

التعليم

BADJI MOKHTAR-ANNABA UNIVERSITY



UNIVERSITE BADJI MOKHTAR-ANNABA

FACULTÉ DES LETTRES, DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES
DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

كلية ب و العلوم الاجتماعية و الإنسانية
فرنسي

Ecole Doctorale de Français
Antenne de l'Université d'Annaba

مدرسة الدكتوراه في الفرنسية

MEMOIRE

Présenté en vue de l'obtention du diplôme de Magister

L'influence des représentations sociales sur la production écrite des apprenants. Cas des élèves de deuxième année lettres et langues étrangères.

Filière : Français

Option : Didactique

par

Lyamna SHILI

sous la direction de

Latifa KADI, Professeur, Université d'Annaba

Membres du jury :

Président : KHERBACHE Ali, Maître de Conférences A, Université d'Annaba

Rapporteur : Latifa KADI, Professeur, Université d'Annaba

Examineur : Nawal BOUDECHICHE, Maître de Conférences A, C. U. d'El Tarf

Année universitaire : 2011/2012

Dédicace

*A la mémoire de mon père,
Mr SHILI Chérif qui aurait
été si fier de me voir réussir*

Remerciements :

Qu'il me soit permis avant toute chose de remercier toutes les personnes qui de près ou de loin m'ont soutenue dans mes efforts et ont contribué ainsi à la réalisation de ce mémoire.

Je voudrais exprimer toute ma reconnaissance à Mme KADI Latifa pour avoir accepté d'être ma directrice de recherche, pour sa bienveillance, sa patience et son aide précieuse.

Je remercie les membres du jury Mme Boudechiche et M Kherbache d'avoir accepté d'évaluer cette modeste contribution à la didactique de l'écriture en FLE.

Un grand merci à ma très chère mère qui m'a encouragée dans cette voie et dont le soutien a grandement facilité ma tâche, à mon grand frère Mohamed El Hadi, à mes deux sœurs Zoua et Sarrah et à mon cher mari Mehdi.

Résumé

L'apport de la théorie des représentations sociales dans le domaine des sciences humaines a fait ses preuves au cours de ces dernières années. Son caractère flexible et sa capacité à s'adapter à tous les contextes, lui ont permis de s'introduire dans plusieurs champs d'études et de faire avancer la recherche dans plusieurs sciences et disciplines.

Dans le domaine de la didactique de l'écriture, cette notion qui trouve ses origines dans la psychologie sociale, est devenue un outil indispensable à la compréhension du rapport à l'écriture de l'apprenant.

Ainsi, nous nous proposons dans la présente recherche d'étudier l'impact des représentations sociales de la langue française et de sa pratique écrite, sur la qualité de la production écrite des apprenants de deuxième année secondaire, filière lettres et langues étrangères. Comme tout être social, ces élèves entrent en classe avec des stéréotypes, conceptions et représentations sur la matière ou le sujet à étudier.

Mots clés :

Ecriture, représentations sociales, environnement socioculturel, attitudes, impact, influence, production écrite, langue française, apprentissage, réussite/échec.

Abstract :

The contribution provided by the theory of social representation in the humanities field has been quite potent and apparent. Its flexible aspect allows it to be applied to a broad range of contexts and fields of studies ; to aid the advancement of scientific research.

In the domain of the didactic of writing, this notion has its origins in the social psychology, it has become an essential tool for the understanding of the relation of the learner's writing.

Thus, we propose in this research to study the social representation's impact of the French language and its writing practice on the quality of writing produced by the literature and humanities secondary school learners.

Like any individual, who belong to a particular social group or community, these pupils arrive at school with many preconceptions, stereotypes and cliches on the subject or topic to be studied.

Key words :

Writing, social representations, social and cultural environment, attitudes, impact, influence, written composition, French language, apprenticeship, success/failure.

قد ثبتت مساهمة نظرية التصورات الاجتماعية في العلوم الإنسانية في السنوات الأخيرة. بفضل طبيعتها المرنة وقدرتها على التكيف مع جميع الحالات، تمكنت من اقتحام العديد من المجالات الدراسية والبحثية للنهوض في مختلف العلوم

في مجال تعليم الكتابة، أصبحت نظرية التصورات الاجتماعية أداة لا غنى عنها لفهم علاقة التلميذ بالكتابة و قدرته على التعلم. وبالتالي، فإننا نقترح في هذا البحث دراسة تأثير نظرية التصورات الاجتماعية على تعلم اللغة الفرنسية، ممارسة الكتابة، وكذلك على جودة التعبير الكتابي في الثانية ثانوي، آداب لغات أجنبية. يدخلون هؤلاء الطلاب القسم بمجموعة من التصورات والصور النمطية وتمثيلات حول المادة أو موضوع الذي سيدرسونه

:
الكتابة، التصورات الاجتماعية، البيئة الاجتماعية والثقافية، المواقف، الأثر
ير، اللغة الفرنسية، التعبير الكتابي، التعلم، النجاح /

Sommaire

Introduction générale	01
------------------------------	----

Première partie : cadrage théorique

Chapitre n°1 : du concept à la théorie de la représentation sociale

Introduction	09
---------------------	----

1. Catégorisation et stéréotypes	11
2. Les représentations sociales	14
3. Caractéristiques d'une représentation sociale	17
4. Différentes optiques pour la construction d'une représentation	21
5. Condition d'émergence d'une représentation	23
6. Structure dynamique d'une représentation sociale	26
7. Théorie du noyau central	28

Conclusion	33
-------------------	----

Chapitre n°2 : Interactions sociales, représentations et production écrite

Introduction	35
---------------------	----

1. La place de la production écrite dans quelques méthodes d'enseignement	37
2. Aperçu historique des théories de l'apprentissage	39
3. La dimension sociale au cœur des apprentissages	41
4. Les représentations linguistiques	44
5. Représentations et attitudes : entre conceptions et comportements	52
6. Les représentations en didactiques	56
7. Le rapport à l'écriture	60

Conclusion	65
-------------------	----

Deuxième partie : Cadrage méthodologique et expérimentation

Chapitre n°1 : De leur représentation de la langue et de l'écriture...

Introduction	68
---------------------	----

1. Présentation de la recherche	69
1.1 L'enquête	69
1.2 Les outils	70
1.2.1 Les questionnaires	70
1.2.2 Les entretiens	74
2. Résultats et analyse	76
2.1 Les questionnaires	76
2.1.1 Statut et utilisation de la langue française à l'oral	76
2.1.2 Statut et représentations de l'écriture en langue française	89

2.2 les entretiens	125
2.2.1 Résultats du groupe N1	127
2.2.2 Résultats du groupe N2	141
2.2.3 Résultats du groupe N3	152
Conclusion	174
Chapitre n°2 : ...A la réalité de leurs pratiques d'écriture.	
Introduction	177
1. Aspects méthodologiques	178
1.1 L'expérimentation	178
1.2 La confection de la grille d'évaluation	180
2. Analyse des productions écrites	182
2.1 Plan pragmatique	182
2.2 Plan textuel : cohérence formelle	183
2.2.1 Structuration	183
2.2.2 Cohérence des systèmes des temps	184
2.2.3 La progression thématique	184
2.3 La cohérence énonciative	185
2.4 La cohérence sémantique	186
2.5 Le lexique	187
2.6 Plan morphosyntaxique	187
2.7 L'orthographe	188
3. Synthèse générale	192
4. Impact des RS sur la réussite/l'échec des apprenants en écriture	195
5. Quelques suggestions pour tenter de modifier les RS	205
Conclusion	212
Conclusion générale	214
Bibliographie	222
Annexes	

Introduction générale

« *Tout serait plus simple si l'on pouvait dire sans hésiter : il y a l'individu et il y a la société* » (Moscovici, 1984, p. 5). Cette vision, qui a longtemps séparé l'individu de la société, envisage le premier dans son unité, et la seconde dans sa pluralité avec ses institutions et ses appareils, opposant ainsi l'unique au multiple, l'individuel au collectif. Or, « *il n'y a pas d'individu que pris dans un réseau social [comme] il n'y a pas de société que fourmillants d'individus divers* » (ibid.). D'où la psychologie sociale qui, à mi-chemin entre la psychologie et la sociologie, a pour objet d'étude, les interactions entre individus, entre individus et groupes et, entre groupes. Développant plusieurs outils, concepts et théories pour étudier ces rapports, nous nous intéresserons dans le cadre de notre recherche, à celui de "représentation sociale".

L'Homme, de par sa nature, a besoin d'exercer un contrôle tantôt physique tantôt intellectuel sur le monde qui l'entoure. Ce contrôle, lorsqu'il est intellectuel, se manifeste à travers des représentations qu'il se fait d'une personne, d'un groupe, d'un objet, d'un événement, etc. et qu'il partage avec les autres dans différentes situations (convergentes ou divergentes), ce qui leur donne ce caractère social. Pris sous cet angle, la notion de représentation sociale (désormais RS) serait un ensemble de connaissances, socialement élaborées et partagées par les membres d'un même groupe social, dont le but est de cerner et interpréter l'environnement qui les entoure.

Cette notion qui, depuis environ une cinquantaine d'années fait l'objet de plusieurs travaux en psychologie sociale, s'étend désormais à d'autres champs d'études et, gagne d'autres sciences telles que la sociologie, l'anthropologie, l'ethnologie, la linguistique, la didactique des langues, mais aussi la didactique de l'écriture. Cette dernière, en abordant l'écriture comme objet de représentations, a étudié la relation de l'apprenant à l'écriture et le rôle qu'elles peuvent jouer dans la construction de ses compétences scripturales.

Nous vivons dans une ère où l'avancée technologique ne cesse de faciliter la vie de l'Homme. Nous sommes passés de la note écrite sur un bout de papier, au SMS¹, de

¹ Short message service ou service de messages courts/minimessages.

la lettre postale à l'e-mail, ou encore du manuscrit au tapuscrit². Tout ce progrès, symbole il y a quelques années de la disparition graduelle de l'écriture, a au contraire, permis à celle-ci de s'épanouir et de garantir sa pérennité, au sein d'une société en constante évolution. Grâce à internet, aux Smartphones³, netbooks⁴, aux tablettes⁵, etc., l'écriture dans toutes ses dimensions - qu'elle soit en arabe littéraire ou dialectal, en "français académique" ou en français familier -, est plus que jamais présente et dirige notre quotidien social et professionnel.

Ce phénomène est encore plus remarqué chez les adolescents, qui se sont accaparés ces "gadgets", les transformant en un symbole de "la jeunesse" (comme la majorité se plaît à les décrire), mais aussi, comme moyen de communication. Nous avons cité auparavant le SMS, il y a également la messagerie instantanée ou le dialogue en ligne, qui permet l'échange quasi immédiat (à quelques secondes près) de messages textuels, par claviers interposés, entre deux ou plusieurs personnes, à travers le monde, via un réseau internet. Nous pouvons aussi mentionner les réseaux sociaux présents sur le web, le plus connu étant Facebook, et qui donne à l'utilisateur, la possibilité de créer sa propre page web, de publier et de partager toutes sortes d'informations, sur une multitude de sujets différents.

Envisagée ainsi, l'écriture devient outil ou objet social de communication. En tant qu'objet social, elle peut être objet de représentation. Toutefois, qu'en est-il de l'écriture en français langue étrangère (désormais FLE) en tant que pratique d'enseignement/apprentissage ? Comment l'apprenant algérien envisage-t-il l'écriture en FLE à l'intérieur de la classe ? Est ce que les RS de la langue et de l'écriture en FLE présentes au sein de son environnement familial ont un impact sur ses compétences scripturales et par le même sur la qualité de sa production écrite ?

² Texte électronique saisi par ordinateur.

³ Un **Smartphone**, **ordiphone** ou **téléphone intelligent**, est un téléphone mobile disposant aussi des fonctions d'un assistant numérique personnel. La saisie des données se fait par le biais d'un écran tactile ou d'un clavier. Il fournit des fonctionnalités basiques comme : l'agenda, le calendrier, la navigation sur le web, la consultation de courrier électronique, de messagerie instantanée, le GPS, etc. (Source : Wikipédia).

⁴ Un **netbook**, **miniportable** ou **miniportatif** est un ordinateur de très petite taille, aux performances plus faibles qu'un ultraportable classique, et vendu à bas prix. (Source : Wikipédia).

⁵ Une **tablette tactile**, **tablette numérique**, ou simplement **tablette**, est un ordinateur mobile en forme d'ardoise dépourvue de clavier et de souris, dont la principale interface est un écran tactile.

Ces questions nous ont en partie poussée à mener cette recherche qui s'inscrit dans le cadre général de la didactique de l'écriture. En effet, considérant que l'écriture est omniprésente tout au long du cursus scolaire et universitaire de l'apprenant, le volume d'heures qui lui est consacré en langue arabe comme en FLE est assez important. Dès la première année primaire, l'élève apprend à écrire et à être évalué à travers ses écrits. Ce qui ne change pas à la troisième année avec l'introduction du FLE au sein de ses apprentissages. Cependant, arrivé au lycée, force est de constater que la grande majorité des apprenants algériens rencontrent des difficultés à produire un texte écrit en français, alors qu'à ce stade ils devraient être des utilisateurs autonomes et efficaces du français tant à l'oral qu'à l'écrit. Ce constat, établi par Kherbache. A (2008) dans sa thèse de doctorat sur la '*problématique de l'écriture et activités de scription d'étudiants en licence de français*', trouve ses origines dans un *déficit* dans la maîtrise du français en général, et du français écrit en particulier : « *Déficit, lié à des connaissances linguistiques, référentielles, voire pragmatiques insuffisantes ; à un processus cognitif peu développé et à des stratégies dysfonctionnelles d'écriture, qui empêchent une utilisation efficace du français dans des activités langagières de construction de connaissances* » (Ouhaibia, 2009, p. 2-3).

Notre recherche se nourrit d'un autre constat, celui de la différence de niveau entre les apprenants. En effet, dans chaque classe de FLE, et ce, tous paliers confondus, nous retrouvons toujours « les bons éléments », ceux qui assurent la dynamique du cours en participant et en répondant aux questions posées par l'enseignant et qui sont généralement qualifiés par ce dernier comme d' « excellents élèves ». Il y a aussi ceux qui suivent mais ne participent que de temps en temps et sont désignés comme « bons ou moyens ». Enfin, ceux qui ne s'intéressent généralement pas à ce que dit l'enseignant, ou alors ne le comprennent pas et se contentent de faire semblant d'écouter, ou bien discutent avec leurs camarades, ou encore profitent de l'heure pour faire un devoir de mathématique, d'arabe, etc., et sont la plupart du temps décrits comme médiocres, faibles, mauvais, incompetents,... Cette catégorisation, fortement présente dans nos établissements, va généralement de pair avec les évaluations que reçoivent les apprenants aux devoirs surveillés et aux compositions de FLE, et notamment celles des productions écrites. Ainsi, c'est cette différence de résultats et

de comportement vis à vis de la langue française et de sa pratique écrite qui nous a amenés à nous intéresser aux origines de ces différences de niveaux.

Partant d'un constat similaire⁶, plusieurs travaux (Bourgain, 1988, Dabène, 1987, Guibert, 1990, Reuter, 1998, Barré de Miniac, 2000) ont tenté de donner une explication à ce phénomène, en l'abordant du point de vue des représentations. Les résultats enregistrés ont démontré qu'il existait un lien très fort entre les représentations de l'apprenant et son rapport à l'écriture et la compétence scripturale. En prenant ces travaux comme point de départ, nous tenterons dans la présente recherche qui est à la croisée de la didactique de l'écriture, de la psychologie sociale et de la sociolinguistique, d'appliquer la théorie des représentations sociales à un contexte didactique spécifique qui est l'écriture en FLE, en contexte algérien. Dans ce cas précis, nous émettons l'hypothèse suivante : la nature positive ou négative des RS de la langue française et de sa pratique écrite présentes au sein du cercle familial de l'apprenant ont une influence équivalente à cette nature (positive/négative) sur ses compétences scripturales et la qualité de sa production écrite.

Pour pouvoir vérifier cette hypothèse, nous avons conduit une expérimentation auprès d'apprenants algériens de deuxième année lettres et langues étrangères du lycée Boumahra Ahmed, au niveau de la ville de Guelma. Notre population globale se composera de 150 participants, qui font référence aux 50 apprenants interrogés ainsi qu'aux membres de leurs familles (père/mère, frère/sœur) et notre échantillon de 15 apprenants qui ont été sélectionnés en fonction de leur note à la composition du troisième trimestre : N1 : 14 et plus, N2 : entre 10 et 12 et N3 : entre 8 et 0. Afin de mener à bien notre enquête, nous avons divisé notre travail en trois axes différents mais complémentaires, afin d'avoir à la fois, une vue globale et une vue détaillée du sujet traité :

- Représentations sociales de la langue française au sein du groupe famille et son effet sur la relation qu'entretient l'apprenant avec la langue.

⁶ Toutes ces recherches ont été entreprises en Europe.

- Représentations sociales et conceptions des membres de la famille de l'apprenant (père/mère, frère/sœur) sur l'écriture en langue française et leur effet sur ses propres représentations et conceptions.
- Effet des représentations sociales de la langue française et de sa pratique écrite au sein du groupe famille et son influence sur les compétences scripturales de l'apprenant.

Pour aborder le premier axe, nous avons choisi la technique du questionnaire. Ce dernier, découpé en deux parties, traitera d'abord des RS de la langue française au sein du groupe famille de l'apprenant, de ses propres représentations et du lien qui peut, ou non exister entre les deux. Pour ce faire, nous leur avons posé une série de questions sur le statut de la langue française, sa fréquence d'utilisation et les difficultés qu'ils peuvent rencontrer lors de son utilisation.

Pour le deuxième axe, nous utiliserons la seconde partie du questionnaire, qui contient une question sur l'écriture en langue française et l'opinion qu'ils se font de celle-ci, à laquelle nous avons rajouté un tableau composé de onze items qui traitent de la représentation de l'écriture. Concernant les quinze apprenants, nous avons opté pour l'entretien semi-directif, avec huit questions abordant "le rapport à l'écriture" proposé par Christine Barré de Miniac (2000). Ceci nous permettra, à notre avis, de faire ressortir les RS de l'écriture présentes au sein de la famille de l'apprenant, les représentations de l'apprenant au sujet de l'écriture et l'influence éventuelle des premières sur les secondes.

Enfin, nous évaluerons les productions écrites des 15 apprenants qui forment notre échantillon, en fonction des critères du CLID (tableau de classement des interventions didactiques)⁷, pour tenter de voir les effets des RS de la langue française et de sa pratique écrite au sein du groupe famille sur les apprenants et son influence sur leurs compétences scripturales.

Notre travail sera présenté en deux parties. La première, divisée en deux chapitres, regroupe tous les concepts et théories qui ont servi de base à notre

⁷ Voir page 178

recherche. Nous avons consacré le premier chapitre à la représentation sociale : son apparition, ses caractéristiques, sa structure, les conditions de son émergence, et ce dans le but de faciliter son repérage et de mieux comprendre son fonctionnement. Nous pensons que ce parcours théorique est nécessaire pour identifier les RS de la langue française ainsi que les RS de l'écriture. Dans le second chapitre, nous essaierons de donner une vue d'ensemble sur la place de la production écrite dans les différentes méthodologies d'enseignement des langues. Nous traiterons aussi de la place accordée à l'apprenant dans quelques théories de l'apprentissage. Etant donné que Vygotski aborde l'apprentissage dans sa dimension sociale, nous nous proposons de faire un bref aperçu de la "théorie socio-historico-culturelle". Vu que notre travail porte sur les RS de la langue à l'oral et à l'écrit, nous tenterons de voir l'apport de cette théorie (RS) à la linguistique et à la didactique de l'écriture au travers de plusieurs recherches et travaux conduits à ce sujet.

La seconde partie, consacrée à l'expérimentation, sera elle aussi divisée en deux chapitres. Nous ferons dans le premier, une présentation détaillée de l'enquête ainsi que de tous les outils qui nous ont servi à conduire notre expérimentation, après quoi, nous procéderons à l'analyse proprement dite des données que nous avons pu recueillir. Nous commencerons dans le second chapitre, par faire une synthèse des résultats obtenus lors de l'analyse, sur lesquels nous tenterons une interprétation. Par la suite, nous aborderons sur la base de nos résultats, l'impact que peuvent avoir les RS de l'écriture sur l'échec/la réussite des apprenants en production écrite. Enfin, nous tenterons quelques suggestions didactiques qui peuvent, nous l'espérons, contribuer à modifier les représentations erronées que peuvent avoir les apprenants de la langue française et de l'écriture et qui peuvent constituer un frein à leur apprentissage.

Pour finir, nous clorons notre mémoire par une conclusion générale et les perspectives qu'elle nous permet d'envisager.

Première partie :
Cadrage théorique

Chapitre n°1 : du concept à la théorie des représentations sociales

Introduction :

Nous vivons à une époque où, chaque mot prononcé, chaque pensée formulée, a son poids de signification, où chaque individu a ses propres croyances, ainsi que d'autres qu'il partage avec les membres du groupe auquel il appartient. Et c'est grâce aux interactions des différents groupes et individus et des relations qu'ils entretiennent, que se construit et se reconstruit la réalité sociale telle que nous la connaissons.

L'homme de par sa nature, ne peut vivre en retrait, il a besoin pour son épanouissement tant intellectuel que social de partager ses croyances, ses idées, ses convictions, ses peurs et ses angoisses avec ses semblables. Sujet actif, il ne cesse de se forger des opinions et de s'y tenir, il peut aussi lui arriver de les abandonner au profit de nouvelles, qu'il défendra avec autant de convictions que les premières en tentant de faire adhérer le plus de monde possible à sa logique.

Pour s'adapter au monde qui l'entoure, il doit le comprendre et le cerner. Pour ce faire, il adopte des systèmes de pensées qui lui permettront de simplifier et de modeler, selon son intérêt, ce qui constitue à ses yeux un obstacle à la maîtrise de son environnement. Chaque événement, phénomène ou objet nouveau sera soumis automatiquement à ce processus, donnant vie à une nouvelle conception ou image (qu'il aura construite), qu'il utilisera à chaque fois qu'il en aura besoin pour en parler, ce sera en quelque sorte une définition personnalisée de l'objet nouveau. Cette nouvelle conception sera transmise à un autre individu lors d'une interaction, qui la transmettra à un autre, puis à un autre, ainsi de suite, créant une chaîne de connaissance où toute personne pourra apporter un élément nouveau et l'introduire dans la définition de l'objet. On remarquera dès lors, l'adoption et la généralisation de l'information en rapport avec l'objet à l'intérieur des groupes sociaux. L'information sera intériorisée au fur et à mesure par les acteurs sociaux et diffusée au sein de la société, ce qui lui vaudra le statut de réalité ou de vérité.

La réalité sociale n'a cessé et ne cessera jamais d'être une réalité que l'on construit de nous même, c'est le creuset des connaissances, des croyances et des représentations des acteurs sociaux. Ces représentations socialement partagées contribuent à l'édification de cette réalité et par la même à la pérennité de la société.

Dans le chapitre qui suit, nous tenterons de définir la représentation sociale, de voir ses fonctions et ses caractéristiques, ainsi que son organisation et sa structure afin de mieux comprendre cette théorie nouvellement née et qui a déjà fait l'objet de plusieurs travaux et recherches tant théoriques qu'expérimentaux et ce dans des disciplines différentes.

1. Catégorisation et stéréotypes :

A chaque fois qu'un objet, un individu, un événement ou un phénomène se présente à nous, nous tentons de le cerner, de le comprendre et de le ranger au sein d'une catégorie avec laquelle il partage des traits communs. Il arrive même quelque fois que ceci se passe sans qu'on s'en rende compte, parce que le phénomène en question nous en rappelle un autre, ou bien parce que l'objet ou l'individu possède une ou plusieurs caractéristiques qui le place automatiquement dans une catégorie ou un groupe donné. Cette action dite de repérage ou de reconnaissance a pour base l'un des processus majeurs du fonctionnement cognitif des individus : *la catégorisation*.

Catégoriser les objets est un moyen pratique de gérer la réalité. Ainsi, intégrer un objet nouveau "B" dans une catégorie préétablie "A", va nous permettre, par association comparative avec les objets déjà présents, de faire usage de l'expérience que l'on a de "A" pour réagir à et maîtriser la nouveauté "B". Ce processus simple, facilite l'intégration de la nouveauté et nous évite l'étude au cas par cas. Cordier et Dubois définissent la catégorie « *comme un ensemble de dimensions descriptives dont les valeurs peuvent varier dans certaines limites* » (1981, p. 307). Autrement dit, tel objet fait partie de telle catégorie si ses caractéristiques répondent aux dimensions descriptives de la catégorie, tout en respectant les limites de variations.

Ce phénomène a été mis en évidence par Tajfel et Wilkes en 1963. Pour eux, la catégorisation peut se définir comme un processus qui tend « *à ordonner l'environnement en termes de catégorie : groupes de personnes, d'objets, d'événements...en tant qu'ils sont soit similaires, soit équivalents les uns aux autres...* » (Tajfel, 1972, p. 272). C'est un processus cognitif qui traite des informations en relation avec l'environnement du sujet. Il a un caractère inductif (aller du particulier au général), puisqu'il permet de classer certains objets dans des groupes bien définis. Il a aussi un aspect déductif (aller du général au particulier), puisqu'il permet d'attribuer à ces mêmes objets, les caractéristiques de la catégorie à laquelle ils ont été assignés (Beauvois et Deschamps, 1990). Appliqué aux individus, le processus de catégorisation devient *catégorisation social* : il « *rend compte de la division entre le NOUS et le EUX, entre le in-group et le out-group* » (Deschamps, 1973, p.710), ce

qui contribue à la construction de l'identité sociale. Les recherches de Tajfel et Wilkes ont démontré que l'une des conséquences de la catégorisation sociale réside dans l'accentuation des traits caractérisant les différents groupes. On assistera donc à une accentuation des ressemblances entre les membres d'une même catégorie et une accentuation des différences entre les membres de catégories différentes. Ce sont dès lors, les caractéristiques que nous attribuons à notre groupe d'appartenance qui permettent de nous percevoir comme semblables et ce sont celles là même, qui, lorsqu'elles sont confrontées à celles que nous attribuons aux autres groupes qui nous permettent de nous percevoir comme différents. Il est question ici d'**accentuation des contrastes** : on perçoit les différences entre membres de catégories différentes comme étant plus importantes qu'elles ne le sont réellement et d'**homogénéité** : on atténue les différences entre les membres à l'intérieur de la même catégorie.

Trouvant leur origine dans le processus de catégorisation, les stéréotypes comme processus cognitif, permettent aux individus de sélectionner, de filtrer l'immense quantité d'informations qui leur provient de l'environnement qui les entoure et de simplifier son traitement en ignorant certaines dissemblances et en exagérant les ressemblances entre les stimuli. (Fiske & Taylor, 1991)

Ce concept dont l'utilisation remonte au XVIII^{ème} siècle⁸, a été développé par Walter Lippmann (1922), en observant les phénomènes d'opinion publique, lui conférant ainsi une acception socio-psychologique. Selon lui, l'individu ne se contente pas de recevoir les informations telles qu'elles lui parviennent du monde extérieur ; il leur oppose une représentation du monde qu'il crée, c'est ce que Lippmann nomme « *image dans nos têtes* ». Il part de l'idée que le flux abondant d'informations qui parvient à l'individu est tel que ses organes sensoriels ne peuvent traiter tout en même temps, c'est pour cela qu'il crée une version plus simplifiée du monde pour faire face à cette complexité. En d'autres termes, les stéréotypes "impriment" des schémas prédéterminés aux données de ses sens avant même que l'individu n'ait pu les traiter. À ce sujet, Lippman note que « *le besoin d'économiser l'attention est tellement inévitable que l'abandon*

⁸ Le terme stéréotype a été utilisé pour la première fois dans le domaine de l'imprimerie et désignait (et désigne toujours) un coulage de plomb dans une empreinte destiné à la création d'un cliché typographique.

des stéréotypes en faveur d'une approche totalement innocente de l'expérience serait un appauvrissement de la vie humaine » (Lippman, 1922, p. 34). Pour Leyens « *des théories implicites de personnalité que partage l'ensemble des membres d'un groupe à propos de l'ensemble des membres d'un autre groupe et du sien propre* » (Leyens, 1983, p. 67). A leur tour, Preiswerk et Perrot tenteront une définition des stéréotypes. Pour eux c'est « *un ensemble des traits sensés caractériser ou typifier un groupe, dans son aspect physique et mental et dans son comportement. Cet ensemble s'éloigne de la réalité en la restreignant, en la tronquant et en la déformant [...]* » (1975, p 237). Donc, nous pouvons dire que, les stéréotypes sont des croyances partagées (d'où leur caractère social), qui se rapportent aux caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais souvent aussi des comportements, d'un groupe de personnes par rapport à un autre. Ils sont le reflet des relations qu'entretiennent les différents groupes sociaux et diffèrent en fonction de ces rapports, mais aussi en fonction des statuts qu'occupent ces groupes au sein de la société.

Mais les stéréotypes ne dépendent pas uniquement des caractéristiques qu'ont les autres groupes et que nous pouvons directement observer. On remarque également qu'ils sont tributaires de nos propres motivations, suivant nos préoccupations : on préférera une représentation riche ou au contraire sommaire de notre environnement social et des groupes qui y sont installés.

Un stéréotype est une catégorisation sociale par simplification extrême (tous les caractères d'un groupe sont réduits à deux ou trois), généralisation abusive (ces caractères sont généralisés à tous les membres du groupe sans exception) et utilisation systématique et rigide (chaque fois qu'on en parle, on s'en tient à ce jugement). Les stéréotypes sont plus forts et plus tenaces que les opinions ou préjugés, car ils sont soutenus par un groupe. Ce sont des opinions majoritaires, qui sont la marque du groupe. Les stéréotypes accentuent les ressemblances avec le groupe d'appartenance et les différences avec les groupes de répulsion. Ce sont des mots de passe et des marques de reconnaissance que l'on présente dès le début d'une rencontre pour déterminer si l'on appartient au même sous-groupe. Ils font donc partie du noyau dur de la représentation sociale.

2. Les représentations sociales :

La notion de représentation a été introduite pour la première fois par Emile Durkheim en 1895 sous le nom de « représentations collectives ». Pour lui, comprendre le fondement d'une société, c'est considérer la nature même de cette société et non celles des particuliers : « *Les représentations collectives sont le produit d'une immense coopération qui s'étend non seulement dans l'espace, mais dans le temps; pour les faire, une multitude d'esprits divers ont associé, mêlé, combiné leurs idées et leurs sentiments ; de longues séries de générations y ont accumulé leur expérience et leur savoir. Une intellectualité très particulière, infiniment plus riche et plus complexe que celle de l'individu, y est donc comme concentrée* » (Durkheim, 1912, p. 25-26).

Toujours selon Durkheim, il est inconcevable de séparer l'individu de la société dans laquelle il vit, il est donc impossible d'expliquer l'individuel par le social ou le social par l'individuel. Les phénomènes sociaux n'ont pas leur cause immédiate dans la nature de l'individu, c'est pour cela qu'ils doivent être considérés comme des choses⁹, et comme extérieurs aux individus –observables, descriptibles, comparables- puisque la vie sociale ne peut être uniquement expliquée par des facteurs exclusivement psychologiques (états de conscience individuelle). « *La société est une réalité sui generis¹⁰; elle a ses caractères propres qu'on ne retrouve pas, ou qu'on ne retrouve pas sous la même forme, dans le reste de l'univers. Les représentations qui l'expriment ont donc un tout autre contenu que les représentations purement individuelles et l'on peut être aussi assuré par avance que les premières ajoutent quelque chose aux deuxièmes*». (Ibid.)

Après plusieurs années de latence, ce concept a connu un regain d'intérêt et ce dans toutes les disciplines : anthropologie, histoire, linguistique, didactique, psychanalyse, sociologie, psychologie sociale,... Mais c'est avec le psychosociologue Serge

⁹ Le terme chose est utilisé ici comme contraire du terme idée.

¹⁰ En sociologie, “*sui generis*” est une expression fréquemment utilisée par Émile Durkheim dans le but de caractériser la nature des faits sociaux. Dans ce domaine, “*sui generis*” sert à marquer qu'une totalité de faits n'est pas réductible à la somme de ses parties, et présente des traits d'un genre qui lui est propre. En prenant l'exemple du suicide, Durkheim montre qu'envisagé du point de vue statistique, - en tant que “fait social”, - ce dernier présente des caractéristiques (taux, type), dont l'appréhension était impossible par la simple prise en considération de ses manifestations individuelles.

Moscovici que la notion de « représentation sociale » est reconnue comme outil fondamental dans l'étude de la relation entre l'individu et l'environnement dans lequel il évolue. Ce renouveau de la recherche s'est accompagné d'une transformation paradigmatique, les représentations collectives (au sens Durkheimien) ont été délaissées au profit des représentations sociales, nées de l'interaction individuelle et collective. Pour Moscovici, *«en reconnaissant que les représentations sont à la fois générées et générantes, on leur enlève ce côté préétabli, statique, qu'elles avaient dans la version classique. Ce ne sont pas les substrats, mais les interactions qui comptent [...]. Il s'agit de comprendre non plus la tradition mais l'innovation, non plus la vie sociale déjà faite mais une vie sociale en train de se faire »*. (Moscovici, 1989, p. 81).

Dans ses différents ouvrages, Moscovici démontre le rôle des représentations sociales dans l'institution d'une réalité consensuelle, leur fonction sociocognitive dans l'intégration de la nouveauté, ce *« [...] sont des formes de savoir naïf, destinées à organiser les conduites et à orienter les communications. »* (Moscovici, 1961, p 43). Les représentations sociales se posent alors comme un outil d'appréhension des événements, de l'environnement et des relations que chaque individu entretient avec les membres de son groupe social mais aussi avec les autres groupes. Elles représentent un *« savoir naïf »* ou une *« connaissance naïve »* qui tire sa richesse de plusieurs sources. On retrouve notamment les expériences personnelles ou individuelles, les informations, les savoirs, les modèles de pensées acquis du fait d'interactions sociales et qui seront transmis en suite par le biais de la tradition, de l'éducation et de la communication sociale, ce qui favorise et contribue à l'élaboration de la réalité sociale : un *« savoir de sens commun »*, une *« pensée naturelle »* (Jodelet, 1990) par opposition à la pensée scientifique. On retrouve dans toute représentation une grande part de subjectivité, due essentiellement à l'accumulation d'informations ponctuelles et interprétations faites par d'autres personnes, elle se base aussi sur un consensus (ce qui est vrai c'est ce que tout le monde dit), ce qui donne aux individus ce *« sentiment d'évidence »*.

Plusieurs définitions ont été proposées pour cerner cette notion, on retrouve notamment celle du dictionnaire La Rousse qui précise que le verbe représenter vient du latin « *repraesentare* » qui veut dire rendre présent, en philosophie, « *la représentation est ce par quoi un objet est présent à l'esprit* » et en psychologie, « *c'est une perception, une image mentale dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène (etc.) du monde dans lequel vit le sujet* ». Les représentations sociales peuvent être décrites comme des "univers d'opinions" (Moscovici, 1961), d'informations et de croyances relatives aux objets de l'environnement social. Elles sont le fruit de processus collectifs d'élaboration et de communication qui aboutissent à l'émergence de "savoir naïfs" (Moscovici et Hewstone, 1984), partagés au sein des différents groupes sociaux. Généralement, elles se développent à propos d'objets non familiers ou problématiques dont la maîtrise conceptuelle paraît nécessaire aux individus et aux groupes (Elejabarrieta, 1996). Pour J.C Abric (1987), les représentations sociales sont « *le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe, reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification scientifique* », ou encore qu'« *une représentation sociale se présente concrètement comme un ensemble d'éléments cognitifs (opinions, informations, croyances) relatifs à un objet social* » (P. Moliner, 2002, P. 12). Rousseau et Bonardi (2001) la considère comme une « *organisation d'opinions socialement construites, relativement à un objet donné, résultat d'un ensemble de communications sociales, permettant de maîtriser l'environnement et de se l'approprier en fonction d'éléments symboliques propres à son ou ses groupes d'appartenance* ».

Denise Jodelet, définit les représentations sociales comme étant : « *[...] une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.* » (1989, p. 53). Pour elle, ce sont des systèmes d'interprétation qui non seulement régissent notre relation au monde et aux autres, mais aussi qui orientent et organisent les conduites et les communications sociales. « *Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. En tant que telles, elles présentent des*

caractères spécifiques au plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique » (Jodelet, 1984, p. 367).

3. Caractéristique d'une représentation sociale :

Dans le tableau qui suit, extrait des travaux de D. Jodelet (1989, p. 60), nous allons aborder le schéma de base d'une représentation sociale considérée comme une forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet. Plusieurs éléments de relations ont dès lors pu être établis :

- La représentation constitue le lien qui unit le sujet à l'objet. Il est question ici du « rapport de *'symbolisation'*, elle en tient lieu, et *'d'interprétation'*, elle lui confère des significations. Ces significations résultent d'une activité qui fait de la représentation une *'construction'* et une *'expression'* du sujet ». (ibid., p. 61).
- Considérée comme forme de savoir, la représentation opérera une « modélisation » de l'objet de représentation.
- Ce savoir sera par la suite qualifié de « pratique » en raison de l'intervention de l'expérience ainsi que des cadres et conditions dans lequel il est produit, puisque, rappelons-le, la représentation sert à agir sur le monde et sur autrui.

A la suite de ses recherches, et en stipulant que la représentation sociale est le « contenu mental d'un acte de pensée qui restitue symboliquement quelque chose d'absent, qui rapproche quelque chose de lointain », (ibid.), Denise Jodelet va proposer cinq éléments qui caractérisent une représentation sociale.

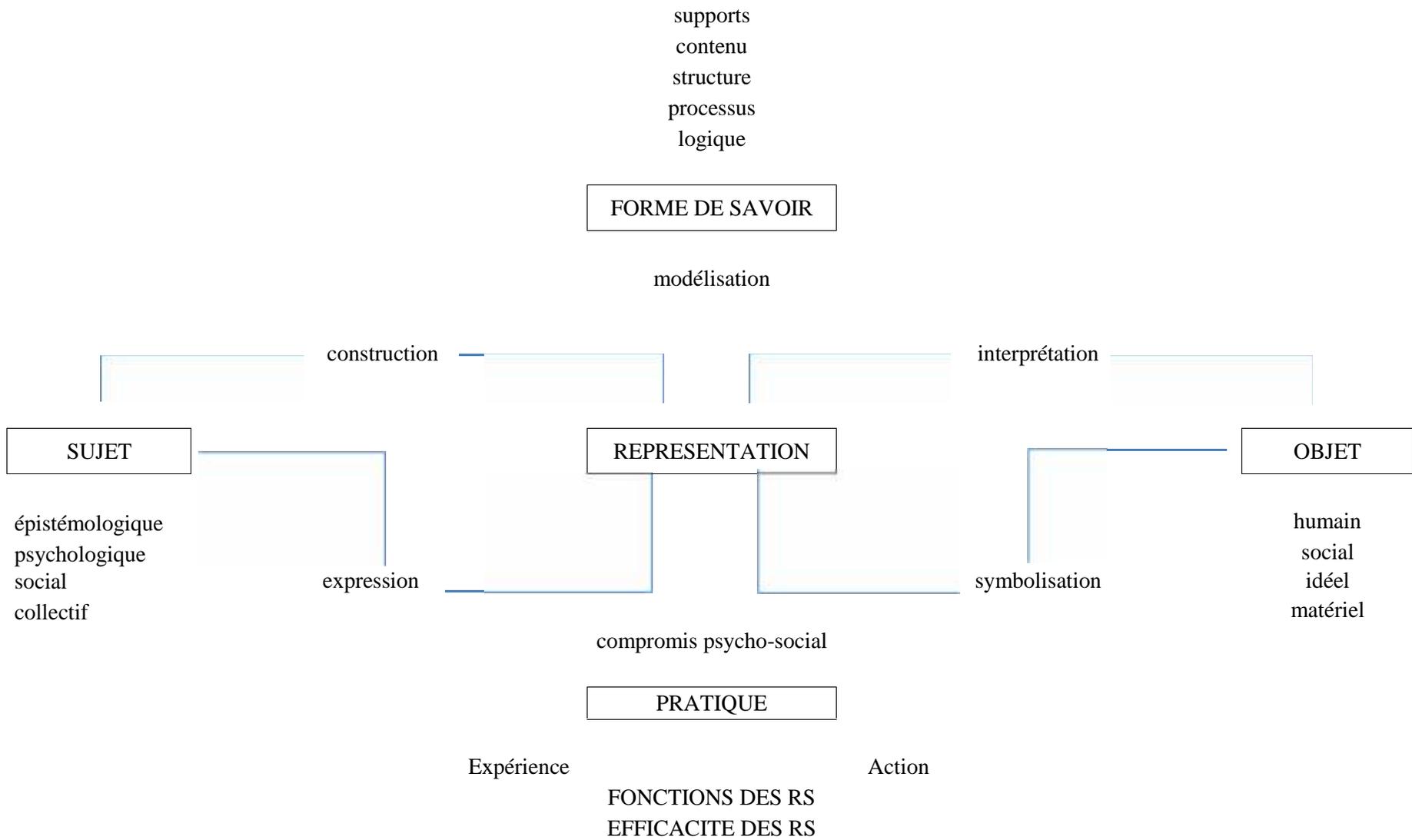


Schéma de base d'une représentation sociale (RS)

D'après D. Jodelet, 1989. Les représentations sociales. PUF., P 60

- La représentation sociale est toujours représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (le sujet qui la produit). La nature de l'un comme de l'autre aura une incidence sur le devenir de la représentation.
- Le caractère imageant qui renvoie à la face figurative de la représentation est en étroite relation avec l'imaginaire individuel et social et non pas à la simple reproduction de la réalité. Il va permettre à la représentation de fusionner percept et concept lui conférant ainsi le statut d'aide à la compréhension des notions abstraites.
- S'ajoute à l'aspect imageant, l'aspect signifiant, indissociables, ils participent à la structuration de la représentation. Selon Moscovici, sa structure « *apparaît dédoublée, elle a deux faces aussi peu dissociables que le recto et le verso d'une feuille de papier : la face figurative et la face symbolique. Nous écrivons que : Représentation = $\frac{\text{figure}}{\text{sense}}$, entendant par là qu'elle fait correspondre à toute figure un sens et à tout sens une figure* ». (Moscovici, 1984, p. 369).
- Le caractère constructif d'une représentation réside dans le fait qu'elle participe à l'édification d'une réalité sociale. Loin de l'idée qu'elle est le simple reflet de la réalité ou une pale reproduction, pour Abric, « *toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne* » (Abric, 1994, 12).
- Elle a aussi un caractère autonome et créatif, de par sa situation, « interface » entre l'individuel et le social, elle a une influence sur les attitudes et les comportements. Elle exprime le rapport de l'individu à l'objet, d'où son aspect créatif. Elle est autonome, parce qu'elle ne se limite pas à un usage individuel bien au contraire, les éléments descriptifs et symboliques qui la constituent sont fournis par la communauté qui la produit.

Dans tout groupe social, « les représentations sociales » constituent un mode spécifique de connaissance, elles renvoient à un tout, englobant un ensemble de

d'informations, d'opinions et de croyances relatives à un objet donné. On peut les considérer comme des outils d'interprétation qui permettent d'identifier, d'expliquer et de comprendre l'environnement dans lequel on évolue. Elles servent de guide et orientent nos rapports au monde et aux autres.

Dans la majorité des définitions psycho-sociales des représentations, on retrouve trois aspects interdépendants qui les caractérisent :

- ❖ *La communication*, qui correspond à un code qui régit les échanges entre les individus d'un même groupe social et qui est utilisé pour « nommer et classer de manière univoque les parties de leur histoire individuelle ou collectives. », Moscovici (1961, p.11). Dans ses différentes dimensions sociales, la communication régit une dynamique sociale axée sur la double polarité de la convergence et du conflit dans le changement social : elle joue un rôle essentiel dans les interactions individuelles, et c'est grâce à ça que surgissent, se décomposent, se construisent et évoluent les représentations sociales.
- ❖ De *la communication* découle une *reconstruction du réel*, où les représentations servent de guide ou de base à l'établissement par et pour les membres d'un groupe ou d'une société, d'un vocabulaire commun qui sert à définir « les différents aspects de notre réalité de tous les jours ; dans la façon de les interpréter, de statuer sur eux et [...] de prendre une position à leurs égards et de la défendre. » (Jodelet, 1989, p. 31).
- ❖ Résultat de l'activité mentale des individus et des groupes, les représentations émergent et se forment par rapport à des situations et des objets socialement importants. Dans ce sens elles sont considérées comme des connaissances pratiques qui permettent de situer et de maîtriser l'environnement. Leur rôle est « d'instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et de le dominer » (Moscovici, 1961, p.11). *La maîtrise de l'environnement* est une dimension plus pragmatique que les précédentes puisque elle renvoie au côté fonctionnel et utile des représentations sociales qui remplissent plusieurs fonctions au sein de la société : *Fonctions de*

savoir, puisqu'elles permettent de comprendre et d'expliquer la réalité. *Fonctions d'orientation des conduites*, étant donné que les représentations sociales sont considérées comme des guides pour l'action, elles vont servir à guider et à baliser les comportements et les pratiques. *fonctions identitaires*, car elles ont pour but de définir l'identité et sauvegarder la spécificité des groupes et des individus : « *les représentations ont aussi pour fonction de situer les individus et les groupes dans le champ social... [elles permettent] l'élaboration d'une identité sociale et personnelle gratifiante, c'est-à-dire compatible avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés* » (Mugny et Carugati, 1985, p. 183). *Fonctions justificatrices*, qui permettent aux acteurs sociaux de justifier leurs prises de positions, leurs attitudes et leurs comportements à l'égard d'une situation ou de leurs partenaires.

4. Différentes optiques pour une construction d'une représentation :

Passant du statut de concept à celui de théorie, la représentation sociale est à présent considérée comme l'outil indispensable à la compréhension et à l'analyse des comportements individuels et sociaux. Puisant ses origines en sociologie (Durkheim), elle s'établit et prend racine en psychologie sociale (Moscovici). Par la suite, plusieurs chercheurs se sont intéressés à cette théorie, on retrouve notamment des psychosociologues tels que Chombart de Lauwe (1971), Farr (1977, 1984, 1987) et Herzlich (1972), des anthropologues comme Laplantine (1978, 1987), des sociologues tel que Bourdieu (1982), des historiens comme Ariès (1962) et Duby (1978).

Cette multidisciplinarité va aider la théorie des représentations sociales à se préciser. Elle va permettre aux connaissances de se développer et au domaine de recherche de se cristalliser. Dès lors, des champs spécifiques et des optiques différentes se dessineront. Ces optiques, au nombre de six, sont autant de manières d'aborder la construction d'une représentation sociale. Une première optique s'attache à l'*activité* purement *cognitive* par laquelle le sujet construit sa représentation. L'aspect social lui est attribué par le biais de deux dimensions : la première est dite de contexte, « *le sujet est en situation d'interaction sociale ou face à un stimulus social, la représentation apparaît alors comme un cas de la cognition sociale* ». (Jodelet, 1984, p. 371). La

deuxième est une dimension d'appartenance. Puisque le sujet est considéré comme sujet social, ses représentations sont liées aux « *idées, valeurs et modèles qu'il tient de son groupe d'appartenance ou des idéologies véhiculées dans la société* ». (Ibid.).

Une deuxième optique s'attarde sur les *aspects signifiants* de l'activité représentative, c'est-à-dire sur le travail individuel de production de sens. Etant un producteur de sens, le sujet « *exprime dans sa représentation, le sens qu'il donne à son expérience dans le monde social* ». (Ibid., p. 372). L'aspect social de la représentation est lié aux codes sociaux et aux valeurs reconnues par la société, en ce sens, elle peut aussi être considérée comme l'expression d'une société donnée. La représentation peut faire référence à une dynamique où intervient l'imaginaire quand celle-ci est commune aux sujets partageant la même expérience ou la même condition sociale.

Une troisième approche voit dans la représentation une forme de discours : ainsi, ses caractéristiques vont être associées à la pratique discursive des sujets socialement situés. C'est dans la communication que la représentation va puiser son caractère social, dans l'appartenance des sujets parlants et dans la finalité de leurs discours.

La quatrième optique se penche plus sur la pratique sociale du sujet. Considéré comme acteur social, occupant une position précise au sein de la société, le sujet va produire une représentation qui sera un reflet « *des normes institutionnelles découlant de sa position ou les idéologies liées à la place qu'il occupe* ». (Ibid., p. 372).

Un cinquième courant met en évidence les relations intergroupes qui agissent sur la dynamique des représentations. En effet, c'est grâce à l'échange et au contact que les différents groupes modifient et font évoluer leur représentation des autres groupes, de leur membres et d'eux mêmes. « *Le développement des interactions entre les groupes infléchit les représentations que les membres ont d'eux mêmes, de leur groupe, des autres groupes et de leur membres* ». (Ibid.). Ce développement « *mobilise une activité représentative destinée à réguler, anticiper et justifier les relations sociales qui s'établissent ainsi* ». (Ibid.).

Le dernier point de vue, considère que l'activité représentative est basée « *sur la reproduction des schèmes de pensée socialement établis, de visions structurées par des idéologies dominantes, ou sur le redoublement analogique de rapports sociaux* ». (Ibid., p. 373).

5. Conditions d'émergence d'une représentation :

L'apparition d'un phénomène, sous-tend la présence au préalable, de conditions qui lui permettront de prendre place au sein de la société. Pour les représentations sociales, Moscovici (1961) a établi « *les dimensions de la réalité sociale qui est associée à la production de la représentation sociale* » en désignant trois conditions qui, conjointement, pourraient présider à son apparition :

- *La dispersion de l'information*, qui comme son nom l'indique, concerne la diffusion et la propagation d'informations ou de renseignements. Relié directement à l'objet de la représentation, ce processus est le plus souvent déclenché quand les acteurs sociaux manquent de données objectives sur n'importe quel phénomène, qu'il soit scientifique, moral, culturel ou économique, du fait des différences de positions, de statut et de la complexité des individus. Dès lors, des biais et des distorsions sur sa définition en résultent et se propagent.
- *La focalisation* qui est une procédure d'accentuation de certains traits d'un objet de représentation et d'occultation d'autres inadaptes au système de valeurs des acteurs ou des sujets. Elle conduit un groupe social à sélectionner les aspects qui correspondent à ses intérêts et qui donc déterminent sa position par rapport à l'objet. Une vision globale et complète de ce dernier est, dans ce cas, assez peu probable.
- *La pression à l'inférence* qui vient compléter les deux conditions précédemment citées, se traduit par la nécessité de parvenir à une explication et à un code commun par rapport à des phénomènes et des objets de représentations. Elle se concrétise par des conversations et des formulations descriptives et évaluatives de

l'objet, en interaction avec des membres de groupes sociaux. Le but de ces transactions verbales et cognitives est de parvenir à un accord sur le contenu de la représentation sociale et permet aux individus de combler les lacunes de leur savoir en reconstruisant en quelque sorte « sur le tas » une cohérence, réduisant ainsi la complexité de l'objet, ce qui conduit à sa maîtrise et facilite la communication entre les membres d'un groupe social.

Bien que ces trois conditions soient nécessaires à l'émergence d'une représentation sociale, elles restent insuffisantes. Moliner (1993b, 1996) introduit une quatrième condition qui se rapporte à l'objet. Pour lui « *il serait préférable de reposer le problème au niveau de ce qui fait qu'un objet peut être socialement valide en tant qu'objet de représentation* ». Il dégage cinq critères qui permettraient de dire si un objet peut ou non servir de base à l'émergence d'une représentation sociale (Moliner, 1996, p. 33-48) :

- ❖ L'objet doit être *polymorphe*. On ne peut parler de représentation que si le phénomène, l'évènement ou l'idée à laquelle elle renvoie, soit définie de différentes manières par les membres des groupes sociaux. Plus l'objet est complexe, plus les perspectives d'approche de cet objet seront variées, lui conférant donc la place d'enjeu public, source de divergences et de questionnements sur son identité, son influence et son statut chez les acteurs de la vie sociale.
- ❖ La représentation qu'il suscite doit être partagée par les membres d'un groupe « *on peut dire qu'une représentation sociale est un ensemble organisé de cognitions relatives à un objet, partagées par les membres d'une population homogène par rapport à cet objet* » (Flament, 1994, p.37). En effet, la configuration des groupes générant des représentations sociales est un facteur important pour statuer sur la présence ou non d'une construction représentationnelle, l'existence d'individus « *interdépendants pour la réalisation de leurs objectifs et coopérant afin de mieux les atteindre* » est très importante (Moliner, 1996, p.38-39). Cette configuration peut être soit « *structurelle* » dans le cas où l'objet participerait à la

naissance d'un groupe, ou présiderait intimement à son existence (on parle ici d'identité), soit « *conjoncturelle* », dans ce cas, l'objet fait irruption dans la vie du groupe. Les membres de ce style d'ensembles sont alors « *confrontés à des objets nouveaux ou problématiques* » (ibid., p.39).

- ❖ L'existence d'enjeux est aussi très importante, ces derniers « *déterminent des objectifs collectifs entendus comme somme d'objectifs individuels* » (ibid., p.41). il est question ici d'identité sociale : si l'enjeu dont il est question se retrouve en étroite relation avec le maintien ou l'édification de cette identité, il peut porter atteinte à la survie du groupe : « *[...] chaque individu qui définit son identité propre en fonction des représentations de son groupe renforce un peu plus l'affirmation de l'existence de ce groupe en tant qu'entité sociale. C'est pourquoi, en contribuant à l'édification des identités individuelles, les représentations contribuent à l'affirmation d'existence des groupes sociaux* » (Moliner, 1993b, p.10). ou bien par rapport à « la cohésion sociale », si la configuration « structurelle » est en danger ou inexistante.
- ❖ L'étude d'une représentation, outre le type d'objet, le groupe qui l'a produit et les enjeux qu'elle implique, doit aussi être référée à une dynamique sociale. Cette dynamique renvoie à la valeur utilitaire de l'objet, ce sont les interactions et les échanges entre les différents groupes qui déterminent cette valeur et permettent l'intégration de l'objet dans cette dynamique « *la notion d'enjeu ne peut se comprendre que si on envisage les relations que le groupe entretient avec d'autres groupes sociaux. Dire, ainsi que nous le faisons, que l'objet de représentation a valeur d'enjeu, c'est placer cet objet au centre d'une interaction sociale* ». (ibid., p.11).
- ❖ L'absence ou la présence d'un système de régulation et de contrôle peut aussi être considérée comme critère, puisque les systèmes orthodoxes, de type idéologiques ou encore les systèmes scientifiques ralentissent la dynamique représentationnelle et ceci en s'opposant à la diffusion de l'information voir au caractère polymorphe de l'objet. C'est donc en l'absence de ce système que née et évolue une

représentation sociale. « *il y a élaboration représentationnelle quand, pour des raisons structurelles ou conjoncturelles, un groupe d'individus est confronté à un objet polymorphe dont la maîtrise constitue un enjeu en termes d'identité ou de cohésion sociale. Quand en outre, la maîtrise de cet objet constitue un enjeu pour d'autres acteurs sociaux interagissant avec le groupe. Quand enfin, le groupe n'est pas soumis à une instance de régulation et de contrôle définissant un système orthodoxe.* » (Moliner, 1996, p.48).

6. Structures dynamiques d'une représentation sociale :

Il est à présent nécessaire d'examiner l'organisation et la structure des représentations sociales.

En étudiant la façon dont une science (psychanalyse) pénètre dans la société, Moscovici a mis en évidence deux processus qui traduisent la manière dont le social transforme la connaissance en représentation et de la façon dont cette représentation transforme le social. Ces deux processus : *l'objectivation* et *l'encrage* rendent compte de l'élaboration et du fonctionnement d'une représentation sociale et mettent en relief une propriété importante du savoir : l'intégration et l'assimilation de la nouveauté qui n'est autre que la fonction de base de la représentation sociale.

A/ L'objectivation (le social dans la représentation) : elle peut se définir comme une opération imageante et structurante, c'est par le biais des représentations sociales qu'« *une mise en images des notions abstraites, donne une texture matérielle aux idées, fait correspondre des choses aux mots, donne corps à des schémas conceptuels.* » (Moscovici, 1984, p. 373). L'objectivation permet à un ensemble social de construire un savoir commun, base sur laquelle peuvent s'établir les échanges et les interactions entre ses membres. Plusieurs phases la caractérisent :

- *La sélection*, qui donne lieu à un filtrage de l'information disponible sur l'objet de la représentation, va s'opérer par décontextualisation des éléments qui s'y rapportent (l'objet de la représentation), on assistera dès lors à un tri sélectif basé sur des critères culturels, étant donné que tous les groupes n'ont pas un accès égal à l'information, ainsi que sur des critères normatifs, où n'est retenu que ce qui est

en accord avec le système de valeurs qui régit le groupe. Ces informations sont donc dissociées du contexte qui les a produites, acquérant ainsi une plus grande autonomie qui augmente leur possibilité d'utilisation pour l'individu.

- La formation d'un « *noyau figuratif* » qui suit directement la phase précédente, consiste à construire une image à partir des informations recueillies, qui fait sens et est cohérente pour l'acteur. On assiste à la naissance d'une structure nouvelle de l'objet de la représentation, origine du processus représentatif et à un travail de matérialisation et de simplification de l'objet ou du phénomène représenté. « *Le noyau est donc simple, concret, imagé et cohérent* » (Abric, 1994, p. 21), permettant aux individus d'ajuster leur pensée à sa complexité conceptuelle.

- Par la *naturalisation*, le *noyau figuratif* devient pour le sujet une « *évidence* », il lui confère le statut de « *réalité* » il est « *le fondement stable autour duquel va se construire la représentation* » (ibid.). il va permettre au sujet de catégoriser et d'interpréter les nouvelles informations qui lui parviennent, devenant ainsi « *contenu actif servant à diriger la conduite et à donner un sens aux événements.* » (Moscovici, 1961). Les autres éléments de la représentation vont donc être retenus, catégorisés et interprétés en fonction de la nature du noyau figuratif.

B / L'encrage (la représentation dans le social) : si « *objectiver, c'est résorber un excès de significations en les matérialisant* » (Moscovici, 1976), l'encrage concerne l'enracinement de la représentation et de son objet dans l'environnement social du groupe afin d'en faire un usage quotidien, deux aspects sont alors mis en relief : la signification et l'utilité qui leur sont conférées. Il permet l'utilisation concrète et fonctionnelle de l'objet de la représentation sociale, « *la société change l'objet social en instrument dont elle peut disposer, et cet objet est placé sur une échelle de préférence dans les rapports sociaux existants [...]. Le processus d'encrage [...] transforme la science en savoir utile à tous [...]. L'objectivation transfère la science dans le domaine de l'être et l'encrage la délimite dans celui du faire.* » (Ibid., p. 171). Ce processus a cependant un troisième aspect qui touche à « *l'intégration cognitive de l'objet représenté dans le système de pensée préexistant et aux transformations qui en*

découlent, de part et d'autre » (Jodelet, 1984, p. 377). Il n'est plus question que de la *construction formelle* de la connaissance (objectivation), mais plutôt de son intégration *organique* dans une pensée déjà constituée.

Le processus d'encrage se divise en plusieurs modalités qui permettent de comprendre :

- Comment la signification est-elle attribuée à l'objet de la représentation ?
- Comment la représentation est-elle utilisée comme outil d'interprétation du monde ?
- Comment s'opère son intégration et la transformation des éléments qui s'y rapportent ?

7. Théorie du noyau central

« Une représentation sociale est un ensemble organisé d'information, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné. Socialement produite, elle est fortement marquée par des valeurs correspondant au système socio-idéologique et à l'histoire du groupe qui la véhicule pour lequel elle constitue un élément essentiel de sa vision du monde. 'Ensemble organisé', toute représentation a donc deux composantes : un contenu et une structure ». (Abric, 1994, p. 19).

S'inspirant largement de la notion de *noyau figuratif* développée par Moscovici, J.C Abric (1976, 1987) développe *la théorie du noyau central*.

Cette idée de centralité trouve ses origines dans les écrits de F.Heider (1927) qui a émis l'idée que les gens avaient « [...] tendance à attribuer les événements qui surviennent dans leur environnement à des noyaux unitaires, conditionnés de façon interne, et qui sont en quelque sorte, les centres de la texture causale du monde ». (Abric, 1994. P, 19). Pour lui, la perception et la compréhension de l'environnement social par l'individu, débute par l'attribution de sens « à la diversité des stimuli immédiats » (ibid.), par la suite, s'opérera une focalisation sur les noyaux unitaires dont on vient de parler qui vont attribuer la signification des faits attendus. Les travaux

d'Asch sur la formation des impressions, viendront renforcer cette idée d'organisation centralisée.¹¹

Pour les tenants de la théorie du noyau central ou noyau structurant (Abric, 1994 ; Flament, 1989), toute représentation est organisée autour d'un noyau central, ce dernier représente l'élément fondamental de la représentation puisqu'il en détermine la signification et l'organisation. Le noyau central assure deux fonctions essentielles :

- Une fonction génératrice : C'est le noyau central qui confère sens et valeurs spécifiques à la représentation. Par cette fonction, « *se crée, ou se transforme, la signification des autres éléments constitutifs de la représentation* » (Abric, 1994, p. 22), le noyau central est ce par quoi ces éléments prennent un sens, une valeur. Les opinions, les croyances périphériques y sont rapportées en fonction de leur compréhension et leur sens.
- Une fonction organisatrice : c'est autour du noyau central que vont se regrouper les différentes cognitions de la représentation, c'est lui qui « [...] *détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation* » (ibid.). Il joue le rôle de stabilisateur et d'unificateur de la représentation, il en est l'élément le plus stable et le plus à même à résister au changement, « *celui qui en assure la pérennité dans des contextes mouvants et évolutifs.* » (ibid.).

Le noyau central est constitué d'un ou de quelques éléments qui occupent une place prépondérante dans la structure de la représentation : « *ce sont ceux qui donnent à la représentation sa signification* ». (Ibid., p. 23). La nature de l'objet, la relation qu'entretient l'individu ou le groupe avec cet objet et les systèmes de valeurs et de normes sociales sont autant de facteurs qui déterminent le noyau central. Ainsi, selon la nature de l'objet et la finalité de la situation, deux dimensions lui seront attribuées :

¹¹ Les résultats de ses recherches ont mis en évidence que, parmi les sept traits de caractères proposés aux individus pour décrire un sujet, un seul a été retenu pour déterminer de façon significativement plus importante que les autres, la manière dont le personnage est perçu.

- *Une dimension fonctionnelle*, où les éléments les plus importants pour la réalisation de la tâche sont mis au premier plan, privilégiés afin de constituer le noyau central de la représentation. Cette dimension a été notamment confirmée dans les travaux d'Ochanine (1981)¹² et Lynch (1969)¹³.
- *Une dimension normative*, qui apparaît dans toutes les situations où interviennent directement des aspects socio-affectifs, sociaux ou idéologiques. « *dans ce type de situations, on peut penser qu'une norme, un stéréotype, une attitude fortement marquée seront au centre de la représentation* ». (Abric, 1994, p. 23). Cette dimension a été clairement établie dans les études de Chombart de Lauwe (1963)¹⁴ et P. Vergès (1992)¹⁵.

Identifier le noyau central est également déterminant pour connaître l'objet même de la représentation. Pour Flament « *une des questions importantes n'est pas tant d'étudier la représentation d'un objet que de savoir d'abord quel est l'objet de la représentation* » (1989, p. 226). En effet, tout objet n'est pas automatiquement objet de représentation. Pour qu'il le soit, la présence de certains éléments organisateurs de la représentation ou qui y sont directement liés lui sont nécessaires. A partir de là, C. Flament (1987) définit deux grands types de représentations : les représentations autonomes dont le principe organisateur se situe au niveau de l'objet lui-même, le noyau central est alors en relation directe avec l'objet de la représentation. Cette notion d'autonomie a été mise en évidence dans les recherches menées par Mugny et Carugati (1985)¹⁶, et les représentations non autonomes dont le noyau central se situe en dehors de l'objet lui-même, dans une représentation plus globale dans laquelle

¹² Ochanine a démontré que les « images opératives » qui guident l'opérateur dans une activité professionnelle, sont fonctionnellement déformées et que seuls les éléments jouant un rôle déterminant dans la réalisation de la tâche sont gardés.

¹³ Dans son étude de l'environnement urbain, Lynch souligne que la représentation de la ville est organisée autour de quelques éléments centraux, ceux la même qui sont essentiels pour le repérage et le déplacement urbain.

¹⁴ Dans son étude sur la représentation de la femme dans la société, il a constaté que cette représentation a été organisée autour de ce qu'il nomme « noyau statique » constitué de stéréotypes à forte valeur affective.

¹⁵ P. Vergès qui a effectué une étude sur la représentation de l'argent, a conclu que pour certains groupes, elle est organisée autour d'une vision morale de l'économie, associée à des jugements sur l'éthique et les valeurs morales associés à la qualité de la vie.

¹⁶ La représentation de l'intelligence y est autonome dans la mesure où le noyau central, qu'ils nomment « noyau dur » est constitué par l'expérience vécue des différences d'intelligence d'individu à individu.

l'objet est intégré que nous retrouvons dans les études menées par J C Abric et Morin (1990) sur la représentation du changement de train.¹⁷

Bien que la présence du noyau central soit primordiale à la construction d'une représentation sociale, il n'en reste pas moins que les éléments périphériques jouent aussi un rôle essentiel dans l'élaboration de son contenu, ils s'organisent autour du noyau central et sont en relation directe avec lui, « *c'est-à-dire que leur présence, leur pondération, leur valeur et leur fonction sont déterminés par le noyau. Ils constituent l'essentiel du contenu de la représentation, sa partie la plus accessible, mais aussi la plus évidente et la plus concrète. Ils comprennent des informations retenues, sélectionnées et interprétées, des jugements formulés à propos de l'objet et de son environnement, des stéréotypes et des croyances.* » (Abric, 1994, p. 25).

Ces éléments répondent à trois fonctions essentielles :

- *Fonction concrétisation* : « *directement dépendants du contexte, ils résultent de l'encrage de la représentation dans la réalité, et permettent son habillage en des termes plus concrets, immédiatement compréhensibles et transmissibles. Ils s'intègrent les éléments de la situation dans laquelle se produit la représentation, ils disent le présent et le vécu des sujets* ». (ibid.).
- *Fonction régulation* : les éléments périphériques entrent en ligne de compte quand il s'agit de l'adaptation de la représentation aux évolutions du contexte. Ainsi, de nouvelles informations ou transformations de l'environnement peuvent être intégrées à la périphérie de la représentation.
- *Fonction défense* : nous l'avons déjà vu précédemment, le noyau central est l'élément de la représentation qui est le moins soumis au changement -car sa transformation entraînerait un bouleversement complet- c'est pour cela que le système périphérique agit comme un système de défense de la représentation, ce que Flament (1987) appelle le « pare-choc », donc, si transformation il y a, elle s'opère la plus part des cas au niveau de ses éléments périphériques.

¹⁷ Cette représentation est qualifiée de non autonome par ce qu'elle est incluse dans la représentation du déplacement en général, sa signification se trouve donc ailleurs que dans l'objet de la représentation.

A l'instar de J. C Abric, Flament reconnaît toute l'importance que représente le système périphérique qu'il considère comme « des schèmes » qui sont organisés autour du noyau central, « *assurant de façon instantanée le fonctionnement de la représentation comme grille de décryptage d'une situation* ». (Flament, 1989, p. 229). L'importance de ces schèmes est en relation directe avec les fonctions qu'il leur assigne :

- ❖ *Prescripteurs des comportements*, dans la mesure où ils indiquent les comportements à adopter ou la position à prendre dans une situation donnée. Les éléments périphériques « [...] *donnent les règles générales permettant de comprendre chacun des aspects d'une situation, de les prévoir, de les déduire et de tenir à leur propos des discours et des conduites appropriés* ». (Abric, 1994, p. 27).
- ❖ Ils permettent aussi une *modulation personnalisée* des représentations et des conduites qui leur sont associées. Une même représentation –organisée autour d'un même noyau central- selon la manière dont l'individu se l'approprié, ainsi que des contextes spécifiques. Ceci se traduira par des systèmes périphériques et des comportements plus ou moins différents.
- ❖ Les schèmes périphériques peuvent aussi servir de *protection* au noyau central. On retrouve ici la fonction défense utilisée par Abric. Selon Flament, lorsque le noyau central d'une représentation est directement menacé, « *les schèmes normaux* » qui y sont associés sont transformés en « *schèmes étranges* », définis par quatre composantes, « *le rappel du normal, la désignation de l'élément étranger, l'affirmation d'une contradiction entre ces deux termes, la proposition d'une rationalisation permettant de supporter (pour un temps) la contradiction* ». (Flament, 1987, p.146).

Conclusion :

Pour clore ce chapitre, nous allons procéder à une synthèse de ce qui s'est imposé à nous lors de la rédaction de celui-ci.

Suite aux recherches et travaux effectués par les nombreux chercheurs dans ce domaine, il en est ressorti une définition plus globale de la notion de RS. Etant socialement et collectivement élaborée, engendrée et partagée, la représentation sociale a pour fonction première d'interpréter l'environnement social et de faciliter sa compréhension. Sa structure et son organisation (noyau central et éléments périphériques) témoigne de la complexité de son élaboration.

Mais l'apport de la théorie des représentations ne s'est pas limité au domaine des sciences humaines, bien au contraire, il s'est étendu au delà et a servi plusieurs disciplines et notamment la didactique de l'écrit. Dans le chapitre qui suit nous allons essayer de voir l'intervention des représentations et du social dans la production écrite.

Chapitre n°2 : Interactions sociales, représentations et production écrite

Introduction :

L'évolution qu'a connue la didactique du français langue étrangère ces dernières années s'est traduite entre autre par une refocalisation sur l'écriture, son enseignement et son apprentissage. En effet, de nombreuses recherches, qualitatives pour les unes et, quantitatives pour les autres ont remis cette discipline à l'ordre du jour, procédant ainsi à une remise en question d'un système éducatif centré sur l'oral.

Cette évolution, ainsi que les progrès qu'ont enregistrés la pédagogie et la psychologie ont permis de faire avancer la réflexion sur la place qu'occupe l'écriture dans l'apprentissage d'une langue.

Depuis Piaget, on s'accorde à dire que l'apprentissage se fait par déconstruction/reconstruction du savoir. En ajoutant la composante sociale à cela, Vygotski a été le premier à ouvrir le chemin sur cette voie.

Ecartant l'hypothèse selon laquelle l'apprenant est une boîte vide que l'enseignant doit remplir, plusieurs chercheurs suivront Vygotski en considérant l'élève comme un être social à part entière qui a ses propres expériences, son propre vécu et une vision singulière de son apprentissage et en incluant les interactions sociales qu'il peut avoir tant avec les adultes qu'avec ses pairs, ils ont permis de découvrir l'importance de celles-ci dans l'élaboration, la construction et l'évolution de ses savoirs, savoir-faire et savoir-être.

L'intérêt croissant pour cette dimension sociale étant un point non négligeable dans le processus d'apprentissage que le chercheur se doit d'identifier, a contribué à l'évolution de la didactique des langues et en particulier la didactique de l'écriture qui en empruntant la notion de représentation sociale à la psychologie sociale s'est intéressée à l'image que peuvent se construire les apprenants de l'écriture et de l'influence qu'elle peut avoir sur son apprentissage.

Pour comprendre ce phénomène, il est nécessaire de commencer par mettre en relief la place de la production écrite dans les différentes méthodes d'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Nous aborderons par la suite les processus d'apprentissage, afin de faire la lumière sur l'implication et l'importance du milieu social dans l'apprentissage d'une langue, pour arriver enfin à la place des représentations dans l'apprentissage de l'écriture aux travers des recherches qui ont été

menées à ce sujet et notamment celle de D. Bourgain, M. Dabène et Christine Barré De Miniac.

1. La place de la production écrite dans quelques méthodes d'enseignement :

La didactique de la production écrite en langue étrangère (désormais FLE) a évolué ces dernières années, et pour mieux comprendre son état actuel, il importe de connaître les conditions de son élaboration, c'est-à-dire l'ensemble des physionomies qu'elle a prises dans les différentes méthodes qui ont marqué l'enseignement de l'écrit. L'approche grammaire traduction, appelée aussi méthode traditionnelle est surtout basée comme son nom l'indique sur l'enseignement de la grammaire étant considérée comme le meilleur moyen d'apprendre une langue étrangère et par la même la lecture et la traduction de textes littéraires. La place accordée aux activités écrites en classe de langue était relativement limitée et consistait principalement en des exercices de « thèmes et versions » c'est-à-dire traduire un texte qui est en langue maternelle en langue étrangère pour le premier (thème), alors que c'est le processus inverse pour le second (version). Pour les adeptes de cette méthode, la littérature reste de loin l'unique moyen de devenir un bon rédacteur et ce, par la pratique assidue de la langue littéraire (lecture, compréhension de textes et traduction). Les exercices d'écriture consistent ici à faire acquérir aux apprenants des points de grammaire tels que l'ordre des mots dans la phrase, l'élaboration d'une phrase simple, complexe,... . Les supports utilisés pour accomplir cette tâche sont bien évidemment des extraits de textes littéraires provenant d'auteurs célèbres. Ce qui est flagrant dans cette méthode, c'est la marginalisation de l'usage personnel de l'écriture qui ne doit servir qu'à la traduction de textes de grands écrivains.

Par la suite, la méthode audio-orale fait son apparition pour répondre au besoin de l'armée américaine d'assurer le bilinguisme pratique de ses militaires. En se basant sur le modèle structuraliste bloomfieldien et les théories béhavioristes sur le conditionnement, elle considère l'apprentissage d'une langue comme l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques par biais d'exercices de répétition favorisant ainsi la mise en place d'habitudes ou/et d'automatismes. Là encore, la place qu'occupe l'écrit n'est pas très importante et se réduit à des exercices de transformation et de substitution. Le principe de ces exercices mis en place par les pédagogues anglais Palmer et West est assez simple : changer un ou plusieurs éléments dans la structure linguistique déjà enseignée afin de conduire l'apprenant à produire des réponses

correspondantes. Mais l'objectif qui leur est assigné est avant tout de renforcer une structure linguistique déjà apprise, c'est pour cela que les productions écrites des apprenants restaient bien superficielles vu que les tâches d'écriture ne leur permettaient pas de construire une compétence dans ce domaine.

Plus tard, on assiste à la naissance de la méthode structuro-globale-audio-visuelle qui privilégie une approche intégralement phonétique de la langue étant considérée comme un ensemble acoustico-visuel. L'apprenant doit imiter avec perfection les énoncés entendus en reproduisant les sons, le rythme et l'intonation. Et ce n'est qu'après une soixantaine d'heures que l'enseignant passe à une activité écrite qui se résume à dicter. L'écrit est perçu ici comme un aspect peu utile de la langue qui sert avant tout la communication orale.

L'approche cognitive, apparue dans les années soixante-dix, amène avec elle une certaine remise en question des méthodes d'enseignement qui l'ont précédées, en étudiant les processus mentaux mis en œuvre dans des situations d'apprentissage (Ausubel et Carroll, 1971). On assiste dès lors à un changement de statut de la langue qui est à présent considérée comme un processus créateur où la compréhension tient une place essentielle. La place accordée à l'apprenant n'en est pas moins importante étant donné qu'il joue un rôle de premier plan dans son apprentissage (Duquette, 1989). On remarquera une amélioration vis-à-vis de l'écrit puisque cette approche préconise un équilibre entre l'oral et l'écrit dans l'enseignement des langues en proposant des activités de production écrite. Malheureusement, ces exercices restent souvent des prétextes pour faire de la grammaire. Même si les tâches sont variées (compositions, exercices lacunaires,...), cette approche ne vise pas à aider l'apprenant à résoudre des difficultés d'écriture et d'acquérir une compétence de communication en production écrite.

En s'opposant aux visions précédentes qui s'attardent davantage sur la forme et la structure de la langue, l'approche communicative se concentre sur la langue comme instrument de communication et surtout d'interaction sociale. Les contenus à enseigner sont alors déterminés en fonction des besoins en communication des apprenants et non plus selon des éléments linguistiques préétablis. L'écrit prend en conséquence de plus en plus d'importance répondant à des besoins pouvant prendre différents aspects :

comprendre des renseignements écrits, rédiger une note de service, donner des indications par écrit,... . Perdant l'exclusivité en matière de communication, l'oral cède une place non moins importante à l'écrit qui ne consiste plus à faire produire des énoncés hors contextes conformes à un modèle syntaxique, « *enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit.* » (Moirand, 1979, p. 9).

2. Aperçu historique des théories de l'apprentissage :

Les trois modèles que nous allons exposer ici renvoient à trois façons ou manières de considérer les processus d'enseignement/apprentissage du FLE. Ils représentent trois optiques différentes pour observer et tenter de comprendre ce qui se joue dans la classe. (Gagnebin, Guignard et Jaquet, 1997, p. 36)

Nous allons tout d'abord commencer notre exposé par le modèle transmissif. Cette conception, qui a été héritée des pédagogies traditionnelles de l'enseignement envisage ce dernier comme relevant de l'empirisme, c'est à dire qui repose sur l'expérience. Selon ce modèle, l'enseignement est basé sur deux présupposés : La neutralité conceptuelle de l'élève et la non déformation du savoir transmis. Les adeptes de cette conception prétendent que « *pour apprendre, l'élève doit être attentif, écouter, imiter et appliquer* » (ibid., p. 36). Le savoir dispensé en milieu scolaire est présenté comme un objet extérieur à la cognition. Il est transmis selon deux voies privilégiées: le langagier et le visuel. Quelques auteurs utilisent l'image de la boîte vide qu'il s'agirait de remplir, pour définir ce modèle. L'apprentissage étant considéré comme un processus qui consiste à acquérir continuellement de nouvelles connaissances, le rôle du maître est donc déterminant, car c'est lui qui transmet le savoir.

Le modèle béhavioriste, dont Skinner fut l'un des fondateurs, part du principe que l'acquisition des connaissances s'effectue par paliers successifs. D'après ce modèle, en élaborant des paliers aussi petits que possible, on accroît la fréquence des renforcements tout en réduisant au minimum l'éventuel caractère aversif des erreurs. Le rôle de l'enseignant est, là encore, très important, puisqu'il a pour tâche de

concevoir des exercices progressifs, de guider les élèves dans leur réalisation et de leur communiquer les rétroactions nécessaires à la prochaine étape. Cette théorie part du postulat que les renforcements positifs communiqués aux élèves jouent un rôle important, favorable aux apprentissages. Pour Skinner, en organisant de manière appropriée les contingences de renforcement, des comportements bien définis peuvent être installés et placés sous le contrôle de stimuli.

En se distançant du béhaviorisme et des autres modèles de l'apprentissage et en se centrant sur la construction de la connaissance, le constructivisme postule que l'acquisition des connaissances est étroitement liée à l'activité du sujet dans son milieu. Si jusqu'à présent trois concepts fondamentaux et classiques étaient évoqués dans la discussion sur les facteurs de développement : l'environnement social, l'expérience, la maturation, (Rieben, 1988, p. 133), les travaux de Piaget aboutirent au développement et à la prise en compte d'un quatrième concept : " l'équilibration ". Ainsi, pour le constructivisme piagétien, l'enjeu fondamental est de « *savoir comment apparaît ou se crée ce qui n'existait pas auparavant [...] au niveau du développement de l'enfant, en attestant que des réorganisations actives permettent de passer d'un palier moins complexe à un palier plus complexe.* » (Ibid., p. 132). Selon le point de vue constructiviste, qui s'appuie sur les données de la psychologie cognitive, « *on suppose que l'apprentissage résulte de constructions mentales de l'apprenant* » (Resnick, in Joshua et Dupin, 1993, p. 92) ; ce qui implique qu'il est toujours activement engagé dans l'élaboration de ses savoirs. Sa cognition, prenant parti de ses expériences tant physiques que sociales par le biais d'interactions, est considérée comme une fonction adaptative servant à l'organisation du monde. De ce fait, cette perspective modifie le statut du savoir et confère au sujet apprenant un nouveau statut, demandant de sa part, réflexivité et prise en charge effective de ses compétences cognitives, « *l'enfant contribue activement à la construction de sa personne et de son univers.* ». (Piaget, in Joshua et Dupin, 1993, p. 93). Par conséquent, les savoirs ne peuvent plus dès lors être envisagés d'un point de vue extérieur ou détaché de celui qui les établit. Rompant avec l'approche traditionnelle de l'enseignement, cette perspective a pour effet de modifier la conception de

l'apprentissage et nécessite donc de redéfinir les rapports régissant les éléments du triangle didactique, " Maître – Elève – Savoir ".

Ainsi, l'enseignant, ne peut plus agir comme le dispensateur agréé d'un savoir objectif. Il doit accorder la priorité à la mise en place de séquences didactiques qui favoriseront l'établissement d'un nouveau rapport au savoir chez les apprenants, et au cours desquelles les connaissances construites sont questionnées par les élèves. On passe dès lors, d'une pédagogie de la réponse à une pédagogie de la question, selon laquelle toute leçon doit forcément être une réponse à des questions que les élèves se posent réellement.

Les apports de Piaget dans le domaine de la psychologie cognitive, l'œuvre de Vygotski et les études menées sur les interactions sociales ont fortement contribué à l'élaboration du courant socioconstructiviste.

3. La dimension sociale au cœur des apprentissages :

L'être humain, de par sa nature, ne peut ni exister, ni évoluer comme le lui permet son espèce que si il vit en communauté. Pris en soi, il n'est pas un être complet. Ce sont les échanges et les interactions avec les autres qui contribuent à son épanouissement et à la construction de son savoir. C'est sur cette base que se fonde le courant socioconstructiviste. C'est après plusieurs années de recherches et d'investigations faites au près d'enfants en bas âge, que Vygotski établie la "théorie socio-historico-culturelle ou historico-culturelle de l'apprentissage" et met par la même les premiers jalons du courant socioconstructiviste. En conférant une dimension sociale essentielle aux processus cognitifs régissant l'apprentissage, il donne à l'environnement socioculturel ainsi qu'aux interactions de l'enfant avec autrui, un rôle primordial dans son développement. Pour lui, « *c'est par l'intermédiaire des autres, par l'intermédiaire de l'adulte que l'enfant s'engage dans ses activités. Absolument tout dans le comportement de l'enfant est fondu, enraciné dans le social* » (Vygotski, 1982-1984, vol. IV, p. 281). A la différence de Piaget qui voyait l'enfant comme un acteur solitaire engagé dans la construction de sa connaissance, Vygotski voyait l'environnement social comme une force active pour son développement. La part

confiée aux interactions dans cette théorie est donc plus qu'évidente. Cette thèse a son prolongement lorsqu'il développe le concept de " zone de développement proximal" ou ZDP¹⁸ qui a permis de définir une nouvelle articulation entre le développement et l'apprentissage en affirmant que c'est l'apprentissage qui contribue au développement et que, par conséquent, il le précède. Pour Vygotski toutes les *fonctions psychiques supérieures*¹⁹ (attention, mémoire, volonté, pensée verbale,...) sont directement issues de rapports sociaux par transformation de processus interpersonnels en processus intra-personnels. En suivant les traces de Vygotski, plusieurs auteurs tels que Brousseau (1986), Schneuwly 1987), Rivière (1990), Gilly (1995), sont arrivés à la même conclusion, à savoir que l'acquisition d'une nouvelle connaissance va du social (connaissances interpersonnelles) à l'individuel (connaissances intra-personnelles) et qu'une nouvelle connaissance peut être soit subjective (propre à un individu), soit objective (commune à un groupe). Certains modèles envisagent ces deux formes de connaissance dans un cycle où chacune contribue au renouveau de l'autre (Gilly, 1995). Ce cycle va d'une connaissance " subjective " (création personnelle du sujet) vers une connaissance " objective " (acceptée socialement). Cette connaissance objective est, par la suite, intériorisée et reconstruite par les sujets durant leur apprentissage pour laisser place à une nouvelle connaissance subjective, ce qui renforce encore plus la position des interactions sociales dans le domaine de l'apprentissage. Deux types d'interactions sont alors mis en avant. On retrouve les « interactions dissymétriques de guidage », et les « interactions symétriques de résolution conjointe ».

Les premières sont appelées dissymétriques étant donné que l'un des acteurs de l'échange doit avoir une meilleure compréhension ou un niveau de capacité élevé par rapport à l'autre, à l'égard d'une tâche précise. Ce pôle concerne plus spécifiquement tout ce qui touche aux différents modes d'étayage ou de tutorat. Gilly définit ces interactions de guidage par « *les interactions dans lesquelles un sujet naïf est aidé par*

¹⁸ La zone proximale de développement est la distance entre le niveau actuel de développement, déterminé par la capacité de résoudre indépendamment un problème, et le niveau proximal du développement déterminé par la capacité de résoudre un problème sous le guidage d'un adulte ou en collaboration avec un pair plus expert (Vygotski, in Rivière, 1990, p. 91).

¹⁹ Vygotski nomme fonctions psychiques supérieures ces habilités innées dont est doté l'enfant (fonctions psychiques primaires) telles que la mémoire, la perception, l'attention et qui se développent et se transforment grâce aux interactions sociales qu'il a avec d'autres membres de sa culture plus expérimentés que lui.

un sujet expert (adulte ou enfant plus avancé que le naïf) dans l'acquisition d'un savoir ou d'un savoir-faire » (1995, p. 136).

Les secondes sont appelées symétriques puisque les interactions sont caractérisées par une symétrie des statuts et des rôles entre pairs. Plusieurs recherches à ce sujet ont permis de démontrer que l'égalité des pairs en termes de niveau de compétence aboutit automatiquement à un bénéfice cognitif.

En se penchant sur l'aspect symétrique qui caractérise les interactions entre pairs, plusieurs chercheurs ont remarqué qu'il en résultait ce qu'ils appellent un "conflit sociocognitif" amenant l'apprenant à revoir ses conceptions antérieures pour ensuite intégrer les nouveaux éléments générés par la situation dans laquelle il se trouve. Le conflit sociocognitif comme effet d'une confrontation entre différents individus à propos d'un sujet donné, inclut une réorganisation de leurs représentations. Cette réorganisation peut provenir de deux types de déséquilibre : le premier est interindividuel, quand deux sujets s'opposent, le second est intra-individuel lorsque le sujet remet lui-même ses représentations en question.

Doise, Mugny et Perret-Clermont (in Johsua & Dupin, 1993) expliquent que quand il y a opposition entre deux sujets en interaction, un phénomène de décentration et de reconsidération s'opère chez l'un d'eux, le conduisant à une révision de son propre point de vue (grâce à une argumentation solide et une communication fluide), ce qui permet de générer un progrès cognitif. Pour Gilly, Fraise et Roux (in Johsua et Dupin, 1993), l'opposition n'est pas toujours essentielle à l'apparition d'un conflit sociocognitif et donc d'un progrès cognitif. En effet, ces progrès peuvent également se faire sentir à l'issue d'une situation collaborative. Les travaux réalisés sur la résolution en dyade de problèmes divers a conduit à mettre en avant l'existence d'autres formes d'interaction. Ainsi Gilly (1990) décrit trois types de co-élaboration : "la collaboration acquiesçante" qui comme son nom l'indique privilégie un des acteurs de l'interaction qui se voit attribuer le statut de sujet actif, ses interventions ont valeur de contrôle et de renforcement de l'activité de l'autre, « *il élabore une solution ou une amorce de solution, le second se contentant de le suivre en fournissant des feed-back d'accord (gestuels et/ou verbaux)* ». (Gilly, 1995, p. 149). "La co-construction", où les sujets alternent leurs interventions pour réaliser la solution commune, sans désaccord ni

contradictions. Enfin, “la confrontation sociocognitive” où les sujets manifestent des désaccords mais non argumentés et sans coordination subséquente.

Le concept de conflit sociocognitif n’a cessé de démontrer sa pertinence et ce dans plusieurs domaines, étant donné qu’il pousse l’apprenant à dépasser un conflit par rapport à une notion antérieurement apprise, ou à franchir un obstacle dont la cause est l’absence de notion connue à utiliser lors d’une situation sociale. Il sert donc toujours de référence lorsqu’on parle d’interactions entre pairs. Cependant, la variété des situations d’apprentissage, dans lesquelles la spécificité des contenus et des situations occupent une place déterminante, a amené divers auteurs à considérer que les autres dimensions du social - l’implication des sujets dans la tâche, les phénomènes représentatifs, la qualité des capacités de communication - jouent un rôle dans l’efficacité des interactions. A ce titre, elles deviennent parties constituantes et indissociables de l’apprentissage, car « *les données sociales sont ici connues comme constitutives au sens plein des apprentissages, et non seulement pour la socialisation des individus* ». (Johsua et Dupin, 1993, p. 106).

Bien que la construction du savoir soit personnelle, l’être humain a besoin d’un cadre social pour l’aider à avancer et à faire progresser ses capacités tant intellectuelles que relationnelles. Les informations qui arrivent à nous tous les jours sont en lien avec le social, avec le contexte dans lequel nous nous trouvons et proviennent à la fois de ce que l’on pense et de ce que les autres apportent, ce qui laisse toujours une part de subjectivité dans l’interprétation de ces informations.

4. Les représentations linguistiques :

Pour aborder l’utilisation de la notion de “représentation sociale” dans le domaine linguistique, il nous faut tout d’abord faire une “virée rétrospective” du côté de la sociolinguistique.

Avant l’introduction de la dimension sociale au cœur des études linguistiques, cette science qu’est la “linguistique générale” avait pour seul objectif d’étudier “la langue” que Saussure définit comme : « *produit social de la faculté de langage et [un] ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l’exercice de cette faculté chez les individus* ». (Saussure, 1995, p. 25), par opposition

à ‘‘la parole’’ qu’il considère comme la réalisation individuelle de la langue. Mais malgré ‘intégration du ‘‘social’’ dans sa définition de la langue, Saussure n’y accorde pas d’importance et concentre ses recherches sur le fonctionnement de ‘‘la langue’’ envisagée comme un système de signes, abandonnant ainsi l’étude ‘‘la parole’’, qu’il estime éphémère et « [...] *qu’il serait impossible de photographier dans tous leurs détails les actes de la parole* » (ibid., p. 32), pour la psychologie, la philosophie, ou encore la sociologie, délimitant ainsi le champ d’action de la linguistique à « *la langue envisagée en elle même et pour elle même* ». (ibid., p. 376). C’est ce réductionnisme considérable qui a contribué à l’évolution de la linguistique et à son ouverture sur d’autres domaines inenvisageables jusqu’alors.

Néanmoins, il faudra attendre une cinquantaine d’années²⁰ pour assister à un réel changement avec William Labov (1966), qui a mis en évidence la relation de la langue et de la société, dans le cadre de sa thèse de doctorat ‘‘*The social stratification of english in New York city*’’²¹, contribuant par la même à la construction de la sociolinguistique telle que nous la connaissons aujourd’hui. Pour Labov, la sociolinguistique ne doit pas se contenter d’étudier les structures internes de la langue comme l’a avancé Saussure, mais aussi de prendre en charge « *la structure et l’évolution du langage au sein du contexte social formé par la communauté linguistique* ». (Labov, 1976, p. 260). Et c’est grâce à ses travaux sur le parler des jeunes afro-américains²², qu’il a pu affirmer que « *la différenciation linguistique est inséparable du pluralisme culturel dont toute société est témoin* ». (Baylon, 1996, p.16). A la suite de ces travaux, on assiste à plusieurs interactions entre la linguistique et d’autres disciplines, ou ‘‘interdisciplines linguistiques’’ comme le dit Rabanales (1979) et qui « se focalisent soit sur l’individu (psycholinguistique), soit sur la communication dans la société (sociolinguistique) ». (Baylon, 1996, p. 09). La sociolinguistique va dès lors s’intéresser au rôle que joue le sujet parlant dans la communication (production langagière) d’une part, et le rapport entre la langue et la société d’autre part. C’est aussi grâce à ces interactions que l’introduction dans les recherches de l’individu en tant que sujet parlant a été possible, ce dernier n’étant plus

²⁰ Etant donné que les travaux de Saussure n’ont été publiés qu’en 1916.

²¹ La stratification de l’anglais à New York.

²² Toujours dans le cadre de sa thèse de doctorat.

un ‘simple émetteur’ d’un message, mais un ‘sujet pensant’ qui peut agir sur le message et produire des jugements de valeur sur la langue positifs ou négatifs. A ce sujet, Jean Le Dû et Yves le Berre avancent que « *l’homme n’est pas seulement sujet de la société, il en est aussi l’acteur et le créateur perpétuel [...] le locuteur n’est pas seulement sujet de la langue. Il l’a produit tout autant qu’il la réalise ou la reproduit, en en faisant usage* » (1996). Une nouvelle conception de la langue fait alors son apparition, celle de la langue comme vecteur symbolique, dépassant le cadre formel instauré par Saussure qui la considère comme un système de signes abstraits extérieurs à l’individu, elle se transforme en un ensemble dynamique, objet et sujet de représentations. Le langage « *n’est [plus] une réalité abstraite exigeant en soi et pour soi, mais bien le médium privilégié par lequel sont véhiculées les représentations des individus* ». (Deshaies, 1984, p. 282).

Ce qui nous amène à la notion de ‘représentation sociale’ et à son implication dans le domaine des langues, de leur apprentissage et de leur usage. Initialement utilisée dans la psychologie sociale pour définir les « *systèmes d’interprétation régissant notre relation au monde et aux autres* » (Jodelet, 1989, p. 53), cette notion a depuis quelques décennies suscité l’intérêt de chercheurs de domaines différents tels que la sociologie, l’ethnologie, la didactique, la sociolinguistique, etc. Nous allons ici tenter de voir comment cette théorie a été utilisée pour expliquer la relation de l’individu à la langue. Dans cette perspective, la sociolinguistique envisage la langue dans sa dimension sociale telle que la définit Boyer : « *la sociolinguistique est inséparablement une linguistique des usages sociaux de la/des langues et des représentations de cette/ces langues et de ses/leurs usages sociaux, qui repère à la fois consensus et conflit et tente donc d’analyser les dynamiques linguistiques et sociales* » (Boyer, 1990, p. 104).

En tenant compte de cette définition, plusieurs chercheurs à la suite de Boyer, et notamment Anne-Marie Houdebine ont mis en place la notion ‘d’imaginaire linguistique’. Cette théorie qui prend en compte le « *rapport du sujet à la langue, la sienne et celle de la communauté qui l’intègre comme sujet parlant-sujet social ou dans laquelle il désire être intégré, par laquelle il désire être identifié par et dans sa parole ; rapport énonçable en termes d’images, participant des représentations*

sociales et subjectives » (Houdebine, 2002, p. 10) est constituée de deux types de normes : l'une objective et l'autre subjective.

Les normes objectives se définissent comme « *l'ensemble des règles qui régissent une variété linguistique donnée* ». (Houdebine, 1983). Elles se distinguent en deux genres : *les normes systématiques* qui renvoient aux usages conformes aux règles de la structure de la langue, et *les normes statistiques* qui se rattachent à la fréquence des différents usages. Nous citerons ici un exemple donné par Houdebine (1995) pour expliquer ces deux types de normes : « *la régularité de la conjugaison de solutionner (norme systématique) explique que ce verbe soit de plus en plus fréquent (norme statistique) comparativement à résoudre, dont la morphologie présente une économie plus complexe* ». (Remysen, 2007, p. 674).

Les normes subjectives : définies par Houdebine comme « *les jugements de valeurs individuels sur la langue, la façon dont l'individu évalue les productions linguistiques d'autrui et les siennes propres, ainsi que les représentations qu'il se fait de différents phénomènes linguistiques* » (Houdebine, 1983, p. 17). Elles sont reprises chez Moreau, qui avance que ce type de normes permet à l'individu d' « *attacher des valeurs esthétiques affectives ou morales aux formes* » (Moreau, 1997, p. 222). Ainsi, le sujet parlant utilise cette norme pour porter un jugement et évaluer une forme linguistique donnée, d'où les qualifications, qui sont assez fréquentes et qui opèrent des catégorisations sur la langue elle-même, telles que : « *belle langue* », ou encore « *parler vulgaire* », etc. Comme pour les premières, les normes subjectives se déclinent en quatre formes :

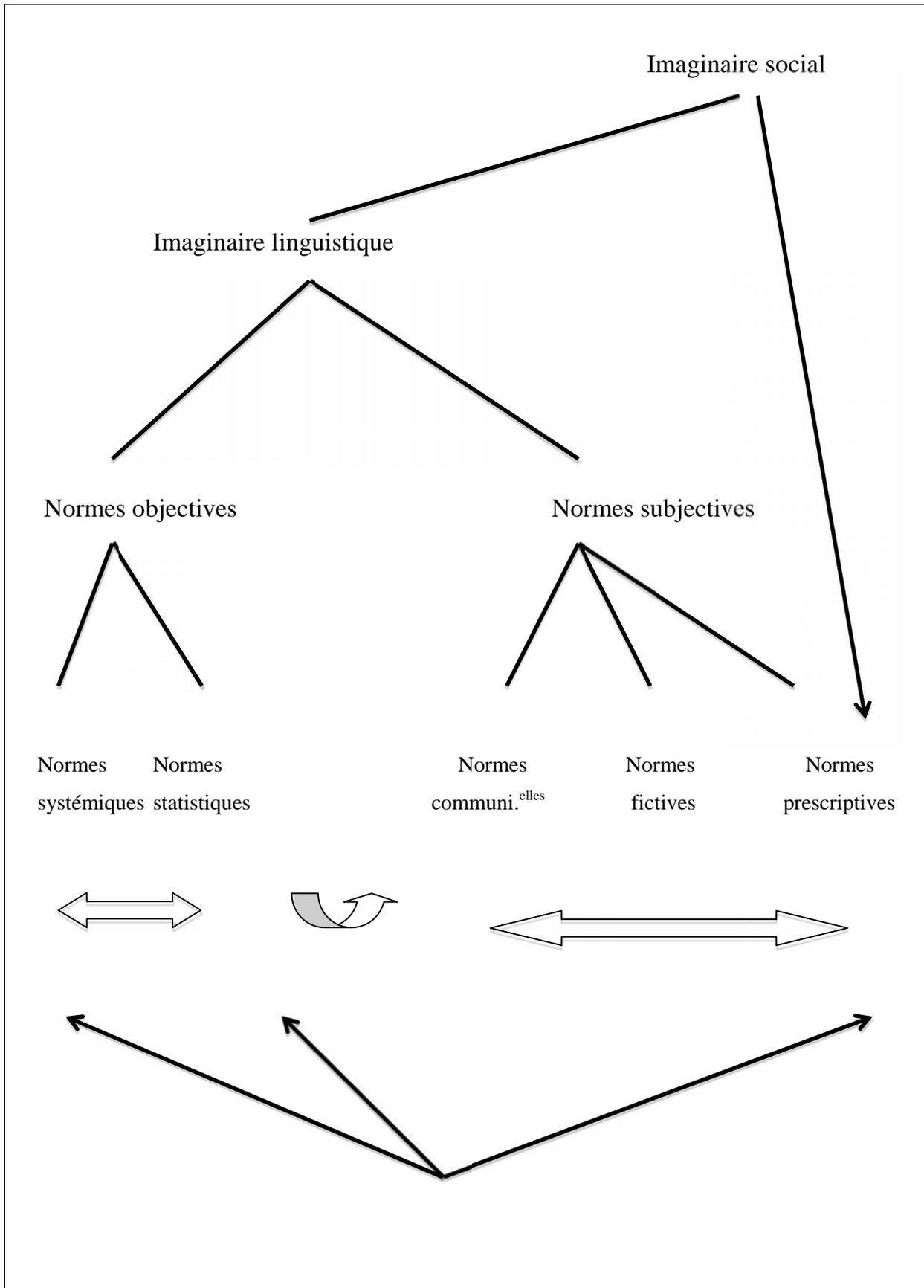
Normes prescriptives : qui correspondent à « *une langue idéale, ou un idéal puriste avec étayage de discours antérieurs par exemple tradition grammaticale, prescription scolaire, etc.* » (Houdebine, 2002, p. 20). Selon Moreau, elles « *identifient un ensemble de normes de fonctionnement, une variété de la langue, comme étant le modèle à rejoindre, comme étant « la » norme* » (Moreau, 1997, p. 219).

Normes fictives : celles-ci renvoient à « *Un idéal de langue non étayé par un discours antérieur de type académique ou grammatical traditionnel, idéal ‘subjectif’ ou ‘pratique’* » (Houdebine, 2002, p. 20).

Normes communicationnelles : « *reposent sur la prise en compte du destinataire dans les échanges : le souci de clarté et de compréhension peut en effet inciter le locuteur à adapter son langage et à utiliser des formes qui, d’un point de vue strictement prescriptif, sont pourtant considérées comme des fautes* » (Remysen, 2007, p. 675).

Normes évaluatives : Elles font référence aux discours véhiculant un jugement de nature esthétique, affective ou historique et regroupent les normes auto-évaluatives, et celles évaluatives des usages environnants.

Nous allons dans ce qui suit reprendre le schéma établi par Anne-Marie Houdebine (2002) qui présente une vue d’ensemble des composantes du modèle de l’imaginaire linguistique, des interactions des diverses normes et de leur rétroaction sur les langues et les usages :

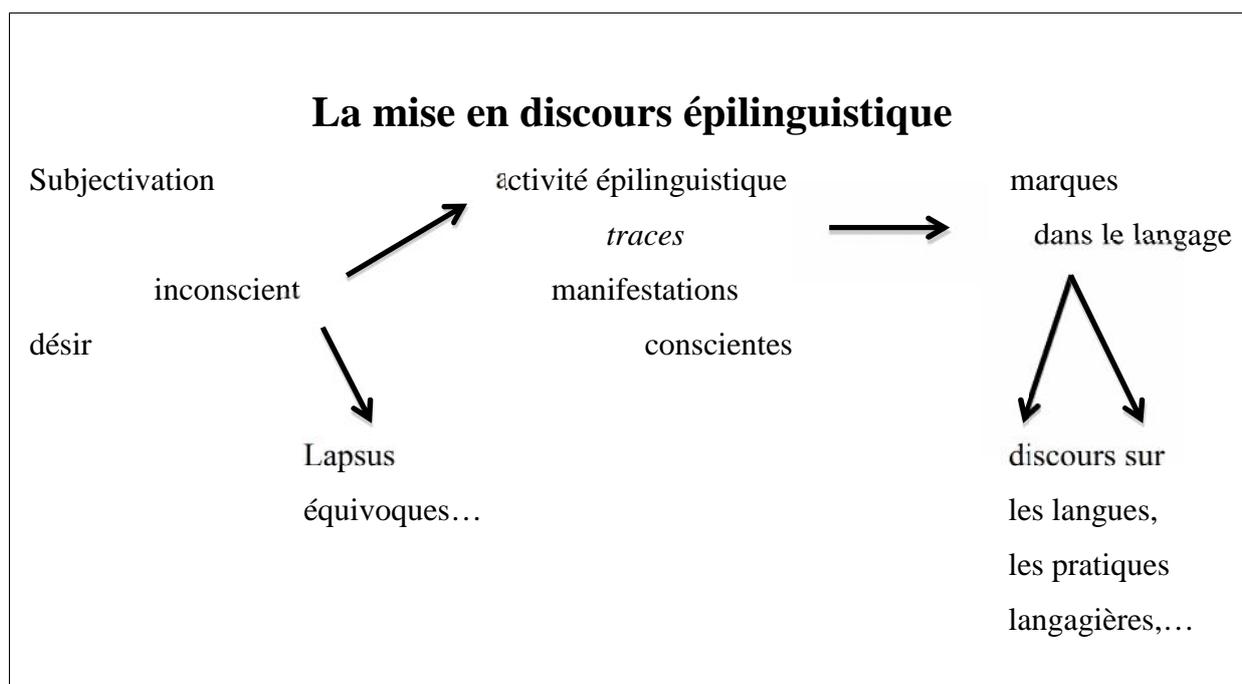


Source : Houdebine, A-M, (2002). « L'imaginaire linguistique », p. 21

Après Houdebine, Cécile Canut va elle aussi s'intéresser au rapport du sujet à la langue en empruntant et en apportant quelques modifications à la notion d'*activité épilinguistique* introduite par A. Culioli (1968-1990). Ces modifications ont été opérées au niveau de la définition de l'activité épilinguistique que Culioli considère comme non-consciente par opposition à l'*activité métalinguistique*, qui elle est consciente. Canut avance à ce sujet : « *je ne retiendrai pas cette opposition qui fait appel à des processus non conscients d'ordre cognitif* » (2000, p. 73). Elle décide toute fois d'introduire le terme "inconsciente"²³ pour parler des "fluctuations subjectives", qui sont à l'origine des discours méta- ou épilinguistiques. A la suite de ces modifications, nous retiendrons la définition suivante : « [l'activité épilinguistique] correspond donc à l'ensemble des mises en discours conscientes sur les langues, le langage ou les pratiques langagières qui régissent la relation du sujet au langage et dont les fluctuations résultent du phénomène inconscient de subjectivation » (Ibid.). Ceci dit, Canut admet que cette activité n'est pas une activité empiriquement constatable, mais qu'elle peut laisser des *traces* ou des *marques* qui peuvent nous renseigner sur le rapport du sujet à/aux langues. Canut avance qu' « *elles ne sont que les métaphores, les révélateurs des fluctuations intersubjectives qui régissent l'activité épilinguistique. Ces traces/marques dans les pratiques langagières peuvent prendre des formes variées et se constituer en discours sur les langues ou les pratiques langagières ; elles relèvent donc bien entendu d'une activité consciente, d'une activité de langage* ». (Ibid., p. 74). Celles-ci étant conscientes, elle les différencie des accidents de la langue comme les "lapsus", les "ratages", etc. et qui sont à l'origine de la mise en discours épilinguistiques, puisqu'elles incitent l'individu à opérer des évaluations sur « *son dire ou celui de l'autre au cours de l'interaction* » (ibid., p. 73).

Nous retrouvons dans le tableau qui suit, un schéma descriptif de la mise en discours épilinguistique :

²³ Cécile Canut précise qu'elle utilise ce terme au sens qu'il prend dans l'élaboration psychanalytique.



Source : Canut, C (2000). *Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours 'épilinguistique'*, p. 74

Mais même si le discours épilinguistique peut nous aider à identifier le rapport du sujet à la langue, il est aussi important de prendre en considération les représentations sociales des langues et de leurs usages au sein des différents groupes sociaux. Ainsi, pour Py : « *le discours est le milieu naturel par excellence des RS²⁴ [...] le langage occupe dans la vie de chaque individu et de chaque communauté une telle place qu'il ne peut pas ne pas être lui même objet de RS* » (2004, p. 6-7). Pour lui, il est inconcevable de travailler sur la langue, le langage ou le discours sans les aborder du point de vue des représentations sociales étant donné que la langue est sujet et objet de ces représentations. En adaptant cette théorie appartenant au domaine des sciences humaines au cadre linguistique qui est le sien, Py y apporte une nouvelle définition plus à même de convenir à ses attentes. Pour lui, « *une RS est [...] une microthéorie prête à l'emploi. C'est une microthéorie « économique » en ce sens qu'elle réunit en elle une grande simplicité et un vaste domaine d'application. [...] Le caractère préfabriqué des formules qui véhiculent le plus souvent les RS participe à cet aspect économique : elles sont immédiatement disponibles, elles ne requièrent aucun travail autre que leur mise en œuvre énonciative.* » (Ibid., p. 8). En considérant

²⁴ RS étant utilisé par l'auteur comme abréviation pour représentation sociale

la langue comme objet potentiel des représentations sociales ainsi que leur lieu d'existence, Py les divise en deux catégories : les *RS de référence* qu'il associe aux expressions verbales préfabriquées telles que les proverbes, dictons, clichés, maximes ou expressions stéréotypés, sont utilisées par l'individu hors contexte, c'est à dire qu'elles ne sont pas limitées à l'interprétation d'une situation précise. En revanche, « les *RS d'usage* [...] sont par définition associées à un contexte pratique ou discursif, elles sont mobilisées pour les besoins d'une action particulière » (ibid., p. 11).

En introduisant la dimension sociale à l'étude des langues, et notamment la théorie des représentations sociales, plusieurs chercheurs (Zarate 1993, Candelier & Hermann-Brennecke 1993, Cain & De Pietro 1997, Berger 1998, Muller 1998, Matthey éd. 1997b, Paganini 1998) nous ont montré que les images et les conceptions que pouvaient avoir les apprenants d'une langue, jouaient un rôle essentiel et déterminant dans la relation qu'ils établissaient avec elle. La langue n'est plus perçue comme un simple outil de communication, mais comme un produit socialisé et socialisant, ni neutre (Calvet, 1998), ni transparente (Py, 1996).

Nous nous proposons à ce sujet, de reprendre ce qu'a dit Calvet à propos de la langue et de sa complexité : « *Nous ne sortons pas l'instrument langue de son étui lorsque nous avons besoin de communiquer pour l'y ranger ensuite, comme nous prenons un marteau lorsque nous avons besoin de planter un clou. Il existe en effet tout un ensemble d'attitudes, de sentiments des locuteurs face aux langues, aux variétés de langues et à ceux qui les utilisent qui rendent superficielle l'analyse de la langue comme un simple instrument. On peut aimer ou ne pas aimer un marteau, mais cela ne change rien à la façon dont on plante un clou, alors que les attitudes linguistiques ont des retombées sur le comportement langagier* » (Calvet in Ledegen, 1996, p. 463).

5. Représentation et Attitude : entre construction mentale et comportement :

Avant son acception comme concept sociolinguistique, le terme attitude est passé par plusieurs stades d'évolution et a été utilisé dans différents domaines scientifiques. Apparue d'abord chez les behavioristes, l'attitude a été définie comme « *une dimension plus interne aux individus, généralement définie comme une 'prédisposition à agir'* » (Seca, 2002, p. 28). Elle est ensuite adoptée par la

psychologie sociale qui la considère comme « *une position spécifique que l'individu occupe sur une dimension ou plusieurs [...] pour l'évaluation d'une activité sociale* ». (Doise, in Jodelet, 1989a, p. 222).

Dans le domaine linguistique, les attitudes ont d'abord été employées dans le sens de représentations, normes subjectives, évaluation subjective, jugement, opinion, etc. « *pour désigner tout phénomène à caractère épilinguistique qui a trait au rapport à la langue* ». (Lafontaine, 1997, p. 57). Cette même observation a été faite par Billiez et Millet, qui ont constaté qu'il était difficile d'établir une distinction entre les représentations sociales et les attitudes étant donné les différents points qui les unissent. Parmi eux, est celui de "préexister aux comportements". Dominique Bourgain à son tour, trouve que ces notions sont toutes les deux "sélectives" dans le sens où elles permettent à l'individu d'opérer des choix, et "spécifiques et intégratives" dans leurs rapports aux comportements. (Doise et Palmonari, 1986, p. 32).

Néanmoins, Billiez et Millet apporteront plus tard quelques éclairages sur les traits distinctifs qui les différencient. Selon eux, l'attitude est directement liée aux comportements qu'elle dirige : « *elle est, en effet généralement définie comme une sorte d'instance anticipatrice des comportements, une prédisposition à répondre de manière consistante à l'égard d'un objet social* ». (Billiez et Millet, 2002, p. 36). Pour La Fontaine (1986), la représentation en tant qu'image mentale, précède l'attitude qui regroupe les jugements et les valeurs évaluatives. En ce sens, l'attitude peut constituer : « *un élément charnière et dynamique entre les représentations sociales et les comportements* » (Ibid.).

Au cours des années soixante, l'étude sur les attitudes linguistiques et plus précisément dans le domaine de la psychologie sociale du langage s'est développée et, avec elle sa définition qui renvoie désormais à une acception plus restreinte du concept qui désigne : « *des travaux expérimentaux sur la manière dont des sujets évaluent soit des langues, des variétés ou des variables linguistiques soit, plus souvent, des locuteurs s'exprimant dans des langues ou variétés linguistiques particulières* ». (Lafontaine, 1997, p. 57), ce qui a donné naissance à des termes plus appropriés aux recherches tels

que : échelles d'attitudes, différenciateur sémantique, technique de locuteur masqué, etc.

Plusieurs recherches ont alors vu le jour, traitant en grande partie des réactions des sujets face aux locuteurs s'exprimant dans deux ou plusieurs variétés linguistiques (ibid.). Parmi ces travaux de recherche, nous citerons ceux de W. Lambert à propos du bilinguisme franco-anglais à Montréal, et qui a mis en évidence, la présence de deux phénomènes distincts :

- *Un phénomène d'auto-dépréciation* : qui est à l'origine du sentiment d'insécurité linguistique. Dans ce cas précis, les locuteurs d'une variété dominée en ont : « *une image très négative, souvent plus négative que celle qu'en ont les utilisateurs de la variété dominante* » (Ibid.). ainsi, les études de Lambert (1960), d'Anglejean et Tucker (1973) ont démontré que les anglophones, appartenant à la communauté dominante, avaient une meilleure opinion des francophones que les francophones eux mêmes (et donc membres de la communauté dominée). Le même phénomène a été décrit par Paltridge et Giles (1984) à propos de l'accent alsacien et de son image au sein de la communauté alsacienne, qui est plus négative que chez les locuteurs d'autres régions de France. Ou encore chez Lafontaine (1991), au sujet du parler de Liège qui est nettement plus déprécié par les liégeois eux mêmes que par les locuteurs de Bruxelles ou de Charleroi.
- *Une norme de prestige latent* : « *Cette norme consiste à associer aux variétés dominées, non légitimes, un certain nombre de valeurs "humaine" relevant de la sphère socio-affective (chaleur humaine, sympathie, solidarité, douceur...), à côté des valeurs traditionnellement reconnues à la variété légitime (statut social, élégance, féminité, compétence,...)* ». (Lafontaine, 1997, p. 58). Défini ainsi, ce prestige latent permet à l'individu ou au locuteur de justifier l'utilisation de certaines variétés ou variantes linguistiques qui sont considérées comme non-légitimes.

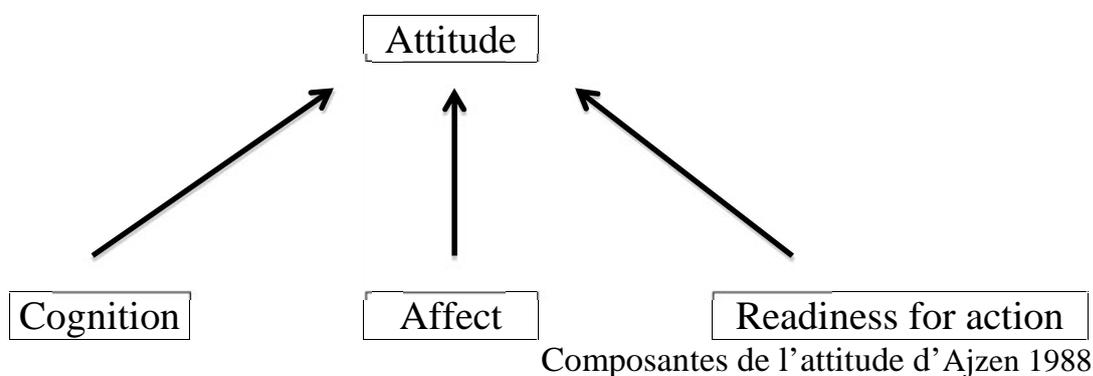
Les travaux de Backer (1992) sur les attitudes lui ont permis de diviser l'attitude en trois composantes :

- Une composante cognitive qui renvoie aux conceptions et aux croyances que peut avoir un individu ou un groupe à l'égard d'un objet donné.
- Une composante affective qui fait référence aux sentiments que peut avoir l'individu ou le groupe envers l'objet de l'attitude. Dans le cas d'une langue, ces sentiments peuvent renvoyer à un intérêt prononcé ou un désintérêt profond de cette langue.

Cependant, selon Baker, ces deux composantes peuvent parfois être en désharmonie. En ce sens, un individu peut afficher des attitudes positives à l'égard d'une langue, alors qu'en réalité, il en a une image négative.

- Une composante conative « *qui détermine les intentions d'action et affecte les comportements* » (Moore, 2002, p. 13). Cette intention ou plan d'action se produit dans des circonstances et des contextes précis.

En reprenant ces trois composantes, Ajzen (1988) propose de hiérarchiser le modèle de Baker sous forme de schéma (figure suivante) :



En somme, nous pouvons dire que les attitudes sont des organisateurs de comportements et de conduites. Elles appartiennent au domaine du subjectif et de l'abstrait et ne sont observables qu'à travers les comportements qu'elles génèrent, elles s'acquièrent et donc peuvent évoluer, changer ou disparaître en fonction des interactions et des contextes, pour laisser place à de nouvelles attitudes plus à même de répondre aux exigences des situations. Pour Lüdi & Py : « *On peut ainsi assimiler une attitude à un schéma comportemental qui se constitue à partir de généralisation d'expériences, vérifiées de manière intersubjective et enrichies par des acquis (...)* les

schémas comportementaux sont constamment confrontés à des observations et des expériences renouvelées. Nous avons ici deux types des phénomènes ; ces schémas servent d'une part à interpréter la situation et à diriger le comportement individuel, et d'autre part, des rétroactions entraînent la révision et la correction des schémas partout où ils se sont révélés inadéquats » (1986, p. 100).

6. Les représentations en didactique :

Comme nous avons pu le constater précédemment, l'apprenant est un être social, avec tout ce que ce terme implique comme images, croyances, opinions et représentations du monde qui l'entoure. Cet aspect là est inséparable de l'apprenant et le suit tout au long de ses apprentissages.

La didactique de l'écriture comme d'autres disciplines s'est servie de la notion de représentation dans différentes investigations pour tenter de déterminer leur impact sur l'écriture. Nous reviendrons ici sur quelques enquêtes menées sur différents terrains et qui portent précisément sur les représentations²⁵ de l'écriture.

C'est à Dominique Bourgain (1988) que l'on doit l'utilisation et l'intégration de la notion de représentation dans la cadre de la didactique de l'écriture en étudiant la représentation de la norme dans l'ordre scriptural au sein d'une entreprise de la région parisienne, prenant pour population les employés manuels, les techniciens, les employés administratifs, les agents de maîtrise et les cadres²⁶. En mettant en relation les représentations des différents sujets avec la position ou place qu'ils occupent au sein de l'entreprise (statut socioprofessionnel) et, la différence qu'il peut y avoir entre eux, on peut considérer que cette recherche est la plus à même de correspondre à la perspective psycho-sociale de la représentation. Les résultats de l'enquête ont permis de remarquer la relation qu'entretiennent les sujets avec la norme. Le premier constat a été de découvrir qu'ils avaient un sentiment vif de la norme, mais qui variait selon leur formation initiale (études) et la catégorie socioprofessionnelle à laquelle ils appartenaient. « *Le discours des témoins de cette enquête répercute pour partie le*

²⁵ Rappelons que dans le cadre de ces recherches, le terme représentation a été repris dans son acception la plus libre, c'est-à-dire en écartant son caractère social.

²⁶ Pour cette enquête, Dominique Bourgain s'est intéressée à la représentation de l'écriture chez les non spécialistes d'où la spécificité de la population choisie.

discours de l'Ecole et pour une autre partie les expériences et les observations qu'ils ont faites de l'écriture sur eux-mêmes ou sur les autres, c'est-à-dire non seulement celles du sujet aux prises avec la page mais aussi et tout autant l'expérience que tout scripteur a des rapports sociaux dans/par l'écriture » (Bourgain, 1990, p.98). L'importance accordée à l'orthographe comme unité de mesure de la compétence scripturale s'est avérée être un trait commun entre les différentes catégories de sujets d'une part, d'autre part, on retrouve l'assimilation du « bien écrire » au « bon français », ce qui inclut une abstraction implicite de l'oral, un des sujets affirme que : « Bien écrire, c'est écrire vraiment en français ou en bon/vrai français » (ibid., p.96) ce qui confirme l'exclusion implicite de l'oral.

Malgré ce point commun qu'est la valeur accordée à la norme, c'est dans le rapport du sujet à cette même norme que réside la différence de représentation. En effet, ce que remarque D. Bourgain c'est que ce rapport diffère selon l'appartenance socioprofessionnelle du sujet. Ainsi, pour les travailleurs manuels, ce sera un rapport « *grevée de culpabilité et de crainte* », alors que pour les techniciens, il est question d'insécurité « *dont les discours se présentent comme des réarrangements de fragments du discours prescriptif de l'Ecole, caractère plus pragmatique de la conception des employés administratifs qui tentent d'articuler les critères inculqués et les leçons pratiques qu'ils tirent de leur propre expérience* », pour les agents de maîtrise ce rapport est conflictuel « *partagés entre leur attachement conservateur à la notion de correction de la langue et la crainte du jugement d'autrui ; enfin, l'étroitesse paradoxale de la base que constituent les éléments pris en compte dans la définition de la norme chez les cadres* » (De Miniac, 2000, p. 66). Les résultats obtenus à la suite de l'enquête menée par D. Bourgain ont permis de vérifier le rôle que joue le milieu social dans l'élaboration des représentations sur l'écriture.

L'enquête menée par Michel Dabène (1987) a également été conduite auprès d'adultes non spécialistes. Quatre types de discours ont été analysés : des déclarations d'accident, des entretiens portant sur des situations de scription²⁷ ainsi que sur les représentations de l'écrit, enfin des discours évaluatifs qui portent sur la production

²⁷ Ce terme renvoie aux textes fonctionnels à l'aspect dénotatif et dans lesquels le projet du scripteur est socialisé. C'est ce trait que M. Dabène reprend pour mettre en avant la perspective communicationnelle.

écrite «ordinaire»²⁸ appartenant à des sujets « ordinaires » de différents milieux socioprofessionnels. La particularité de l'approche de M. Dabène réside dans l'intégration des représentations de l'écriture dans un modèle de compétence scripturale à trois composantes : des éléments de savoirs (linguistique, sémiotique, sociologique et pragmatique), des savoir-faire textuels et graphiques et des motivations-représentations. L'hypothèse émise ici est que les motivations-représentations « *sont fondamentalement constitutives de la compétence scripturale* » (Dabène, 1987, p. 62) et non pas quelques éléments qui viendraient s'ajouter à celle-ci, justifiant ainsi la diversité des niveaux de compétence (ibid., p. 65). Deux ensembles d'attitude sont alors mis en évidence : d'une part l'attraction-répulsion en termes de tension et, d'autre part les stratégies de compensation. En ce qui concerne l'effet de tension, M. Dabène dit : « *la compétence scripturale est un lieu de conflits et de tensions qui engendrent le plus souvent un état anxigène chez les usagers* » (ibid., p. 64). À l'hypothèse principale de sa recherche, viennent s'ajouter deux aspects des représentations : « l'insécurité scripturale généralisée »²⁹ et « le continuum scriptural » entre l'ordinaire et le littéraire et non pas l'inverse (cassure ou rupture entre les deux) « *Entretenir l'idéologie de la différence de nature entre pratiques ordinaires et pratiques d'exception nous paraît introduire dans l'ordre du scriptural une cassure qui n'y est pas fondamentalement inscrite* » (ibid., p. 219).

Plusieurs travaux à la suite de M. Dabène et notamment ceux de R. Guibert (1990) et Y. Reuter (1998) sur les représentations à l'œuvre dans l'écriture de recherche ont permis d'éclairer la recherche sur les représentations et l'écriture. Menés auprès d'étudiants ayant à produire des mémoires ou des thèses, les travaux de Guibert et Reuter les ont conduits à conclure que le rapport à l'écriture envisagé sous l'angle des représentations fait de celles-ci une composante généralisée et durable puisqu'elles suivent l'apprenant jusqu'à l'université et, en font une cause des difficultés rencontrées par l'étudiant lors de l'accomplissement de cette tâche. Pour eux, ces représentations s'organisent autour de trois champs : d'abord les représentations de

²⁸ Le terme « ordinaire » a été utilisé par M. Dabène pour faire la distinction avec les pratiques d'exception, à savoir l'écriture littéraire.

²⁹ Généralisée est utilisé ici pour dire que l'insécurité scripturale ne se limite pas au public en difficulté face à l'écrit mais qu'elle s'étend au contraire au domaine du scriptural.

l'écrit et des pratiques de l'écrit. Ces dernières selon eux, seraient le résultat de « *l'influence et de la résurgence du modèle scolaire [...] qui conforte l'idée que l'école joue un rôle important dans la genèse des représentations et donc contribue à modeler le rapport à l'écrit.* » (Barré De Miniac, 2000, p. 71). En ce qui concerne la représentation de l'écrit, Y. Reuter fait remarquer que la représentation dominante chez les étudiants est celle de texte-reflet (Ricardou, 1978) ou encore celle de texte-logorrhée (Barthes, 1970) « *l'écriture est réduite à une technique de transcription d'une pensée élaborée en dehors d'elle* » (ibid., p. 71). En suite, il y a les représentations de la situation de communication scripturale qui est une des facettes de la situation d'écriture où l'étudiant en fin de cycle est amené à produire de la connaissance (et non plus reproduire). Cet aspect de la situation d'écriture met en évidence la représentation qu'a l'étudiant de son interlocuteur et de ses interactions avec lui. Enfin, il y a l'identité énonciative. Cette notion mise en avant par R. Guibert renvoie à ce que M. Dabène appelle « *insécurité scripturale* » par rapport à la situation dans laquelle il se trouve. « *Les discours de fin d'études supposent une identité énonciative particulièrement assurée. C'est, en effet, en prenant place dans un univers de discours et en étant capable de soutenir cette place que les étudiants-adultes obtiendront le titre qui est l'enjeu même de leur discours et de leur effort de formation.* » (Guibert, 1990, p. 35). Pour Reuter, le plus important est l'image qu'a le scripteur de lui-même et non pas de sa situation. Pour lui, l'incapacité de l'étudiant à créer une distance vis-à-vis de l'auteur auquel il fait référence constitue un indice d'une image de soi trop basse, « *cela renvoie sans doute à une injonction institutionnelle elle-même paradoxale : se poser en tant que chercheur tout en sachant qu'un des enjeux essentiels de l'écrit produit est justement la certification de chercheur.* » (Reuter, 1998, p. 17).

Au cours d'une enquête longitudinale menée auprès d'enfants depuis la moyenne section de maternelle (4 ans), jusqu'à la fin du cours préparatoire (7ans), Christine Barré De Miniac (1997) a remarqué que les jeunes enfants issus de groupes socioculturels différents envisageaient l'écriture de la même façon, c'est-à-dire, dans sa dimension sociale (usages sociaux de l'écriture : lettres aux amis, à la famille,...), alors qu'arrivés au cours préparatoire, s'installe chez eux une dualité entre les

pratiques scolaires et les pratiques extrascolaires d'écriture. De Miniac constate en effet que pour les enfants fréquentant une école de banlieue (issus de milieux sociaux défavorisés), la centration sur les pratiques scolaires est quasi constante, dans le sens où la fonctionnalité scolaire de l'écriture devient exclusive accédant au rôle d'outil de et pour la réussite. En ce qui concerne les enfants du secteur du centre ville, les deux pratiques font l'objet d'une différenciation en termes d'usages et de fonctions mais semblent néanmoins coexister.

On retrouve cette représentation de « dualité de l'écriture » chez des collégiens appartenant eux aussi à deux milieux sociaux différents au cours d'une enquête conduite par Christine Barré De Miniac (1993) mais sous des aspects différents. En effet, elle fait remarquer que cette dualité pourtant partagée par les deux groupes, se traduit chez les collégiens de banlieue par une situation conflictuelle au cœur de laquelle s'opposent « écriture de soi » comme moyen d'expression libre, à une « écriture pour l'école » soumise au contrôle de la langue et de l'institution. (Barré De Miniac, 2000, p. 113). Alors que cette situation génératrice de conflits est inexistante chez les collégiens du centre ville ayant opéré un « choix d'efficacité » en choisissant de concentrer leurs efforts sur les pratiques scolaires d'écriture symbole de la réussite, au détriment de « l'écriture pour soi ». (Ibid.)

7. Le rapport à l'écriture :

La notion de rapport à l'écriture a été introduite en didactique de l'écriture pour tenter de répondre aux difficultés que rencontre l'apprenant durant son cursus scolaire et même universitaire à produire un texte écrit. Or, la langue écrite comme nous l'avons constaté au travers des points abordés précédemment ne se résume pas à la maîtrise des règles grammaticales, syntaxiques ou lexicales, elles sont certes indispensables mais le bagage socioculturel de l'apprenant est aussi un point non négligeable. Ainsi, conceptions, opinions, attitudes et représentations jouent un rôle important dans la notion de rapport à l'écriture.

Christine Barré De Miniac (2000) aborde les dimensions du rapport à l'écriture qui sont au nombre de quatre : l'investissement de l'écriture, les opinions et attitudes, les

conceptions de l'écriture et de son apprentissage et le mode d'investissement (mode de verbalisation), et qui permettraient d'approfondir la caractérisation et la connaissance du rapport de l'apprenant à l'écriture.

▪ **L'investissement de l'écriture :**

L'investissement renvoie à l'intérêt affectif que porte l'apprenant à l'écriture, c'est-à-dire, à la quantité d'énergie qu'il lui consacre. On distingue deux aspects liés à cette notion : la force d'investissement et le type d'investissement.

Le premier aspect représente l'intensité de l'investissement, en d'autres termes, c'est l'intérêt faible, moyen ou fort que peut porter l'apprenant à l'écriture. Cet aspect couvre l'une des trois composantes de la compétence scripturale proposée par Yves Reuter : les représentations, l'investissement et les valeurs (Reuter, 1996, p. 67). Pour lui, il est question d'« *attraction / répulsion avec expression de soi / exposition à autrui, protection du territoire (isolement/refuge), distinction/banalisation ; valorisation/dévalorisation [...] ; investissements psychiques plus ou moins conscients* ». (Ibid., p. 68).

L'idée de force, employée ici, ne renvoie pas toujours à l'aspect positif auquel elle est généralement associée. En effet, un fort investissement peut être positif, lorsque l'apprenant exprime un goût prononcé pour l'écriture et, négatif, quand celle-ci fait l'objet d'un rejet violent de sa part. « *L'apparente opposition et la force du rejet (investissement négatif) peut s'interpréter comme un indicateur de la force d'un investissement qui n'a pu s'actualiser dans des pratiques réussies et valorisantes à leurs yeux.* » (Barré De Miniac, 2000, p. 119).

Par contre, le type d'investissement fait référence à la fois aux situations d'écriture et aux types de textes comme objets d'investissement, ce qui nous renvoie à la notion de « dualité de l'écriture » précédemment citée dans le sens où, l'apprenant qui manifeste un intérêt pour l'écriture extrasolaire va inconsciemment développer

un fort investissement positif³⁰ pour celle-ci, alors que la force de l'investissement sera négative quand à l'écriture scolaire.

▪ **Les opinions et attitudes :**

« il s'agit là des sentiments et des valeurs accordés à l'écriture et à ses usages, sous l'angle des avis, des jugements exprimés et des attentes à l'égard de l'écriture pour la réussite scolaire ainsi que pour la vie sociale et professionnelle. » (Barré De Miniac, 2002, p. 05).

Les opinions et attitudes, empruntées à la psychologie sociale et deux sous ensembles de la représentation sociale sont des notions complémentaires. La première renvoie aux déclarations et aux dires d'un individu sur un sujet donné, tandis que la deuxième, se réfère aux comportements adoptés par cet individu par rapport aux opinions qu'il s'en fait (d'où la complémentarité). Dans le cas présent, l'opinion que peut se faire l'apprenant sur l'écriture qu'elle soit positive ou négative, influence forcément son attitude vis-à-vis d'elle. A juste titre, citons l'exemple donné par Christine Barré De Miniac (2000) de l'élève de bac pro qui a une opinion assez réductrice de l'écriture, la considérant comme inutile pour sa carrière professionnelle (futur ouvrier dans une usine), opinion qui va influencer son attitude par rapport à celle-ci et qui va se traduire par de l'absentéisme lors des ateliers d'écriture. (Barré De Miniac, 2000, p. 120).

▪ **La conception de l'écriture et de son apprentissage :**

On retrouve et ce chez tous les acteurs, de l'élève à l'enseignant en passant par les parents, deux conceptions dominantes de l'écriture : l'écriture comme "don" et l'écriture comme "technique de transcription et de codage", *« ce sont des représentations "du sens commun" [...], fortement encouragées dans la tradition de l'enseignement. »* (Barré De Miniac, 2000, p. 122).

³⁰ Cas des collégiens de banlieue qui ont participé à l'enquête de Barré De Miniac.

En ce qui concerne l'écriture comme don, Y. Reuter considère que : « *Le littéraire comme lieu de référence encourage fortement l'élaboration et le maintien de cette représentation. Dans l'enseignement de la littérature, l'écriture est bien souvent présentée comme une activité mystérieuse devant laquelle on s'incline, pratiquée par des Auteurs, pourvus d'un don, venu d'en ne sait où.* » (Reuter, 1996, p. 19). Vu sous l'angle du don, l'écriture n'a plus besoin d'être soumise à un apprentissage qui serait inutile puisqu'elle relèverait plus du talent et de l'inspiration (chose qui est considérée comme innée). Cette conception peut constituer une sérieuse entrave à l'apprentissage de l'écriture décourageant l'apprenant avant même qu'il n'est commencé.

La seconde conception considérant l'écriture comme technique de transcription et de codage repose sur deux présupposés : « la pensée s'élabore puis s'exprime », soit oralement ou par écrit amenant ces derniers (oral/écrit) à se confondre n'étant plus l'un comme l'autre qu'un simple canal de transmission Barré De Miniac, 2000). Or, la distinction est là, comme la pose M. Dabène : « *nous faisons au contraire l'hypothèse didactique d'une spécificité très forte de l'écrit en tant que relevant de l'ordre du scriptural se distinguant de l'ordre de l'oral, non pas en termes linguistiques [...], ni seulement en termes de spécificité des situations de production et de réception, [...], mais en termes d'acculturation à un mode d'expression, de communication et d'accès à la connaissance qui ne relève pas de l'exercice naturel de la parole* ». (Dabène, 1996, p. 92-93).

Admettre ces deux conceptions reviendrait soit à placer l'écriture sur un piédestal la rendant inaccessible aux 'simples mortels', ou bien la considérer comme une somme de savoir à acquérir pour transcrire l'oral. L'une comme l'autre sont une des causes à l'origine des difficultés que rencontrent les apprenant lorsqu'il s'agit d'écriture.

- **Le mode d'investissement :**

Appelée aussi mode de verbalisation, cette dimension du rapport à l'écriture se rapporte à ce que l'apprenant dit, à ce qu'il exprime oralement à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses pratiques. On retrouve notamment cette

dimension dans les recherches menées au près de jeunes enfants³¹ du centre ville et de la banlieue. Une différence importante a été constatée par rapport à cette verbalisation. Primauté des démarches et stratégies chez les uns et mise en scène et gestuelles chez les autres. Faire parler l'apprenant sur son rapport à l'écriture et la façon dont il l'envisage, peut constituer une aide pour l'enseignant, découvrant ce que l'élève en pense, il peut développer de nouvelles stratégies pour lui faciliter ou tenter d'améliorer son rapport à l'écriture. (Barré De Miniac, 2000, p. 124).

D'après les éclairages apportés par Christine Barré de Miniac et les autres chercheurs dans le domaine de la didactique de l'écriture, nous pouvons dire qu'écrire n'est pas seulement appliquer des règles linguistiques, c'est surtout s'approprier et apprendre à manipuler un outil avec lequel chaque individu entretient des rapports complexes. Le rapport à l'écriture se construit autour de plusieurs variables qui s'entrecroisent et s'entremêlent en continu. Nous avons d'un côté, les conceptions, opinions, attitudes, etc. et les valeurs et sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages de l'autre.

L'avantage du "rapport à" établi par Christine Barré de Miniac est qu'il traite des différentes facettes de l'écriture, en allant des dimensions les plus individuelles et singulières, jusqu'à celles collectives en relation avec l'appartenance de chacun à des groupes sociaux et culturels distincts. D'autre part, l'emprunt aux sciences sociales a permis d'éclairer chacune des dimensions et ouvrir la porte sur de nouvelles perspectives qui placent l'individu, son univers personnel, culturel et social au cœur des investigations.

³¹ Enquête menée par Christine Barré De Miniac (1997) et dont nous avons exposé quelques résultats plus haut (Cf. p. 42)

Conclusion :

Dans ce chapitre, nous avons voulu comprendre le rapport de l'apprenant à l'écriture. Pour cela, nous avons abordé les différentes places qu'a pu occuper l'écriture dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

En second lieu, nous avons essayé de mettre en relief l'importance du milieu social dans l'apprentissage d'une langue et ce, en analysant les trois modèles d'apprentissage les plus connus, afin de comprendre comment l'environnement socioculturel influence-t-il notre perception de ce qui nous entoure et par la même notre apprentissage.

Par la suite, nous avons abordé les représentations et les attitudes, tous deux concepts issus des sciences sociales, d'un point de vue linguistique pour voir quel rôles ils ont joué dans l'appréhension de la relation que peut entretenir un individu ou un groupe avec une/des langue(s), une variété ou une variante linguistique.

Au vue des résultats qui se sont imposés aux chercheurs en ce qui concerne l'influence des représentations sur le rapport que peut avoir l'apprenant à l'écriture, la place qu'elles occupent n'en est que plus importante et détermine par la même ses résultats.

En empruntant cette théorie à la psychologie sociale, les chercheurs ont occulté le côté social qui entre en ligne de compte dans la construction de la représentation, ne s'attardant que sur les représentations "individuelles" des apprenants.

Sachant que la représentation sociale est une connaissance socialement élaborée et partagée par les membres d'un groupe social donné, nous tenterons dans la partie pratique de notre travail, de voir effectivement l'influence de celle-ci sur la qualité de la production écrite des apprenants.

**Deuxième partie : Cadrage
méthodologique et
expérimentation**

**Chapitre n°1 : De leurs
représentations de la langue et
de l'écriture...**

Introduction :

Nous proposons dans ce premier chapitre, d'étudier les RS de la langue française et de l'écriture à travers les pratiques langagières des apprenants de deuxième années lettres et langues étrangères ainsi que leurs pratiques scripturales.

Nous avons pu voir dans la première partie de notre recherche que les représentations sociales sont omniprésentes et constituent un facteur important dans l'appréhension de l'environnement qui nous entoure.

Nous essayerons par le biais de ce travail de faire ressortir ces représentations, les éléments qui les constituent et le rôle qu'elles peuvent jouer dans la construction du 'rapport à ' la langue française en général et à l'écriture en particulier, des apprenants qui font l'objet de notre enquête.

Autrement dit, nous interrogerons le lien des apprenants et de leur famille avec la langue. Ensuite, nous aborderons les représentations sociales de l'écriture et l'influence qu'elles peuvent avoir sur les représentations des apprenants algériens.

1. Aspects méthodologiques :

1.1. Présentation de la recherche :

Nous essayerons à travers cette modeste recherche, de faire émerger les RS de la langue française et de l'écriture des apprenants de deuxième année secondaire, filière lettres et langues étrangères et des membres de leur famille, ainsi que l'influence de ces RS sur la qualité de la production écrite des ces apprenants. Pour ce faire, nous avons interrogé la didactique de l'écriture, la psychologie sociale et la sociolinguistique, ces trois disciplines formeront le cadre général de notre recherche. La psychologie sociale et parce qu'elle développe un regard croisé entre l'étude de l'individu, son comportement au sein de la société, et celle de la société en relation à l'individu d'une part, et son implication dans la construction de divers procédés didactiques qui jouent un rôle important dans l'enseignement/apprentissage des langues d'autre part, est parfaitement adaptée pour répondre aux besoins de notre recherche, qui tente d'appliquer des concepts propres à la psychologie sociale sur un domaine réservé à la didactique. Dans cette optique, nous utiliserons la théorie des représentations sociales pour essayer de déterminer si le milieu socioculturel dans lequel a été élevé l'apprenant peut ou non constituer un facteur déterminant dans son rapport à l'écriture, en d'autres termes : est ce que les représentations sociales de la langue française et de sa pratique écrite présentes au sein du groupe famille peuvent avoir un impact sur les compétences scripturales des apprenants. Pour répondre à cette problématique, nous émettons l'hypothèse suivante : l'environnement socioculturel de l'apprenant en général, et les représentations de l'écriture en langue française qui y circulent en particulier peuvent l'amener à construire, déconstruire et reconstruire des représentations positives ou négatives de la langue française et de sa pratique écrite. Celles-ci de par leur nature, peuvent engendrer un comportement relatif à cette nature et produire un phénomène d'attraction ou de répulsion vis à vis de l'écriture en FLE.

Pour vérifier notre hypothèse, et voir s'il y a une éventuelle influence des représentations sociales sur la qualité de la production écrites des apprenants, nous avons cadré notre recherche sur trois axes dominants :

- Représentations sociales de la langue française au sein du groupe famille et son effet sur la relation qu'entretient l'apprenant avec la langue.
- Représentations sociales et conceptions des membres de la famille de l'apprenant (père/mère, frère/sœur) sur l'écriture en langue française et leur effet sur ses propres représentations et conceptions.
- Effet des représentations sociales de la langue française et de sa pratique écrite au sein du groupe famille et son influence sur les compétences scripturales de l'apprenant.

Après avoir posé les bases théoriques qui nous ont été nécessaires à la compréhension de la « représentation » en tant que phénomène social, nous nous proposons maintenant de présenter tout le travail qui a précédé notre enquête afin de la contextualiser et de justifier les choix que nous avons retenus.

Afin de vérifier sur terrain les hypothèses précédemment citées, nous avons procédé à une enquête au sein d'un lycée de Guelma auprès d'élèves de classe de deuxième année lettres et langues étrangères. Le choix de cette population se justifie par la filière qu'ils ont choisie, laquelle accorde une importance particulière au français puisque le coefficient de cette matière est de quatre au lieu de trois ou deux pour les autres filières.

Pour dégager les représentations des apprenants sur l'écriture nous avons opté à la fois pour le questionnaire et pour l'entretien semi-directif. Le choix de ces deux outils se justifie par le caractère qualitatif et quantitatif de notre enquête.

1.2. Les outils

1.2.1. Les questionnaires

Le questionnaire a été conçu de telle façon à cerner le milieu socioculturel dans lequel évolue l'apprenant et la relation qu'il entretient avec la langue. A ce questionnaire, nous avons ajouté un tableau contenant des opinions sur l'écriture auxquelles l'apprenant peut soit adhérer, soit réfuter, soit, rester neutre en cochant la case qui correspond à son choix.

Après avoir été testés lors d'une pré-enquête, afin de vérifier la pertinence des questions, le but qu'elles visent et l'intelligibilité de quelques unes, les questionnaires ont été distribués à deux classes de deuxième année secondaire, filière lettres et langues étrangères, soit 50 élèves.

Étant donné que notre travail porte sur les représentations sociales de l'écriture et leur influence sur les écrits des élèves, nous avons également proposé un questionnaire à l'un des parents (le père ou la mère) et à l'un des frères ou sœurs des apprenants qui contient pour les premiers, trois questions : l'une sur le statut de la langue française, l'autre sur l'avis qu'ils se font sur l'écriture et la dernière sur leur statut par rapport à la langue (francophone, bilingue ou arabophone). Une petite modification a été opérée sur le questionnaire pour les seconds (frères/sœurs) avec la suppression de la troisième question que nous avons jugée inadéquate dans ce cas précis. Ce qui nous fait une population totale de 150 participants³².

En nous basant sur les réponses données par les parents des apprenants à la troisième question, nous avons divisé la population globale en trois groupes :

- GF, qui se compose des parents se considérant comme francophones et de leurs enfants (frères ou sœurs et apprenants). Ce groupe se divise en trois sous groupes :
 - PF, qui fait référence aux « parents francophones », est composé de sept parents dont cinq mères et deux pères, leur âge varie entre 54 et 67 ans et d'après les informations données par les apprenants et qui ont été dans la majorité des cas, complétées par les parents eux mêmes³³, ces derniers ont tous fait des études en français du temps de la colonisation française, avec un niveau qui varie entre terminale et diplôme d'université.

³² Puisque chaque apprenant a remis un questionnaire à l'un de ses parents et un autre à l'un de ses frères ou sœurs.

³³ Nous avons demandé aux apprenants, dans le questionnaire qui leur a été remis, de dire quelles étaient les études faites par leurs parents et leur profession actuelle. Nous avons remarqué que la majorité des apprenants avaient laissé ces champs vides afin que leurs parents puissent les remplir.

- EF, qui renvoie aux « enfants de francophones », rassemble lui aussi sept membres dont quatre filles et trois garçons, leur âge variant entre 26 et 31 ans, tous ayant fait des études en arabe avec le français comme première langue étrangère.
- Pour finir, le groupe APF « apprenants de parents francophones », est formé comme pour les groupes précédents de sept membres dont cinq filles et deux garçons, âgés entre quinze et seize ans, poursuivant leurs études en arabe avec le français comme langue étrangère.
- GB qui comprend les parents bilingues et leurs enfants :
 - PB, qui représente les parents bilingues et qui sont au nombre de dix neuf dont onze mères et huit pères, leur âge variant entre 43 et 51 ans, ayant fait des études en français avec l'arabe comme première ou deuxième langue, avec un niveau d'études qui varie entre niveau troisième et licence. Après l'indépendance de l'Algérie, la langue française a été réservée à l'enseignement des matières scientifiques (mathématiques, sciences naturelles physique et chimie) ainsi qu'à la géographie et ce, bien entendu, en plus de son enseignement comme langue littéraire. L'arabe de son côté, en plus d'être enseigné comme langue avec sa littérature et ses structures, a été élargi à l'enseignement de l'histoire, l'éducation civique, morale et religieuse (ECMR). Le niveau d'étude des membres de ce groupe va de la terminale jusqu'à l'université
 - Le groupe EB « enfants de bilingues » est composé comme pour le groupe PB de dix neuf membres, dont douze filles et sept garçons, leur âge allant de 25 jusqu'à 31 ans, tous ayant fait des études en langue arabe avec le français comme langue étrangère, leur niveau va du niveau de première année lycée à celui de licence universitaire.

- Le groupe APB « apprenants de parents bilingues » contient dix neuf membres dont quinze filles et quatre garçons, âgés de quinze à seize ans tous poursuivant leurs études en langue arabe avec le français comme langue étrangère.
- GA qui inclut les parents arabophones et leurs enfants :
 - PA, « parents arabophones » qui inclut vingt quatre parents, dont quinze mères et neuf pères, leur âge variant de 43 à 51 ans, issus pour quelques uns de « La Médersa » actuellement connue sous le nom d'« école coranique » où on apprenait aux enfants le Coran, mais aussi à lire, à écrire et à compter en arabe. D'autres, ont eu un parcours traditionnel avec un cycle primaire de six ans pour les uns et de sept ans pour les autres (classe de fin d'études) et qui leur permettait, après avoir passé « le certificat d'étude », de passer directement en cinquième (deuxième année moyenne). Par contre, certains, sans formation préalable, autodidactes pour la plupart, avaient le droit de passer cet examen dans une certaine limite d'âge et d'être intégrés directement en cinquième et pouvaient ainsi poursuivre leurs études au collège et au lycée si leurs capacités le leur permettaient. Le niveau d'étude de ce groupe va de celui d'école coranique jusqu'à celui de diplôme universitaire.
 - EA, « enfants d'arabophone » est aussi composé de vingt quatre membres dont treize filles et onze garçons, leur âge variant entre dix huit et vingt huit ans, tous ayant fait des études en arabe avec le français comme langue étrangère.
 - APA, « apprenants de parents arabophones » se compose de vingt quatre membres dont dix sept filles et sept garçons, âgés entre quinze et dix neuf ans et tous ayant fait des études en arabe avec le français comme langue étrangère.

Puisque que notre travail porte sur les représentations de l'écriture en langue française, nous avons proposé aux trois groupes, un tableau qui contient onze items qui abordent l'écriture sous différents angles et que nous traiterons plus tard lors de l'analyse. Pour plus d'exactitude dans les résultats, la consigne donnée aux apprenants a été de remettre le questionnaire à l'un des parents qui les aide à faire leurs devoirs. De ce fait, nous pourrions vérifier directement l'influence de leurs représentations sur celles de leurs enfants.

Le questionnaire a été remis aux parents et aux frères/sœurs en deux exemplaires, l'un en français et l'autre traduit en l'arabe et ce, par l'intermédiaire des apprenants, vu que les réunir était très difficile en raison des emplois du temps différents.

1.2.2. L'entretien :

L'enquête par entretien est dans le cas présent plus qu'essentielle puisqu'elle permet de mettre le doigt sur le véritable sens que donnent les apprenants à l'écriture. « *C'est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal. Ces faits concernent les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits - expériences)* ». (Gotman et Blanchet., 1998, p. 25).

L'entretien comporte une série de huit questions basées sur les dimensions du rapport à l'écriture établies par Christine Barré De Miniac, dimensions que nous avons abordées dans le chapitre précédent. Ces questions sont liées à l'investissement, les opinions et attitudes, le mode d'investissement et les conceptions que peuvent avoir les apprenants sur l'écriture. L'échantillon sélectionné pour y participer comporte 15 apprenants dont neuf filles et six garçons âgés de 15 à 19 ans, choisis par l'enseignante de français sur la base des résultats qu'ils ont obtenu à l'examen de français³⁴. Nous avons divisé l'échantillon en trois groupes égaux se composant pour chacun de cinq individus, répartis en fonction de leur note : N1 : "bons (quatorze et plus), N2 : moyens (entre dix et douze) et N3 : moins bons (entre huit et zéro)". Nous avons

³⁴ Nous avons laissé ce choix à l'enseignante étant donné que nous n'avions aucune donnée sur les résultats des apprenants.

décidé de ne retenir que 15 apprenants étant donné le caractère qualitatif de l'entretien, laissant ainsi le côté quantitatif au questionnaire qui a été distribué à 150 personnes.

L'entretien s'est déroulé dans de bonnes conditions sans gêne apparente des élèves quant au fait d'être enregistrés. Quelques uns ont mis plus de temps à s'adapter à la situation, tandis que la majorité du groupe a exprimé sans retenue sa gratitude pour avoir apporté quelque chose de nouveau qui leur a permis de quitter la classe³⁵. L'opération s'est déroulée sur une période de cinq jours, à raison de trois apprenants par jour et ce dans le but de passer le plus de temps possible avec chacun d'eux pour ne pas les brusquer et avoir des réponses plus claires et sincères. Les quinze enregistrements ont été retranscrits³⁶ et annexés à la fin de ce travail, les informateurs ont été désignés par l'initiale du mot Apprenant, allant de A1 jusqu'à A15.

Par la suite, nous avons demandé à l'enseignante de nous remettre les productions écrites des quinze apprenants qu'elle a sélectionnés. Celles-ci ont été rédigées en situation d'examen (composition du troisième trimestre) et donc soumises à une évaluation. Nous avons opté pour ce choix parce que nous pensons que l'évaluation est le moyen le plus simple de rendre compte des compétences acquises par les élèves. Avoir une bonne note reste après tout le but premier que se fixe la majorité.

Après avoir réuni les 150 questionnaires, distribués aux 50 apprenants et aux membres de leurs familles (un des parents/un frère ou une sœur) et terminé tous les entretiens, nous avons procédé à l'analyse des résultats obtenus.

Avant de présenter les chiffres que nous avons obtenus et l'analyse des résultats des trois groupes cités plus haut, nous tenons à préciser que nous avons procédé à un léger changement concernant le découpage des groupes. En effet, nous avons jugé qu'il était plus intéressant et ce seulement pour les questionnaires, de réorganiser les groupes en fonction de leur catégorie initiale (parents/enfants/apprenants) et leur appartenance sociale. Nous pensons que ceci peut nous permettre d'obtenir des résultats plus clairs, de mieux cerner les représentations

³⁵ Les entretiens se sont déroulés en même temps que les heures de cours.

³⁶ Les entretiens ont été transcrits tels quels dans leur intégralité étant donné que quelques apprenants ont préféré répondre en arabe.

présentes chez chaque groupe et d'éviter d'éventuelles répétitions si par exemple tel ou tel groupe partagent la même explication. Mais plus important, il nous semble que ce découpage est plus à même de correspondre à notre approche. De ce fait, nous obtiendrons trois groupes comme suit : G1 dans lequel nous avons placé **PF, PB et PA**, G2 où nous avons regroupé **EF, EB et EA** et enfin G3 qui contient **APF, APB et APA**.

2. Résultats et analyse :

2.1. Les questionnaires :

Comme nous l'avons précisé auparavant, le questionnaire que nous avons remis aux membres des trois groupes aborde deux thèmes de façon successive : premièrement la langue parlée, deuxièmement la langue écrite. Cet enchaînement nous a donné la possibilité de le diviser en deux parties, nous facilitant ainsi l'étude des deux premiers axes qui cadrent notre recherche.

2.1.1 Statut et utilisation de la langue française à l'oral :

Nous commencerons dans cette partie par aborder le premier axe de notre recherche qui rappelle le traitement de la représentation de la langue française au sein du groupe famille et de son effet sur la relation qu'entretient l'apprenant avec la langue. Pour ce faire, nous entamerons notre analyse par la première moitié du questionnaire qui comporte dans le cas de G1 et G2³⁷ (après les informations personnelles) une question sur le statut de la langue au sein des deux groupes. En ce qui concerne G3, cette première partie se compose de trois questions, toujours sur la langue française, mais avec plus de détails concernant la fréquence de son utilisation, avec qui et les difficultés qu'ils peuvent ou non rencontrer lors de son utilisation.

Après avoir comptabilisé les réponses données par les membres des trois groupes à la première partie du questionnaire, nous allons maintenant procéder à l'analyse des résultats de G1 et G2, pour enfin arriver à G3. Ceci nous permettra

³⁷ Rappelons que G1, G2 et G3 font référence dans l'ordre aux parents, frères et sœurs et aux apprenants.

d'avoir une vue d'ensemble sur les représentations de chaque groupe concernant la langue française et si elles ont une influence sur le rapport de l'apprenant à la langue.

a) Représentations de la langue française chez la famille de l'apprenant :

Les tableaux qui suivent renvoient aux données que nous avons pu recueillir grâce au questionnaire remis aux parents et frères/sœurs des apprenants. Ces données correspondent aux réponses de G1 et G2 à la question n°3 (désormais Q1 dans le tableau) : Pour vous, est ce que la langue française est : une langue de prestige (R1), une langue de savoir (R2), une langue qui symbolise la colonisation (R3), une langue comme les autres (R4). Après avoir expliqué notre code, nous allons maintenant illustrer les chiffres que nous avons obtenus pour ensuite passer à l'analyse.

Tableau représentatif du statut de la langue française chez G1

Q1	Langue de prestige	Langue de savoir	Langue de colonisation	Langue comme les autres
PF	7	7	/	/
PB	6	18	/	1
PA	/	/	16	15

- D'après ce que nous avons pu relever comme réponses ici, nous constatons que les membres de PF, qui sont au nombre de sept pensent que la langue française est une langue de prestige et de savoir. Nous remarquons d'emblée que les parents se considérant comme francophones ont une représentation très positive de la langue française qui est assimilée à l'élévation sociale (prestige) et à la connaissance (savoir). Manaa Gaouaou qui a publié un article sur les représentations et normes sociolinguistiques des professeurs de français à Batna a fait ressortir une représentation qui se rapproche de celle que nous avons retrouvée ici. Ainsi, son étude a prouvé que les enseignants de français au lycée considéraient que la langue était symbole de prestige, « *Cette attitude positive à l'égard du français est due à l'usage que l'on en fait quotidiennement et surtout par la situation géographique de l'Algérie au carrefour des pays francophones qui nous entourent* ». (Insaniyat n°17-18, Mai-Décembre 2002, p. 163). Pour reprendre Djeghar, « *Les intellectuels citadins*

valorisent sa maîtrise parce qu'à leur avis c'est une condition sine qua non pour la promotion dans l'échelle sociale ». (2005, p. 57)

- PB à leurs tours la considèrent plus comme une langue de savoir avec tout de même six sur les dix neuf participants qui ont répondu R1 et R2. Nous constatons ici que les membres de PB se démarquent de PF en associant en majorité (18 sur les 19 interrogés) la langue française à la connaissance. Un seul participant a exprimé sa neutralité en choisissant R4 comme réponse. Malgré des réponses plus ou moins différentes en comparaison avec PF, nous pouvons néanmoins dire que leur représentation de la langue reste aussi positive que celle du premier groupe.

- Par contre, pour ce qui est de PA, nous remarquons un changement radical dans le choix de leurs réponses. Tandis que PF et PB associent le français au prestige et/ou au savoir, nous constatons ici que les conceptions des parents arabophones à propos de cette langue sont au contraire pleines de stéréotypes. Ainsi, huit sur les vingt quatre participants ont coché R3 et R4, neuf ont choisi R3 et sept ont répondu R4. D'après ces chiffres, nous pouvons dire que leur représentation du français est entourée de négativité ou d'indifférence et parfois même des deux.

Tableau représentatif du statut de la langue française chez G2

Q1	Langue de prestige	Langue de savoir	Langue de colonisation	Langue comme les autres
EF	6	4	/	/
EB	2	14	/	5
EA	/	/	17	15

- En ce qui concerne EF, nous avons constaté que leurs réponses se rapprochaient de celles de PF puisque trois sur les sept membres de ce groupe ont eux aussi associé le français au prestige et au savoir. Des quatre participants restants, trois ont choisi R1 tandis que le dernier a coché R2. D'après ces chiffres, il nous apparaît que la notion de prestige est plus présente au sein de EF que celle de savoir étant donné que six des informateurs ont répondu R1, contre quatre qui ont choisi R2. Ainsi, la représentation de la langue française présente chez EF est une représentation

positive qui la valorise et la place sur un piédestal. Selon A. Djeghar, une représentation assez positive de la langue française est présente chez les étudiants de 1^{ère} année L.M.D, celle-ci est peinte comme « *une langue romantique, élégante, qui permet une ouverture de l'esprit et une modernité* ». (Synergies Algérie n°5 - 2009, p. 195).

- Dans le cas de EB, nous avons remarqué que leurs chiffres étaient similaires à ceux de PB mais différaient de ceux de EF. Tandis que ces derniers voient en la langue française un symbole d'élévation sociale, nous avons observé ici que les membres de EB lui attribuaient la position de langue de savoir puisque quatorze sur les dix neuf participants ont coché R2, alors que les cinq autres ont répondu R4. Comme chez PB, nous constatons ici aussi que la représentation dominante de la langue l'associe à la connaissance ce qui en fait une représentation positive. Ceci peut être recoupé avec ce qu'a mis en évidence une recherche menée par F. Laroussi (1991) sur les comportements épilinguistiques des tunisiens et qui a démontré que la langue française en Tunisie est perçue comme un instrument qui permet l'accès au savoir, au modernisme et à la technicité.

- Pour ce qui est de EA, comme pour les deux autres groupes, les résultats relevés sont les mêmes que ceux trouvés chez leurs parents (PA) puisque sept des participants ont coché R3 et R4, neuf ont répondu R3 et sept R4. Ceci peut nous renseigner sur l'aspect négatif qui caractérise la représentation de la langue française chez EA, qui passe d'une langue de prestige et de savoir à celle de la colonisation. D'après les réponses des participants qui ont coché en même temps R3 et R4, il nous apparaît que la neutralité présente chez EB quant au choix de R4 et à l'aspect positif de leur représentation, a laissé place à un désintérêt vis à vis du français transformant en prise de position contre la langue ce qui devait être une réponse neutre. Cette représentation qui peint la langue comme symbole de la colonisation a été retrouvée dans une recherche menée par El Gherbi (1993) auprès d'apprenants marocains. Celle-ci a révélé que 27,86% des informateurs considéraient cette langue comme celle du colon.

b) Attitudes des apprenants envers la langue française :

Après avoir étudié les RS de la langue française présentes au sein du milieu socioculturel des apprenants, nous allons dans ce qui suit, mettre en relation les résultats de G1 et G2 (parents, frères et sœurs) avec ceux de G3 (apprenants).

Comme nous l'avons précisé auparavant, les questionnaires remis aux participants se divisent en deux parties, chacune d'elles traitant d'un sujet précis. En analysant les résultats de G1 et G2, nous avons pu nous semble-t-il, faire ressortir leur représentation de la langue française. En nous basant sur ces données, nous allons tenter ici de voir si ces représentations ou opinions ont un impact sur l'attitude des apprenants envers la langue. Pour ce faire, nous leur avons posé trois questions qui abordent trois thèmes différents mais complémentaires.

- La première question (Q1) : Utilisez-vous le français : souvent (R1), de temps en temps (R2), rarement (R3), jamais (R4) vise à constater la fréquence d'utilisation du français par les apprenants.
- La seconde question (Q2) : Avec qui ? : la famille (R1), les amis (R2), les camarades de classe (R3) nous permettra d'examiner les contextes dans lesquels les apprenants utilisent le français.
- La troisième question (Q3) : Avez-vous des difficultés à parler français ? Dites pourquoi (à laquelle l'apprenant peut répondre par oui ou par non et expliquer son choix) nous aidera à mettre le doigt sur les obstacles que peuvent rencontrer les apprenants quand ils parlent en français.

➤ **fréquence d'utilisation du français**

Q1	Souvent	De temps en temps	Rarement	Jamais
APF	7	/	/	/
APB	/	18	1	/
APA	/	/	10	14

- D'après ce que nous avons pu voir précédemment à propos de PF et EF, nous avons pu arriver à la conclusion suivante : le statut qu'ils accordent à la langue française, l'associant au prestige et au savoir, donne un caractère positif à leur

représentation. Ainsi, la langue, outil de communication, revêt ici un aspect social puisque selon leurs réponses elle symbolise l'élévation sociale et la connaissance. En nous tournant vers les résultats de APF, nous constatons que leur attitude envers le français reflète la représentation des membres de leurs familles puisque les sept apprenants appartenant à GF ont déclaré utiliser le français 'souvent'. Cette fréquence d'utilisation a été retrouvée lors d'une recherche menée par A. Djeghar (2005) et qui a révélé que 20% estimaient pratiquer utiliser le français 'souvent'. D'après les chiffres présents ici, il nous apparaît que la représentation de la langue au sein de PF et EF a pu influencer l'attitude des participants par rapport à la langue et à son utilisation. Ainsi, la présence d'une représentation positive chez la majorité (PF/EF), sur un objet donné (la langue française), peut engendrer une attitude tout aussi positive envers cet objet, chez APF. Nous pouvons citer ici, une recherche menée par Castellotti et Moore et à travers laquelle ils ont pu déterminer l'importance des représentations sociales dans l'enseignement des langues. Selon ces auteurs « *les images partagées, qui existent dans un groupe social ou une société, des autres et de leurs langues peuvent influencer les attitudes envers ces langues et finalement l'intérêt des apprenants pour ces langues* ». (Beacco. & Byram in Castellotti et Moore, 2002, p. 6).

- En ce qui concerne le statut de la langue française chez PB et EB, nous avons pu comprendre d'après leurs réponses, que contrairement aux premiers (PF et EF), ils considèrent plus le français comme un symbole de connaissance que de prestige. Pour eux, quelqu'un qui maîtrise, ou encore sait bien utiliser la langue française est considéré comme instruit, détenteur du savoir et de la connaissance, ce qui conserve l'aspect positif de la représentation de la langue française chez ces deux groupes.

En passant aux résultats de APB, nous constatons qu'à l'inverse de APF qui ont répondu 'souvent', les membres de ce groupe ont choisi 'de temps en temps'. En comparant les chiffres obtenus avec la représentation de la langue présente chez PF et EF, il nous apparaît que celle-ci peut s'accorder avec leur choix de réponse, nous pouvons alors tenter une explication en prenant comme point départ le statut de la langue au sein de GB. Si la langue française symbolise le 'savoir', définit par le

dictionnaire Larousse comme un « *ensemble cohérent de connaissances acquises au contact de la réalité ou par les études* » et que les apprenants considèrent qu'ils n'en sont qu'au début, ou à la moitié du chemin qui les conduit vers la construction de ce "savoir", nous pouvons dire que leur fréquence d'utilisation du français peut être justifiée. Leur attitude vis à vis de la langue reste relativement positive puisqu'ils déclarent utiliser le français même si ce n'est que "de temps en temps". Toujours dans le cadre de l'enquête de Djeghar, des résultats similaires ont été retrouvés, puisque 70% des participants interrogés affirment ne l'utiliser que de temps en temps.

- Pour ce qui est de APA, nous avons constaté que leurs résultats s'opposaient à ceux de APF et APB puisque dix sur les vingt quatre participants ont répondu R3 et les quatorze restant ont coché R4. Pour tenter de comprendre ces chiffres, nous nous référerons tout d'abord à ceux obtenus par PA et EA. Nous avons pu voir auparavant que ces deux groupes partageaient une vision de la langue française non seulement différente de celle des groupes précédents (PF, EF, PB, EB) mais aussi assez négative. En effet, nous avons remarqué que le statut de la langue chez les participants de GA est passé de langue de prestige et de savoir à un symbole de la colonisation française, ou encore à une langue comme les autres. Cette vision stéréotypée du français a conduit à la naissance d'une représentation négative de celui-ci.

En comparant ces résultats à ceux de APA, nous pouvons, nous semble-t-il, voir une similitude entre les deux. Ainsi, évoluer dans un environnement qui considère la langue française comme celle du colon avec tout ce que cela peut impliquer comme stéréotypes, peut engendrer une attitude négative vis à vis d'elle et de son utilisation entraînant un désintérêt, ou encore son rejet, et c'est à notre avis ce qui s'est passé dans le cas présent. Ceci a été retrouvé chez Zarate (1993), Hermann-Brennecke (1993), Cain et De Pietro (1997), Matthey (1997) et Paganini (1998) chez lesquels, ces images qui peuvent être fortement stéréotypées, ont un pouvoir valorisant, ou au contraire, comme nous avons pu le voir ici, dévalorisant à propos de la langue française et de son apprentissage.

➤ **contextes d'utilisation du français**

Q2	Famille	Amis	Classe
APF	7	6	3
APB	19	10	/
APA	/	/	10

- Toujours en relation avec la représentation positive de la langue française au sein de GF, nous constatons ici et ce d'après les résultats de APF à cette question, que leur utilisation du français n'est pas restreinte à un domaine précis, bien au contraire. Les réponses relevées ici nous indiquent que les apprenants de ce groupe, qui ont rappelons-le déclaré plus haut utiliser "souvent" le français, l'emploient dans différentes situations. Nous retrouvons le contexte familial, puisque les sept participants ont coché R1. Dans ce cas, nous pouvons dire que la langue est considérée comme un outil de communication du fait qu'elle est utilisée au sein du cadre familial. Sur les sept membres de APF, nous avons remarqué que six apprenants avaient élargi ce champ en y rajoutant leur cadre social puisqu'ils incluent à R1 la seconde réponse R2, qui renvoie aux "amis". Ainsi, l'aspect communicationnel de la langue se voit accentué ici. Enfin, nous avons constaté que trois des sept informateurs ont répondu R1, R2 et R3 étendant encore plus le champ d'action de la langue française. Ces mêmes données ont été recueillies par A. Djeghar (2005, p. 80) qui a constaté que les étudiants qui disaient utiliser le français souvent, le faisaient dans toutes les circonstances.

- Selon les réponses recueillies auparavant, nous avons constaté que GB avait une représentation positive de la langue française qui la peignait comme une "langue de savoir", engendrant une attitude relativement positive des apprenants vis à vis d'elle, ces derniers ayant déclaré l'utiliser "de temps en temps". En comparant ces réponses avec celles relevées ici, il nous apparaît qu'elles se complètent. En effet, d'après ce que nous avons pu déduire des réponses de APF à Q1 et Q2, nous avons pu, nous semble-t-il, déterminer une forte relation entre leur rapport à la langue française et leur attitude envers elle ainsi que son utilisation.

Dans le cas de APB, le lien qui les unit à la langue n'est pas aussi prononcé, malgré une attitude globalement positive, nous constatons que le contexte qu'ils privilégient pour utiliser le français est le milieu familial puisque les dix-neufs apprenants ont coché R1. Un peu plus de la moitié du groupe, à savoir dix sur les dix-neuf participants ont répondu R1 et R2 rajoutant ainsi le cercle social dans leurs pratiques, contrairement à APF qui l'incluent aussi dans leurs pratiques scolaires. Des étudiants interrogés à ce sujet ont déclaré utiliser le français « *avec les parents et les amis parce que l'entourage favorise l'utilisation du français* ». (ibid., p. 80)

- Les réponses de APA à Q1, reflètent une attitude négative par rapport à la langue française et à son utilisation étant donné qu'ils ont choisi R3 et R4, s'opposant radicalement à ce que nous avons pu relever chez les deux autres groupes. En comparant les chiffres de APA à Q1 à ceux obtenus ici, nous pouvons dire qu'ils s'accordent. En reprenant leurs réponses à la question précédente, nous pouvons voir que seulement dix sur les vingt-quatre apprenants interrogés ont répondu 'rarement' pour décrire leur utilisation de la langue française. En revenant à Q2, nous constatons que ces mêmes apprenants ont déclaré n'utiliser le français qu'avec leurs 'camarades de classe'. Ceci peut, à notre avis, impliquer que son utilisation relèverait du domaine de l'obligation plutôt que de la communication sociale comme c'est le cas chez APF et APB.

Selon ces résultats, il nous apparaît que l'attitude négative de APA envers cette langue a eu pour conséquence de limiter leurs pratiques aux murs de la classe.

Des données similaires ont été relevées par M. Senoussi au travers d'une enquête menée auprès d'élèves d'un lycée de Touggourt dans le sud algérien. D'après les résultats de cette recherche : « *le statut qu'occupe la langue française, qui est quasi identique dans la majorité, voire la totalité des villes du sud de l'Algérie. Les apprenants craignent fortement le français, et les attitudes qu'ils manifestent à l'égard de l'apprentissage de cette langue sont généralement assez négatives* ». (Synergies Algérie n°11-2010, p. 111).

➤ **difficultés à parler français**

Q3	OUI	NON
APF	/	7
APB	13	6
APA	24	7

- A cette question, nous constatons que les sept membres de APF ont répondu NON, ce qui veut dire qu'ils affirment ne pas avoir de difficultés à parler français. Si nous admettons que ses résultats reflètent ce que pensent réellement les apprenants (vu la nature subjective que peut avoir le questionnaire en tant qu'outil de recueil de données), nous pouvons avancer l'idée que le milieu socioculturel des participants, qui place la langue française sur un piédestal, l'assimilant à une langue de "prestige" et de "savoir" a joué un rôle déterminant dans la création, chez les apprenants, d'un rapport positif à la langue française. S'ajoute à cela les réponses qu'ils ont données aux deux questions précédentes et qui montrent que APF ont une fréquence d'utilisation stable et régulière de la langue et ce dans tous les domaines. Voici quelques arguments fournis par les apprenants pour justifier leur choix de réponse :

Chafika : « *on l'utilise depuis l'enfance. Ma mère est prof de français et mon père aixe prof de français. De la famille en france... et je me sens a l'aise en le parlant* ».

Zaid : « *parce que j'aime la langue française et je la préfère aux autres* ».

Meriem : « *parce que j'aime parler la langue française* ».

Allaeddine : « *parce que papa et maman parlent le français* ».

Marwa : « *parce que mon père et ma mère parlent toujours en français a la maison* ».

Si nous comparons ces résultats à ceux obtenus par A. Djeghar (2005), nous pouvons dire qu'ils se rejoignent puisque 40% des étudiants interrogés disent maîtriser le français « *pour le simple fait qu'ils connaissent l'orthographe comme seul critère, parce qu'ils en ont envie ou bien parce que c'est l'habitude familiale* ».

Mais « lorsque arrive l'instant de réfléchir sur sa propre production langagière 80% disent qu'ils ont une performance moyenne » (ibid., p. 85).

A ce stade de l'enquête, nous ne pouvons avancer de données concrètes si ce n'est que d'après leurs résultats, il nous apparaît qu'ils ont une bonne maîtrise de la langue française. C'est pour cela que nous y reviendrons lors des entretiens, pour voir si ces réponses s'accordent avec leur pratique réelle du français.

- Pour ce qui est de APB, nous constatons, toujours d'après leurs réponses que le groupe s'est divisé en deux parties. D'abord, il y a ceux qui déclarent avoir des difficultés à parler français et qui sont au nombre de treize, mais qui expliquent qu'ils l'utilisent de temps en temps parce qu'ils aiment la langue, l'enseignante ou encore la matière

Souad : « un peux mai je parle parceque j'aime les profisseurs des français et la langue français »

Amel : « ces difcil mais jem français et parce que mon père et mère parle dans la maison »

Karim : « parce qu'elle est compléqué et un peut difficile mais jaiime la langue française est il y a une but ».

Ensuite, nous retrouvons ceux qui disent ne pas avoir de difficultés à utiliser le français et donnent pratiquement les mêmes raisons que les premiers :

Kaouther : « Moi j'ai pas des difficultés à parlez français parce que mon rêve à devenir une prof de français comme ma sœur et aussi je suis bien sur cette matière ».

Wafa : « parce que j'aime boucoup le fronçais et j'aimmes le profe de fronçais ».

Houda : « parce que j'aimmes les professeure des français et la langue français ».

Bilel : «Parce qu'il facile un peut parce que moi j'aime le françai beaucoup. merci »

En comparant ces réponses à celles recueillies à Q1 et Q2, nous pouvons penser que les déclarations des treize apprenants concordent avec leur fréquence d'utilisation de la langue française. Cependant, et d'après leur façon d'écrire, il nous semble que

les réponses des six autres membres contredisent ce que sont réellement leurs pratiques. Une fois encore, nous pourrions confirmer ou infirmer ce que nous avançons ici en arrivant aux entretiens.

- Dans le cas de APA, nous remarquons que les vingt quatre participants ont répondu OUI. Sur ces vingt quatre, onze seulement ont donné une explication à leur choix de réponse, six ont juste coché la case OUI, et enfin, sept ont répondu OUI et NON en même temps.

En ce qui concerne les apprenants qui ont justifié leurs réponses, nous avons constaté qu'ils attribuaient ces difficultés dans la plupart du temps à la complexité de la langue française. Voici quelques exemples pour étayer nos dires :

- Oui

..... لأنها صعبة ومعقدة. لم أتمكن من تعلمها جيداً.....

.....

- Oui

..... لأن اللغة الفرنسية صعبة الاستيعاب.....

.....

- Oui

..... (parce que) لأنها صعبة.....

.....

Pour les six qui n'ont pas expliqué leur réponse, nous pouvons penser que ceci est dû à leur manque d'intérêt pour le sujet traité étant donné le statut de la langue au sein du groupe famille.

Dans le cas des sept apprenants restants et qui ont coché OUI et NON, nous pouvons dire que ceci, peut indiquer à notre avis qu'ils n'ont pas compris la question.

- Oui *Qatani*

.....

.....

.....

- Non *لكن بعد الامتحان اناكم بالوحيه*

.....

.....

Synthèse :

Nous remarquons, au terme de cette analyse, que la représentation de la langue française varie d'un groupe social à un autre. En ce qui concerne les parents qui ont participé à notre enquête, nous avons constaté que leur degré d'instruction, et l'on entend par là leur niveau d'étude a lui aussi joué un rôle dans la construction de leur représentation du français.

Pour les parents appartenant à GF, ayant fait des études en français, cette langue est le symbole de l'élévation et de la promotion sociale, de la culture et du savoir. En interrogeant leurs enfants (EF) à ce sujet, nous avons observé qu'ils avaient la même représentation que leurs parents. En arrivant à APF, nous avons découvert que cette représentation de la langue française au sein de GF a permis aux apprenants de développer une attitude positive envers cette langue et son usage.

Au sujet des parents bilingues, nous avons pu voir que eux aussi avaient une représentation positive de la langue française qui la décrit principalement comme la langue de la connaissance et du savoir mais aussi comme celle du prestige. Le même processus présent chez GF s'est reproduit ici, c'est à dire que la représentation de PB a été retrouvée chez EB à la seule différence que la notion de savoir attachée à la langue était plus présente chez les enfants. Toutefois, ceci n'altère en rien la nature de la représentation qui reste toute aussi positive que celle de leurs parents. Du côté de APB, nous avons constaté que, malgré le caractère positif de la représentation du français des membres de leurs familles, leur attitude envers la langue et son utilisation n'était pas aussi prononcée que celle de APF.

Dans le cas des parents arabophones, un changement radical s'est opéré dans leur représentation par rapport aux deux autres groupes. D'après leurs réponses, nous avons pu relever une représentation négative du français et des stéréotypes que nous pensions disparus. En effet, l'image de la langue est passée de prestige et savoir à celui de symbole de la colonisation ou encore langue comme les autres. Cette image négative a aussi été retrouvée chez les membres de EA.

Pour ce qui est des apprenants de APA, qui sont en contact direct avec la langue, nous avons décelé de par leurs réponses une attitude qui reflète cette représentation et qui a eu pour conséquence le rejet quasi total de la langue française et de sa pratique.

Ainsi, pour ce qui est du premier axe de notre recherche qui traite de l'effet des représentations sociales de la langue française présentes au sein du groupe famille de l'apprenant sur ses propres représentations, nous pouvons dire que l'effet constaté chez les trois groupes est la présence d'une forte influence des représentations des parents sur celles de leurs enfants.

2.1.2 Statut et représentations de l'écriture en langue française :

Après avoir terminé l'analyse de la première partie du questionnaire et qui rappelons-le abordait le statut et l'utilisation de la langue française en termes de pratique orale, nous allons maintenant passer à la seconde partie qui traite de l'écriture, de son statut au sein des trois groupes ainsi que des conceptions et des représentations qu'ils peuvent avoir à propos de l'objet écriture.

Dans cette partie, nous commencerons par aborder la première moitié du second axe de notre recherche à savoir : les représentations et conceptions des apprenants et des membres de leurs familles (père/mère, frère/sœur) sur l'écriture en langue française (la seconde moitié étant consacrée aux entretiens). Afin d'y arriver, nous avons proposé aux membres de G1 et G2 une question qui a pour but de les faire écrire sur ce qu'ils pensent de l'écriture en langue française.

D'après les réponses relevées, nous avons pu constater, comme pour la première partie du questionnaire, la présence de trois opinions différentes, chacune d'elles représentant la conception des groupes sociaux interrogés.

- Pour PF et EF, membres de GF, nous avons constaté la présence d'une représentation positive de l'écriture en français. Pour eux, l'écriture est un moyen d' "expression de soi". On écrit pour exprimer ses sentiments, ses idées et points de vue. C'est un outil d'épanouissement intellectuel et culturel qui permet l'ouverture sur les autres et sur le monde. « *L'écriture est une activité qui mobilise autant qu'elle révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière. Ecrire c'est, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits* ». (de Miniac, 2000, p. 19). Ceci peut d'ores et déjà indiquer à notre avis, une préférence pour les écrits extrascolaires ou sociaux.
- En nous tournant vers PB et EB, membres de GB, nous avons observé la présence d'une représentation très différente de la précédente, mais que nous pouvons qualifier de positive vue la place qu'accordent les participants des deux groupes à l'écriture. En effet, d'après les dires des deux groupes, nous avons remarqué que l'écriture prenait un tout autre aspect, celui d'outil d'accès à la connaissance, au service de la réussite scolaire et professionnelle. Prise sous cet angle, il nous apparaît que l'écriture scolaire prend une place prépondérante chez les membres des deux groupes.
- Enfin, pour PA et EA, membres de GA, nous avons constaté un autre changement de représentation par rapport aux précédentes. Cependant, dans le cas présent, cette modification revêt un caractère négatif. D'après les quelques réponses que nous avons pu obtenir³⁸, nous avons remarqué que les participants issus d'un milieu arabophone, considéraient l'écriture en langue française comme inutile, l'argument récurrent dans leurs réponses est que la langue arabe

³⁸ Seulement neuf parents et onze enfants ont répondu à cette question.

est la langue officielle et que le français n'est pas une priorité en ce qui concerne les études.

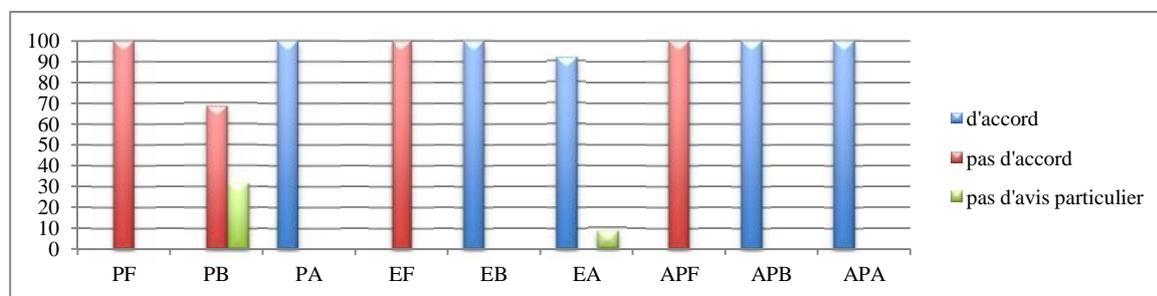
Après avoir exposé les résultats des participants à cette question, nous allons maintenant procéder à l'analyse des tableaux, qui rappellent-les interrogent les représentations de l'écriture de GF, GB et GA

a) La question du don :

Parmi les différents thèmes abordés par le tableau proposé à tous les participants, il y a celui du don. Cette idéologie associe « *l'emploi absolu du verbe écrire [...], les dictionnaires l'attestent, à l'idée de production d'ouvrages, résultats de l'exercice d'un métier, principalement celui d'écrivain* » (Dabène, 1995, p. 159).

Nous tenterons par le biais de l'item n°1, intitulé « Pour bien écrire il faut avoir un don » de voir si cette conception est toujours présente dans et en dehors du cadre scolaire³⁹. Pour ce faire, nous commencerons par exposer les résultats des trois groupes G1, puis G2, pour enfin arriver à G3.

✚ Item n°1 : Pour bien écrire il faut avoir un don



En abordant la question du don en écriture du point de vue de PF, nous constatons que 100% des membres du groupe PF ont coché la case "pas d'accord". Ceci laisse entendre que pour eux, tout le monde peut "bien écrire" sans pour autant avoir de "prédispositions quelconques ou de don". Cette prise de position peut être due à leur cursus au sein de l'école française, avoir une base solide dans une langue ou une matière donnée contribue largement à effacer les difficultés et les barrières qui

³⁹ Etant donné que le questionnaire a été remis aux apprenants et à leurs familles.

peuvent constituer une entrave à l'apprentissage ; dans le cas présent à la production écrite.

Des résultats similaires ont été retrouvés chez PB, puisque 68,42% des participants ont coché la case 'pas d'accord' et 31,58% ont coché la case 'pas d'avis particulier'. Il existe tout de même une différence entre eux. Cette différence réside dans le statut accordé à l'écriture. Dans le cas présent, l'écriture est perçue comme un outil au service de la réussite scolaire et professionnelle. Un des parents a dit à ce sujet que : « *la maîtrise de l'écrit est le moyen le plus direct pour accéder à la réussite scolaire, (...) bien écrire est sans nul doute le moyen de gravir les échelons que ce soit en arabe ou en français* ». (Ingénieur agronome à la retraite)

Par contre, en arrivant aux résultats de PA, nous constatons que les chiffres qu'ils ont obtenu s'opposent complètement à ceux de PF et PB, étant donné que 100% des participants ont répondu 'd'accord'. Ainsi, nous pouvons dire que l'idéologie du don et bien présente chez PA. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'ils ont rejeté la langue française et son utilisation⁴⁰. Ce rejet l'a, à notre avis, rendu inaccessible et qu'il faut forcément avoir un don pour produire un texte. Ceci s'accorde avec ce que dit M. Dabène à propos du don : « *Le centrage sur la langue et ces usages, notamment scripturaux, donc textuels, explique sans doute que la production des textes ait souvent relevé de l'idéologie du don [...]* ». (Dabène, 1987, p. 216).

100% des membres du groupe EF ont coché la case 'pas d'accord'. Nous remarquons que les mêmes chiffres ont été relevés chez le groupe PF. L'idéologie du don est tout aussi inexistante chez les enfants que chez les parents. Comme l'explique la psychologie sociale, une société, un groupe ou une communauté donnée élabore ses propres représentations, celles-ci correspondent à la vision qu'ils ont de l'environnement dans lequel ils évoluent. Dans le cas présent, les membres appartenant à la même communauté (francophone) partagent les

⁴⁰ Comme nous avons pu le constater lors de l'analyse de la première partie du questionnaire.

mêmes représentations à propos de l'idéologie du don, écrire ou « bien » écrire n'est pas une activité réservée aux écrivains ou aux lettrés, bien au contraire.

En nous tournant vers les résultats de EB, nous avons remarqué d'emblée une nette opposition entre leurs réponses et celle de EF. Tandis que ces derniers pensent que tout le monde peut écrire, les membres de EB pensent à l'unanimité (à 100%) que le don est une qualité essentielle pour "bien écrire". Ceci peut être dû en partie aux anciennes méthodes d'enseignement appliquées à l'époque au sein du système éducatif algérien et qui glorifiaient la littérature et les écrivains les élevant au statut de perfection rendant ainsi encore plus vaste le fossé entre les « écrits littéraires » et les « écrits ordinaires » (Dabène, 1991). Se trouvant dans l'incapacité de produire un texte qui se rapproche de cette "perfection", ils n'ont d'autre choix que d'intégrer ce paramètre (le don) dans l'équation d'un écrit réussi. A ce sujet M. Dabène (1996, p. 95) dit : « [...] *les représentations dominantes [...] considèrent l'écriture comme une activité de professionnel, principalement celle de l'écrivain [...]* ». S'ajoute à cela une pédagogie qui servait mal l'intérêt de l'apprenant, focalisant l'attention sur les « fautes » commises et non pas sur les progrès enregistrés.

Ces mêmes résultats ont été retrouvés chez EA qui ont répondu à 91,66% des "d'accord" et 8,33% "pas d'avis particulier". Nous remarquons que l'idéologie du don est bien ancrée ici aussi comme nous avons pu le constater chez PA. Pour tenter de comprendre ces résultats, il faut tout d'abord aborder la question du statut de la langue française ; à cette question⁴¹, les deux groupes ont choisi de répondre, soit « *langue qui symbolise la colonisation française* », ou bien « *une langue comme une autre* » et parfois même les deux réponses en même temps, ce qui nous renseigne sur la place accordée à la langue au sein de ces groupes. Lors de l'analyse du tableau destiné aux parents arabophones, nous avons remarqué un rejet total du français, qui est dû à leur incapacité à l'utiliser correctement tant à l'écrit qu'à

⁴¹ Troisième question du questionnaire destiné aux frères et sœurs. Voir annexes.

l'oral. Et c'est en partie cette "non-maîtrise" de la langue qui la rend inaccessible renforçant ainsi cette idéologie dite du don.

En abordant les résultats de APF, nous avons remarqué que 100% des participants ont répondu "pas d'accord". Selon ces chiffres, nous pouvons dire que les membres de ce groupe considèrent qu'il n'est pas nécessaire d'avoir "un don" pour pouvoir écrire. Notons que cette conception a aussi été retrouvée chez les membres de leurs familles (PF/EF).

A la différence de APF, nous avons constaté que les groupes APB et APA pensent au contraire que le don est primordial si l'on veut écrire ou bien écrire puisque tous les participants ont répondu "d'accord". Ces résultats peuvent être dus à plusieurs facteurs tels que les difficultés que peuvent rencontrer les apprenants lors de l'acte rédactionnel, en opposition aux textes d'écrivains dit "parfaits" ou encore à la représentation de l'objet écriture au sein des deux groupes. Ces mêmes résultats sont retrouvés chez Dabène puisqu'il dit : « *Les données disponibles montrent que, du fait des représentations dominantes, les usagers "ordinaires" de l'écrit ressentent une insécurité d'autant plus grande qu'ils pensent ne pas maîtriser ce qu'ils considèrent comme des modèles obligés [...]* ». (Dabène, 1996, p. 96)

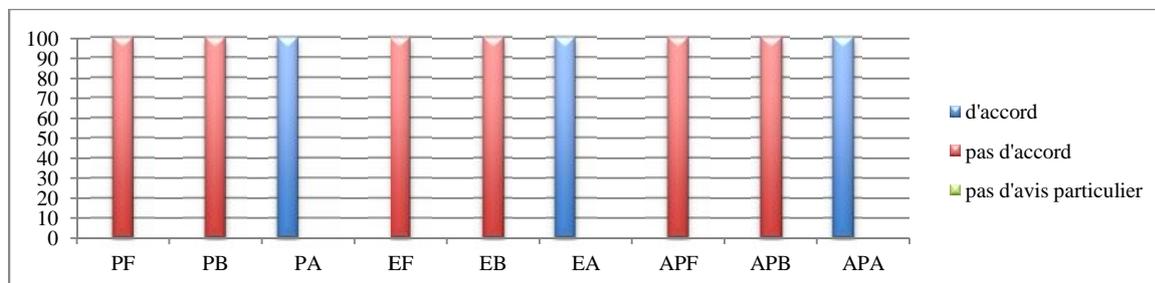
Ces mêmes résultats ont été retrouvés chez Marneffe (1990) lors d'une enquête sur les représentations d'enseignants en Belgique francophone sur la diversification dans l'enseignement de l'écrit. Il a constaté que l'activité d'écrire était encore perçue comme l'actualisation d'un "don venu du ciel". Cette même conception a été retrouvée chez A. Kherbache qui l'a décrit comme suit : « *On est doué pour l'écriture, ou on ne l'est pas. Telle est l'affirmation implacable du discours social dominant dans les représentations sociales, dans le sens commun, donc à l'école.* » (Kherbache, 2008, p. 342).

b) Ecrire, qu'en pensent-ils ?

Nous tenterons à travers l'item n°2 : « écrire c'est inutile, l'oral suffit », de mettre le doigt sur les représentations des trois groupes G1, G2 et G3 à propos de l'acte

scriptural, de son statut par rapport à l'oral et de la valeur positive ou négative qu'ils lui attribuent.

Item n°2 : Ecrire c'est inutile, l'oral suffit.



Dans le cas de PF, nous constatons que 100% des membres de ce groupe ont coché la case “ pas d'accord”. D'après ces résultats, il nous apparaît que le groupe PF accorde autant d'importance à l'oral qu'à l'écrit. Ce qui impliquerait non pas une rupture entre les deux pratiques, mais un équilibre, ou encore comme le dit Schneuwly : « [une notion de] diversification et de complexification d'opérations langagières pour des situations de communication de plus en plus complexes » (1988, p. 184). Un des parents a répondu à la question “que pensez-vous de l'écriture en langue française” comme suit : « c'est un excellent moyen de faire savoir son opinion sur un sujet quand la parole ne suffit plus [...] »⁴², ce qui peut, en somme, refléter cette notion de complémentarité. Ceci rejoint aussi ce que Vygotski dit à propos de l'écriture : « [...] le langage écrit est une fonction verbale tout à fait particulière, qui, dans sa structure et son mode de fonctionnement ne se distingue pas moins du langage oral. » (Vygotski, 1997, p. 338).

Nous avons retrouvé ces mêmes résultats chez PB qui ont tous choisi “pas d'accord” comme réponse à cet item. Il faut préciser que c'est le but ou la finalité de l'écriture qui change. D'après les réponses que nous avons pu recueillir à la question n°3 du questionnaire remis aux parents, nous pouvons dire que pour eux, savoir écrire s'est « la clé de la réussite scolaire». L'écriture perd sa qualité d'outil d'expression et d'ouverture et est placée en deuxième position après l'oral. Nous

⁴² Voir annexes.

remarquons que l'équilibre qui existait entre les deux codes au sein du groupe PF commence à se dissoudre pour laisser place à un ordre de priorité : l'oral, suivi de l'écrit. Cette conception rejoint la description qu'a donnée J. Dubois de l'écriture : « *L'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C'est un code de communication au second degré par rapport au langage, code de communication au premier degré* ». (Dubois, J. et al., 2003, p. 164).

En ce qui concerne PA, nous relevons des résultats totalement différents de ceux des deux autres groupes vu que 100% des informateurs ont coché la case "d'accord". Nous remarquons ici que l'équilibre entre les deux codes oral/écrit s'est rompu, l'écriture devient inutile et sans aucun intérêt, les membres de ce groupe s'arrêtent à l'utilisation orale de la langue la considérant comme suffisante. Voici l'avis général des membres de PA à ce sujet : la langue arabe est la langue de notre pays et de notre religion, alors pourquoi en apprendre une autre qui ne nous servira dans aucun domaine⁴³.

D'après les chiffres obtenus ici, nous avons pu observer une similitude entre les résultats de EF (100% "pas d'accord") et ceux de PF. Comme pour l'item précédent, les résultats des deux groupes sont identiques. Ces chiffres peuvent nous renseigner sur l'importance de l'écriture et la place qu'elle occupe au sein de ce groupe. En effet, quand on grandit dans un milieu où la langue française est considérée comme une langue de "prestige et de savoir" et où l'écrit est un moyen d'expression au même titre que l'oral, un certain équilibre, naît entre les deux codes, les plaçant sur un même pied d'égalité.

Nous avons retrouvé, dans le cas de EB les mêmes résultats présents chez EF. (100% des membres du groupe EB ont coché la case "pas d'accord"). Il est évident que même si l'on considère que "le don" est une composante de la production d'un

⁴³ Nous avons pu dégager cette conception grâce aux réponses de PA au questionnaire.

texte, l'écriture en tant que compétence du « savoir écrire » joue un rôle considérable dans la réussite scolaire et dans l'insertion socioprofessionnelle.

Pour ce qui est de EA, nous avons constaté que leurs résultats différaient de ceux des deux autres groupes. Ainsi, les 24 membres de ce groupe ont tous choisi de répondre « d'accord ». Le fait que l'idéologie du don persiste encore, peut à elle seule expliquer les chiffres obtenus. Effectivement, considérer la langue française comme une langue étrangère au sens propre du terme, rendre l'écrit inaccessible sauf aux écrivains et aux lettrés possédant un don pour l'écriture, contribue à l'éloignement et au rejet de la langue écrite.

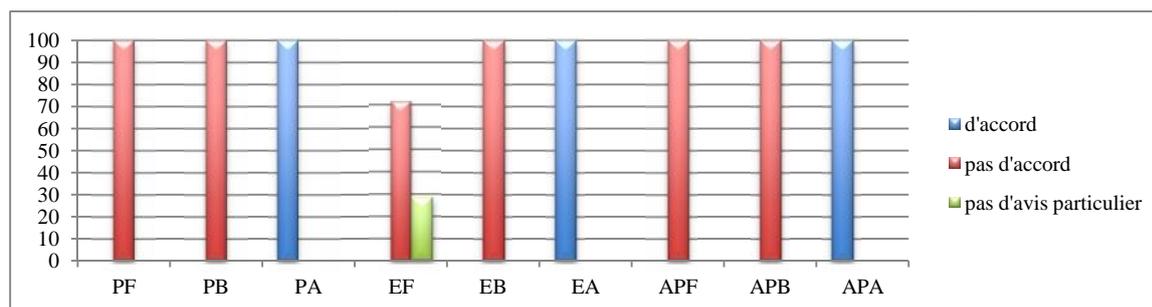
D'après les résultats obtenus par APF et APB (100% pas d'accord) nous pouvons dire que les membres des deux groupes accordent autant d'importance à l'oral qu'à l'écrit. Ainsi, pour eux, maîtriser une langue (le français dans le cas présent) ne se résume pas à sa pratique orale mais inclut aussi sa pratique écrite.

Par contre, nous avons constaté que les résultats de APA allaient dans le sens opposé de ceux de APF et APB puisque 100% des informateurs ont coché la case « d'accord ». Ces chiffres peuvent nous informer sur la place qu'ils accordent à l'écriture au sein et en dehors de leurs apprentissages et qui est mise à l'écart rendant l'oral plus à même de servir leurs besoins de communication.

c) Qu'en est-il des efforts qu'ils fournissent ?

L'item n°3 intitulé : « écrire c'est difficile et fatigant » tente de cerner leur représentation de l'écriture en tant que tâche à accomplir et par la même, de faire ressortir la nature de leur rapport à l'écriture.

Item n°3 : Ecrire c'est difficile et fatigant.



100% des membres du groupe PF ont coché la case "pas d'accord". Considérant l'écriture comme un moyen d'expression au même titre que l'oral, l'acte rédactionnel n'est pas perçu comme une tâche compliquée ou fatigante, au contraire. Un des parents a dit à ce sujet : « *c'est un moyen d'expression de communication et de passation de messages sans difficultés ni contraintes [...]* ». (Directeur de C.E.M à la retraite).

Pour PB, nous avons remarqué encore une fois que leurs résultats se rapprochaient de ceux de PF puisque 100% des participants ont coché la case "pas d'accord". Etant donné que l'écriture est considérée comme un outil qui sert l'apprentissage, la voir comme une tâche difficile et fatigante serait contradictoire. Maîtriser l'écrit c'est réussir, il se transforme ainsi en une somme d'apprentissages qu'il faut acquérir afin de gravir les échelons.

Tandis que les deux autres groupes affichent une représentation positive de l'écriture, nous constatons que le contraire est entrain de se produire chez PA. En effet, 100% des participants ont coché la case "d'accord", ce qui laisse entendre que l'acte rédactionnel est une tâche contraignante qui engendre une fatigue tant physique qu'intellectuelle. Ce résultat est justifiable par le rejet de la langue, rejet qui a pour conséquence sa non-maîtrise et par la même celle de l'écrit. Nous avons retrouvé cette représentation de l'écriture chez M. Senoussi, qui a interrogé des parents d'élèves à sujet. Leurs réponses ont conduit à la conclusion suivante : « *le français a le statut d'une langue totalement étrangère. Les représentations de la langue-culture française, d'après notre expérience de terrain et ayant côtoyé les*

habitants durant plus de six ans, sont majoritairement négatives. Les parents nous affirment souvent que le français est une langue difficile et compliquée (donc pour eux, il s'agit d'une évidence) ». (Senoussi, Synergies Algérie n°11-2010, p. 111).

71,42% des membres du groupe EF ont coché la case "pas d'accord" et 28,58% ont coché la case "pas d'avis particulier". En ce qui concerne les résultats de cet item, nous remarquons une forte similitude avec ceux obtenus avec le groupe PF. Une fois de plus, le milieu social dans lequel on évolue, contribue largement à forger nos opinions et notre vision du monde. En ce qui concerne les 28,58% qui n'ont pas d'avis particulier sur la question, cela peut être expliqué par le fait qu'en tant que micro société, la famille joue un rôle très important dans la formation de ses membres, mais il faut savoir que l'environnement extérieur, tel que l'école, les amis et les pairs ont eux aussi une part dans l'élaboration de nouvelles représentations qui peuvent être différentes des précédentes.

Des résultats proches de ceux retrouvés chez le groupe précédent ont été relevés ici puisque 100% des membres du groupe EB ont coché la case "pas d'accord". L'écriture en tant que tâche à accomplir à l'intérieur d'un environnement scolaire est perçue comme une finalité en soi, c'est-à-dire que l'acte scriptural en tant que tel vise un but précis qui est la réussite scolaire. L'expérience tant scolaire que professionnelle peut aussi être considérée comme un facteur déterminant dans le choix de réponses des membres de ce groupe. Décrire l'écriture comme un acte que l'on effectue avec difficulté et qui plus est, est fatigant, reviendrait à admettre l'incapacité de l'Ecole à remplir le rôle qui lui a été attribué.

Pour ce qui est de EA, nous avons remarqué que leurs résultats étaient encore une fois différents de ceux de EF et EB puisque 100% des participants ont coché la case "d'accord". En général, lorsqu'on demande à un individu de réaliser une tâche qu'il ne maîtrise pas, souvent, le résultat obtenu après quelques essais, est l'arrêt de la tâche. Quand on rajoute à cette même personne quelques outils, destinés à l'aider à accomplir cette tâche, mais qu'elle se retrouve une deuxième fois confronté à l'échec, l'abandon est fréquemment la réponse à cet échec. Si nous transposons

cette situation à une situation d'écriture, en y ajoutant l'environnement socioculturel de l'enfant (dans le cas présent, enfants issus d'un milieu arabophone, où l'on associe le français à la colonisation) comme un des paramètres pris en compte, il est tout à fait prévisible que l'acte d'écrire se transforme en une tâche difficile et fatigante.

Les mêmes résultats ont été relevés ici chez APF et APB (100% "pas d'accord"). Ceci peut s'expliquer par la qualité de l'environnement dans lequel ont grandi les apprenants, environnement construit par des parents qui valorisent la langue française en général et sa pratique écrite en particulier⁴⁴ qui est considérée –en se référant aux résultats obtenus aux items précédents- comme accessible à tous mais aussi libre de toute contrainte qu'elle soit physique ou intellectuelle.

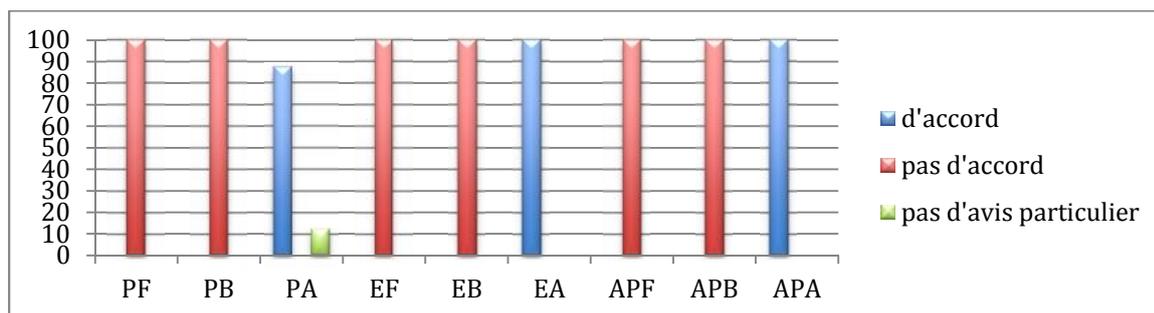
En revanche, pour ce qui est de APA, nous nous retrouvons en présence de résultats autres que ceux relevés chez les deux autres groupes vu que 100% des informateurs ont répondu "d'accord". Envisager ainsi l'écriture comme un acte réservé aux personnes douées et notamment aux écrivains, qu'il est inutile de s'en servir puisque l'oral suffit ce qui veut dire en d'autres termes qu'il est à la base inutile d'apprendre à écrire le français, la réduit au statut de tâche contraignante que l'on accomplit avec difficulté.

d) Ecrire oui, mais où ?

Par l'intermédiaire de cet item, nous souhaitons débusquer la présence d'activités d'écriture extrascolaire. En proposant l'énoncé : « écrire c'est juste bon pour l'école », nous espérons pouvoir démontrer que l'apprenant algérien peut manifester un intérêt quel qu'il soit, pour l'écriture en dehors de l'école.

⁴⁴ En rapport avec les réponses données par les parents aux questions trois et quatre du questionnaire qui leur a été destiné.

Item n°4 : Ecrire c'est juste bon pour l'école



100% des participants ont coché la case ‘pas d'accord’. Se basant sur ces résultats, il nous apparaît que le groupe PF accorde autant d'importance aux écrits scolaires qu'aux écrits extrascolaires. L'écriture n'est pas seulement restreinte à un usage académique ou scolaire, bien au contraire, d'après ce que nous avons pu réunir comme réponses à la question n°3 du questionnaire, nous avons pu comprendre que pour les parents de ce groupe, l'écriture servait d'abord la communication et l'expression de soi. Voici un extrait de ce qu'a dit un des parents à ce sujet et qui peut à notre avis, résumer cette vision : « [...] a toujours été au service de l'Homme [...] qui sert la communication, l'épanouissement intellectuel et la découverte de soi en dehors de l'école » (Enseignante de français). Il s'agit donc d'écrits scolaires réalisés hors de la classe.

En nous tournant vers PB, nous avons constaté qu'ils partageaient les mêmes résultats obtenus par PF (100% des membres du groupe PB ont coché la case ‘pas d'accord’). Tandis que le groupe PF pense qu'écrire en dehors de l'école sert à « s'exprimer » et à « s'épanouir », le groupe PB en revanche pense qu'écrire en dehors de la classe sert à se perfectionner et à améliorer son niveau. Un des parents a dit : « [...] pour que mes enfants apprennent à bien écrire, je leurs donne des expressions écrites à faire qui sont différentes de celles qu'ils ont l'habitude de faire en classe [...] » (Militaire en retraite).

Ce qui n'est pas du tout le cas chez les membres du groupe PA puisque 87,5% d'entre eux ont répondu ‘d'accord’. Vu le statut accordé à l'écriture par les

membres de ce groupe, nous pouvons dire que l'écriture est une activité restreinte au cadre scolaire. La considérant comme une tâche difficile et fatigante, il leur est quasiment impossible d'envisager d'écrire en dehors de ses murs. Les écrits extrascolaires qui servaient un but chez les groupes PF et PB sont dans le cas présent complètement mis à l'écart. Pour ce qui est des 12,5% qui ont coché la case "pas d'avis particulier", nous pouvons penser que leur rejet de la langue française les a conduit à se détacher et à se distancier de celle-ci, ce qui a pu donner lieu à ce désintérêt vis à vis de sa pratique écrite.

100% des membres de EF ont répondu "pas d'accord". Ces résultats peuvent nous renseigner sur l'intérêt qu'ils accordent aux écrits extrascolaires. Pour eux, l'écriture n'est pas une activité qui se résume aux murs de la classe, bien au contraire, elle sert l'expression et l'ouverture sur la nouveauté.

En ce qui concerne EB, nous constatons encore une fois qu'ils partagent l'avis de EF (100% pas d'accord). Néanmoins, et en nous basant sur les résultats de PB, il nous apparaît que c'est la fonction attribuée aux écrits extrascolaires qui change. Ainsi, les écrits scolaires sont perçus comme un moyen de faire valoir ses connaissances auprès de l'enseignant par le biais d'une bonne évaluation reçue à l'examen, alors que les écrits extrascolaires occupent le statut d'outil de perfectionnement, c'est-à-dire qu'ils sont utilisés, en dehors du cadre scolaire, pour aider l'apprenant à s'exercer pour une meilleure maîtrise de l'écrit.

Dans le cas de EA, 100% des participants ont coché la case "d'accord". Ce qui est frappant chez EA, c'est l'aspect négatif qui accompagne leur représentation de l'écriture (par rapport aux précédentes), elle passe d'outil pour l'ouverture sur le monde et les autres ou encore, contribue à la réussite scolaire et professionnelle, à une tâche contraignante qui ne présente aucune utilité dans quelque domaine que ce soit, restreinte à un environnement scolaire et inexistante en dehors de celui-ci. Les écrits scolaires sont mis à l'écart des apprentissages, remplacés par l'oral, qui est considéré comme suffisant à l'acquisition de la langue.

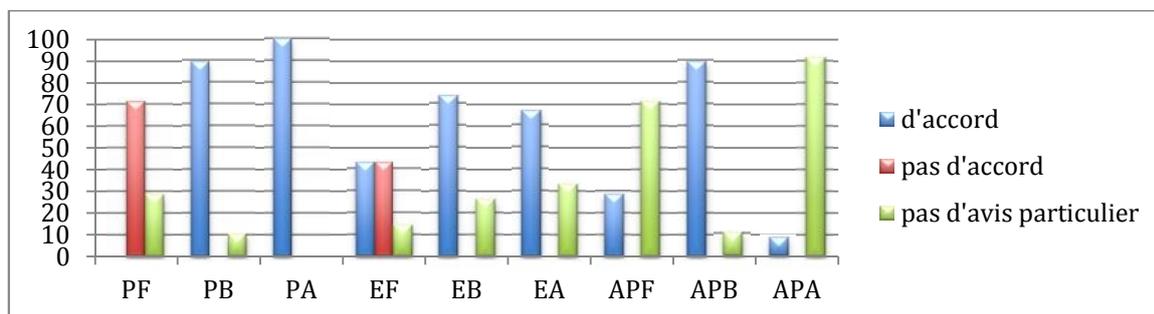
Une fois de plus, nous avons constaté que APF et APB partageaient le même point de vue puisqu'ils ont répondu à 100% "pas d'accord". D'après ces chiffres nous pouvons dire que les deux groupes s'intéressent tant aux écrits scolaires qu'aux écrits extrascolaires. Cela peut notamment être dû à la représentation du "savoir écrire" chez PF, EF, PB et EB, ou encore à l'utilisation massive d'internet par les adolescents d'aujourd'hui. Des résultats similaires ont été retrouvés chez Ph. Lejeune dans une enquête menée auprès de lycéens à propos de la rédaction d'un journal intime (qui entre dans la catégorie "expression de soi"). Cette enquête a : *« fait apparaître [...] la fréquence de cette pratique. Par exemple, sur cent cinquante-deux lycéens interrogés, quatre vingt quatre disent avoir tenu ou tenir un journal personnel (trente-quatre tenaient un journal au moment de l'enquête) »*. (Lejeune, 1989, p. 13).

Pour ce qui est de APA et selon leurs résultats (100% "d'accord"), nous pouvons dire que les membres de ce groupe s'accordent sur le fait qu'écrire en français n'est réservé qu'au cadre scolaire. Pour tenter de justifier ces réponses nous pouvons nous appuyer sur leurs résultats aux items précédents. L'écriture étant jugée comme un acte inutile, difficile à accomplir et réservé à une élite, il leur est inenvisageable nous semble-t-il de la considérer en dehors du cadre scolaire. M. Senoussi, a : *« constaté que l'insécurité scripturale naît à travers la réalisation de certains écrits scolaires contraignants soumis à l'évaluation. Ces types d'écrits instaurent des doutes chez le scripteur par rapport à ses compétences en écriture et le conduisent à adopter une réaction de fuite »*. (Synergies Algérie n°11 – 2010, p. 109).

e) **Ecrire, comment s'y prennent-ils ?**

Pour aborder ce sujet avec les membres des trois groupes G1, G2 et G3, nous leur avons proposé l'item suivant : « quand on écrit, on pense d'abord ensuite, on transcrit sa pensée ». Le but ici est de voir comment est perçue l'écriture et comment se constitue et se construit l'acte scriptural.

Item n°5 : Quand on écrit, on pense d'abord ensuite, on transcrit sa pensée



71,42% des participants de PF ont coché la case "pas d'accord" et 28,58% ont coché la case "pas d'avis particulier". En se référant aux résultats de l'item n°3 et vu le statut accordé à l'écriture, nous pouvons dire que la production écrite se construit au fur et à mesure des idées, l'acte rédactionnel est caractérisé par sa fluidité et les coupures accordées à la réflexion sont minimales.

Tandis que nous avons constaté une similitude entre les résultats de PF et PB aux items précédents, nous avons au contraire remarqué qu'ils s'opposaient dans le cas présent puisque 89,47% de PB ont coché la case "d'accord" et 10,53% ont coché la case "pas d'avis particulier". L'apprentissage et la réussite scolaire reposent en grande partie sur la maîtrise de l'écriture. Bien écrire, c'est avant tout réfléchir sur le sujet qu'on doit aborder et bien organiser ses idées avant de commencer la rédaction. La qualité de la production écrite en dépend et par la même, son évaluation. A ce sujet Bessonat dit : « *écrire, c'est transcrire une pensée préétablie dans une représentation mentale* ». (PRATIQUES N°105/106, juin 2000, p. 14).

En ce qui concerne PA, nous avons pu relever des résultats qui se rapprochaient de ceux obtenus par PB (similaire étant donné que 100% des informateurs ont répondu "d'accord"), néanmoins, même si similitude il y a, c'est le sens auquel ils renvoient qui fait que l'un diffère de l'autre. En effet, c'est en nous basant sur les chiffres obtenus aux items précédents que nous avons pu arriver à cette conclusion. Ainsi, concevoir l'écriture comme une tâche 100% contraignante qui nécessite

beaucoup d'efforts et que l'on accomplit uniquement au sein de la classe, peut avoir conduit PA à considérer l'écriture comme un simple outil de transcription de la pensée, c'est pour cela qu'il leur est nécessaire d'organiser le contenu de la production écrite avant de la rédiger.

42,86% des membres du groupe EF ont coché la case "d'accord", 42,86% ont coché la case "pas d'accord" et 14,28% ont coché la case "pas d'avis particulier". Nous pouvons tenter d'expliquer ceci, par le fait qu'en tant qu'individu à part entière, l'être humain a des visions et des représentations qui lui sont propres, et c'est en fusionnant avec celles dites « collectives »⁴⁵ que de nouvelles représentations voient le jour.

Des résultats proches de ceux de EF ont été relevés chez EB. En effet, 73,68% des membres de ce groupe ont coché la case "d'accord" et 26,32% ont coché la case "pas d'avis particulier". Pour eux, la « réussite scolaire » repose sur une bonne évaluation, qui n'est atteinte qu'en produisant un bon écrit. C'est pour cela qu'ils privilégient la réflexion, la sélection des idées les plus pertinentes, leur organisation en un tout cohérent avant de passer à la rédaction proprement dite. Ces résultats rejoignent ceux retrouvés par Y. Reuter et I. Delcambre lors de la recherche qu'ils ont mené au près d'étudiants en licence et maîtrise : « *L'analyse des entretiens sur la conception de l'écriture et les relations aux savoirs d'étudiants avancés a mis en évidence qu'ils définissent majoritairement l'écriture comme un phénomène de transcription de la pensée* ». (SPIRALE N° 29/2002, p. 7).

En nous tournant vers les résultats de EA, nous avons constaté que 66.66% des participants ont coché la case "d'accord" et 33.33% ont coché la case "pas d'avis particulier". Même si ces chiffres sont similaires à ceux de EB, nous pensons qu'ils ne se rejoignent pas dans le sens. Au vu des résultats obtenus aux items précédents, nous pouvons dire que ces chiffres étaient à prévoir. En effet, considérer l'écriture comme une tâche contraignante et fatigante renseigne sur la difficulté que

⁴⁵ Nous avons employé le terme « collective » en référence au côté général et englobant que peut avoir une représentation sociale, en opposition à une représentation plus restreinte spécifique à un groupe ou à un individu.

rencontrent les apprenants à l'effectuer, c'est pour cela que la réflexion et l'organisation des idées sont deux étapes primordiales à suivre avant la rédaction d'un texte.

D'après les chiffres que nous avons relevés, 28.58% des apprenants du groupe APF ont coché la case "d'accord" et 71.42% ont coché la case "pas d'avis particulier". Nous avons retrouvé des résultats similaires chez APB avec toutefois plus d'insistance puisque 89,48% ont répondu "d'accord" et 10,52% "pas d'avis particulier". Ainsi, pour ces deux groupes, il faut d'abord bien réfléchir et organiser ses idées avant de procéder à la rédaction proprement dite. Il nous semble que cela peut être dû au cadre scolaire et au fait qu'il est important d'organiser ses idées et arguments avant de commencer à écrire afin d'augmenter ses chances d'avoir une bonne évaluation. Pour ce qui ont répondu "pas d'avis particulier", ce choix de réponse peut indiquer un désintérêt apparent des apprenants quant au sujet abordé, ou encore leur incapacité à le comprendre. Des résultats inverses ont été retrouvés chez Clanché (1998) et Lammertyn (2000) qui ont constaté qu' : « *en fonction de l'origine sociale et du statut scolaire des élèves (bons élèves/mauvais élèves) l'investissement dans l'écrit imaginaire varie. Les bons élèves font des calculs stratégiques sur l'évaluation qui les amène à privilégier les aspects formels de l'écriture et à moins s'investir dans l'imaginaire. Ces élèves adoptent une attitude distanciée par rapport à leur écrit ils disent réfléchir avant d'écrire, ils essaient d'anticiper et de faire les choix les moins risqués, à la différence des élèves moins dotés, scolairement et socialement parlant* ». (PRATIQUES N° 113/114, Juin 2002, p. 13).

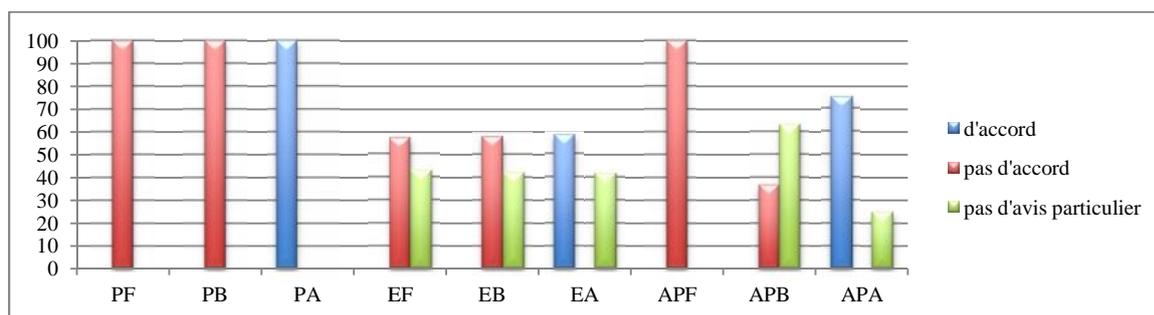
Pour ce qui est de APA, 8,34% des participants ont coché la case "d'accord" et 91,66% "pas d'avis particulier". Etant donné les réponses des membres de ce groupe aux items précédents, il nous apparaît que l'acte rédactionnel fait l'objet d'un rejet et d'un désintérêt total. En ce qui concerne les 8,34% et qui représente une partie minime du groupe (2/24) il nous semble que vu la représentation de

l'écriture, il est probable que les difficultés qu'ils ont à rédiger un texte, les obligent à fournir plus d'efforts que les autres.

f) Qu'en est-il de leur perception de "l'écriture" ?

Cet item, proposé sous la formule suivante : « écrire c'est une punition » a été remis aux membres des trois groupes afin de tenter de dévoiler un peu plus leur rapport à l'écriture en exposant leur conception de l'acte scriptural.

✚ Item n°6 : Ecrire c'est une punition.



100% des membres du groupe PF ont coché la case "pas d'accord". Pour expliquer ce résultat, nous nous référerons aux réponses précédentes. L'écriture accessible à tous, utilisée comme outil d'expression au même titre que l'oral, considérée comme une tâche facile que l'on accomplit sans contraintes ni grands efforts. Tous ces points renvoient à une conception positive de l'écriture qui n'est en aucun cas considérée comme une punition.

Les mêmes résultats ont été relevés chez PB (100% des membres de ce groupe ont coché la case "pas d'accord"). En se basant sur les résultats obtenus à l'item n°3, nous pouvons dire que pour ce groupe, considérer l'écriture comme punition reviendrait à revoir totalement leurs convictions, à savoir « l'écriture au service de la réussite scolaire ». Lorsqu'on confère à l'écriture un tel pouvoir il est impossible de la considérer comme une punition, au contraire, ça serait un moyen de toujours avancer et se perfectionner.

Par contre, nous avons retrouvé des résultats tout à fait différents chez PA qui ont répondu à 100% "d'accord". Ne pas maîtriser une langue une matière ou autre

conduit à son rejet. Lorsqu'il est question d'une langue étrangère comme c'est le cas ici pour le français, ne pas comprendre son fonctionnement, les règles qui la régissent à l'oral comme à l'écrit la rendent difficile d'accès et de ce fait, la rédaction se transforme en punition.

57,14% des membres de EF ont coché la case "pas d'accord" et 42,86% ont coché la case "pas d'avis particulier". Nous avons relevé des chiffres similaires chez EB avec 57,9% "pas d'accord" et 42,1% qui n'ont "pas d'avis particulier". En nous basant sur les résultats obtenus aux items précédents, nous pouvons dire que le coté positif qui entoure la représentation de l'écriture au sein des deux groupes peut nous semble-t-il justifier les réponses obtenues ici. Quand un individu évolue dans un milieu qui considère l'écriture comme un moyen d'expression aussi efficace que l'oral et parfois même plus utile, ou encore comme un outil qui sert la réussite scolaire, il est difficile, de la considérer comme une punition.

Dans le cas de EA, nous avons constaté que leurs résultats étaient différents de ceux de EF et EB. En effet, 58,33% des participants ont coché la case "d'accord" et 41,66% ont coché la case "pas d'avis particulier". Une fois de plus, nous constatons l'empreinte négative de la représentation de l'écriture dans les réponses des participants puisqu'ils considèrent l'écriture comme une punition. Ceci peut être expliqué notamment par les réponses recueillies précédemment, mais aussi, par le milieu socioculturel de l'enfant. Evoluer dans un milieu où la langue française est mise à l'écart et est considérée comme la langue de la colonisation française ne favorise ni son apprentissage ni son utilisation que ce soit au sein de l'école ou en dehors de ses murs.

100% des membres de ce groupe ont coché la case "pas d'accord" ainsi que 36,84% du groupe APB. Si nous nous appuyons sur les résultats qu'ils ont obtenus auparavant, nous pouvons dire que considérer l'écriture dans le cas présent comme une punition reviendrait à remettre en cause tout un système de pensée ainsi que toutes les réponses données par les trois groupes. Nous avons aussi constaté que

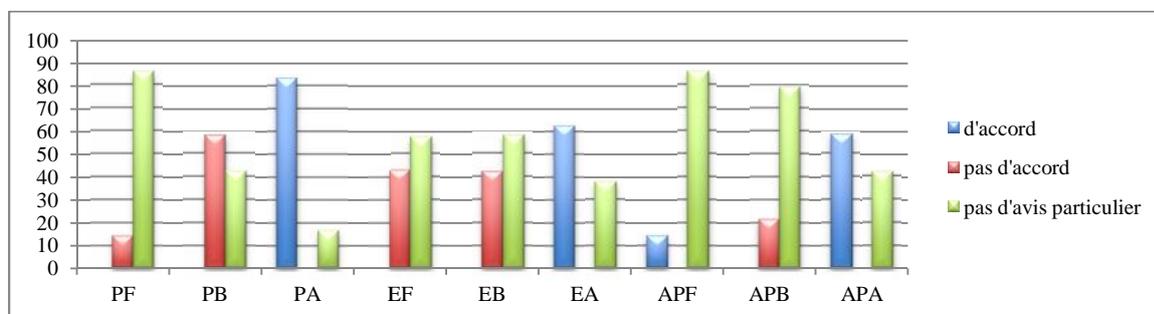
63,16% de APB, soit douze sur les dix neuf apprenants interrogés ont répondu ‘pas d’avis particulier’. La représentation étant une construction mentale, elle n’est pas toujours assimilée de la même façon par les membres d’un groupe social donné, dans certains cas, elle peut évoluer d’un individu à l’autre et se transformer en une nouvelle représentation de l’objet ou du concept représenté et parfois elle peut être rejetée ou ignorée, lorsqu’elle ne correspond pas à ses attentes.

Concernant APA, 75% des apprenants ont coché la case ‘d’accord’ et 25% ont coché la case ‘pas d’avis particulier’. Ces chiffres peuvent nous renseigner sur l’état d’esprit des apprenants par rapport à d’écrire en français, car en plus d’être considérée comme une activité difficile et fatigante, sans aucune utilité, que l’on accomplit par obligation et qui est restreinte au cadre scolaire, les membres du groupe APA pensent en grande majorité que produire un texte écrit relèverait plus de la punition que de l’acquisition de nouveaux savoirs et savoirs faire, ce qui est à l’opposé de ce qu’ont répondu les groupes APF et APB.

g) L’aspect extérieur de la rédaction

Dans le cas présent, nous essayerons de comprendre la relation que les membres des trois groupes entretiennent avec l’aspect formel de la production écrite. En d’autres termes, nous tenterons de voir si pour eux, « former de belles lettres ou faire une belle présentation » entrent en ligne de compte dans leurs pratiques d’écritures.

Item n°7 : Ecrire c’est former de belles lettres ou faire une belle présentation



14,28% des membres de PF ont répondu "pas d'accord" tandis que 85,72% ont coché la case "pas d'avis particulier". Des résultats non pas similaires mais qui vont dans le même sens ont été relevés chez PB puisque 57,9% ont répondu "pas d'accord" et 42,1% "pas d'avis particulier". D'après ces résultats, nous pouvons dire que l'aspect extérieur d'un texte ou d'une production écrite ne constitue pas un facteur déterminant en soi, pour eux l'important n'est pas dans la forme mais dans le contenu. Une production écrite est jugée en grande partie sur la pertinence de ses idées, sur sa structure et sa construction. Un des membres de PF a dit à ce sujet : « [...] *et quand l'un de mes enfants me propose de lire ce qu'il a écrit, je suis tout d'abord frappé par le style, la langue, le reste n'est pas important lorsque vous constatez que votre enfant arrive à écrire un texte presque parfait [...]* »⁴⁶. (Cadre supérieur à la SONATRACH).

Ce qui n'est pas le cas pour PA qui ont répondu à 83,33% "d'accord". En prenant comme point de départ les résultats qu'ils ont obtenus aux items précédents, il nous apparaît que l'importance accordée à la forme par les membres de ce groupe au détriment du contenu n'a lieu d'être que parce que ce dernier n'est pas à leur portée. Les 16,64% restants et qui n'ont "pas d'avis particulier" sur la question ne font, à notre avis, que témoigner du rejet que subit la langue française et sa pratique écrite au sein de ce groupe.

Comme pour l'item précédent, nous avons remarqué que les résultats de EF et EB étaient similaires puisque 42,86% de EF et 42,1% de EB ont coché la case "pas d'accord" et que 57,14% des premiers et 57,9% des seconds ont répondu "pas d'avis particulier". Pour ces deux groupes, le contenu d'une production écrite prévaut à sa forme, c'est-à-dire qu'il est plus important de produire un texte cohérent, qui présente des idées pertinentes et qui respecte une structure donnée, plutôt que de s'attarder sur son aspect extérieur, même si le but qu'ils lui attribuent

⁴⁶ Ces remarques ont pu être relevées car nous avons mis en note de bas de page dans les questionnaires remis aux participants : « si vous voulez compléter une réponse, faire une remarque, donner un exemple ou développer un des points abordés dans ce questionnaire, n'hésitez pas à le faire, sois au dos de cette feuille, soit en rajoutant une autre feuille. ».

est différent, étant donné que les premiers la considèrent comme un moyen de s'exprimer et de partager avec les autres, alors que les seconds la voient comme un outil qui sert la réussite scolaire et professionnelle et que le respect de la cohésion et de la cohérence lors de la production écrite assure une bonne évaluation, à l'opposé d'un contenu médiocre et d'une belle présentation. Ces résultats rejoignent ceux de Bautier et Rochex (1998) qui estiment que : « [...] *le travail de l'écriture n'est jamais seulement travail de la langue et de la mise en forme linguistique, il est simultanément travail du dit et du dire* ». (PRATIQUES N° 131/132, Décembre 2006, p. 136).

Ce qui n'est pas le cas des membres de EA qui ont répondu à 62.5% "d'accord" et 37.5% "pas d'avis particulier". En comparaison avec les résultats des groupes EF et EB, nous remarquons que le groupe EA présente un désintérêt total quand au contenu de la production écrite, ceci peut être dû à leur incapacité à produire un texte dit de bonne qualité. L'aspect général du texte est alors mis en avant au détriment du contenu pour tenter de combler ce manque.

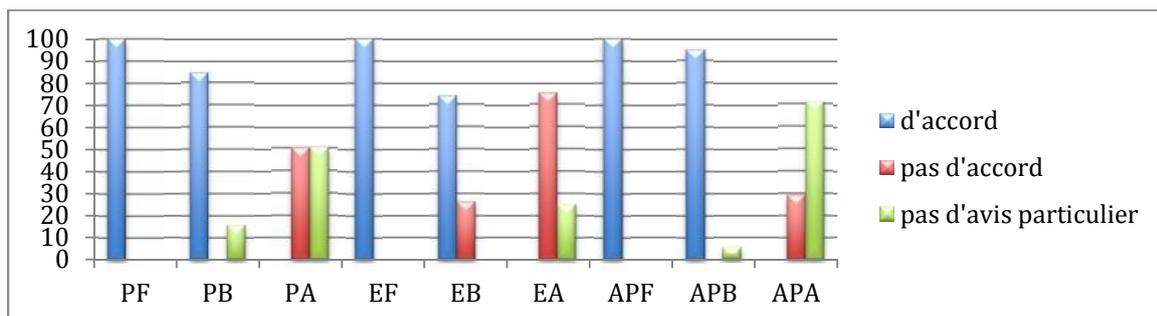
Un apprenant de APF (14.28%) sur les sept interrogés a répondu "d'accord" tandis que les six autres (85.72%) ont coché la case "pas d'avis particulier". Pour APB, nous avons constaté que 21,05% des informateurs ont répondu "pas d'accord", alors que 78,95% ont répondu "pas d'avis particulier". En ce qui concerne les premiers résultats de APF, ils peuvent être dus au fait que l'apprenant soit toujours sous l'influence de l'enseignant, de l'école et de ses pairs, c'est à dire que si ces derniers accordent de l'importance à l'aspect formel de la production écrite, ceci peut jouer un rôle dans la construction ou l'évolution de sa propre conception. Quant à ceux de APB, nous avons relevé à ce niveau du questionnaire leur désintérêt quand il est question de l'aspect extérieur de la production écrite, ce qui nous pousse à dire que pour eux, ce qu'elle peut contenir comme idées et arguments pertinents serait plus important que sa forme, les premiers étant plus à même de leur obtenir la meilleure évaluation possible.

En nous tournant vers les résultats de APA, nous avons constaté qu'ils se rapprochaient de ceux de APF avec 58,34% "d'accord" et 41,66% qui n'ont "pas d'avis particulier". Toutefois, d'après ces chiffres et les précédents, il nous apparaît que les membres de ce groupe accordent beaucoup plus d'importance à la forme qu'au contenu de la production. Ayant grandi dans un milieu qui rejette le français et l'écarte des apprentissages, l'enfant, arrivé à l'âge où il est confronté à la langue, s'approprie les représentations de son groupe social et les réutilise, rejetant à son tour la langue et son apprentissage. Les conséquences de ce rejet se sont manifestées lors de l'analyse des questionnaires et comme c'est le cas ici, puisque le fait de favoriser l'aspect extérieur de la production écrite au détriment de son contenu, renseigne sur les lacunes et les difficultés que peuvent avoir les apprenants issus d'un milieu arabophone à rédiger un texte écrit.

h) Ecrire aide-t-il à réfléchir ?

Nous avons proposé cet item aux participants afin de voir s'ils considèrent que l'écriture les aide à réfléchir. En d'autres termes, nous tenterons de constater l'effet que peut avoir l'écriture sur les membres des trois groupes.

Item n°8 : Ecrire aide à réfléchir.



Pour les membres de PF, nous avons remarqué qu'ils avaient répondu à l'unanimité 100% "d'accord". Cela peut s'expliquer par le fait que lorsqu'on écrit sur un sujet donné, le flux d'idées et d'opinions qui s'y rapportent viennent au fur et à mesure de l'acte rédactionnel. En reprenant Goody (1979), I. Delcambre et Y. Reuter déclarent que : « loin d'être une transcription d'un déjà pensé, l'écriture produit

des connaissances, voir des effets cognitifs ». (PRATIQUES N° 113/114, juin 2002, p. 9).

Des résultats analogues ont été relevés chez PB puisque 84,21% des participants ont eux aussi répondu ‘d’accord’. En se référant aux résultats de l’item n°5, nous pouvons dire que la réflexion et l’organisation est une étape qui précède la rédaction, les idées sont ordonnées au préalable pour obtenir une succession logique qui promet une bonne évaluation. Les 15,79% restants ont coché la case ‘pas d’avis particulier’, ceci peut s’expliquer soit par le fait qu’ils ne témoignent pas d’intérêt pour le sujet traité par cet item, soit qu’ils ont un autre avis qu’ils ne veulent pas partager, ou alors qu’ils n’ont pas compris la question.

Pour ce qui est de PA, nous avons remarqué que leurs résultats étaient encore une fois différents de ceux des deux autres groupes étant donné que 50% ont répondu ‘pas d’accord’. En se basant sur les résultats précédents, nous pouvons dire qu’il est difficile voire impossible qu’écrire puisse activer un mécanisme de réflexion, étant donné qu’elle est perçue comme une tâche s’accomplissant dans la difficulté. Cette même explication peut s’appliquer aux 50% restants qui ont coché la case ‘pas d’avis particulier’.

100% des membres de EF ont coché la case ‘d’accord’, ainsi que 73,68% de EB. Nous remarquons ici que les résultats des deux groupes se rapprochent, cette similitude nous permet de dire que pour eux, l’acte rédactionnel peut aider le scripteur à faire émerger de nouvelles idées. Pour les cinq participants de EB (26,32%) qui ont répondu ‘pas d’accord’, il est intéressant de mettre en relation ces chiffres avec les différences qui peuvent apparaître lors du processus de déconstruction/reconstruction par lequel passe une représentation lorsque un individu, appartenant à un groupe donné, (dans le cas présent les enfants issus d’un milieu bilingue) se trouve face à une situation où celle-ci ne peut plus remplir son rôle, par souci d’adaptation, la représentation de l’objet se transforme pour s’adapter à cette situation.

En ce qui concerne EA, nous avons constaté que 75% ont coché la case "pas d'accord" tandis que 25% ont coché la case "pas d'avis particulier". Contrairement à EF et EB, il nous apparaît que les membres de ce groupe pensent qu'écrire en français ne peut pas contribuer à l'émergence de nouvelles idées. En effet, en nous référant à leurs résultats précédents, nous pouvons dire que l'absence de don étant considérée comme la seule explication à leurs lacunes quand il s'agit de rédiger un texte cohérent, a contribué à transformer l'écriture en une punition, une tâche difficile et fatigante réservée uniquement à l'école et que l'on accomplit par obligation, d'où les résultats obtenus à cet item.

100% des membres du groupe APF ont coché la case "d'accord". Dans le cas de cet item, les résultats sont identiques pour les trois groupes. Comme pour leurs parents, frères et sœurs, les apprenants considèrent l'écriture comme un outil qui sert la réflexion et c'est ce que nous avons observé lorsque nous avons assisté à l'examen écrit, la plupart des membres de APF commençaient la rédaction sur la feuille d'examen et écrivaient des notes sur le brouillon. A la fin de l'examen, nous avons demandé à l'un deux de nous dire ce qu'il avait écrit sur son brouillon : *« quand j'écris sur la double feuille, des fois j'ai des idées que je peux utiliser plus tard, ça peut être dans l'antithèse ou dans la conclusion, donc je les écris pour ne pas les oublier ».*

Des résultats analogues ont été retrouvés chez APB étant donné que 94,74% des participants ont coché la case "d'accord" et 5,26% ont choisi de mettre "pas d'avis particulier". Ainsi, les membres de ce groupe s'accordent eux aussi à dire qu'écrire aide à réfléchir, ceci peut signifier qu'outre l'environnement familial, le milieu scolaire et les pairs peuvent aussi influencer l'apprenant et modifier, ou dans le cas présent ancrer ses représentations.

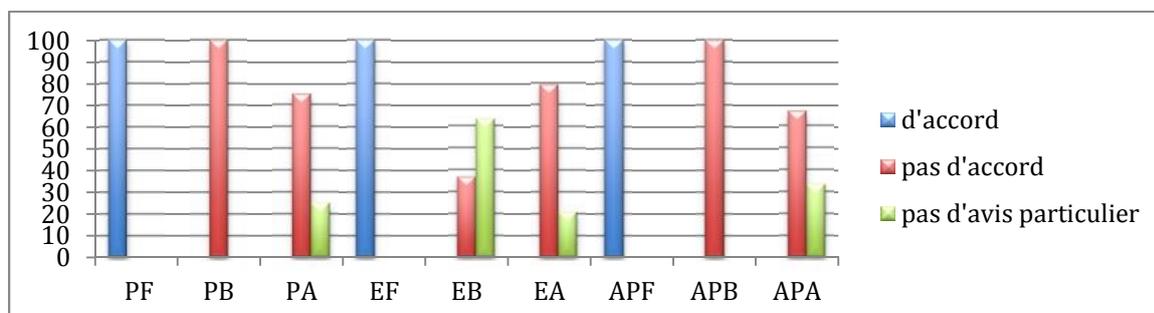
En ce qui concerne APA, nous avons remarqué que leurs résultats étaient totalement différents puisque 29,16% ont répondu "pas d'accord" et 70,84% "pas d'avis

particulier''. D'après ce que nous avons pu constater auparavant sur ce groupe, nous pouvons dire que ces chiffres témoignent d'un profond rejet de l'écriture et d'un désintérêt total pour sa pratique.

i) Pourquoi écrivent-ils ?

Pour traiter de ce thème avec les membres des trois groupes, nous leur avons présenté l'item suivant : « écrire permet d'exprimer ses sentiments et émotions ». L'intérêt ici est d'essayer de comprendre quel but ou finalité ils attribuent à l'écriture, ou encore quelle est l'intention derrière leurs pratiques d'écritures.

Item n°9 : Ecrire permet d'exprimer ses sentiments et émotions



Dans le cas de PF, nous avons constaté qu'ils avaient tous répondu "d'accord". Cet item s'applique parfaitement à la représentation de l'écriture présente au sein de ce groupe et qui la peint comme un moyen de communiquer, exprimer ses idées et s'ouvrir sur le monde et sur les autres. Nous avons relevé la réponse d'un des parents qui nous paraît résumer cette conception : « *l'écriture est révélatrice de la personnalité de celui qui écrit. Quand on écrit, on se dévoile, on partage ses sentiments avec autrui [...]* ». (Cadre SAA).

En abordant cet item du point de vue de PB, nous avons constaté que leurs résultats étaient à l'opposé de ceux de PF puisque 100% des participants ont coché la case "pas d'accord". Tandis que le groupe précédent (PF) voit en l'écriture un moyen d'exprimer ses sentiments et ses émotions, celui-ci (PB) au contraire y voit un outil indispensable pour réussir. Il paraît important de préciser que les membres du

groupe PB font partie des premiers bilingues formés par l'école algérienne. Ainsi, cette représentation qui place la maîtrise de l'écrit au rang de facteur essentiel à la réussite scolaire a d'abord fait son apparition au sein de cette même population, c'est pour cela que les résultats obtenus ici sont unanimes.

Pour ce qui est de PA, nous avons remarqué que leurs résultats se rapprochaient de ceux obtenus par PB avec 75% de participants qui ont répondu "pas d'accord". Toute fois la même explication ne s'applique pas ici. En effet, en tenant compte des résultats obtenus auparavant, nous avons pu arriver à la conclusion suivante : on ne peut pas exprimer ses sentiments et émotions par écrit dans une langue représentant la colonisation française, les stigmates de la guerre d'Algérie encore bien ancrés dans la mémoire collective. Il est toute fois intéressant de comparer ces chiffres avec ceux présents chez le groupe PF. Deux résultats à l'opposé l'un de l'autre et deux visions toute aussi différentes, l'une positive et l'autre négative. Les autres participants (25%) qui ont caché la case "pas d'avis particulier" ne font que confirmer à notre avis leur désintéret pour l'écriture en langue française.

100% des membres de EF ont coché la case "d'accord". La production écrite dans ou en dehors des murs de l'école est perçue comme un moyen, un outil qui sert « l'expression de soi » que ce soit sur un sujet imposé, ou bien en expression libre. Dans le cas de EB, 36,84% ont coché la case "pas d'accord" et 63,16% ont coché la case "pas d'avis particulier". A l'opposé de EF qui pense que l'écriture sert avant tout l'expression de soi, EB au contraire, voit en l'écriture un moyen de gravir les échelons tant dans le milieu scolaire que professionnel.

En ce qui concerne EA, nous avons constaté qu'il présentait des chiffres assez différents puisque 79,16% des participants ont coché la case "pas d'accord" et 20,84% ont coché la case "pas d'avis particulier". Etant donné les difficultés que rencontrent les membres de ce groupe à produire un texte écrit et vu le statut de la langue elle-même, il leur est pénible de s'exprimer en français, que se soit

oralement ou par écrit. Nous avons relevé une remarque pertinente faite par l'un des participants à ce sujet : « *je si pas icri le frencé dificiel jem larbia khir* ».

D'après les chiffres obtenus par APF à cet item (100% d'accord), nous pouvons dire qu'ils perçoivent l'écriture comme un moyen qui sert "l'expression de soi". Cette conception peut être due à son statut au sein de PF et EF qui rappelons-le ont eux aussi donné la même réponse.

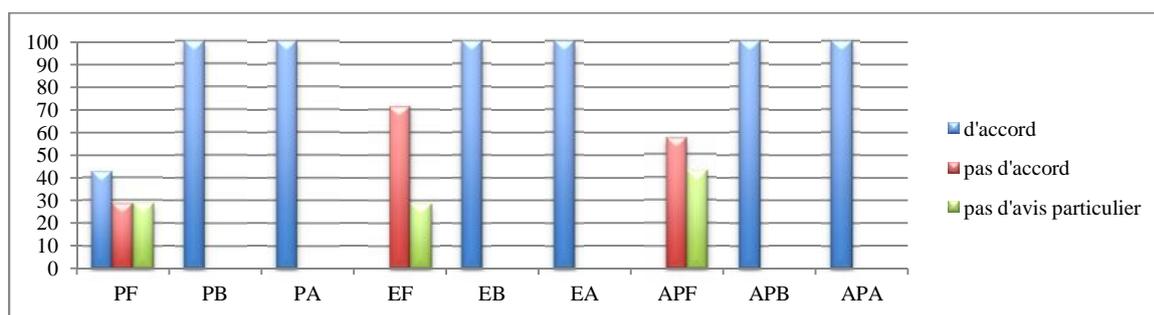
Des résultats opposés ont été relevés chez APB puisque 100% des membres du groupe ont coché la case "pas d'accord". A l'instar de leurs parents, les apprenants et au vu des résultats précédents, considèrent que l'écriture est un outil qui sert la réussite scolaire, que sa pratique, au lieu de favoriser l'épanouissement intellectuel ou l'expression des sentiments comme le pensent les groupes PF, EF et APF, contribue au contraire à se perfectionner dans ce domaine ce qui selon eux constitue la clé de la réussite scolaire et professionnelle.

Des résultats similaires ont été retrouvés chez APA étant donné que 66,66% des apprenants ont coché la case "pas d'accord" et 33,34% ont coché "pas d'avis particulier". Comme nous avons pu le voir lors de l'analyse des items précédents, ces deux groupes (APB, APA) ont à plusieurs reprises partagé les mêmes chiffres, pour ensuite constater qu'ils ne renvoyaient pas à la même signification. En comparant ainsi les réponses, il nous apparaît que la différence entre elles réside dans la nature même de la représentation de l'écriture, qui comme nous avons pu le constater est positive pour les premiers et négative pour les seconds, mais aussi aux significations auxquelles elles renvoient : outil qui sert la réussite scolaire et professionnelle vs tâche inutile et sans intérêt.

j) Qu'en est-il de la norme ?

Nous traiterons ici de la relation des participants à la norme. Nous tenterons de voir comment ils réagissent quand il s'agit de respecter les règles qui régissent la langue écrite et les explications possibles à cette réaction quelle qu'elle soit.

✚ Item n°10 : Ecrire c'est respecter les règles



D'après les chiffres obtenus, nous constatons que les membres de PF ont des avis différents à propos du respect de la norme.

Ainsi, 42,58% des membres de ce groupe ont coché la case "d'accord". Dans le cas présent, nous pouvons rattacher ces résultats au poids de la norme dans le système éducatif. L'enseignement se traduit et surtout en ce qui concerne l'écriture, par un respect des règles de la langue, à savoir : la grammaire, l'orthographe, la syntaxe,... Pour ce qui est 28,57% qui ont répondu "pas d'accord" et les 28,57% qui ont coché la case "pas d'avis particulier", nous pouvons tenter de justifier ces chiffres en les abordant sous l'angle du contenu, ce dernier ayant aussi son importance, il peut prévaloir sur le respect de la norme.

Des résultats encore plus tranchants ont été retrouvés chez PB puisque 100% des participants ont répondu "d'accord". Contrairement au groupe PF, le groupe PB accorde une grande importance au respect de la norme. Ecrire c'est avant tout savoir bien écrire et bien écrire englobe le respect des règles qui régissent la langue. Les "fautes" d'orthographe ou de grammaire sont le signe d'une mauvaise maîtrise de la langue écrite.

Nous avons aussi relevé les mêmes chiffres chez PA qui ont répondu à l'unanimité "d'accord". Toutefois, il nous apparaît que la place qu'occupe la norme au sein de ce groupe peut s'expliquer par la persistance de l'idéologie du don chez cette catégorie. Considérer que seuls les grands écrivains peuvent produire un texte parfait, sans erreurs de grammaire ou d'orthographe renforce la notion de norme et rend la langue écrite encore plus inaccessible.

71,42% des membres du groupe EF ont coché la case "pas d'accord" et 28,58% ont coché la case "pas d'avis particulier". D'après ces résultats, il nous apparaît que le respect de la norme chez EF n'est pas un sujet de grande importance. Nous pouvons en déduire que le contenu de la production écrite (message, idées, sentiments,...) est plus important à leurs yeux que les erreurs que peut faire le scripteur ou l'apprenti-scripteur.

Pour ce qui est de EB et EA, nous avons constaté qu'ils partageaient la même conception puisque ils ont tous répondu "d'accord" s'opposant de ce fait à ceux de EF. Néanmoins, c'est en revenant sur leurs réponses précédentes que nous pouvons mettre le doigt sur ce qui différencie ces chiffres identiques en surface. Dans le cas de EB, nous pouvons dire que le respect de la norme est perçu comme l'une des composantes essentielles entrant dans la rédaction d'une bonne production écrite. Il nous apparaît que cette conception de la norme peut être due à la représentation de l'écriture et de son statut au sein de EB. En nous tournant vers EA et en examinant leurs réponses aux items précédents, il nous semble que cet intérêt pour le respect des règles peut être en relation avec l'idéologie du don puisque les membres de ce groupe considèrent que seul un écrivain peut produire un texte parfait.

57,14% des membres de APF ont coché la case "pas d'accord" et 42,86% ont coché la case pas d'avis particulier ". Ces résultats peuvent être dus il nous semble à leur représentation de l'outil écriture et à sa fonction, ceci peut aussi être dû au fait qu'ils ne maîtrisent pas totalement les bases de la langue écrite, ou encore à l'environnement scolaire qui a longtemps considéré la norme comme synonyme d'un texte bien écrit. Pour ce qui est de ceux qui ont répondu "pas d'avis particulier", ceci peut vouloir dire qu'ils n'accordent pas d'importance à la norme parce qu'elle ne constitue pas un élément essentiel de la construction de la production écrite, ou alors qu'ils n'ont pas compris le thème abordé par l'item.

A propos de l'écriture et de la norme, M. Dabène dit : « *l'entrée réussie dans l'univers langagier du scriptural suppose une véritable acculturation notamment en*

termes de décontextualisation des pratiques langagières vernaculaires. Dans cette perspective, il ne s'agit plus seulement de l'accès à ce code normé, pour des raisons jamais explicitées autrement que les exigences d'une belle langue, mais d'une autre façon de vivre sa propre langue. » (Dabène in A. Kherbache, 2008, p. 250).

Dans le cas de APB et APA, nous avons remarqué que 100% des membres des deux groupes ont répondu "d'accord". En ce qui concerne les premiers, il nous semble que ces résultats sont en majeure partie dus comme nous avons pu le voir plus haut à la représentation de l'écriture au sein de G2. Le respect de la norme est mis en avant constituant ainsi, contrairement à APF, un composant essentiel d'une production écrite réussie. Des résultats similaires ont été collectés par Y. Reuter lors de la première passation d'un questionnaire dans des classes de collège : *« La prégnance de la "langue" est confirmée aussi bien par les corrections des enseignants que par l'auto-évaluation des enseignants qui estiment leurs progrès en rédaction par rapport à l'orthographe ou à la conjugaison. ».* (Reuter in C. B. de Miniac, 1996, p. 53).

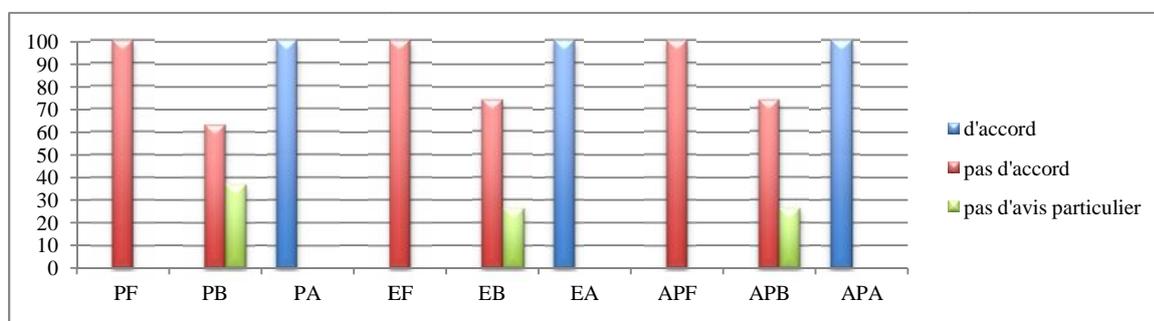
Par contre dans le cas de APA, et par rapport aux réponses qu'ils ont fournies aux items précédents, il nous apparaît que ces chiffres peuvent être le résultat d'une "insécurité scripturale" en relation avec la persistance de l'idéologie du don. Etant donné qu'ils considèrent que seul un écrivain est capable de produire un "texte parfait", le respect de la norme devient pour eux synonyme d'un texte bien écrit, dépourvu de "fautes". Respecter les règles de la langue écrite devient un point essentiel à la production d'un texte réussi. Voici ce que dit M. Dabène au sujet du respect de la norme : *« Il n'est pas étonnant alors que dans nos sociétés d'écriture, l'ordre du scriptural soit devenu le lieu du maintien sans risque de la tradition. Cette propriété pèse lourd sur la sacralisation de l'écrit opérée par l'institution scolaire et sur les représentations du sens commun (DABÈNE, 1987- BOURGAIN, 1988) qui voient dans l'écrit le lieu de l'existence intangible de la langue, de la norme, des modèles traditionnellement réservés aux clercs, auxquels l'utilisateur*

“ordinaire” ne peut accéder qu’après un long apprentissage de type initiatique. ». (REPÈRES n° 4/1991, p. 12).

k) Savoir parler c’est savoir écrire ?

Dans cet item, nous tenterons d’aborder le sujet de l’oral et de l’écrit, ou quelle est la relation qu’entretiennent les membres des trois groupes avec les deux codes. L’objectif ici est de faire ressortir –s’il y a– l’image qu’ils se font de la langue parlée et de la langue écrite (amalgame, complémentarité, séparation,...).

✚ Item n°11 : Une fois qu’on maîtrise la langue (orale), on sait écrire



Pour ce qui est de cet item, nous avons constaté que 100% des membres du groupe PF ont répondu “pas d’accord”. Des résultats similaires ont été retrouvés chez PB avec 63,15%. Parler une langue ne signifie pas toujours savoir écrire et vice versa étant donné que les deux systèmes sont totalement différents à tous les points de vue. Oral et écrit sont après tout deux systèmes différents avec des règles et des structures différentes : « ainsi envisagée, l’écriture n’est pas réductible à un canal de communication et la distinction avec l’oral se comprend comme une différenciation d’ordres culturels incluant donc non seulement la mise en œuvre lexicale, syntaxique ou discursive...mais encore les catégories de situations, les pratiques, les modalités d’interaction, les fonctions... » (Reuter, 2006, p. 2).

Dans le cas de PA, nous avons encore une fois constaté que leurs résultats étaient à l’opposé de ceux des deux autres groupes étant donné que 100% des participants ont coché la case “d’accord”. Ainsi, parler une langue étrangère est plus important qu’apprendre à écrire et d’après ces chiffres la maîtrise de l’oral conduit

automatiquement à la maîtrise de l'écrit, ceci peut être dû nous semble-t-il à la représentation négative présente au sein de ce groupe.

Selon les chiffres obtenus ici par EF et EB (100% "pas d'accord" pour les premiers, 73,68% "pas d'accord" et 26,32% "pas d'avis particulier" pour les seconds), nous pouvons dire qu'ils opèrent une "dichotomie claire", une nette distinction entre le "savoir parler" et le savoir écrire" et que la maîtrise de l'un ne conduit pas forcément à la maîtrise de l'autre. Une fois de plus, il nous apparaît que le statut de l'écriture au sein des deux groupes a joué un rôle dans la construction de cette représentation. Ceci rejoint ce que Vygotski a dit sur le couple oral/écrit : « *Si on adresse le bilan de ce bref exposé des résultats auxquels ont abouti nos recherches sur la psychologie du langage écrit, on peut dire que celui-ci est un processus tout autre que le langage oral quant à la nature psychique des fonctions qui le constituent. C'est l'algèbre du langage, la forme la plus difficile et la plus complexe de l'activité verbale intentionnelle et consciente* ». (Vygotski, 1997, p. 343).

Dans le cas de EA et vu que leurs résultats sont aux antipodes de ceux de EF et EB, nous pouvons penser que la représentation de l'écriture présente chez EA a pu influencer leur "rapport à" cette pratique qui a été rejetée, écartée des apprentissages.

D'après les chiffres relevés, nous avons constaté que APF et APB partageaient des résultats similaires avec 100% "pas d'accord" pour les premiers et 73,68% pour les seconds. Ainsi, nous pouvons penser que la conception de l'écriture présente chez ces deux groupes et la place qui lui est attribuée par rapport à l'oral peut avoir joué un rôle dans la distinction qu'ils font entre les deux codes, et que la maîtrise de l'un ne signifie pas nécessairement la maîtrise de l'autre.

Les résultats présents chez GF et GB reflètent ce que D. Bucheton et J.-C. Chabanne pensent à ce sujet : « *D'une manière générale, on dira que pour certains*

enfants qui n'ont pas de difficultés à penser, communiquer, agir avec de l'oral, une des difficultés de l'écrit réside dans le fait qu'ils n'arrivent pas à articuler ensemble les différents domaines énonciatifs et sémantiques aux contextes pragmatiques spécifiques de l'écriture ». (REPÈRES N°26-27 2002-2003, p. 130).

Dans le cas de APA, nous avons relevé des résultats totalement différents puisque 100% des participants ont coché la case "d'accord". Pour tenter d'expliquer ces chiffres, nous nous référerons au statut de l'écriture et à l'aspect négatif qui entoure sa représentation au sein de ce groupe. En effet, considérer l'écriture comme une punition, ou encore comme une tâche inutile, difficile à accomplir et fatigante, a pu, à notre avis joué un rôle déterminant dans son rejet par les membres de APA, ce qui les a poussé à la remplacer par l'oral qui est devenu indispensable à la maîtrise de l'écrit.

Synthèse :

Après avoir analysé les résultats de G1, G2 et G3, qui rappelons-le renvoient dans l'ordre aux parents, frères/sœurs et apprenants, nous allons maintenant aborder le statut de l'écriture en langue française chez GF, GB et GA.

Au terme de l'analyse de la seconde partie du questionnaire, nous avons pu arriver aux constats suivants :

En abordant la question du don en écriture, nous avons constaté que les membres des trois sous groupes de GF : PF, EF et APF s'y opposaient, partageant ainsi la même représentation selon laquelle tout le monde peut écrire.

Dans le cas de GB, nous avons remarqué un décalage entre les réponses de PB et celles de EB et APB. En effet, les parents bilingues considèrent, comme les francophones, que l'écriture est une activité accessible à tous. Par contre, leurs enfants au contraire croient que le don est essentiel lorsqu'il est question de produire un "écrit parfait", ce qui peut impliquer une dépréciation de leurs propres pratiques d'écriture.

Cette même conception a été retrouvée chez les trois sous groupes de GA qui sont unanimes sur le fait qu'il faut être "doué" pour écrire et c'est « *du fait de ces représentations dominantes de l'Écrit comme domaine réservé, valorisant et valorisé,*

[que] *les usagers ordinaires de l'écrit ressentent une insécurité d'autant plus grande et d'autant plus généralisée que peu d'entre eux pensent être à même de surmonter les difficultés liées à la lecture et à l'écriture* ». (Dabène, 2001, p. 47).

En ce qui concerne les dix items restants, nous avons décidé de les diviser en deux catégories : la première qui traite des différents aspects attribués à l'écriture regroupera les items 2, 3, 4, 6 et 11. La seconde qui traite de la place de l'écriture au sein des trois groupes et la/les fonction(s) qu'ils lui attribuent, réunira les cinq items restants, à savoir 5, 7, 8, 9 et 10.

En ce qui concerne la première série d'items, voici les constats auxquels nous sommes arrivés :

- D'après ce que nous avons pu recueillir comme données, nous avons constaté que les membres de GF et GB partageaient les mêmes résultats aux cinq items. Néanmoins, après analyse, nous avons pu déterminer que ces similitudes n'avaient pas le même point de départ, c'est à dire : leur représentation de l'écriture. Tandis que tous les deux pensent qu'il est important d'écrire, que c'est une tâche que l'on accomplit sans difficultés, qui n'est pas juste réservée au cadre scolaire, que l'on ne considère pas comme une punition et qu'il ne suffit pas juste de savoir parler pour savoir écrire ; en nous basant sur les réponses des groupes PF/EF et PB/EB à la question n°4 du questionnaire, nous avons pu déterminer qu'une même conception pouvait naître de représentations différentes.

- Pour GA, nous avons pu voir que leurs résultats ainsi que leur représentation de l'écriture en langue française s'opposaient radicalement à ceux des deux autres groupes. Alors que GF la voit comme un moyen d'expression de soi et d'ouverture sur le monde, que GB la considère comme un outil pour la réussite scolaire et professionnelle, GA la perçoit comme une activité sans intérêt. Cette représentation a contribué à la construction de conceptions erronées qui peignent l'écriture comme une tâche inutile que l'on peut remplacer par l'oral,

qui est difficile et fatigante, restreinte aux murs de la classe, qui est perçue comme une punition et que la maîtrise de l'oral suffit à sa maîtrise.

Pour ce qui est de la seconde série d'items, nous avons pu arriver aux constats suivants :

- En comparant les résultats de GF et GB ici à ceux de la série précédente, nous avons constaté un changement perceptible dans quelques aspects de leurs conceptions de l'écriture. En effet, nous avons remarqué que GF n'adhérait pas à la conception selon laquelle l'écrit est une transcription de la pensée. D'après leurs réponses, nous avons pu déduire que l'acte rédactionnel était caractérisé par sa fluidité et sa continuité dans le sens où l'écriture est considérée comme le prolongement de la pensée, une construction par la pensée et non pas une simple transcription. L'intérêt qu'ils accordent à l'aspect formel de la rédaction et au respect de la norme est moindre étant donné l'enjeu qu'elle représente, à savoir l'expression des sentiments et des émotions de celui qui écrit. Dans le cas de GB, nous avons constaté l'inverse. Nous avons à notre avis pu déterminer la cause de ce changement en nous appuyant sur la représentation de l'écriture des deux groupes et du but qui lui est assigné. Néanmoins, GF et GB s'accordent sur le fait qu'écrire aide à réfléchir.

- Pour ce qui est de GA, nous avons remarqué qu'ils partageaient les mêmes conceptions que GB. Toutefois, en revenant à ce que nous avons vu lors de l'analyse, nous pouvons dire que leurs réponses sont dues à une toute autre représentation de l'écriture en langue française qui tourne autour du don comme composante essentielle à la rédaction d'un texte parfait où l'aspect extérieur est travaillé et où la norme est respectée.

2.2. L'entretien

Comme nous l'avons précisé auparavant, nous avons choisi d'utiliser, dans le cadre de notre enquête, l'entretien semi-directif, qui nous semble plus à même de rendre compte de manière fine des représentations sociales qu'ont les apprenants de l'écriture en langue française et par la même, traiter de la seconde partie du deuxième

axe de notre recherche, à savoir : l'effet des représentations sociales de l'écriture du groupe famille sur celles des apprenants. L'intérêt d'utiliser cette méthode repose sur le fait qu'elle laisse à l'apprenant la liberté de s'exprimer sur le sujet abordé, tout en balisant le terrain à l'aide de questions qui le guident dans le choix de ses réponses.

L'échantillon concerné par les entretiens se compose de quinze apprenants, qui ont été divisés en trois groupes, selon la note obtenue à l'examen de français du troisième trimestre comme suit :

- Le premier groupe N1, comporte cinq apprenants de bon niveau dont la note à l'examen varie entre quatorze et plus.
- Le groupe N2, se compose de cinq apprenants avec un niveau moyen, ayant obtenu une note allant de dix à treize.
- Le groupe N3, regroupe les cinq derniers participants ayant un niveau insuffisant et qui ont eu une note inférieure à dix (de neuf à zéro).

Nous tenons à souligner, que lors de la collecte des questionnaires distribués à tous les participants, ceux appartenant aux apprenants concernés par l'entretien ont été mis à part et après examen des réponses, nous avons constaté que ceux qui avaient eu une note égale ou supérieure à quatorze, étaient issus d'un milieu francophone, ceux par contre avec une note allant de dix à treize, avaient grandi dans un milieu bilingue et enfin, ceux qui avaient obtenu une note inférieure à la moyenne, c'est-à-dire entre zéro et neuf, étaient issus d'un milieu arabophone⁴⁷.

Ainsi que nous l'avons expliqué au début de ce chapitre, les entretiens se sont passés sans grande difficulté ni gêne apparente de la part des participants, à qui nous avons expliqué au préalable, le but de notre démarche et le sujet que nous allions aborder. Le fait d'être enregistré n'a pas créé de situation conflictuelle, puisque nous leur avons expliqué, qu'en aucun cas, aucune information personnelle ne serait divulguée et que tout le processus était et resterait anonyme.

Pour établir les huit questions qui composent l'entretien, nous avons pris comme cadre de référence, le modèle du **“rapport à l'écriture”** qui a été développé par plusieurs

⁴⁷ Il reste que nos observations ne sont valables que pour les seuls groupes observés. Un élargissement de la population peut donner lieu à d'autres résultats.

chercheurs tel que M. Dabène en 1987, D. Bourgain en 1988, Y. Reuter en 1996, M.C. Penloup en 2000 et C. Barré-De-Miniac en 2000, dont nous avons retenu le modèle qui traite de l'investissement de l'écriture, des opinions et attitudes et des conceptions de l'écriture et de son apprentissage.

Après avoir interviewé les quinze apprenants, nous avons procédé à la retranscription des quinze enregistrements⁴⁸. En suivant le découpage par groupe N1, N2 et N3, nous avons obtenu les résultats suivants :

2.2.1 Résultats du groupe N1 :

Le groupe N1⁴⁹ se compose de quatre filles et un garçon. Après avoir examiné les réponses données par les membres de ce groupe aux questionnaires, nous avons constaté que ces derniers appartenaient au groupe d'enfants issus de milieux francophones, de ce fait, nous allons mettre en relations les résultats obtenus aux questionnaires avec les réponses données au cours des entretiens.

Dans le cas présent, il est nécessaire de rappeler la représentation du groupe GF⁵⁰ par rapport à l'écriture en langue française.

Lors de l'analyse des questionnaires remis à ce groupe, nous avons d'abord remarqué la présence d'une représentation positive de la langue française, qui était perçue comme « une langue de prestige/ une langue de savoir »⁵¹, ainsi que de l'écriture, considérée comme un moyen privilégié, servant "l'expression de soi, des idées, sentiments et émotions que peut ressentir une personne" et qui s'est par la suite confirmée lors de l'examen des tableaux présents dans le questionnaire. En effet, d'après ces résultats, les membres du groupe GF (parents et enfants) considèrent que l'écriture est au même titre que l'oral, un moyen de communiquer avec autrui et que le fait de transmettre un message ne s'arrête pas à un simple échange verbal. A ce sujet, nous avons relevé la réponse d'un des parents à la question **que pensez-vous de l'écriture en langue française :**

⁴⁸ Les quinze entretiens ont été retranscrits et annexés à la fin de ce travail.

⁴⁹ Rappelons que N1 fait référence aux apprenants qui ont obtenu une note égale ou supérieure à 14/20 à l'examen de français.

⁵⁰ GF fait référence au groupe des francophones.

⁵¹ Les copies des questionnaires remis aux participants ont été annexées à la fin du travail.

« [...] en somme, le plus important n'est pas de parler ou d'écrire dans n'importe quelle langue que ce soit, parce que tout le monde peut parler ou écrire, le plus important et de savoir le faire à la perfection bien écrire c'est la certitude que votre message sera bien transmis et bien réceptionné ». (Enseignant de français à la retraite).

En ce qui concerne les entretiens, nous retrouvons cette représentation positive de l'écriture dans leurs réponses. Nous avons d'abord commencé par demander à chaque apprenant si il ou elle pouvait nous répondre en français, pour ce qui est de ce groupe, la réponse était « oui/oui bien sûr » ce qui à notre avis témoigne déjà de l'intérêt accordé à la langue.

- **Question n°1** : A quoi te fait penser le mot écrire ?

« *Le test d'association des mots, ou association libre, conçu pour la première fois par Galton en 1879, a été utilisé par plusieurs chercheurs pour l'étude des habitudes verbales. Les associations fournissent un moyen de mesurer les forces relatives de ces habitudes* ». (L'année psychologique. 1957 vol. 57, n°1, p. 23)

Cette première question a été choisie afin de familiariser l'apprenant avec le sujet, nous avons commencé par donner un exemple d'association verbale en utilisant le mot "guerre" pour lui permettre de comprendre le concept d'association qui est un «exercice type de non contrôle par l'esprit des réponses ». (Kadi. L in : Synergies Algérie n°8, 2008, p. 125). Par la suite, en introduisant le mot "écrire", nous avons remarqué que les membres de ce groupe parlaient d'emblée de ce que l'acte d'écrire représentait pour eux, un des participants a dit :

A1 : « euh expression de soi / de: de:: ses idées / le stylo et la feuille c'est comme un: ami / si tu peux pas t'exprimer avec les autres / ça t'aide beaucoup ».

A2 : « écrire ça: ça aide à se soulager de quelques poids / quand: parler ne sert plus à rien / on peut: écrire pour se: libérer / moi ça m'aide beaucoup a: me débarrasser de mon stress des fois ((petit rire)) ».

A3 : « euh écrire un email à un ami c'est publier⁵² ses idées au monde entier en fait pour moi écrire signifie partager c'est ce que m'ont toujours dit mes parents ».

A4 : « écrire ça permet de faire plein de trucs c'est sur quand tu c écrire t'as de bonnes notes mais c pas pour ça non quand j'écris je m'exprime librement voila y a pas de barrières tu te lâches et tu fais sortir ce que t'as à l'intérieur ».

Ce qui nous renvoie à l'item n°9 : **écrire permet d'exprimer ses sentiments et émotions**, où 100% des membres du groupe GF ont coché la case d'accord.

- **Question n°2** : Que penses-tu de l'écriture en langue française ?

Nous avons choisi cette question afin de dégager les opinions et attitudes des apprenants en ce qui concerne l'écriture en langue française. Etant des composantes de la représentation sociale, il est important de les comprendre afin de comprendre le comportement des apprenants vis-à-vis de l'écriture. Les opinions font référence aux déclarations et aux dires d'un individu sur un sujet donné, les attitudes d'un autre coté, renvoient aux comportements adoptés par cet individu par rapport aux opinions qu'il se fait du sujet abordé. Dans le cas présent, nous nous intéresserons aux opinions qu'ont les apprenants de l'écriture et les attitudes engendrées par ces opinions.

Lors des entretiens faits avec les apprenants de niveau N1, la réponse qui revenait à chaque fois était « j'aime l'écriture/j'aime écrire » l'opinion qu'ils se font de l'écriture est une opinion positive. Les apprenants ne cachent pas leur intérêt pour cette discipline, bien au contraire, ils l'affichent totalement, nous avons recueilli à ce sujet, quelques passages extraits des entretiens :

A1 : « j'aime l'écriture et j'ado:re écrire tout est:: simple oui / les mots / la conjugaison et: la grammaire aussi / pas comme l'arabe c'est: compliqué pour rien »,

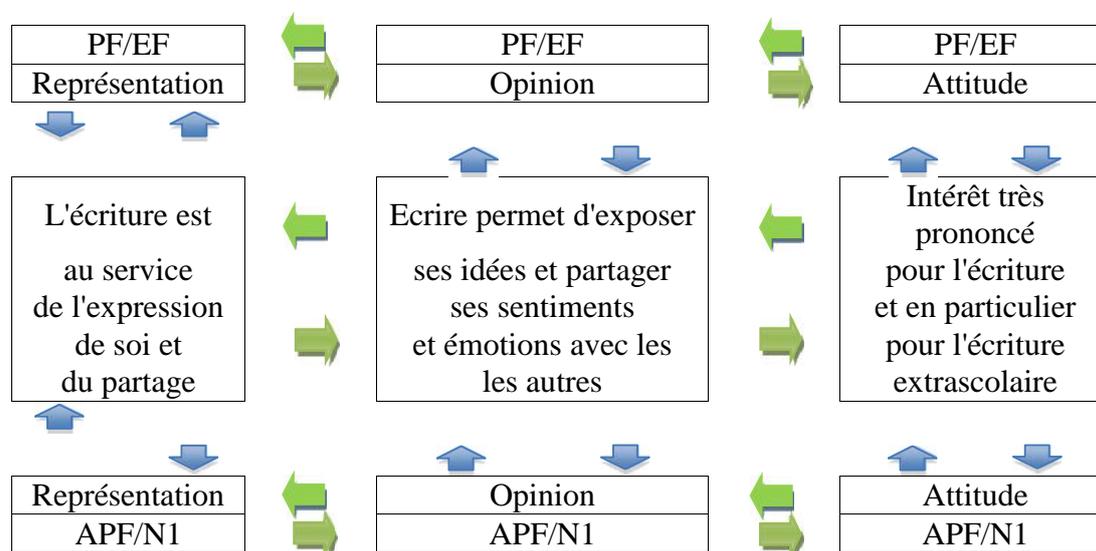
A2 : « moi j'aime tout ce qui a une relation avec cette langue / tout ce qui est en français est beau alors / automatiquement l'écriture aussi »

⁵² Le verbe publier ici est utilisé en référence à la publication sur internet.

A3 :« l'écriture / j'aime, j'aime écrire / ça te permet de libérer ton imagination tu peux :: créer ton monde à toi ».

Ses réponses peuvent être rapprochées avec les résultats obtenus aux items n°2 et 3 **écrire c'est inutile, l'oral suffit** et **écrire c'est difficile et fatigant**. En ce qui concerne ces deux items, le groupe GF (parents et enfants apprenants inclus) a choisi à l'unanimité de répondre 'pas d'accord', l'écriture en tant que tâche, n'est pas perçue comme un poids ou un fardeau, mais plutôt comme un acte porteur de sens, l'apprenant utilise cet outil afin de s'exprimer et de partager ses idées, ses sentiments et ses émotions. Cette opinion que nous avons qualifiée de positive se traduit également par une attitude positive des apprenants vis-à-vis de l'écriture qui, nous l'avons vu plus haut, rend compte de l'intérêt profond qui lui est accordé. Le tableau qui suit illustre le chemin circulatoire de cette représentation entre les membres de PF, EF et APF, ainsi que le rapport à l'écriture qu'elle produit :

Chemin circulatoire de la RS de l'écriture chez GF



Nous pouvons voir grâce à ce schéma que les membres d'une même groupe social, dans le cas présent le groupe famille, peuvent partager les mêmes représentations à propos d'un objet donné comme l'écriture en FLE. Ainsi ce partage peut créer un phénomène d'émission et de réception de la RS entre les individus (tel que l'illustre

les flèches bleues), ce qui permet sa sauvegarde et sa pérennité. Etablie comme un "savoir du sens commun" celle-ci peut modifier ou assoir les opinions de l'individu et influencer son attitude par rapport à l'objet représenté (comme le montrent les flèches vertes) et produire comme pour APF un "rapport à" l'écriture positif. Ce que dit Barré De Miniac à ce sujet peut, il nous semble, résumer le cheminement de notre pensée : « *La notion de rapport à désigne précisément la relation entre l'environnement social et culturel d'une part, tel ou tel individu d'autre part. Ce qui fonde la mise en avant de la singularité est le fait que l'influence ne s'exerce pas de manière passive, mais qu'elle résulte d'une construction* ». (De Miniac, 2000, p. 49). Cette citation illustre

- **Question n°3** : Est-ce que tu aimes écrire en classe ?

Cette question a été construite de telle façon que l'apprenant interviewé nous parle de son investissement par rapport à l'écriture. Cette dimension du rapport fait référence à «l'intérêt affectif» que peut porter l'apprenant à l'écriture. Christine Barré De Miniac (2000) explique à ce sujet, que l'investissement comporte deux parties ou aspects, il y a l'intensité ou la force d'investissement, qui peut être faible, moyenne ou forte. Cette force d'investissement peut être soit positive et se traduit par un goût prononcé pour l'écriture, soit négative auquel cas, on assistera à un rejet total de l'écriture et de sa pratique. Le second aspect représente le type d'investissement, qui englobe les situations d'écriture et les types de textes qui font l'objet de l'investissement.

Lors de l'analyse des questionnaires distribués au groupe GF, nous avons remarqué que les parents poussaient plus leurs enfants vers l'écriture extrascolaire plutôt que vers l'écriture scolaire. Ces résultats ont été observés lors de la lecture des réponses données par les parents à la question n°4 du questionnaire « **Que pensez-vous de l'écriture en langue française ?** » et où ils ont plus parlé de "l'écriture de soi" comme moyen d'expression libre, que de "l'écriture pour l'école" comme outil pour la réussite scolaire, soumis au contrôle de la langue et de l'institution. Nous avons sélectionné un extrait de ce qu'un parent a écrit à ce sujet :

«pour ma part, c'est un excellent moyen de faire savoir son opinion sur un sujet quand la parole ne suffit plus, c'est aussi donner un peu de soi aux autres, de ses idées et de sa façon de voir les choses et avec toutes les technologies qui nous entourent, l'écriture a repris la place qui lui est due. [...] Je vois au quotidien mes enfants partager et discuter par écrit avec leurs amis sur internet, échangeant leurs points de vue et leurs opinions personnelles et j'en suis ravie car il est important qu'ils sachent écrire non seulement pour eux-mêmes mais aussi pour leurs études [...] ». (Cadre dans une entreprise).

Nous avons ajouté à cela, les résultats obtenus à **l'item n°4 écrire c'est juste bon pour l'école**, où rappelons-le, la majorité du groupe GF a choisi "pas d'accord". L'écriture scolaire est reléguée au second plan (sans pour autant être négligée, étant données les notes obtenues par les apprenants à la composition de français) pour laisser place à l'écriture extrascolaire, étant jugée plus à même d'aider l'enfant à s'épanouir socialement, intellectuellement et par la suite professionnellement. Cette représentation qui valorise "l'écriture de soi" est retrouvée dans les réponses données par les apprenants lors des entretiens :

A1 : *«Bof ce:-- sn'est pas toujours intéressant / les sujets sont:-- sont presque à chaque fois ennuyeux / mais bon faut bien écrire sinon pas de bonnes notes »*,

A2 : *« c'est pas que j'aime pas écrire en classe c'est que c'est:-- c'est toujours la même chose / imaginez une autre fin ou bien:: en vous basant sur ce que nous avons vu en classe / décrivez les bienfaits et les méfaits de la cigarette ou alors:: donnez votre avis personnel sur ce qu'a dit l'auteur / c'est juste pour voir si: on a compris comment écrire une texte argumentatif ou: narratif c'est tout».*

A3 : *«oui et non / ça dépend des jours ((petit rire)) si le sujet est intéressant oui avec plaisir / sinon: ben je le fais machinalement ».*

A4 : *«euh pas vraiment non / j'aime mieux écrire sur mon ordi / je suis: plus libre de m'exprimer pas comme en classe».*

A5 : *«oué j'aime bien / mais je préfère quand c'est moi qui choisis les sujets ((petit rire)) »*

D'après ces réponses, nous pouvons dire que ces apprenants ont développé une force d'investissement positive vis-à-vis de l'écriture en langue française, ceci est notamment dû à l'environnement socioculturel dans lequel ils ont évolué et qui valorise l'écriture en général et "l'écriture pour soi" en particulier. La représentation de l'écriture d'abord en tant que moyen d'expression libre, ensuite, d'outil pour la réussite scolaire a circulé entre les membres de la famille, des parents aux enfants, jusqu'à ce qu'elle devienne un « *savoir naïf* »⁵³, ce même effet d'aller retour s'est produit entre les apprenants, au sein de la classe et de l'établissement scolaire⁵⁴, créant et ancrant cette représentation de l'écriture qui devient propre à ce groupe social et s'inscrit dans « *le savoir de sens commun* » (Jodelet, 1990).

En ce qui concerne le type d'investissement, nous pouvons dire que les réponses données par le groupe des apprenants issus d'un milieu francophone, laissaient paraître un penchant plutôt prononcé pour les situations d'écriture libre dans le sens large du terme, c'est-à-dire aucune consigne à suivre, pas de sujets imposés ni de contrainte due à la limitation de temps et d'espace.

- **Question n°4** : Rencontres-tu des difficultés lorsque tu écris ?

Cette question a été retenue parce qu'elle complète la précédente et fait encore plus parler l'apprenant de son rapport à l'écriture de son apprentissage et de ses pratiques et donc de son mode d'investissement.

Les réponses données par les cinq apprenants interviewés étaient similaires du point de vue de la formulation et du sens. Prenons pour exemple les réponses de deux apprenants du groupe N1 :

A1 : « *eah: non pas tellement / ptet juste un peu d'orthographe / les accents aussi j'les oublie toujours mais bon tout l'monde peut se tromper* »,

A2 : « *non je n'ai aucune difficulté à écrire / j'ai toujours de bonnes notes pas de: cinq sur cinq à causes des: fautes d'orthographe j'en fais quelques unes / a part ça: le reste s'passe bien* ».

⁵³ Voir définition page 15.

⁵⁴ Les apprenants des différents groupes GF, GB et GA qui ont participé à l'enquête (50) et aux entretiens (15) ne font pas partie de la même classe mais de deux classes.

Ayant grandi dans un milieu qui valorise la langue et encourage l'écriture, et vu l'intérêt qui leur est accordé, il n'est pas surprenant que les apprenants de N1 trouvent facile de produire un texte en français. Ces résultats peuvent être recoupés avec ceux des items n° 3 et 6 '**écrire c'est difficile et fatigant**' et '**écrire c'est une punition**', où rappelons-le, la majorité du groupe GF a répondu 'pas d'accord'⁵⁵, et c'est à notre avis, cette immersion précoce⁵⁶ dans la langue et dans sa pratique qui a contribué à cette aisance dont témoignent les apprenants à l'oral comme à l'écrit.

- **Question n°5** : Ecris-tu en dehors de la classe, sur des sujets autres que ceux proposés par ton enseignante ?

Comme nous l'avons vu pour les questions précédentes, les apprenants du groupe N1 s'expriment facilement sur leur rapport à l'écriture. Compte tenu de leur représentation positive de l'objet 'écriture' et de l'aisance qu'ils ont à produire un texte écrit, nous avons retenu cette question pour les pousser encore plus à nous parler de leur comportement par rapport à l'écriture extrascolaire, puisque les réponses données à la question n°3 laissaient entendre qu'ils recouraient plus volontiers à cette pratique.

Après avoir interviewé les apprenants et réécouté les enregistrements, cette hypothèse a été confirmée. Nous avons vu précédemment que l'écriture extrascolaire était une pratique privilégiée par les parents du groupe GF, non pas au détriment de l'écriture scolaire, mais plutôt comme moyen d'ouverture sur le monde et sur les autres que cette dernière ne peut pas apporter.

Nous retrouvons cette même représentation chez les apprenants, qui font une nette distinction entre les deux pratiques, l'une étant strictement réservée au cadre scolaire, elle n'entretient aucune relation avec la seconde qui est, à l'opposé, considérée comme l'activité la plus appropriée quand on parle d'écriture.

Reprenons à ce sujet, les réponses données à la question '**que penses-tu de l'écriture en langue française ?**' Tous les membres du groupe N1 ont parlé de l'écriture comme un moyen ou un outil qui leur permet d'exprimer un sentiment, une émotion ou à partager une idée, un point de vue sur n'importe quel sujet. Ceci est

⁵⁵ La minorité ayant coché la case pas d'avis particulier.

⁵⁶ Immersion précoce en opposition à l'immersion standard qui elle se fait en troisième année primaire.

notamment dû à la représentation qu'ils se font de l'écriture scolaire et qui est considérée comme insuffisante vis-à-vis du but qu'ils attribuent à l'écriture en terme général :

« *C'est juste pour voir si:-- si on a compris comment écrire un texte argumentatif ou: narratif c'est tout* ».

Voici quelques réponses pour étayer notre explication de ce phénomène, en opposition à celles citées dans la n°3 :

A1 : « *oui / euh dès k'j'en ai l'occasion / j'écris sur tout et n'importe quoi pour me: soulager un p'tit peu / quand chui heureux ou: triste / j'écris sur-- sur un sujet qui m tiens à cœur je blogue⁵⁷ beaucoup c'est pour ça* »

A2 : « *oui j'écris tout le temps, je publie beaucoup sur Facebook⁵⁸ / j'écris tout s'que j'veux et: c'est cool pasque les gens peuvent commenter s'que tu écri:s et donner leurs avi:s / ça rapproche les gens / sur mon Facebook j'ai plein d'amis français* ».

A3 : « *ben: / si discuter sur msn⁵⁹ ou facebook en fait partie ((petit rire)) oui / tous les soirs ou presque / ça dépend des jours / examens ou pas tu vois / quand j'ai tout finis / je me connecte et je chatte⁶⁰ / avec mes ami:s par foi:s avec de:s gens que je ne connais pas / ça dépends*»

In : «*et sur quoi écris-tu ?*»

A3 : «*ben: sur tout / sur les fi:lms les series et pleins d'autres trucs* »

A4 : «*oué / quan::d par exemple j'ai: des problèmes et que j'peux en parler à personne / je me défoule sur ma page word / pasque:: je peux dire s'que j'veux / c'est la: liberté d'expression / c'est ça tu comprends qui est: qui est:-- qui m'attire le plus dans ça / j'écris quand je veux / et sur s'que j'veux / pas comme en classe / comme j't'es dis avant* »

⁵⁷ Bloguer est un verbe qui a fait son apparition avec les blogs qui sont des pages internet personnelles où l'utilisateur peut tout publier photos, commentaires, articles,... et discuter avec d'autres utilisateurs.

⁵⁸ Facebook est ce qu'on appelle un réseau social, c'est un site qui permet à l'utilisateur de retrouver des amis grâce à leur nom ou à d'autres critères ainsi que de tout y publier mais à la différence du blog, ce site permet à l'utilisateur de sécuriser ses publications en lui permettant de choisir les personnes pouvant les consulter en les incluant dans sa liste d'amis.

⁵⁹ MSN ou Windows Live Messenger est un logiciel gratuit qui permet aux personnes de discuter en temps réel.

⁶⁰ Chatter est un verbe issu de l'anglais "to chat" qui veut dire discuter de façon informelle ou familière. Le terme a par la suite été introduit dans le cyber langage pour signifier « participer à une ou plusieurs discussions en ligne dans une salle de chat ou forum ».

Ainsi, nous pouvons dire qu'en ce qui concerne les membres du groupe N1, le mot écrire servirait à définir toute production écrite ayant pour but d'exprimer librement son avis sur un sujet qui ne soit pas soumis à aucune forme de contrôle. A ce sujet, les éléments apportés par Bonnet et Garde-Tamine sur l'écriture personnelle rejoignent ce que nous avons relevé ici : « [...] *beaucoup d'enfants semblent apprécier l'écrit tant dans son rôle social, à travers la correspondance, que dans son rôle privé à travers les poèmes et surtout les journaux intimes* ». (Bonnet Clairelise, Garde-Tamine Joëlle, 1990, p. 125).

Par contre, des résultats différents ont été relevés par Penloup qui a mené une enquête auprès de collégiens et qui a constaté que le statut scolaire de l'apprenant n'était pas déterminant de son rapport à l'écriture extrascolaire : « *Alors que telle élève, excellente en français, affirmait avec force son peu de goût et l'existence d'une pratique aux seuls écrits obligatoires, tel autre, d'un niveau faible, admis à redoubler l'année suivante, participant peu, faisait montre, au contraire, d'un véritable goût pour les mots, leur construction, la création poétique* ». (Penloup, 1999, p. 16).

Cependant, et malgré cette différence de résultats, nous constatons tout de même la présence d'activité d'écriture extrascolaire chez les apprenants de ce groupe.

- **Question n°6** : Trouves-tu une différence entre écrire en arabe et écrire en français ?

Nous allons une fois de plus nous intéresser à la quatrième dimension du rapport à l'écriture proposé par Christine Barré De Miniac (2000), le mode d'investissement qui, comme nous l'avons précisé précédemment, consiste à faire parler l'apprenant sur ses pratiques d'écriture. Cette question traite de la relation qu'il entretient avec l'écriture dans les deux langues et de la distinction qu'il peut ou pas faire entre les deux. Nous l'avons choisie compte tenu des différences qui existent entre ces deux langues d'un point de vue de structure et des composants qui entrent dans la construction de chacune.

Nous avons ainsi recueilli quelques réponses données par les apprenants du groupe N1 à ce sujet :

A3 : « *absolument / il y a un océan entre les deux / enfin: pour moi // écrire en français c'est: euh c'est comme / une seconde nature c'est comme respirer ça vient*

tout seul par contre en arabe: c'est beaucoup plus difficile / je trouve que c'est une langue eum compliquée / la grammai:re le vocabulaire aussi / c'est difficile d'écrire / de faire une rédaction en arabe / j'ai toujours de mauvaises notes et j'y peux rien en plus ».

A4 : *« bien sur l'arabe c'est: c'est compliqué voila / écrire en arabe c'est fatigant moi ça'm fatigue beaucoup c'est comme: essayer de démolir un mur en béton avec une fourchette / ça sert a rien / est ce que vous avez déjà essayé de lire un poème en rabe ((petit silence puis rire)) voi:la // la langue arabe n'est pas accessible à tout le monde / par contre le français si mais: ça c'est mon avis / pasque: la première de la classe est très forte en arabe / elle a tou:t le temps de bonnes notes et je l'admire pour ça mais: elle est nulle en français [...] ».*

Au vu de ces réponses, nous pouvons dire que les apprenants du groupe N1 trouvent effectivement qu'il y a une différence entre écrire en arabe et écrire en français, non pas à cause des traits qui paraissent évidents, tel que le contraste qui existe entre les deux alphabets, ou encore les dissemblances entre les structures internes qui entrent dans la construction des deux langues,... mais plutôt parce que l'effort fourni pour accomplir les deux tâches n'est pas le même.

En effet, pour eux, il est plus facile de produire un texte écrit en français qu'en arabe. Nous pensons que ceci peut être dû à la relation qu'ils entretiennent avec cette langue. D'après ce qu'ils ont déclaré ici, il nous apparaît que l'écriture en arabe est objet de représentations négatives. Ceci peut être dû à la représentation de la langue arabe chez les parents du groupe GF, étant donné qu'à l'époque où ils poursuivaient leur scolarité, la langue arabe ne faisait pas partie du cursus scolaire⁶¹, la langue française était langue nationale, l'arabe dialectal langue des autochtones, ne laissant ainsi aucune place pour l'arabe littéraire. Il nous apparaît ainsi que, l'absence de l'arabe comme langue d'apprentissage a fait naître une représentation dépréciative de sa pratique écrite. Cette représentation a donc circulé au sein du groupe "famille" et s'est transmise des parents aux enfants qui, sans vraiment en être conscients, l'ont rejeté.

⁶¹ D'après la moyenne d'âge des parents francophones, nous estimons que leur première scolarité s'est déroulée entre 1940 et 1953.

Ecrire en arabe est qualifié de compliqué de difficile et de fatigant, contrairement au français qui est considéré « *comme une seconde nature* ».

Les extraits d'entretiens que nous avons cités précédemment peuvent justifier cette explication. Néanmoins, nous avons jugé intéressant d'ajouter celui-ci pour asseoir ce concept de rejet :

A4 : « [...] *on a fait un marché aux compos moi je lui donne les réponses aux questions de français et elle ben elle me file celles de l'arabe pasque moi en arabe chui pas très très forte donc ça aide [...]* »⁶².

- **Question n°7** : Est-ce que tu préfères plutôt bien parler ou bien écrire ?

Cette question a été élaborée de telle façon à ce que l'apprenant nous fasse part de ses conceptions de l'écriture et de son apprentissage, qui est l'une des dimensions du rapport à l'écriture. D'après Christine Barré De Miniac (2000 : 122), il existe deux conceptions dominantes de l'écriture : « *l'écriture comme technique de transcription et de codage* » et « *l'écriture comme don* ». Dans la deuxième partie du questionnaire, nous avons pu voir que les membres de APF avaient rejeté ces deux conceptions. Ainsi, nous allons tenter ici de faire ressortir, si possible, leur conception de l'écriture par rapport à l'oral.

Comme nous l'avons vu lors de l'analyse des questionnaires remis aux membres du groupe GF, il existe une sorte de complémentarité ou d'équilibre entre l'oral et l'écrit, qui n'est pas perçu comme une simple transcription de la parole, mais plutôt comme un moyen d'expression à part entière avec ses propres « *modes de pensée et d'accès à la connaissance* » (Barré De Miniac, 2000, p. 123). Ceci a été constaté à travers les réponses données par les parents à la question « **Que pensez-vous de l'écriture en langue française ?** » Un des parents a dit à ce propos :

« *C'est un excellent moyen de faire savoir son opinion sur un sujet quand la parole ne suffit plus [...]* ». (Enseignant de français à la retraite).

⁶² Ceci est la suite de la réponse citée plus haut, ainsi le « on » fait référence à l'apprenant interviewé et à sa camarade de classe qu'elle considère comme excellente en arabe.

Un autre a dit :

« [...] c'est un moyen d'expression, de communication et de passation des messages que l'on ne veut ou peut pas oraliser. [...] » (Cadre à la CASNOS). Nous pouvons ajouter à cela, les résultats obtenus à l'item n°2 **écrire c'est inutile, l'oral suffit**, auquel 100% du groupe GF a répondu 'pas d'accord', et à l'item n°5 **quand on écrit, on pense d'abord et ensuite, on transcrit sa pensée** dans lequel les réponses étaient partagées entre 'pas d'accord' et 'pas d'avis particulier'

En ce qui concerne les apprenants interviewés, il nous apparaît que les réponses qu'ils ont fournies, véhiculent la même représentation de l'écriture présente chez les parents et qui consiste à voir l'écriture comme un moyen de communiquer avec autrui, au même titre que l'oral. Cette notion d'équilibre et de complémentarité existant entre les deux, se retrouve aussi dans les réponses des apprenants à cette question :

A1 : « euh je sais bien parler et bien écrire ((rire)) alors: je dirai: les deux / les deux wé / ils se complètent en fait / des fois: tu écris s'que tu peux pas dire / et dans ces cas ben:: faut savoir bien écrire sinon: ça sert à rien ((rire)) »

A2 : « pour moi:: c'est les deux je crois // oui c'est les deux pasque: les deux sont importants parler sert à communiquer et écrire aussi donc les deux ».

Cette distinction qu'ils font entre les deux pratiques, sans pour autant les opposer ou les séparer, se retrouve aussi dans les résultats de l'item n°11 **une fois qu'on maîtrise la langue, on sait écrire**, où une fois de plus 100% des participants appartenant au groupe GF ont répondu 'pas d'accord'.

- **Question n°8** : Pour toi, qui écrit, qui peut écrire en français ?

Cette question s'intéresse aussi à la cinquième et dernière dimension du rapport à l'écriture : les conceptions de l'écriture et de son apprentissage, mais dans le cas présent nous allons aborder la seconde conception : « l'écriture comme don ». A ce sujet, Yves Reuter (1996) considère le don comme l'une des conceptions les plus répandues. Elle fait partie des représentations dites du sens commun et est maintenue au sein de l'institution scolaire en prenant « le littéraire comme lieu de référence »

(ibid., p. 19). Pour lui, l'apprentissage de l'écriture d'après cette conception deviendrait inutile étant donné qu'elle relèverait du domaine de l'inspiration et du talent et donc, innée. Cette idéologie dite du don est fortement encouragée dans la tradition de l'enseignement et constitue une entrave à l'apprentissage.

Nous pensons à ce stade, que le milieu socioculturel dans lequel a évolué l'apprenant depuis sa naissance jusqu'à ce jour, contribuerait en grande partie à déterminer son rapport avec la langue française et sa pratique, qu'elle soit orale ou écrite. Dans le cas présent (apprenants appartenant au groupe GF), nous pensons que la relation qu'ils entretiennent avec la langue française, favoriserait l'abandon de l'idéologie du don liée à la production d'un texte écrit dit parfait.

D'après les chiffres relevés à l'item n°1 **pour bien écrire il faut avoir un don**, tous les membres du groupe GF, qui rappellent le, se compose de trois sous groupes PF (parents francophones), EF (enfants de francophones) et APF (apprenants de parents francophones), ont répondu "pas d'accord". Ces premiers résultats valident l'hypothèse précédemment citée. Nous avons choisi de poser cette question en dernier afin de laisser à l'apprenant le temps de réaliser, au fil des questions, son propre rapport à l'écriture, qui est pour ainsi dire, généralement implicite.

A travers les réponses données précédemment par les apprenants de N1, il est intéressant de remarquer l'intérêt qu'ils accordent, non seulement à la langue française, mais aussi à sa pratique écrite. Pour eux, écrire est un moyen d'expression qui leur permet de partager leurs sentiments et idées avec les autres à l'extérieur des murs de l'école. C'est aussi une tâche qu'ils accomplissent avec plaisir, sans aucune difficulté à l'intérieur de la classe. L'idéologie du don est complètement rejetée au profit d'une vision plus large, où tout le monde peut produire un texte écrit sans pour autant être un grand écrivain ou avoir une prédisposition innée à écrire telle que l'inspiration ou le talent. Nous avons relevé quelques exemples tirés des entretiens faits avec les apprenants du niveau N1 pour étayer notre explication :

A1 : « *qui peut écrire qui peut écrire ben:: tout l'monde / euh: je sais pas moi faut pas être Einstein pour le faire / i faut juste aimer c'est tout // pasque: ben quand on*

aime pas écrire / ça change tout l'truc voila euh on's trouve plein d'excuses pour ne pas l'faire »

A2 : *« à mon avis / c'est tout l'monde qui peut l'faire // j'veux dire écrire / c'est pas sorcier comme on dit / perso je crois q'ceux qui disent: oué moi j'aime pas écrire c'est pas intéressant et tout je crois que eux c'est des zéro en écriture c'est pour ça ».*

2.2.2 Résultats du groupe N2 :

En ce qui concerne le groupe N2, il se compose de cinq apprenants, dont trois filles et deux garçons qui ont été choisis en fonction de la note qu'ils ont obtenue à la composition de français du troisième trimestre et qui varie entre dix et treize. Comme nous l'avons vu pour N1, les réponses données par les apprenants de N2 aux questionnaires confirment qu'ils appartiennent au groupe APB, qui fait référence aux apprenants de parents bilingues. Nous allons ainsi, mettre en relation les résultats des questionnaires remis au groupe GB avec les réponses données par les participants de niveau N2 au cours de l'entretien.

- **Question n°1** : A quoi te fait penser le mot écrire ?

La même procédure utilisée avec les apprenants de N1 pour expliquer le concept d'association verbale a été utilisée ici, nous avons d'abord pris comme exemple le mot "guerre" ensuite, nous avons introduit le mot "écrire". Lorsque nous avons posé cette question aux membres du groupe N1, nous avons constaté qu'ils voyaient l'écriture comme un moyen "d'expression de soi", la finalité de l'acte scriptural étant de permettre à l'apprenant d'extérioriser ses sentiments, ses émotions et ses idées. Dans le cas présent, nous remarquons d'entrée, le changement de vision chez les apprenants de N2. En effet, lorsque nous les avons interrogés à ce sujet, ces derniers ont directement évoqué les outils qui entraînent dans l'accomplissement de cette tâche, l'un d'eux a dit :

A6 : *« stylo / la feuille / caï / production icrite // dire ce que ji ici (l'apprenant montre sa tête) »*

A7 : *« li lettres / li textes / le caï / stylou / paragraphe »*

A8 : *« stylo / texte / caï / une langue // lu a »*

Ceci peut être expliqué par la représentation de l'écriture qui existe au sein de GB. Nous avons constaté lors de l'analyse des questionnaires remis aux membres de ce groupe, qu'ils voyaient en l'écriture non pas un outil qui sert l'expression comme c'est le cas pour GF, mais comme un instrument que l'on utilise dans un seul but, la réussite scolaire et professionnelle. La maîtrise de l'écriture est perçue comme la façon la plus directe pour accéder à la réussite scolaire. Les parents qui ont été interrogés à ce sujet, affirment que l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère ainsi qu'en langue maternelle d'ailleurs, est à placer en deuxième position après l'oral. Bien écrire est sans nul doute le moyen de gravir les échelons. Nous avons recueilli une des réponses données par un parent bilingue :

« [...] il est très important de savoir écrire que ce soit en arabe ou en français, tout au long de ma carrière professionnelle⁶³, j'ai rencontré beaucoup de gens qui avaient des problèmes à gérer leur travail à cause justement de manques dans ce domaine, avant que l'administration ne soit arabisée toutes les notes de service et les circulaires étaient en français, il fallait aussi rédiger des comptes rendus en français maintenant tout est pratiquement en arabe et ça crée le même problème [...] pour cela il faut déjà une bonne base qui se fait dès le primaire, il est essentiel d'apprendre à nos enfants à bien écrire pour leur garantir un bon avenir ». (Entrepreneur).

Etant donné la place accordée à l'écriture au sein de GB, et plus spécialement chez les parents, nous pouvons dire que les réponses des apprenants interrogés sont le reflet de la représentation évoquée précédemment. Ainsi, lorsqu'un ou plusieurs individus plus âgés (les parents bilingues dans le cas présent) se représentent un objet (l'écriture) et que ces mêmes individus sont perçus par les autres membres du groupe social auquel ils appartiennent (la famille) comme étant les plus expérimentés dans tous les domaines et les "détenteurs du savoir", cette représentation ne peut que se transmettre et être adoptée par les membres les plus jeunes (les enfants). C'est pour cela que les participants de N2 ont tous évoqué les outils qui servent à écrire (stylo, cahier,...) puisque selon la représentation de PB, savoir bien écrire, c'est s'assurer de réussir.

- **Question n°2** : Que penses-tu de l'écriture en langue française ?

⁶³ Chef de service caisse nationale de retraite CNR.

En ce qui concerne cette question, nous avons remarqué que les opinions des participants de N2 par rapport à l'écriture n'étaient pas différentes de ceux de N1. Comme nous l'avons vu précédemment, les apprenants de N1 affichaient leur intérêt prononcé pour cette discipline. Cette relation dite positive qu'ils entretiennent avec l'écriture est due ainsi que nous l'avons indiqué auparavant, à la représentation prédominante au sein de GF qui considère l'écriture comme un moyen de s'ouvrir aux autres et de partager avec eux. Dans le cas présent, l'intérêt pour la discipline diffère, les apprenants interrogés à ce sujet ont tous déclaré aimer écrire en français même si leur maîtrise de la langue n'était pas parfaite, voici quelques exemples :

A6 : « *j'aime bien écrire bel français / n eb la langue / nerta elha // n eb nekteb men bekri* »

A7 : « *ne tiha / wija s iba sa // mais:: en général: ça va / kima ness kul ((petit rire))* »

A8 : « *wija s iba lija / li mots sont:: euh m a^qdine wija // mais j'aime icrire en fronci walaw s iba wija // kajen un proverbe dima j awedhouli beba / si: en forgeant qu'on: devient: forgeront ((petit rire))* ».

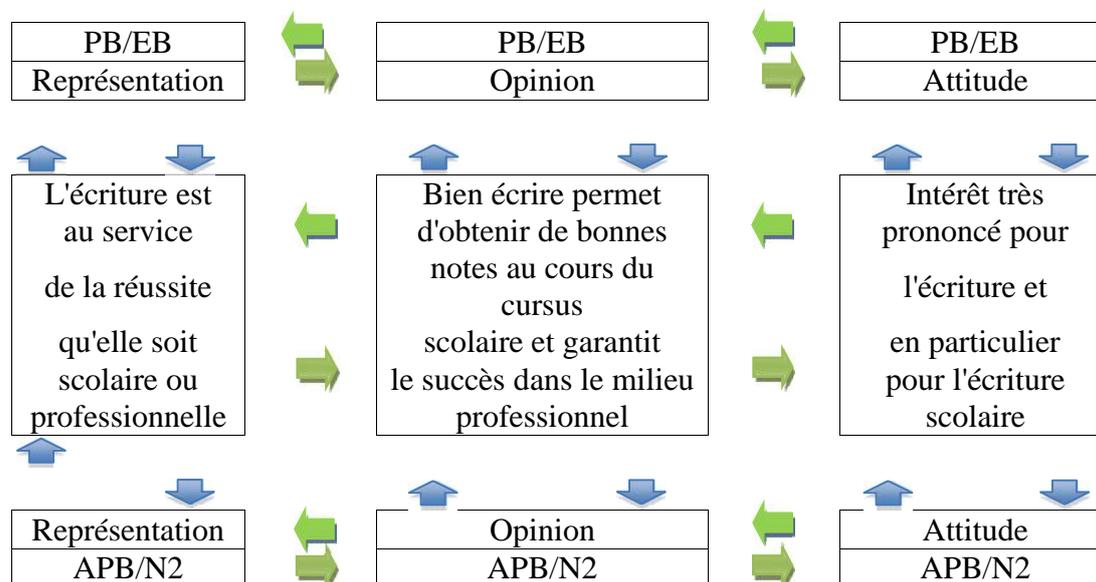
Ce dernier extrait illustre parfaitement la position de GB et de N2 vis-à-vis de l'écriture.

En mettant ses réponses en relation avec les résultats obtenus par GB aux questionnaires, nous remarquons que les deux sont en accord, à l'item n°2 **écrire c'est inutile, l'oral suffit**, la totalité des membres de GB (parents et enfants) ont coché la case "pas d'accord" ce qui nous renseigne sur l'importance qu'ils accordent à cette discipline. Ainsi, c'est une opinion assez valorisante de l'écriture qui prime chez les participants de N2 due notamment, à la représentation qu'en ont les parents et qui a été transmise aux enfants.

Si les opinions de N2 sur l'écriture divergent de celles de N1, c'est dans leurs attitudes que l'on retrouve des similitudes entre les deux niveaux. Lors de la réécoute des enregistrements d'entretiens avec N2, nous avons constaté que les opinions qu'ils se faisaient de l'écriture avaient engendré des attitudes positives à son égard, ces attitudes étant le reflet de celles adoptées par les parents, nous avons assisté à un effet miroir

entre les parents et les enfants que nous allons tenter d'illustrer dans le tableau qui suit :

Chemin circulaire de la RS de l'écriture chez GB



En nous référant au schéma ci-dessus, ainsi qu'aux informations que nous avons pu collecter, nous pouvons dire que les membres de GB ont la même représentation à propos de l'objet écriture. Cette RS ainsi partagée, emprunte un chemin circulaire : des parents, aux enfants (frères et sœurs des apprenants) qui la transmettent aux apprenants et inversement comme l'illustrent les flèches bleues. Nous avons constaté d'un autre côté que ces RS avaient produit chez APB une opinion et une attitude positive vis-à-vis de l'écriture en langue française comme le montrent les flèches vertes. Comme l'expliquent Charlot, Bautier et Rochex « *Une influence ne s'exerce pas d'un être actif sur un être passif, elle est construite à la fois par celui qui influence et par celui qui est influencé, elle n'est pas 'action sur', mais 'relation entre'* ». (1992, p.17).

- Question n°3 : Est-ce que tu aimes écrire en classe ?

Lorsque nous avons interrogé les apprenants de N1 à ce sujet, nous avons remarqué qu'ils avaient tendance à placer les écrits scolaires en seconde position derrière les écrits extrascolaires, jugés plus à même de servir l'objectif qu'ils attribuent à cette discipline, à savoir "l'expression de soi", écrire en classe devient alors une tâche

qu'ils accomplissent sans grande conviction mais parce qu'ils le faut, sans pour autant la négliger, puisqu'ils font partie des "meilleurs éléments"⁶⁴, développant ainsi une force d'investissement positive envers la pratique extrascolaire de l'écriture .

En ce qui concerne les apprenants de N2, les résultats obtenus sont à l'opposé des précédents. Lors de la lecture des réponses données par les parents (PB) aux questionnaires, nous avons noté qu'ils encourageaient et poussaient plus leurs enfants vers l'écriture scolaire qui, représente pour eux, la clé de la réussite. L'influence des représentations des parents se fait encore ressentir dans les réponses données par les apprenants à cette question :

A7 : « oui j'aime bien aussi pask ki medlek le prof une ridaction et que dirha bien ci:: ci:: mifta ena a »

A8 : « oui mi ça dipend / ki oud sujet sahel ma lihech mbassa / dis fois madame ta ina di sujet wija wa rine ou ma nelga e rou i // mi dima niss-- n areb je mamiliore »

La force d'investissement ici est toujours positive et se traduit par une attention particulière tournée vers les écrits scolaires, les participants de N2, contrairement à N1, préfèrent se concentrer sur l'amélioration de leur compétence à accomplir la tâche qui leur est donnée, à savoir produire un texte qui leur garantit une bonne évaluation.

Le type d'investissement, qui englobe les situations d'écriture et les types de textes qui font l'objet de cet investissement, passe d'un environnement changeant et des textes libres, à des situations d'écriture bien précises, restreintes à un environnement scolaire et à des textes d'un genre déterminé.

- **Question n°4** : Rencontres-tu des difficultés lorsque tu écris ?

A cette question, les apprenants de N1 ont déclaré ne pas avoir de grandes difficultés à produire un texte écrit que ce soit à l'intérieur ou en dehors des murs de la classe. Dans le cas présent, nous constatons un changement dans les réponses données par N2. En effet, lorsque nous les avons interrogés à ce sujet, les participants de N2 ont avoué

⁶⁴ Rappelons que N1 fait référence aux apprenants de niveau1 qui ont eu une note supérieure à quatorze à l'examen de français.

faire face à plusieurs difficultés lorsqu'il était question de production écrite, nous avons pris ces extraits comme exemple :

A7 : « *andi oui / wija en grammaire me i bezaf / l'orthographe tani / mais: je ne-- ma bqite na le kima bekri / ji appris beaucoup // avant ki kount 9eme / j'avais 2 sur 5 en production écrite / dorka nedi 3 sur 5 di fois 4 sur 5 ha a mli a / tessema t alemt ((sourire))* »

A8 : « *wija / j'i di dificulti: fel l'orthographe // a seli fel kelmet / l'idi kajna mi:: je trouve pas li mots bah njassel hadik el fikra / mi en giniral:: nselek rassi ((sourire))* »

Rappelons que les membres de N2 ont obtenu une note qui varie entre dix et treize et sont considérés comme d'assez bons éléments. Ce changement de réponse entre les deux niveaux N1 et N2 est dû en partie à la relation qu'ils entretiennent avec la langue française. Lors de la lecture des questionnaires, nous avons remarqué que les apprenants issus d'un milieu bilingue avaient toujours tendance à choisir "de temps en temps" pour définir leur utilisation de la langue française⁶⁵, alors que ceux issus d'un milieu francophone optaient plutôt pour "souvent". Comme nous l'avons vu précédemment, les apprenants de N1 ont eu un contact que l'on a qualifié de précoce avec la langue française, puisqu'ils ont appris à l'utiliser bien avant les autres enfants qui ont eu leur premier contact en troisième année primaire et ce grâce à l'environnement socioculturel dans lequel ils ont évolué, qui valorise la langue française en l'associant au prestige et au savoir. Ce contact a joué un rôle déterminant dans le rapport de l'apprenant à la langue et à l'écriture.

Pour ce qui est de N2, qui n'ont pas bénéficié de cette proximité avec le français, étant donné que leur environnement socioculturel est bilingue à tendance arabophone⁶⁶, n'ont pas développé le même rapport que N1 même si leurs parents sont de vrais bilingues. C'est, l'influence des représentations de ces derniers qui a fait que les apprenants s'intéressent à la langue et à l'écriture et leur a permis d'accroître et de renforcer leur connaissance dans le domaine :

⁶⁵Dix huit des apprenants appartenant à GB sur les dix neuf ont coché de temps en temps comme réponse à la question n°1 du questionnaire qui leur a été remis

⁶⁶Nous avons déduit cela grâce aux réponses données aux questions 1 et 2 par les apprenants qui ont participé à l'enquête et qui ont déclaré n'utiliser le français que de temps en temps, en général avec les membres de leur famille, ce qui laisse entendre que l'arabe prédomine.

A9 : « *non / pas tellement / sa ndir al a mi me i bezaf / kima li ilèves koul // ma soub ci li fautes d'orthographe li habtouli la note mi dima j'issaye:: naqes à chaque fois* ».

- **Question n°5** : Ecris-tu en dehors de la classe sur des sujets autres que ceux proposés par ton enseignante ?

Nous avons pu constater lors de la lecture des réponses données par le groupe PB à la question n°4⁶⁷ « que pensez vous de l'écriture en langue française » que la plupart de ses membres encourageaient leurs enfants à écrire en dehors de l'école, non pas pour s'exprimer librement à propos de quelque chose ou encore pour partager ses idées avec les autres, mais pour les aider à améliorer et perfectionner leurs compétences dans le domaine de l'écriture. Voici un extrait de ce qu'a écrit un des parents qui a participé à l'enquête :

« [...] *il faut toujours pousser les enfants à apprendre, et apprendre à écrire c'est important surtout dans une langue étrangère ça ouvre beaucoup de perspectives professionnelles dans le futur. J'aime que mes enfants aient de bonnes notes en français c'est pour ça que j'essaye de les faire travailler à la maison surtout de la dictée ça m'a permis d'apprendre et maintenant je donne l'opportunité à mes enfants de le faire* ». (Pharmacienne).

Nous avons retrouvé cet aspect de l'écriture extrascolaire dans les déclarations des apprenants interviewés :

A9 : « *sa a sa a // di fois papa jdirli dicti / wi corijili les fautes li ndirhom / bah net alem / fhemti kifma (hochement de la tête de notre part en signe de compréhension) el mouhim / idirli haka beh-- pour apprendre / ou sa t alemt beaucoup de choses haka // di fois quand papa: ma andouche elwa^qt / je prend un livre wela:: le journal / ou n awed nekreb un paragraphe ou deux // haka ne fa la les mots que j'icris / ou: manzide na let fihom* ». Cette notion de copie a été relevée par Penloup qui parle de : « *copie pour soi au sens de production spontanée, non réactive à une consigne magistrale ou parentale, de textes plus ou moins longs* » (1999, p. 163).

⁶⁷ Le questionnaire remis aux parents a été annexé à la fin de ce travail.

A10 : « *oui / di fois / ki koun andi elwaqt / m a le programme qu'on a / ja rabi endirou les devoirs ta na / mais: ki nelga elwa^qt nekteb / après je:: je-- nmed ce que j'i icris à ma mère bah tcorighouli // pasque:: t aweni haka beh net alem plus »*

Ainsi, l'écriture extrascolaire au service de l'expression adoptée par les apprenants de N1 est abandonnée ici et remplacée par un nouveau concept « écrire pour apprendre à écrire » c'est-à-dire que les apprenants appartenant à GB, pratiquent l'écriture extrascolaire pour améliorer leur technique puisque rappelons-le, pour eux, l'écriture sert avant tout la réussite scolaire.

- **Question n°6** : Trouves-tu une différence entre écrire en arabe et écrire en français ?
Nous avons assisté, lors de l'analyse des réponses de N1, à un rejet de la langue arabe et de sa pratique orale et écrite, qui a été décrite comme étant difficile, compliquée et même sans intérêt. Nous avons expliqué cette position, par rapport au statut des deux langues au sein de GF, le français étant considéré comme la langue de la littérature, du prestige et du savoir, occupe une place très importante, beaucoup plus importante que l'arabe, qui a traîné une série de stéréotypes du temps de la colonisation française et dont une partie a été transférée aux enfants à travers les parents francophones et qui a conduit à son rejet.

Dans le cas présent, il nous apparaît que l'environnement bilingue dans lequel a évolué l'apprenant, contribuera à créer un certain équilibre dans l'utilisation des deux langues.

Pour les apprenants de N2, le changement de position par rapport à la langue arabe est radical. Comme nous l'avons précisé plus haut, les membres de ce groupe appartiennent à GB qui est le groupe des bilingues. Nous avons aussi pu déduire d'après leurs réponses, que ces bilingues étaient à tendance arabophone, ce penchant a eu pour effet de destigmatiser la langue et a permis de lui rendre sa place au sein des apprentissages, chose qui n'était pas possible chez N1 puisque son rejet les a poussés à recourir à la fraude pour obtenir de bonnes notes⁶⁸. Ainsi, la cohabitation des deux langues au sein de GB, a donné l'occasion aux apprenants d'utiliser les deux, même si

⁶⁸ Voir la déclaration de A4 à ce sujet annexée à la fin du travail.

la fréquence n'est pas la même. Voici quelques exemples extraits des entretiens pour étayer notre explication :

A8 : « oui ou⁶⁹ non // oui déjà fel ktiba / c'est pas le même alphabet // fal qawa ed aussi / fel: ourouf / et la prononciation// non pasque: j'aime écrire fihoum fi zouze / sa l'arabe ashel mel français: mais: hadi pasque l arbija men bekri na^qraw fiha / enfin: bdina biha ^qbel le français »

A9 : « oui / d'abord: l'arabe lou etna / nous / on parle el arbija akter mel français // le français wija wa ra la l arbija / mi: n ebha comeme / n eb nekteb en français même lakane: neda ter fiha atchi ((petit rire)) »

Ainsi, en se référant aux déclarations des apprenants de N2 à ce sujet, nous pouvons dire que l'hypothèse que nous avons formulée auparavant, a été confirmée.

- **Question n°7** : Est-ce que tu préfères plutôt bien parler ou bien écrire ?

Cette question traite de la conception de l'écriture et de son apprentissage. Comme nous avons pu le voir précédemment, De Miniac (2000) distingue deux conceptions, celle de l'écriture comme don et celle de l'écriture comme simple canal de transcription de la pensée Posée. Nous avons pu, grâce au questionnaire, vérifier la présence de ces deux conceptions chez APB. De ce fait, nous allons ici, tenter de voir ce qu'ils pensent de l'écrit et de l'oral.

Lorsque nous avons posé cette question à N1, nous avons constaté que leurs réponses témoignaient d'un équilibre ou d'une complémentarité entre les deux pratiques, qui coexistent ensemble sans que l'une prenne totalement le dessus sur l'autre, nous avons pu voir que cette conception de l'écriture comme simple canal de transmission est inexistante au sein de GF, puisque sa présence rendrait obsolète le fondement même de leur représentation de l'écriture.

D'après les déclarations de N2, nous avons constaté l'émergence d'un conflit entre les représentations des apprenants et la réalité de leurs pratiques d'écriture. Les parents étant de vrais bilingues n'ont pas eu à faire face à ce problème, ce qui n'est pas le cas

⁶⁹ "Ou" est de l'arabe dialectal qui a le même sens et la même utilisation que la conjonction de coordination "et"

des enfants, qui se retrouvent inconsciemment, face à deux principes opposés, d'un côté l'écriture comme simple canal de transmission ne requérant pas un apprentissage complexe à qui la maîtrise de la langue serait suffisante, d'un autre côté, leur incapacité à appliquer ce principe à leurs pratiques d'écriture, leur intérêt pour la discipline étant simplement alimenté par leur désir de réussir et malgré l'importance qu'ils lui accordent, les apprenants de N2 préfèrent choisir "bien parler" plutôt que "bien écrire". Voici quelques réponses données par les apprenants interrogés à ce sujet

A6 : « *chaque::-- // koul wa ed fi blastou / parli ci bien / icrire ci bien aussi // koul wa ed andou l'impourtance ta ou / mbassa fi raji / parli ir pasque ci: plus facile la lektiba / ou: lmouk er on itulise la langue la l'icrit sirtout fel françi »*

A7 : « *li deux je crois / mana ref // ki tu écris tedi di notes bien ou:: parli bah tahedri m a ness/ kima na: andi la famille fi frança / ou ma jahedrou e arbija / donc:: il faut parli le fronci pour: discuter m ahom / oui parli ci mieux fi raji ((petit sourire)) »*

- **Question n°8** : Pour toi, qui écrit / qui peut écrire ?

Cette dernière question traite du "don", deuxième conception abordée par Christine Barré De Miniac (ibid.), cette représentation dite « *du sens commun* » a été préservée par la tradition de l'enseignement et de nombreuses recherches ont permis de révéler sa présence chez les enseignants, les apprenants, ainsi que chez les parents⁷⁰.

Cette même question posée aux apprenants de N1, a montré que ces derniers avaient rejeté cette conception au profit d'une nouvelle, qui rend l'écriture accessible à tout le monde et non pas restreinte à un groupe "d'élus" nés avec un "don pour l'écriture". Pour suivre le cheminement de cette transformation, nous avons introduit cette question sous forme d'item⁷¹ : **pour bien écrire, il faut avoir un don**. Lors du tri des résultats, nous avons constaté que la totalité de GF avait coché la case "pas d'accord", ce qui peut à notre avis, expliquer les réponses données par N1 lors de

⁷⁰ Cette enquête a été menée dans des conditions spatiotemporelles différentes avec des participants appartenant à des milieux socioculturels différents de ceux qui ont participé à l'enquête présentée dans ce travail, nous parlons ici de différence d'origine, de pays, de culture, de langue maternelle, d'éducation et de scolarisation.

⁷¹ Cet item est présent dans le tableau inclus aux questionnaires remis à tous les participants à l'enquête (apprenants, frères/sœurs et parents).

l'entretien. Ainsi cette représentation de l'écriture présente chez les parents, a été transmise aux enfants, ce qui a contribué à empêcher le maintien de cette conception au sein de GF et a permis aux apprenants de créer "un rapport à l'écriture" que l'on qualifiera de positif.

En ce qui concerne N2, nous avons noté une nette opposition dans leurs résultats avec N1, mais aussi avec leurs parents. Nous avons observé précédemment que les apprenants de N1 se sont imprégnés des représentations de leurs parents pour construire leur savoir faire en langue française (écrit et oral). En comparant les résultats des trois groupes PB, EB et APB, nous avons remarqué quelques différences, notamment à l'item n°1 "**pour bien écrire, il faut avoir un don**", PB étant bilingues de formation ont exprimé leur désaccord en choisissant de répondre "pas d'accord", ce qui concorde parfaitement avec leur représentation de l'écriture qui est rappelons-le perçue comme "un outil qui sert la réussite scolaire et professionnelle" ainsi, considérer le "savoir écrire" comme un don, reviendrait à contredire leur propre interprétation de l'objet écriture, s'ajoute à cela une maîtrise globale du français⁷², qui leur a permis de franchir les obstacles qui peuvent survenir lorsque des lacunes apparaissent dans un domaine donné, ce qui ne s'est pas produit chez EB et APB qui, contrairement à leurs parents adhèrent à l'idéologie du don (la totalité des deux groupes a répondu d'accord à cet item).

Pour fournir une explication à ce phénomène, il est nécessaire de faire appel encore une fois, au statut de l'écriture au sein de GB et le conflit qu'il a créé chez EB et APB. Nous avons ainsi mis le doigt sur l'existence de deux concepts opposés au sein de ces deux groupes : d'un coté nous avons un intérêt prononcé pour l'écriture, résultat de la représentation de l'écriture qui leur a été transmise par leurs parents, d'un autre coté, des difficultés à appliquer cette représentation à leurs pratiques d'écriture. Conscients de leurs lacunes dans ce domaine, comme nous avons pu le constater dans les réponses données précédemment par N2 aux entretiens, ils n'ont d'autre choix que d'associer la production d'un "texte parfait" à un don en écriture. Cette attitude ambiguë a déjà fait

⁷² Nous avons utilisé le terme globale étant donné que PB sont des bilingues à tendance arabophone comme nous l'ont démontré les réponses données par les apprenants quant à leur fréquence d'utilisation du français à la maison, ainsi que quelques erreurs, surtout d'orthographe relevées lors de la lecture de leur argumentation sur "que pensez-vous de l'écriture en langue française".

l'objet de travaux, notamment ceux de Kadi (2004) qui la considère comme l'un des "paradoxes du scripteur non-expert" et rajoute : « *c'est ce rapport ambiguë, paradoxal, voire contradictoire, qui, à mon sens, accentue les tensions chez les scripteurs, lesquelles tensions augmentent leur insécurité scripturale* » (Synergie Algérie, N°2-2008, p. 129). Voici quelques exemples pour étayer notre analyse :

A6 : « *qui peut icrire / ja ni: qasdek / koun ya^qder: jekdeb bien en francé ? ((hochement de tête de notre part)) euh // je crois que ci:: li icrivains wela: li:-- ou ara / li grands ta bekri comme ceux dans li livres* »

A7 : « *pour bien icrire il faut avoir un don ((petit rire)) kima meditihelna f les tablou / un don ja ni mawhiba haka // pour moi / lja ana ci lis grands icrivains / jami ja el ou / koule ta m s i / wana: di::ma na le ((petit rire))* ».

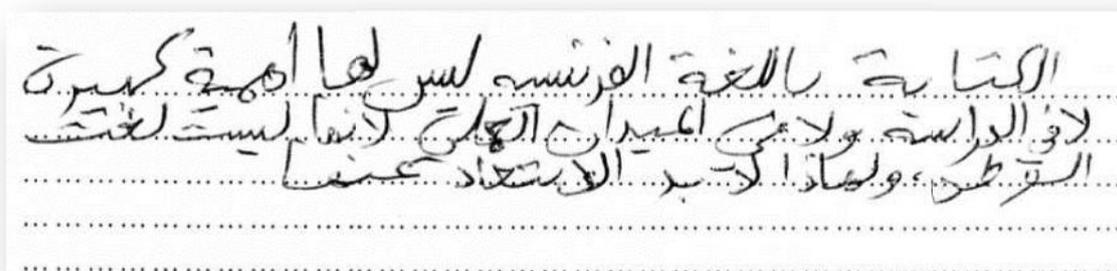
2.2.3 Résultats du groupe N3 :

Le troisième et dernier groupe que nous avons sélectionné pour faire partie de notre enquête est le groupe N3 qui fait référence aux apprenants de niveau 3. Il se compose de 5 participants dont deux filles et trois garçons ayant obtenu une note inférieure à la moyenne lors de la composition de français du troisième trimestre et une évaluation comprise entre zéro et un à l'épreuve de production écrite.

Après avoir organisé les groupes en fonction des réponses données par les parents à la question n°5 **vous considérez-vous comme francophone, bilingue ou arabophone**, nous avons constaté que N3 faisait partie de GA, c'est-à-dire du groupe des arabophones. Les apprenants de N3 ont ainsi grandi dans un environnement qui privilégie nettement l'arabe au français. Ceci a été relevé, comme pour les autres groupes, en fonction de leur choix de réponse à la question n°1 qui traite de la fréquence d'utilisation du français, nous avons ainsi pu constater que APA (N3 en faisant partie), avait coché "rarement ou jamais", contrairement à N2 qui ont choisi "de temps en temps" et N1 qui ont préféré "souvent", mais aussi aux réponses de PA et EPA à la question n°3 qui traite du statut de la langue française. Cette dernière a été associée dans le cas présent à la colonisation française ou bien considérée comme une langue comme les autres. Nous pouvons d'ores et déjà prendre ceci comme point de

départ pour déchiffrer leur relation avec la langue française. Pour mieux comprendre les réponses de N3 à l'entretien, nous nous référerons aussi aux représentations de GA sur l'écriture que nous avons pu dégager à travers l'analyse des questionnaires et des items.

Lors de la lecture des réponses données par PA à la question n°4⁷³, nous avons pu constater que la représentation de l'écriture en langue française au sein de ce groupe était une représentation à caractère négatif en comparaison avec celles de PF et PB. Les parents arabophones n'accordent aucune importance à cette langue qui est le plus souvent rejetée pour laisser place à la langue arabe, voici un exemple⁷⁴ que nous avons relevé d'un des questionnaires :



Après ce bref exposé du statut de la langue française au sein de GA, nous allons dans ce qui suit, analyser les réponses données par les membres de N3, pour tenter de voir ce qu'ils pensent réellement de l'écriture en langue française.

- **Question n°1** : à quoi te fait penser le mot écrire ?

Nous avons remarqué précédemment, que le concept d'association verbale que nous avons utilisé pour faire parler les apprenants de N1 et N2, les avait conduits à parler de leur rapport à l'écriture et de la relation qu'ils entretiennent avec cette pratique. En effet, pour les premiers, le mot écrire représente "l'expression de soi", en d'autres termes, l'écriture en tant acte scriptural est utilisée pour exprimer et partager ses idées, ses sentiments et ses émotions avec les autres. Pour les seconds, cette question a révélé une autre approche du sujet, puisque lors de l'analyse des réponses de N2, nous avons constaté qu'ils considéraient "l'écrire et l'écriture" non pas comme un moyen

⁷³ Nous tenons à préciser que tous les membres de GA ont choisi de répondre aux questionnaires traduits en arabe.

⁷⁴ Surveillante générale dans un C.E.M

d'expression, mais plutôt comme un outil, qui, perfectionné, leur permettra de réussir leurs études et plus tard, leur vie professionnelle. En dépit de la différence qui existe entre ces deux représentations, nous avons pu voir au fil des réponses de N1 et N2, que le statut accordé à la langue française ainsi qu'à l'écriture au sein de ces deux groupes, avait permis aux apprenants de développer un rapport à l'écriture "positif" qui encourage cette pratique à l'intérieur comme à l'extérieur des murs de l'école, même si les raisons derrière ceci sont tout à fait différentes.

En ce qui concerne N3, nous avons constaté l'apparition d'un nouveau phénomène. Lors de l'écoute des entretiens, nous nous sommes rendu compte que les apprenants de ce groupe avaient tous répondu en arabe⁷⁵, ce qui peut déjà nous renseigner sur leur position par rapport au français, puisque rappelons-le, N1 ont tous répondu en français, tandis que N2 ont fait un va et vient entre les deux langues.

D'après les réponses de N3, et en les comparant à celles de N2, il est clair qu'elles sont similaires, plusieurs membres de N3 ont aussi assimilé la tâche "écrire" aux outils qui servent à l'accomplir. Néanmoins, la différence entre les deux réside dans la représentation présente au sein des deux groupes. Nous avons vu précédemment que N2, faisant partie de GB considérait l'écriture comme un outil servant la réussite scolaire. Dans le cas présent, l'écriture en tant qu'acte scriptural est perçue comme une tâche inutile et sans intérêt qui ne sert aucun but précis et que l'on accomplit par obligation et non par plaisir comme c'est le cas pour N1, ou encore pour réaliser quelque chose. Voici quelques exemples tirés des entretiens, qui illustrent cette représentation :

A11 : « *euh stylou / war^a / sabura / mi⁹lama // nekteb: kelmet* »

A12 : « *ta bir ala lma a ir / ki tkuni wa dek: za fana teketbi bah: tna i la balek kima ngulu ((petit sourire))* »

In : « *teketbi bel firancia beh tna i la balek haka?* »⁷⁶

A12 : « *la.: ((rire étonné)) na ki la el arbija* »

In : « *ou bel firancia / kalimet écrire / we i ik fi belek ki tesem iha ?* »

⁷⁵ Nous tenons à préciser qu'avant le début de chaque entretien, nous avons demandé à l'apprenant interviewé s'il voulait répondre en arabe ou en français selon ses aptitudes.

⁷⁶ Le "In" fait référence à l'interviewer, nous avons souhaité l'ajouter pour plus de précision quant à la réponse de l'interviewé

A12 : « *guh:: walu // maj ini walu fi bali // ma ta nili atchi* »

Dans le second exemple, nous avons remarqué l'étonnement de l'interviewée lorsque nous lui avons demandé si elle écrivait en français. Par contre sa deuxième réponse témoigne d'un détachement par rapport à la langue. Ecrire en français se transforme alors en quelque chose d'étranger auquel elle ne s'identifie pas, en opposition à l'arabe, qu'elle utilise pour exprimer ses sentiments et ses émotions.

Ses réponses peuvent aussi être rapprochées avec les résultats obtenus par GA aux items 3 '**écrire c'est difficile et fatigant**' et 6 '**écrire c'est une punition**'. Pour le premier, les trois sous groupes PA, EPA et APA ont choisi 'd'accord' ou encore 'pas d'avis particulier'. Les mêmes résultats ont été relevés à l'item n°6 où, ils ont de nouveau coché les mêmes cases. Ainsi, cette représentation négative de la langue française que nous avons observée chez PA et qui rappelons-le associe cette langue à la colonisation française, nous renseigne sur la subsistance de nombreux stéréotypes au sein de cette communauté et par la même, le transfert de ces stéréotypes aux membres les plus jeunes du groupe, dans le cas présent aux enfants et qui les traduit par une distanciation et un rejet de la langue et de sa pratique écrite.

- **Question n°2** : que penses-tu de l'écriture en langue française ?

Comme nous avons pu le voir précédemment, cette question traite des opinions et attitudes des apprenants à propos de l'écriture en langue française. Les réponses de N1 sur la question nous ont permis de cerner la place et l'intérêt qu'ils accordent à l'écriture qui est dû à la représentation associée à cette pratique, l'écriture est perçue comme un moyen d'exprimer ses sentiments et émotions et de les partager avec les autres. Lui ayant attribué ce but ou cette finalité, nous avons constaté que N1, faisant partie de GF et partageant cette représentation avec les autres membres du groupe, ont développé un penchant pour l'écriture extrascolaire. Pour N2, le même intérêt a été noté pour l'écriture, néanmoins, c'est la différence de représentations qui a fait que GB ainsi que N2 attribuent un tout autre but à cette pratique qui est considérée comme un outil servant la réussite scolaire et plus tard professionnelle des apprenants amenant ces derniers à concentrer leurs efforts sur les écrits scolaires.

En ce qui concerne N3, nous avons remarqué par le biais de leurs réponses, le rejet de cette pratique qui comme nous l'avons vue, est considérée comme une punition, ou encore comme une tâche difficile et fatigante, voici quelques exemples tirés des entretiens de ce groupe :

A11 : « *ma andi ata raje / euh lija na / n ufha zajda / ma: andhe e ahamija kbira benesba lija* »

A12 : « *a:: ma:n ebheche / s iba jaser u: ta kem el wa^{qt}* ((petit rire)) »

A13 : « *ma andi fiha a a / ma: andhe ahamija kbira andi / me kima el arbija* »

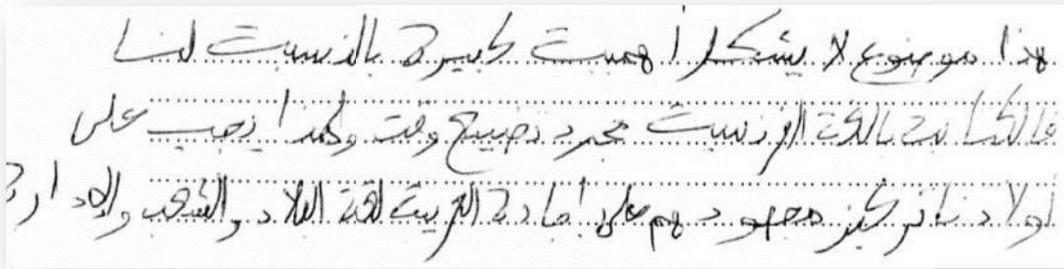
Pour expliquer ces réponses, nous nous référerons à la représentation de l'écriture présente chez GA. Lors du tri des résultats de PA, nous avons constaté que ces derniers n'accordaient pas d'importance à la langue française au sein des apprentissages, qui est soit associée à la colonisation française avec tout ce que cela implique comme stigmates et stéréotypes tels que : langue de l'opresseur et de l'oppression, langue des destructeurs et des voleurs de biens, langue des meurtriers⁷⁷,... soit considérée comme une langue comme les autres, qu'il n'est pas primordial d'apprendre, vu que ce n'est pas la langue nationale et que son utilité dans la réussite scolaire de leurs enfants n'a pas été prouvée. Fervents adeptes de la langue arabe, les membres de PA ont tous fait des études en arabe⁷⁸, mais qu'ils soient sans niveau, ou alors enseignants au lycée, ils s'accordent tous à dire que la langue française n'a pas sa place au sein de la société algérienne et qu'écrire en français serait une perte de temps, voici un exemple⁷⁹ de réponse donnée par l'un des membres de PA⁸⁰ :

⁷⁷ Ces termes ont été tirés des réponses données par les parents arabophones à la question que pensez-vous de l'écriture en langue française.

⁷⁸ D'après les réponses données par leurs enfants, ils se divisent en trois catégories : ceux qui ont fait la "méderssa", plus communément appelé "el djamâa", ceux qui sont allés à l'école mais se sont arrêtés à la terminale ou avant et enfin ceux qui ont fait des études supérieures en langue arabe, histoire ou encore en science naturelle,...

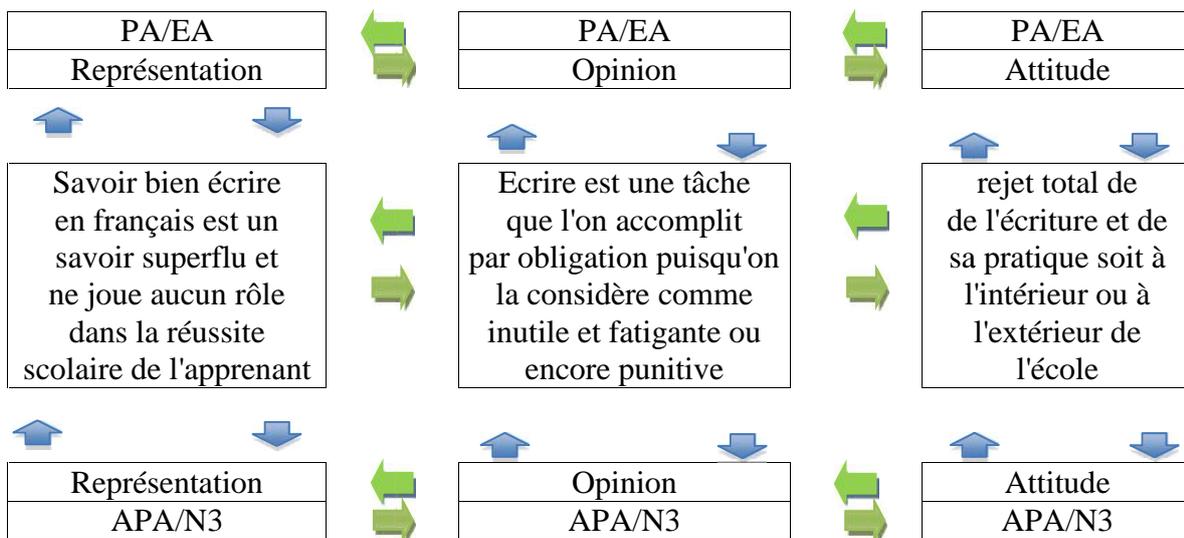
⁷⁹ Enseignant d'arabe au primaire.

⁸⁰ Nous tenons à préciser que ses extraits sont tirés des questionnaires des parents de N3, nous les avons choisis afin de mieux comprendre leurs réponses.



Toutes ses réponses nous indiquent un rejet total de la langue française en général et de l'écriture en particulier, cette représentation négative présente chez PA représentants du groupe "famille", s'est transmise aux enfants et qui s'est traduite par une opinion dépréciative de l'écriture et qui a elle-même engendré une attitude de rejet vis-à-vis de cette pratique et c'est ce que nous tentons d'illustrer dans le tableau qui suit :

Chemin circulatoire de la RS de l'écriture chez GA



Comme nous avons pu le voir chez GF et GB⁸¹, la présence d'une même RS au sein d'un groupe donné peut garantir sa continuité dans le temps. Dans le cas de GA, nous avons pu retrouver le même processus de circulation de la RS de l'écriture en FLE, c'est-à-dire des parents et enfants, aux apprenants (comme le montrent les flèches bleues). Nous avons aussi constaté que les opinions et attitudes des apprenants envers l'écriture reflétaient leur RS. Toutefois la différence entre les deux premiers groupes

⁸¹ Voir page 130 Pour GF et page 144 Pour GB

et celui-ci réside dans la nature de cette RS. Cette dernière étant dans le cas présent négative, elle a engendré chez les membres de N3 une opinion et une attitude négative envers l'objet écriture.

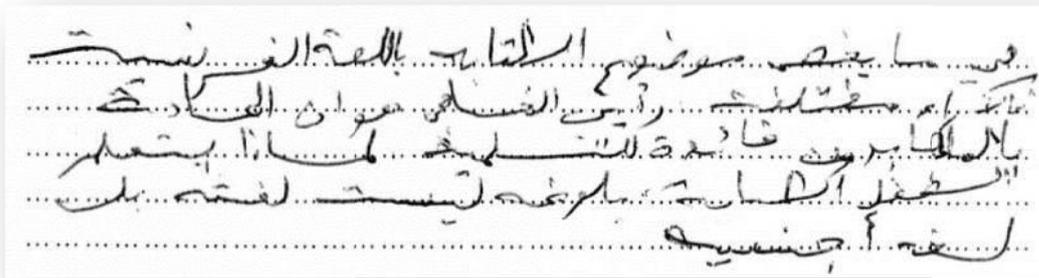
- **Question n°3** : est ce que tu aimes écrire en classe ?

Lorsque nous avons interrogé N1 à ce sujet, nous avons constaté qu'ils n'accordaient pas beaucoup d'importance à l'écriture scolaire, non pas parce que celle-ci constituait un obstacle ou une difficulté qu'ils avaient du mal à franchir, bien au contraire, rappelons que N1 fait référence aux apprenants ayant obtenu une évaluation supérieure à quatorze sur vingt à la composition de français et sont considérés comme étant d'excellents éléments. Ce désintérêt qu'ils ont manifesté à l'égard des écrits scolaires est dû, comme nous avons pu le constater précédemment, à l'incapacité de ces derniers à satisfaire les buts qu'ils attribuent à l'écriture ; à savoir qu'elle contribue à l'ouverture et au partage avec les autres et c'est pour cela qu'ils se sont tournés vers l'écriture extrascolaire, qu'ils considèrent plus à même de répondre à leurs exigences.

Dans le cas de N2, nous avons observé le phénomène inverse. En effet, d'après leurs réponses à cette question, nous avons constaté qu'ils donnaient beaucoup plus d'importance aux écrits scolaires, appartenant à GB, les apprenants de N2 considèrent ce type d'écrits comme l'outil menant vers la réussite scolaire. Pour eux, la maîtrise de l'écriture au sein de la classe, est la clé pour concrétiser cet objectif, l'écriture extrascolaire passe au second plan et n'est plus utilisée à des fins de communication ou d'ouverture sur les autres, mais plutôt pour améliorer et perfectionner les compétences des apprenants dans ce domaine. Nous avons ainsi pu conclure à une force d'investissement positive pour les deux niveaux vis-à-vis de l'écriture avec un changement dans le mode d'investissement : écrits scolaires/écrits extrascolaires.

Pour ce qui est de N3, nous nous référerons aux réponses données par PA à la question n°4 du questionnaire 'que pensez vous de l'écriture en langue française' pour tenter de comprendre leurs réponses. D'après ce que nous avons pu voir, les parents interrogés à ce sujet ont insisté sur la primauté de la langue arabe sur le français et

l'aspect inutile de cette dernière dans la scolarité et plus tard dans la vie professionnelle de leurs enfants. Voici un exemple⁸² tiré de leurs réponses :



Ceci peut être rapproché avec les résultats qu'ils ont obtenu à l'item n°2 "écrire c'est inutile, l'oral suffit", les chiffres obtenus⁸³ nous renseignent sur le rejet de la langue française par PA ainsi que sa pratique écrite.

Ce rejet de la langue par les parents, s'est traduit par son absence au sein du groupe famille étant donné les réponses de APA, dont N3 fait partie, à Q2 et Q3. Cette absence a eu par la suite, des répercussions négatives sur le niveau des apprenants de N3 dans cette matière. Nous avons vu précédemment que, le contact précoce dont a bénéficié N1 avec la langue française, a contribué à la naissance d'un rapport positif entre les deux. Ainsi en nous basant sur ces données, il nous apparaît que l'opposé s'est produit ici, c'est-à-dire que, l'absence de contact avec cette langue, accompagnée d'une représentation assez négative qui peint le français comme une langue sans intérêt, a conduit à l'éloignement total de N3 du français et de sa pratique écrite. Voici quelques exemples tirés des entretiens pour étayer nos propos :

A11 : « la / non / man ebe la ».

In : « wa le ».

A11 : « haka / ma: ne ti nekte fel kla a: ater ma andha: ata ma na // ma: andha win twa el ».

A12 : « la ».

In : « pourquoi / wa le ».

⁸² Enseignante de science au collège

⁸³ 75% des parents arabophones ont coché "d'accord" et les 25% restants ont coché "pas d'avis particulier".

A12 : « *t ini s iba bezef / wa ra lah ou: ndirha: atrake / lazem // koun tgoulna leprof: eketbu / nekteb / we ra ndir // be i likane kima ngulu ((petit rire)) laka:ne ma galet / ir u ir ((petit rire))* ».

A13 : « *la man ebe* ».

In : « *pourquoi* ».

A13 : « *kraht lektiba / tqala^ani ou:: ta ebni // ki: nekteb bel fronci: nef el fi: mo i ((petit rire timide))* »

In : « *kifmeh tef el fi mo ek* »

A13 : « *e::h / kima ngulu: n ib beh nekteb umla mufida ((rire)) lazem: n:kaser rasi ba::h nelga elkelmet // ci difici dicri en fronci ((petit rire))* »

D'après ces réponses, nous pouvons dire que la force d'investissement développée chez N3 est une force d'investissement négative par rapport à l'écriture en langue française, ceci est le résultat à notre avis de la pérennité de la représentation négative de l'écriture au sein de GA. De ce fait, nous ne pouvons pas parler de mode d'investissement dans ce cas précis, étant donné que la pratique elle-même a été délaissée par les membres de ce groupe. A ce sujet, Bucheton et Chabanne déclarent que « *pour certains élèves, le rapport au langage déjà construit et les positionnements identitaires qui lui sont relatifs les empêchent de donner un sens pertinent aux tâches d'écriture scolaire proposées [...]. Les représentations de l'écrit, les pratiques d'écriture scolaires ou privées qu'ils ont mises en place font obstacle aux apprentissages.* » (REPÈRES N°26-27 2002-2003, p. 128)

- **Question n°4** : rencontres-tu des difficultés lorsque tu écris ?

D'après les réponses données par N1 à cette question, nous avons pu voir qu'ils n'avaient pas de difficultés à produire un texte écrit en français, nous avons ainsi pu conclure que cela était dû à leur contact "précoce" avec la langue, qui leur a permis de se familiariser avec ses mécanismes. Nous avons aussi constaté que la représentation présente au sein de GF et qui considère l'écriture comme un outil servant l'expression de soi et l'ouverture sur les autres, avait elle aussi joué un rôle important dans le rapport de N1 à l'écriture.

Par contre, nous avons constaté un léger changement pour ce qui est de N2. Comme nous l'avons vu lors de l'analyse de leurs réponses, les apprenants de N2 ont déclaré rencontrer quelques difficultés lors de la rédaction d'un texte écrit, notamment en orthographe et en grammaire, ceci étant dû à la représentation de l'écriture chez PB qui, rappelons-le voient en elle un moyen de réussir à l'école mais aussi en dehors de ses murs, transmise aux enfants, et notamment aux apprenants interrogés. Cette représentation explique leur intérêt pour cette pratique, mais n'ayant pas eu la formation dont ont bénéficié leurs parents en français, ils se retrouvent face à un conflit : **''vouloir mais ne pas pouvoir''**.

En nous penchant sur les réponses de N3, nous avons pu observer encore une fois leur désintérêt et leur rejet de l'écriture et de sa pratique. En effet les apprenants interrogés à ce sujet ont tous déclaré avoir beaucoup de difficultés à écrire, ou encore, ne pas aimer écrire en français. Ceci peut être expliqué d'abord par la relation qu'ils entretiennent avec la langue, qui est d'après les résultats obtenus aux questionnaires par GA, associée à ''la colonisation''. La fréquence d'utilisation du français joue un rôle important dans le rapport de N3 à l'écriture. D'après ce que nous avons pu voir lors du tri de leurs réponses, les membres de GA ont tous répondu « rarement » ou « jamais » à la question n°1 du questionnaire, contrairement à « souvent » pour N1 et « de temps en temps » pour N2. Ainsi, l'utilisation de la langue française est restreinte aux murs de classe, la rendant de plus en plus inaccessible pour l'apprenant qui la rejette et se détache complètement de sa pratique écrite. Nous avons retenu quelques réponses tirées des entretiens de N3 pour comprendre ce phénomène de rejet :

A13 : « *ihani gutlek ba d / besif ma nelga el kelmet / ou: ma: na ref nektebhom: swa swa / zidelha: lconjiguison: ka ba la / tegaje el warqa ta i di:ma amra ((rire))* »

A14 : « *kajen jaser / euh ma: na ref elqawa ed m:: la grammaire / el i rab ul vucabilaire / di:ma nensa el kelmet / ou: kifmah jetketbu* »

A15 : « *euh awalan / la: afhamu lu a / Ønian / la u idu lkitaba // kama: juqal / qamusi: lu awi da if idan ((petit rire)) wa: artakibu lkaØir minal a ta // kana ladaja: su u:bet mundu lbidaja // la astati / bel: la a rifu lkitaba bil firan ija* »

Ces réponses reflètent l'influence de la représentation de PA sur APA et par la même sur N3. Ayant transmis à leurs enfants ce que eux-mêmes ont appris, à savoir ne pas aimer la langue française, ne pas l'apprendre, ne pas l'utiliser et s'en éloigner puisqu'elle est associée à la colonisation, a fait que les apprenants appartenant à GA, ont grandi avec une image négative de la langue et qui s'est répercutée sur leurs apprentissages, d'où les résultats qu'ils ont obtenus à la composition de français, ainsi que les chiffres recueillis à l'item n°3 écrire c'est difficile et fatigant et n°6 écrire c'est une punition, où les trois groupes PA EA APA ont coché la case "d'accord".

- **Question n°5** : écris-tu en dehors de l'école sur des sujets autres que ceux proposés par ton enseignante ?

Lorsque nous avons posé cette question à N1, nous avons noté que leurs réponses concordaient parfaitement avec celles qu'ils avaient données à la troisième question de l'interview : est ce que tu aimes écrire en classe ? Ainsi, nous avons pu observer un fort penchant pour l'écriture extrascolaire de la part de N1 et qui s'est confirmé quand nous avons abordé le sujet de l'écriture en classe. Cette prédisposition pour les écrits extrascolaires a été accentuée par la représentation de l'écriture de PF, qui a été transmise à APF et qui considère l'écriture comme un moyen d'exprimer ses sentiments et émotions et de partager ses idées et ses points de vue avec les autres, ce qui n'est pas le cas des écrits scolaires qui restent plus ou moins sous le contrôle de l'enseignant.

Avec N2, nous avons constaté le contraire, les productions écrites sont placées par ordre d'importance, d'abord les écrits scolaires qui constituent le noyau de la représentation de GB, puisque pour eux, arriver à produire une bonne production écrite et donc maîtriser le "savoir écrire" représente la clé de la réussite scolaire et professionnelle, ensuite, les écrits extrascolaires qui, contrairement à N1 sont utilisés à des fins de consolidation, c'est-à-dire qu'ils sont perçus comme un moyen d'améliorer et de perfectionner leurs compétences dans ce domaine.

En comparant les réponses de N1 et N2 à celles de N3, nous pouvons dire que le changement de position entre les premiers et N3 est radical : nous passons de deux

points de vue certes différents mais néanmoins positifs, à une vision négative de l'écriture en langue française et de sa pratique dans et en dehors de l'école.

En revenant au choix de réponses de PA, EA et APA à l'item n°2 « écrire c'est inutile, l'oral suffit », n°3 « écrire c'est difficile et fatigant » et n°6 « écrire c'est une punition », sachant que les trois groupes ont coché soit la case "d'accord" soit la case "pas d'avis particulier", nous pouvons d'ores et déjà dire que l'intérêt témoigné pour la pratique chez N1 et N2 a complètement disparu ici pour laisser place à un rejet et une distanciation par rapport à la langue et à l'écriture.

Les apprenants interrogés à ce sujet ont été surpris par la question qui leur a sans nul doute semblé sans intérêt ou encore absurde compte tenu de leur représentation de la langue et de sa pratique écrite qui s'est transformée avec le temps en certitude. Voici quelques exemples extraits des entretiens de N3 :

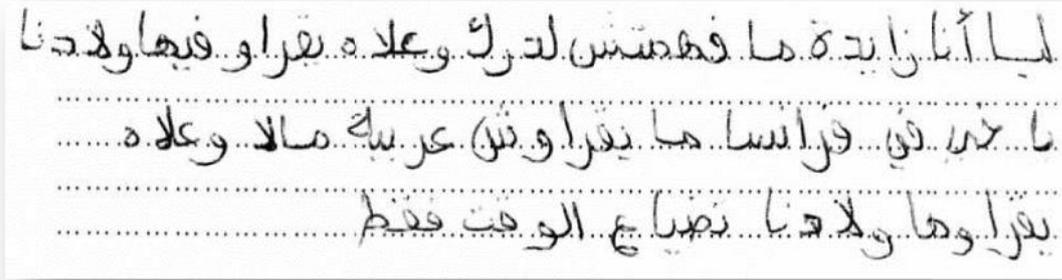
A12 : « ((petit rire)) *bel fronci / jami ((petit rire)) / bel arbija sa nekteb dima / a er sahla: u: zid hija lu etna l oum // lefronci a ina »*

A13 : « *umrek u jami: ((rire)) / wa leh / ma kfe el hem ta lekla a / ba:h nzid lija fedar ((rire)) mli a la kistion ta ek ma dame ((petit rire)) »*

A14 : « *bel fronci / la / besif ma: nekteb fel: kla a / jahwa ja fedar // bel arbija sa / nekteb dima / beh: nfa i ((petit rire)) / beh: n aber la l urija ta i / beh nerte / waje bezaf li: ma: na^qder ndirhum bel fronci »*

D'après ces réponses, nous pouvons dire que l'importance accordée à la langue française, qu'elle soit orale ou écrite, présente chez N1 et N2 a été détournée et axée plutôt sur la langue arabe qui est considérée comme étant la seule langue digne d'intérêt. Voici un exemple de réponse extraite d'un des questionnaires remis aux parents⁸⁴ de GA, à la question : « que pensez-vous de l'écriture en langue française »

⁸⁴ Femme au foyer/couturière.



Ceci nous renseigne sur le caractère négatif qui accompagne l'écriture en langue française au sein du groupe des arabophones. En comparant l'opinion des parents⁸⁵ sur l'écriture à celle de leurs enfants, nous pouvons une fois de plus constater l'influence des représentations de PA sur les apprenants de N3, qui est plus que jamais présente et agit fortement sur leur rapport à l'écriture.

- **Question n°6** : trouves-tu une différence entre écrire en arabe et écrire en français ?

Lorsque nous avons retenu cette question, nous avons émis trois hypothèses différentes, chacune en relation avec un groupe. La première concernant GF part du principe que les réponses des apprenants seront basées sur le statut qu'occupent les deux langues au sein du groupe et non pas par rapport aux traits distinctifs qui les caractérisent et les distinguent. En analysant les réponses de N1, nous avons pu confirmer cette hypothèse. En effet, lors de l'écoute des enregistrements de N1, nous avons constaté qu'ils préféraient le français à l'arabe qu'ils ont qualifié de difficile, fatigant ou encore compliqué. Cette prise de position est notamment due à la représentation des deux langues au sein de GF. Etant francophones de formation, PF ont déclaré considérer la langue française comme une langue de prestige et de savoir, lui accordant ainsi la place d'honneur au sein du groupe famille, ils la placent au dessus des autres et surtout au dessus de la langue l'arabe.

Pour N2, nous avons émis l'hypothèse d'une cohabitation des deux langues grâce au milieu socioculturel dans lequel a évolué l'apprenant, à savoir un environnement bilingue. Après avoir examiné leurs réponses, nous avons constaté qu'il existait effectivement un certain équilibre entre les deux langues qui, grâce à un

⁸⁵ Nous avons choisi de mettre comme exemples les réponses données par les parents des apprenants concernés par l'entretien et ce pour des résultats plus concrets.

environnement bilingue, réussissent à cohabiter en harmonie au sein de PB. Pour ce qui est de APB, nous avons remarqué un penchant pour la langue arabe qui reste la première langue. Toutefois, l'intérêt accordé au français n'est pas négligeable même si les apprenants ont déclaré préférer écrire en arabe.

En ce qui concerne le troisième groupe N3, nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle l'apprenant issu d'un milieu arabophone, risque de rejeter la langue française et sa pratique pour se concentrer uniquement sur l'arabe. Comme cela a été le cas pour N1, nous pensons que pour répondre à cette question, les apprenants de N3 se référeront au statut qu'occupent les deux langues à l'intérieur de leur environnement socioculturel, mais contrairement à N1, nous pensons qu'ils feront appel aux traits distinctifs qui les caractérisent et les différencient, pour mettre encore plus en évidence leur appartenance au groupe des arabophones et ainsi justifier leur incapacité à produire un texte écrit en français, puisque rappelons que les apprenants de N3 font partie des moins bons éléments, ayant obtenu une note inférieure à la moyenne lors de la composition du troisième trimestre.

D'après les réponses que nous avons pu recueillir auparavant, par le biais des questionnaires et des entretiens, nous avons pu constater, au fur et à mesure que la place accordée à la langue française au sein de GA était révélatrice de problèmes plus profonds qu'un simple désintérêt ou un penchant pour une autre langue.

Il y a d'abord et principalement, l'image du français au sein de GA. Nous avons pu voir au fil de cette enquête que les trois sous groupes (PA, EPA et APA) ont associé le français à la langue du colon. Ce stéréotype présent chez GA, et notamment chez les parents, principaux représentants du groupe famille en tant que micro société, a conduit à la stigmatisation du français, qui sert dans ce cas précis, comme référent aux crimes commis du temps de la guerre d'Algérie. Cette image négative enracinée chez PA, s'est transmise aux enfants et s'est traduite par un rejet de la langue et de sa pratique, comme nous avons pu le constater à travers les réponses données par N3 aux questions précédentes. En prenant comme point de départ cette image négative du français présente chez GA, nous allons tenter d'expliquer les réponses données par N3 à la sixième question de l'entretien.

A11 : « *difironce / bejna lah / l arbija ashel lah / ki: lhadra ki: lektiba euh ashel mel fronci bjaser / ma: na le bezef / me i kima lfronci / u: l rbija: lu etna: rabina liha: u: kberna liha: // l:fronci: ta : luope / ta legwer / me i: ta le rab ((petit rire))* »

A12 : « *oui / a a bejna / l arbija: sehla /kul i: fiha sehel ma sub / m:ba a lfranci: / ko:l i ta a: m aqed / kima jgul beba / lfronciça: ta um me: i ta na ((petit rire))* »

A13 : « ((hochement de la tête de l'apprenant pour dire oui)) *di a: l arbija ashel mel fronci / ma: andi ma akel bezaf m aha / el: warqa ta i ma: fihe la mer jaser ((rire)) el muhim: sehla la lfonci bwe:jn wejn // lfronci: ma: negdeb lik: a ini la / ma: n ebu / l arbija: kifah igulu:: lu a a bija / ki: ru lelqahwa: tgul salamu alajkum / me i: bonjou::r ((rire))* »

A14 : « *kajen hih / l arbija ashel / fel ktiba: fel: uru:ffe: not^q / kule : mutnase^q / kule sehel / lqawa ed / na w / e arf / ma i: m a^qda kima lfronci / fiha: me ekel jaser // u:: bzjada: kun ja ki fronci / andna: li prof ba d u: ja kiw bel arbija // zejda lijana: atrake : l arbija hija lu etna* »

A15 : « *kajen na m / elfiran ija lu a: mu aqada / fel qawa ed / fel kiteba: / fenot^q / kule ta a: ib / lakin: l ija ahel baser / rabbit liha: u: n ebha: u nekteb biha no:rmal ((petit rire)) kima igulu / li atik / i ajik* »

Nous constatons d'après ces réponses que les apprenants de N3 ont totalement abandonné la pratique écrite du français au profit de l'arabe, l'argument le plus utilisé pour justifier ce comportement est la langue elle-même, qu'ils considèrent comme difficile d'utilisation de par son caractère compliqué. Plusieurs apprenants ont parlé de sa structure complexe que ce soit à l'oral ou à l'écrit, mais l'aspect le plus révélateur de leur représentation et qui apparaît chez tous les apprenants de N3 est la coupure entre les deux langues, qu'ils associent à deux mondes différents, d'un côté l'arabe, langue nationale et langue du peuple, d'un autre le français, langue étrangère avec tout ce que ce mot implique, d'inconnu, d'inaccessible, d'énigmatique ou encore d'incompréhensible. Cette séparation est d'autant plus présente chez trois apprenants sur les cinq interrogés de par leur utilisation de deux termes qui l'explique parfaitement : 'notre' en parlant de l'arabe et 'leur' en parlant du français.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'image du français au sein de GA a fortement contribué à l'apparition et au maintien de ce phénomène de rejet. Cette représentation négative de la langue présente chez PA, s'est vite transmise à APA, les poussant à abandonner et à rejeter la pratique écrite du français.

En nous basant sur les réponses données par N3 à cette question, nous pouvons dire que l'hypothèse que nous avons émise à ce sujet a été confirmée. Ainsi, ces apprenants issus d'un milieu arabophone font appel à la différence existant entre les deux langues d'un point de vue de structure et de mécanismes pour expliquer la différence qu'ils estiment y avoir entre l'arabe et le français et justifier les difficultés qu'ils rencontrent pour produire un texte écrit en insistant sur l'importance de la langue arabe et le statut qu'elle occupe au sein de GA en opposition au français.

- **Question n°7** : est ce que tu préfères plutôt bien parler ou bien écrire ?

Les apprenants de N1 interrogés à ce sujet ont tous évoqué un certain équilibre entre les deux pratiques oral/écrit : l'acte scriptural n'est pas perçu comme une simple transcription de la parole, mais comme un moyen d'expression à part entière, au même titre que l'oral. La conception selon laquelle la pensée s'élabore puis s'exprime est abandonnée au profit d'une nouvelle, qui redonne de l'importance à l'écriture en tant qu'outil servant l'expression de soi.

En ce qui concerne N2, nous avons constaté un changement de réponse, non seulement par rapport à N1, mais aussi par rapport à PB. Comme nous avons pu le voir précédemment, les résultats obtenus par PB et APB à l'item n°5 **quand on écrit, on pense d'abord, ensuite on transcrit sa pensée**, s'opposent : il y a d'un côté, les parents, bilingues de formation, à l'aise dans les deux langues et de l'autre, les enfants, qui, inconsciemment, ont adopté les représentations et conceptions de leurs parents et modèles, sans pour autant pouvoir les appliquer sur le terrain. C'est pour cela que N2, malgré l'importance qu'ils accordent à l'écriture au sein des apprentissages, ont opté pour la maîtrise de l'oral plutôt que de celle de l'écrit.

D'après ce que nous avons pu voir lors de l'analyse des questions précédentes, et plus particulièrement la question n°6, la représentation de l'écriture qui domine au sein de GA est une représentation assez négative, ceci a aussi été relevé lors de l'examen des

résultats obtenus aux items par les trois groupes PA, EPA et APA, qui ont qualifié l'écriture en langue française comme une tâche difficile, qui demandait beaucoup d'efforts tant physiques qu'intellectuels, réservée à l'élite dotée d'un don, qui leur est impossible d'accomplir correctement et enfin, inutile puisque l'oral à lui seul peut satisfaire leur besoins en communication. Nous allons ainsi voir l'influence de cette représentation négative de l'écriture sur les réponses de N3 :

A11 : « *el hadra: lija na ir / a er tes a^qha: beh te ki m a ne:s / t awen / me i kima lektiba / we ra dir biha / tekteb braja ((rire))* »

A12 : « *euh nahder ir / lektiba: we ra / el hadra: ki t ud a ref ten a^q: bien / ma: jbanu el al a / me kima ki tekteb / tetfda ((rire))* »

A13 : « *ana ngu::l bien parli ir / ki: ta ref tahder fronci: tektebha : makane makane / ki: tahder: / tahder m a nes koul / ba ah ki tekteb / le kun ((rire))* »

A14 : « *euh parli ndon // ta ref ta ki ir / ki:: ta ki m a nes li: ja erfu/ ma tbene kavi ((rire))* »

A15 : « *fi raji: itqan elu a elmantuqa: ashel mina lu a elmaktuba / kimana: na^qder nfahem ru i: belhadra / ir men kun nekteb/ fiha qawa ed u:: me ekel jaser* »

Ce penchant pour l'oral au détriment de l'écrit peut s'expliquer par la place qu'occupe l'écriture au sein de GA. Nous avons vu précédemment que l'image négative de la langue au sein de PA a fait que sa pratique, tant écrite qu'orale a été complètement écartée de leur environnement socioculturel. Ainsi les enfants ont grandi dans un milieu purement arabophone, où le français est chargé de stéréotypes et représenté de façon négative. N'ayant pas eu de contact avec la langue avant l'école, les apprenants se retrouvent à faire face à de sérieuses lacunes qu'ils n'arrivent pas à combler et c'est ainsi que le rejet s'opère.

- **Question n°8** : pour toi, qui écrit, qui peut écrire en français ?

D'après ce que nous avons pu constater en posant cette question à N1, la conception selon laquelle il faut avoir un don pour produire un texte écrit y est inexistante. En effet, d'après leurs réponses, nous avons observé un rejet total de cette idée, qui est remplacée par une certitude : « tout le monde peut écrire ». En nous appuyant sur les

résultats obtenus aux questionnaires ainsi qu'aux items, nous sommes arrivée à la conclusion que leur représentation de la langue française et du statut qu'elle occupe au sein de la communauté francophone a permis aux apprenants de développer une relation particulière avec celle-ci, ce qui a contribué à notre avis, à la naissance et à l'épanouissement d'un rapport positif entre les apprenants de N1 et l'écriture.

Dans le cas de N2, nous avons constaté un changement radical dans leurs réponses en comparaison avec N1. Abandonnée par les premiers au profit d'une conception plus large, nous l'avons retrouvée bien ancrée chez les seconds. Après avoir analysé les résultats de PB, EPB et APB, nous avons constaté l'existence de deux notions contradictoires au sein des deux derniers groupes : « bien écrire pour réussir vs difficultés à produire un texte écrit » qui sont dues à la représentation de l'écriture présente chez GB et notamment chez PB, selon laquelle bien écrire contribue largement à la réussite scolaire et plus tard professionnelle, mais n'ayant pas reçu la formation de leurs parents (formation bilingue), les apprenants se retrouvent confrontés à de nombreux obstacles lorsqu'il est question de production écrite, d'où la réapparition de l'idéologie du don comme explication à leur incapacité à produire un texte dit "parfait".

Pour ce qui est de N3, il est intéressant de remarquer l'enracinement de l'idéologie du don comme moyen d'expliquer l'incapacité à utiliser la langue écrite. Ceci s'est d'abord vu dans les résultats des trois groupes à l'item n°1 '**pour bien écrire il faut avoir un don**'. D'après les chiffres obtenus, la majorité des membres de GA adhèrent à cette conception. Par la suite, nous avons pu observer au fil des questions, la raison du maintien de cette conception. Premièrement il y a le statut de la langue, perçue au sein de la communauté arabophone comme une langue "étrangère" représentant la colonisation française, deuxièmement, il y a cette coupure ou détachement vis-à-vis de sa pratique écrite et orale qui s'est opéré chez les parents, qui est due à cette même représentation et qui s'est transmise aux enfants les éloignant de plus en plus de la langue française, rendant son utilisation de plus en plus difficile et la transformant en une entité abstraite et inaccessible. Voici les réponses données par les apprenants de N3 à cette question :

A11 : « euh nes elqarja / kima: l:-- u ara u: li: alful: kutub / lisicrivin li na^qraw lihom »

A12 : « euh lijaref // liprof / el ulama / el: kutab / u ara lekbar / jami ja el u haduk / di:ma kule ta um afi »

A13 : « euh li: andhom mawhiba / kima: lmu alifin lekbar / li: jektbu i r / l udaba / hadihi »

A14 : « ğawi lmawhiba wal:: ilhem // ana mel mu al nekteb zima: haduk lisicrivin li na^qrawhum fel kiteb ta na muha:l / ja rabi nekteb umla mufida ((petit rire)) »

Après avoir lu ces réponses, il nous est encore plus facile de voir comment les apprenants font appel à l'idéologie du don pour justifier leurs lacunes dans ce domaine.

Synthèse :

D'après les informations que nous avons pu recueillir auprès des trois groupes N1, N2 et N3, voici les constats que nous pouvons formuler :

- Dans le cas de N1, nous avons pu constater d'après leurs réponses aux huit questions proposées, qu'ils avaient une représentation et une attitude positive envers l'écriture en langue française. Ainsi, pour eux, à l'instar des membres de leur famille, l'écriture est un acte porteur de sens, c'est aussi un moyen d'exprimer ses idées, ses sentiments et ses émotions sur n'importe quel sujet sans frein ni contrainte. En lui attribuant ce rôle ou cette qualité, les membres de ce groupe ont rejeté "l'idéologie du don" en faveur d'une conception plus large : celle de l'écriture accessible à tous. Nous avons aussi pu remarquer que les apprenants de ce groupe avaient une préférence pour les écrits extrascolaires, qu'ils jugent plus "libres" par opposition aux écrits scolaires, qui eux sont décrits comme restreints, se limitant toujours aux mêmes genres de sujets. En ce qui concerne l'acte scriptural, nous avons pu voir, d'après les dires des apprenants, qu'ils ne rencontraient pas de difficultés lors de la production d'un texte écrit. Nous avons aussi pu relever la présence d'un antagonisme entre

la langue française et la langue arabe, cette dernière perçue comme compliquée, difficile et fatigante, les apprenants préfèrent écrire en français. En tant que moyen d'expression, l'écriture est placée au même niveau que l'oral sur l'échelle de la communication.

En comparant les entretiens aux questionnaires, nous avons pu constater plusieurs similitudes entre les réponses orales et écrites des apprenants de N1. Nous pouvons ainsi avancer la conclusion que ce qu'ils disent à propos de l'écriture reflète réellement ce qu'ils pensent de cette pratique. En d'autres termes, leur attitude envers l'objet écriture correspond aux représentations qu'ils se font de cet objet.

Une autre constatation s'est imposée à nous, celle de leur utilisation orale de la langue française. Rappelons que les membres de ce groupe ont déclaré utiliser souvent le français et sans aucune difficulté, avec leur famille, amis et camarades de classes. Lors de la transcription et l'analyse des entretiens, nous avons pu le certifier et confirmer qu'ils avaient une parfaite maîtrise du code oral ainsi que leurs réponses l'avançaient.

- Pour ce qui est de N2, nous avons aussi constaté qu'ils avaient une représentation positive de l'écriture en langue française. Cependant, contrairement à N1, les apprenants de N2 ont une attitude contradictoire par rapport à leur représentation. En effet, d'après les réponses qu'ils ont données aux questionnaires, nous avons pu conclure qu'ils concevaient l'écriture comme un outil qui, lorsque maîtrisé, permettrait la réussite scolaire et professionnelle. De ce fait, l'écriture est pour eux une tâche facile à accomplir, qui ne présente pas de difficultés apparentes et dont le respect de la norme est un des principaux traits distinctifs entre un texte 'réussi' et un texte 'raté'. Or, lorsque nous les avons interrogés lors des entretiens, nous avons remarqué que ce qu'ils ont dit s'opposait à ce qu'ils pensaient de l'écriture en langue française. Ce qui rejoint ce que Baker (1992) reprit par Moore (2001) a dit à propos des composantes cognitives et affectives des attitudes qui : « *peuvent être en dysharmonie, que des réponses peuvent cacher des attitudes contraires gardées secrètes, et*

qu'une même attitude peut générer des comportements différents en fonction des situations » (op. cit, p. 13).

Concernant l'utilisation orale de la langue française, nous avons remarqué que les membres de N2 avaient une maîtrise moyenne de la langue, puisqu'ils ont alterné entre l'utilisation du français et de l'arabe pour répondre aux questions de l'entretien. Ceci correspond aux réponses qu'ils ont données à la première partie du questionnaire qui correspond à la pratique orale de la langue française. Rappelons ici qu'ils ont déclaré parler français "de temps en temps" avec les membres de leur famille et leurs amis.

- En ce qui concerne N3, nous avons remarqué au fil de notre analyse, qu'ils avaient une représentation et une attitude négative envers l'écriture en langue française. Pour eux, comme pour leur famille, l'écriture est une tâche inutile et sans intérêt, que ce soit à l'école ou en dehors de ses murs. En l'écartant de leur cadre scolaire et social, les apprenants ont transformé cette pratique en entité étrangère et inaccessible, adoptant ainsi "l'idéologie du don" pour expliquer leurs lacunes dans ce domaine. Nous avons aussi constaté que les membres de N3 avaient rejeté tant l'écriture scolaire qu'extrascolaire en français, réservant ces deux pratiques à l'arabe, qu'ils jugent plus accessible et plus facile, par opposition au premier qui est difficile et fatigant. Ainsi, l'antagonisme présent chez N1, est retrouvé ici, à la différence que l'arabe prime sur le français. Enfin, dernier signe de rejet de l'écriture, nous avons remarqué que les apprenants de N3, si amenés à choisir entre bien parler le français ou bien l'écrire, choisissent la pratique orale de la langue étant donné son utilité dans la sphère communicationnelle. Leurs réponses aux entretiens s'accordant avec celles qu'ils ont données aux questionnaires, nous pouvons avancer ici que l'attitude qu'ils ont envers l'écriture reflète les représentations qu'ils ont de cette pratique.

A propos de leur utilisation orale du français, nous pouvons dire que les membres de ce groupe n'ont pas, ou alors ont une très faible maîtrise de l'outil

linguistique, puisqu'ils ont préféré répondre en arabe aux questions, avec une utilisation minimale et la plupart du temps incorrecte de mots en français. Ce qui correspond à ce qu'ils ont déclaré dans la première partie du questionnaire, à savoir qu'ils n'utilisaient jamais ou rarement le français.

Ainsi, concernant le second axe que nous venons d'aborder et qui traite des représentations sociales de la langue française au sein du groupe famille et de leur effet sur la relation qu'entretient l'apprenant avec la langue, nous pouvons dire, grâce aux données présentes ici, qu'il y a en effet une influence des RS de l'écriture des membres de la famille de l'apprenant (père/mère, frère/sœur) sur ses propres représentations et conceptions.

Conclusion :

Nous avons tenté dans ce chapitre de mettre en évidence les RS de la langue française et de l'écriture présentes au sein de trois groupes sociaux distincts : francophones, bilingues et arabophones et leur influence sur les représentations des apprenants de chaque catégorie.

Au terme de notre analyse, nous avons pu distinguer l'existence de trois RS différentes :

- Une RS positive de la langue et de l'écriture chez GF, qui considèrent la première comme un signe d'élévation sociale, de prestige et de savoir et la seconde comme un moyen d'exprimer ses sentiments, émotions et idées et de les partager avec les autres. Nous avons retrouvé cette RS chez les membres de APF lors du questionnaire, ainsi que chez N1 lors des entretiens, ce qui à notre avis peut confirmer l'influence des RS du groupe famille sur celles des apprenants.
- Une RS positive de la langue et de l'écriture chez GB mais qui diffère du groupe précédent. Dans le cas présent, la langue est perçue comme symbole de savoir et de connaissance. L'écriture d'un autre côté est considérée comme un outil qui sert la réussite scolaire et professionnelle. Cette même RS a été relevée chez APB et chez les membres de N2, prouvant comme c'était le cas chez GF que les apprenants issus d'un milieu bilingue se sont imprégnés des RS présentes au sein du groupe auquel ils appartiennent.
- Une RS négative de la langue et de l'écriture chez GA s'oppose radicalement aux précédentes. Nous avons en effet pu constater que les membres de ce groupe associaient la langue française à la colonisation, ou alors la considéraient comme une "langue comme les autres" ce qui, nous pensons, peut souligner leur indifférence vis à vis d'elle. Pour ce qui est de l'écriture, elle est considérée comme inutile, sans intérêt et dont l'apprentissage n'est pas nécessaire. Ce qui correspond à ce que pensent les membres de APA et N3 des deux pratiques

langagières. Ceci confirme à notre avis l'influence des RS du groupe famille sur celles des apprenants.

Chapitre n°2 : ...A la réalité de leurs pratiques d'écriture

Introduction

Depuis Piaget, les recherches sur l'apprentissage n'ont cessé d'évoluer. L'apprenant est passé d'un simple récepteur à un sujet actif, responsable, qui agit et contrôle ce qu'il apprend, par des processus de construction, déconstruction et reconstruction des savoirs acquis. L'apprenant étant avant tout un être social, de nombreux travaux ont fait appel à d'autres notions, issues d'autres disciplines pour expliquer le rapport de l'apprenant à l'apprentissage en général.

La didactique de l'écriture, en introduisant la théorie des représentations dans le cadre des recherches sur le rapport de l'apprenant à l'écriture a permis de faire ressortir l'importance des représentations que peut avoir l'apprenant de l'écriture et du rôle qu'elles jouent dans la construction du rapport qu'il peut avoir vis à vis de cette pratique.

Après avoir appliqué la théorie des RS à notre recherche, nous allons présenter dans ce chapitre, les choix méthodologiques que nous avons retenus. Nous procéderons par la suite à l'évaluation des productions écrites des apprenants qui forment notre échantillon.

Nous proposerons ensuite une synthèse de toutes les données que nous avons pu recueillir tout au long de notre enquête, des résultats que nous avons trouvés lors de l'analyse des questionnaires, des entretiens et des productions écrites. Ceci, pour tenter de voir si les représentations sociales de l'écriture ont une influence sur les compétences scripturales des apprenants algériens de deuxième année secondaire, filière lettres et langues étrangères. Nous essayerons par la suite d'illustrer l'impact des RS de l'écriture sur la réussite/l'échec des apprenants en écriture en FLE. Pour enfin, proposer quelques suggestions didactiques pour tenter de modifier les RS de la langue et de l'écriture qui peuvent constituer un frein à l'apprentissage des deux codes.

1. Aspects méthodologiques

1.1. L'expérimentation

Etant donné que nous travaillons sur l'influence des représentations sociales sur la qualité de la production écrite de l'apprenant et que notre recherche s'inscrit dans le cadre général de la didactique de l'écriture, notre choix concernant l'évaluation, s'est porté sur l'utilisation du tableau de classement des lieux d'intervention didactique (CLID). Le CLID, réalisé par Gilbert Turco (Repères n°4, 1991, p. 116) et l'équipe de l'École Normale de Rennes, offre une classification des critères bâtis à partir de concepts de nature linguistique, dont le traitement est tourné vers des fins didactiques. Ainsi, les copies préalablement notées par l'enseignante de français, seront réévaluées à partir des critères retenus dans l'élaboration du CLID, ceci nous permettra éventuellement de constater cette influence par le biais de critères pertinents et qui correspondent à nos attentes et objectifs.

Il est tout d'abord nécessaire de rappeler quels types de textes nous allons évaluer et dans quelles conditions ce texte a été réalisé. L'échantillon concerné par cette évaluation est composé de quinze apprenants, divisés comme nous avons pu le voir auparavant en trois groupes selon leur niveau N1, N2 et N3 et qui rappelons-le ont participé aux entretiens. Nous avons demandé à l'enseignante de nous remettre les copies d'examen du troisième trimestre des quinze apprenants pour lesquels nous étions persuadés de retrouver le plus d'efforts de leur part, étant donné l'enjeu de cette tâche. La consigne soumise aux apprenants était d'imaginer une autre fin au texte support⁸² en respectant la structure du texte narratif. Il s'agissait précisément de produire un texte qui propose une autre fin que celle présente dans le récit de base, prenant pour situation initiale l'évasion de l'oiseau, tout en respectant la structure du texte narratif.

Fin initiale : l'oiseau s'échappe, rencontre d'autres oiseaux, découvre ce qu'il est réellement (oiseau arc-en-ciel) et fait le tour du monde.

Consigne : imaginez une autre fin au texte en prenant pour situation initiale l'évasion de l'oiseau. Ex : après que l'oiseau se soit échappé...

⁸² Une copie du texte d'examen a été annexée à la fin de ce travail.

Nous avons opté pour le conte étant donné la ‘semi-liberté’⁸³ qu’il offre aux apprenants dans le choix du thème, des idées et des personnages à utiliser. Mais aussi, parce que ce type de texte narratif invite les apprenants à faire travailler leur imagination et à réutiliser les compétences acquises tout au long de leur scolarisation qu’elles soit grammaticales, orthographique, syntaxique, lexicales, etc. Le barème utilisé par l’enseignante est de 14/20 à répartir entre les questions de compréhension et le fonctionnement de la langue, et de 6 points réservés à la production écrite, qui a été jugée sur le respect de la consigne (1pt), le respect de la structure du texte narratif (2pts), le respect des temps du récit (2pt) et enfin le respect des règles grammaticales et orthographiques (1pt).

Voici maintenant le tableau de classement des lieux d’interventions didactiques :

Tableau de classement des interventions didactiques CLID A. SEGUY, C. TAUVERON, Repères n°4, 1991

Unités Points de vues	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrases
Pragmatique	1 L'auteur tient-il compte de la situation? (qui parle ou est sensé parler? A qui? Pour quoi faire?). A-t-il choisi un type d'écrit adapté? (lettre, conte, fiche technique...) L'écrit produit-il l'effet recherché? (informer, faire rire, convaincre, etc.)	4 la fonction de guidage du lecteur est-elle assurée? (utilisation d'organiseurs textuels : d'une part... d'autre part; d'abord, ensuite, enfin). La cohérence thématique est-elle satisfaisante? (progression de l'information, absence d'ambiguïtés dans les enchainements.	7 La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase). Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs).
Sémantique	2 L'information est-elle pertinente et cohérente? Le choix du type de texte est-il approprié? (narratif,	5 La cohérence sémantique est-elle assurée? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux	8 Le lexique est-il adéquat? (absence d'imprécision portant sur les mots). Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ?

⁸³ Semi-liberté étant donné que l'apprenant doit suivre une consigne.

	explicatif, descriptif, etc.). Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit?	appropriés, explicites, etc.). L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement? (choix des connecteurs : mais, si, donc, etc.).	(absence de contradiction, d'incohérences, etc.).
Morphosyntaxique	3 Le mode d'organisation correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s)? Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent? Homogène? (ex : imparfait, passé simple pour un récit...) Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées?	6 La cohérence syntaxique est-elle assurée? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise, etc.). La cohérence temporelle est-elle assurée? La cohérence des temps et des modes est-elle respectée?	9 La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable? La morphologie verbale est-elle maîtrisée? (absence d'erreurs de conjugaison). L'orthographe répond-elle aux normes.
Aspects matériels	10 Le support est-il bien choisi? (cahier, fiche, panneau mural, etc.). La typographie est-elle adaptée? (style et taille des caractères...) L'organisation de la page est-elle satisfaisante? (éventuellement, présence de schémas, illustrations, etc.).	11 La segmentation des unités du discours est-elle pertinente? (organisation en paragraphes, disposition, typographie, avec décalage, , sous-titres, etc.). La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée? (point, ponctuation du dialogue, etc.).	12 La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée? (virgule, parenthèses, etc.). Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage? (en début de phrase, pour les noms propres, etc.).

1.2. La confection de la grille d'évaluation

Le tableau présenté ci-dessus est un tableau à double entrée. Il distingue en abscisse trois niveaux de fonctionnement (le niveau textuel, le niveau des liaisons entre phrases et le niveau de la phrase) et en ordonnée, trois plans d'analyse (le plan pragmatique, le plan sémantique et le plan morphosyntaxique). Nous avons néanmoins

procédé à la sélection de sept critères sur les douze présents dans ce tableau que nous avons estimé plus à même de satisfaire les besoins de notre enquête :

1- Plan pragmatique

Le texte produit correspond-il à la consigne ?

2- Plan textuel : cohérence formelle

- La structuration du texte
 - La structure du type de texte est-elle respectée ?
 - Les organisateurs textuels contribuent-ils à la percevoir ? (mise en page, paragraphes, connecteurs)
- Cohérence du système des temps (temps verbaux et marqueurs de temps)
- Cohérence de la progression thématique

3- Cohérence énonciative

- Pertinence des choix énonciatifs, pertinence du régime énonciatif choisi
- Présence de marques de subjectivité de l'auteur

4- Cohérence sémantique

- Cohérence du genre (respect du genre littéraire)
- Cohérence du monde représenté : cohérence entre les personnages, les actions, les évènements, le cadre
- Cohérence logique (absence de contradictions)

5- Lexique. Vocabulaire

6- Morpho-syntaxe

L'emploi des temps verbaux, l'emploi des outils grammaticaux de coordination ou subordination sont-ils corrects ? Les marques morphologiques sont-elles respectées ?

7- Orthographe

- Lexicale
- Grammaticale (accord sujet/verbe, accord au sein du groupe nominal, etc.)
- Phonétique

2. Analyse des productions écrites

Afin de vérifier l'influence des représentations sociales sur la qualité de la production écrite des apprenants, nous avons réuni les écrits des membres de N1, N2 et N3, produits en temps d'examen que nous avons analysé selon le tableau de classement des interventions didactiques CLID. Nous avons toutefois décidé de supprimer une entrée du tableau qui traite des aspects matériels tels que le support choisi, la typographie, l'organisation de la page, etc. qui, à notre avis, ne s'adaptent pas aux besoins de notre recherche. Après avoir réévalué⁸⁴ les textes des apprenants selon les sept critères retenus, voici ce que nous avons pu observer :

2.1 Plan pragmatique :

- **N1** : Les apprenants de ce groupe ont très bien accompli la tâche qui leur a été donnée et ont fait preuve d'originalité et de créativité. Ils peuvent aisément produire un texte adapté à la demande en imaginant une fin différente au récit initial. Les personnages principaux présents dans le texte de base ont été repris et d'autres, secondaires, ont été rajoutés pour les besoins de l'histoire tels que : d'autres oiseaux, l'homme, un singe très vieux. Les productions s'accordent quantitativement avec le type de texte (narratif) bien qu'aucune consigne de longueur n'ait été donnée.

- **N2** : Les apprenants de ce groupe ont globalement accompli la tâche qui leur a été assignée, ils sont capables de produire un texte partiellement adapté à la demande, mais par rapport au groupe précédent, nous avons remarqué une nette diminution du volume des productions. D'un point de vue général, les textes réalisés restent accessibles, compréhensibles et pleins d'idées bien que mal formulées. Nous avons aussi constaté l'introduction de personnages secondaires en plus des deux personnages principaux du texte initial comme *le capitaine pirate, le crocodile, le chasseur*.

⁸⁴ Etant donné que les productions écrites ont déjà été évaluées par l'enseignante.

- **N3** : Les apprenants de ce groupe sont dans l'incapacité d'accomplir la tâche qui leur a été attribuée, la consigne n'est pas respectée et nous avons remarqué que deux apprenants sur les cinq ont écarté le personnage principal de l'histoire qui est l'oiseau et l'ont remplacé par *un enfon* ou *une petite garçon*.

2.2 Plan textuel : cohérence formelle

2.2.1 Structuration :

- **N1** : Le respect de la structure du texte narratif est présent dans toutes les productions des membres de ce groupe. L'évasion de l'oiseau a été reprise comme situation conformément à la consigne, nous avons également retrouvé l'élément perturbateur, les péripéties, l'élément de résolution et enfin la situation finale, le découpage des productions écrites en paragraphes souligne parfaitement le respect de la structure du récit.

En ce qui concerne la structuration par les connecteurs, nous avons constaté que les textes étaient très bien structurés temporellement par l'utilisation de : *d'abord, après, c'est la qu'il décida, et depuis ce jour, c'est à ce moment là*.

- **N2** : Les membres de ce groupe ont repris la plus part des éléments structurant le texte narratif, néanmoins, quelques étapes ont été occultées dans toutes les productions telles que : l'élément perturbateur, les péripéties et l'élément de résolutions, toutefois ceci n'a pas complètement nui à leur compréhension. Pour l'essentiel, les apprenants de N2 possèdent une maîtrise globale de la structure du récit. Ceci c'est aussi fait sentir par l'absence de découpage des textes en paragraphes. Pour ce qui est de l'utilisation des connecteurs, les productions sont plus ou moins structurées temporellement par l'usage de : *après, après des jours, pendant, jusqu'à*.
- **N3** : Dans le cas de ce groupe, nous avons constaté l'absence des éléments qui constituent le texte narratif, les productions écrites sont courtes et ne présentent aucune étape sauf pour deux textes où nous avons constaté la reprise de la situation initiale déjà formulée dans la consigne en guise d'exemple, mais qui

ne s'intègre malheureusement pas avec le reste des textes. Aucun connecteur n'a été retrouvé dans les productions vu leur brièveté (un seul paragraphe qui ne dépasse pas les quatre lignes).

2.2.2 Cohérence des systèmes des temps :

- **N1** : Le texte initial installait le récit dans le passé au moyen de l'imparfait et du passé simple, les apprenants de ce groupe ont respecté ce système avec une utilisation parfaite des temps propres au texte narratif (*il était, lui raconta, se mit, a décidé*).
- **N2** : Pour ce qui est des productions écrites des membres de ce groupe, nous avons remarqué une utilisation massive et plus ou moins correcte du présent de narration, avec une utilisation inadéquate des temps du passé malgré leur présence dans le texte initial (*attrapi, voya, navigi, il devenu, itait partit, se trouvi*). Nous étions en droit d'attendre une continuité, cependant, le passage au présent de narration et l'utilisation inadaptée des temps du passé témoignent d'une compétence mal acquise.
- **N3** : Quant aux apprenants de ce groupe, nous avons constaté qu'ils n'étaient pas capables de respecter l'utilisation des temps du récit, ceci étant dû à l'absence de compétences nécessaires dans ce domaine puisque nous n'avons pu relever aucun verbe qui soit correctement écrit ou conjugué d'où leur recours à l'arabe et parfois même l'arabe dialectal pour palier à ce manque.

2.2.3 La progression thématique :

- **N1** : La désignation des personnages est claire, la répétition est évitée par l'utilisation des reprises pronominales, la progression des événements est cohérente et l'absence d'ambiguïté met encore plus en évidence la logique des enchaînements.

- **N2** : Dans le cas de ce groupe, nous avons remarqué comme pour le groupe précédent, que les personnages étaient clairement désignés, la répétition le plus souvent évitée par une bonne utilisation des reprises pronominales, avec toute fois une petite redondance dans deux productions du mot "oiseau". La progression des événements et la logique des enchainements sont plus ou moins maintenues, ce manque étant dû à l'absence de quelques étapes qui entrent dans la structuration du récit.
- **N3** : Pour ce qui est de ce groupe, nous avons remarqué que seul le personnage de l'oiseau a été gardé dans deux productions, pour les deux autres il a été remplacé comme nous avons pu le voir auparavant par **un enfon* ou **une petite garçon*. (le cinquième apprenant ayant recopié une partie du texte initial). L'utilisation des reprises pronominales est inexistante ainsi que la progression des événements et la logique des enchainements, conséquence d'une absence totale de compétences en relation avec la structure du texte narratif.

2.3 La cohérence énonciative :

- **N1** : Les productions écrites ont été rédigées à la troisième personne avec occultation de l'énonciateur, ceci est cohérent avec le genre et le régime énonciatif est maintenu durant tout le récit.
- **N2** : Les textes produits par les membres de ce groupe ont eux aussi été écrits à la troisième personne et aucune mention de l'énonciateur n'y a été retrouvée, ce qui témoigne d'une compétence bien acquise pour ce régime énonciatif.
- **N3** : Malgré la brièveté des productions écrites de ce groupe, nous avons tout de même pu constater l'utilisation de la troisième personne et l'occultation de l'énonciateur. Les apprenants de N3 parviennent à conserver le régime énonciatif présent dans le texte initial, toute fois, ceci n'est pas suffisant pour remédier aux lacunes qu'ils rencontrent dans les autres domaines.

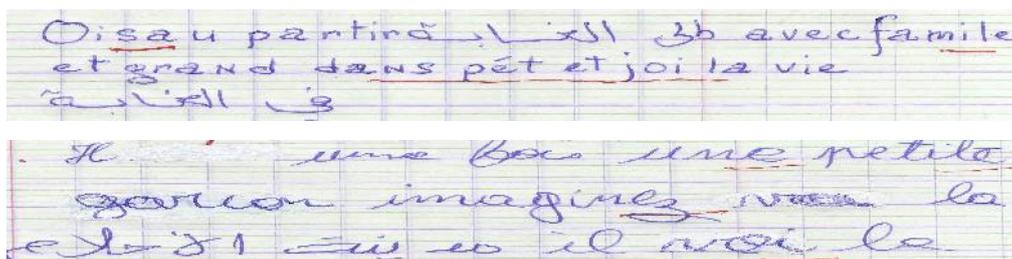
2.4 La cohérence sémantique : cohérence du genre et du monde représenté.

L'univers de référence au départ est clairement un univers de fiction, le texte initial oriente le récit vers un genre de type « conte » d'abord par l'utilisation de « il était une fois » formule introduisant un conte, mais aussi en attribuant à l'oiseau personnage principal de l'histoire, des qualités propres à l'Homme.

- **N1 et N2 :** Pour éviter la répétition, nous avons décidé de réunir les deux groupes étant donné que les observations faites sur leurs productions écrites étaient similaires. Nous avons ainsi pu constater le respect de la cohérence du genre chez les dix participants qui ont conservé l'univers introduit par le texte initial et ont respecté les lois du genre littéraire. Ils ont également repris le cadre d'origine présent dans le texte de base (la cour où vit l'oiseau), soit comme point de départ, ou alors à la fin comme point de retour (A1, A2, A9). Le personnage principal du récit a lui aussi été conservé et d'autres comme nous avons pu le voir précédemment ont été rajoutés, rendant les textes encore plus intéressants comme par exemple *le vieux singe* ou encore *le capitaine pirate*. Les événements présents dans les productions écrites se suivent logiquement même si nous avons remarqué qu'ils étaient plus développés chez N1 que chez N2.
- **N3 :** Aucune cohérence dans le genre n'a été retrouvée dans les productions écrites des apprenants de ce groupe, l'univers de fiction illustré dans le texte initial et qui donne à l'oiseau des qualités spécifiques à l'être humain a été écarté pour laisser place à un récit ordinaire d'un simple oiseau qui vit dans un nid. Nous avons aussi remarqué l'occultation complète du cadre initial du conte, A12 et A14 ont directement commencé leurs récits avec "*l'autre fin*" demandée par la consigne si l'on supprime la première phrase des deux textes : « après que l'oiseau se soit échappé » qui a été donnée comme exemple par l'enseignante et qui ne s'intègre pas à la suite des productions, A11 et A13 ont quant à eux ignoré le personnage principal et l'ont remplacé par un autre complètement étranger à l'histoire ainsi qu'au cadre initial.

2.5 Le lexique :

- **N1** : Les apprenants de N1 ont utilisé un vocabulaire varié et adapté au type de texte, exemples : *des forets lointènes, il affronta tout les dangers, le maitre émerveillé décida..., Une fois débarassé de sa cage, l'oieau s'envola libre a la recherche de ce paradi.*
- **N2** : Les apprenants de ce groupe ont utilisé un vocabulaire assez courant mais suffisant pour les besoins de l'histoire racontée, exemples : *Il est partis pour trouvé la liberté, l'oiseau senvole vers la mere, l'oiseau a décide de voyagé.*
- **N3** : Pour ce qui est de ce groupe, ils ont employé un vocabulaire restreint et très peu varié, deux des cinq apprenants ont eu recours à l'arabe pour exprimer leurs idées, exemples :



2.6 Plan morphosyntaxique :

- **N1** : Les apprenants maîtrisent parfaitement les valeurs d'emploi du passé simple, de l'imparfait et du passé composé, ex : *le roi lui demanda/il vola/qui lui raconta/l'oiseau voulait/quand il vivait/il a décidé*, ainsi que l'utilisation des phrases complexes telles que : *il était triste et malheureux parce qu'il était seule/ [...] s'éloigner le plus possible de cette endroit qu'il detestait plus que tout au monde/l'oiseau etait telment triste qu'il s'etait mis a pleurer*. Les formes du passé simple et de l'imparfait (verbes du 1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} groupe) sont correctement utilisées.
- **N2** : les apprenants utilisent à bon escient les valeurs de l'emploi du présent, l'imparfait est plus ou moins maîtrisé avec cependant quelques confusions

comme par exemple : *noyer =noyait /*cherché=cherchait/ *voulu=voulait. Le passé simple, dans les rares fois où il a été employé nous a permis de constater les difficultés qu'ont les apprenants de ce groupe à l'utiliser : *voja=vit/ *navigi=naviguèrent/ *vivit=vécut. Nous avons aussi relevé problèmes quant à l'utilisation des phrases complexes et notamment la subordination, ex : dans le texte n°8, l'apprenant a confondu entre où et *que mais aussi *dont à la place de dans. Des erreurs d'accord sujet/verbe ont été retrouvées dans les productions écrites comme par exemple : *des navires pirates rempli/ il est partis/ qu'ils se rencontre.*

- **N3** : Les apprenants de ce groupe ne savent pas utiliser les valeurs d'emploi des temps du récit, ces derniers étant inexistantes dans toutes les productions, soit remplacés par des verbes écrits en arabe, soit très mal conjugués : *partir = *est parti*, *imaginez = *imagina*, *visit=*visita*. C'est aussi le cas pour l'utilisation des phrases complexes. Ces deux compétences qui auraient dues être acquises depuis deux ans, sont dans le cas de N3 nulles. Pour ce qui est de l'utilisation des formes verbales (passé simple, imparfait, passé composé) aucun verbe correctement conjugué n'a pu être relevé des productions écrites de ce groupe.

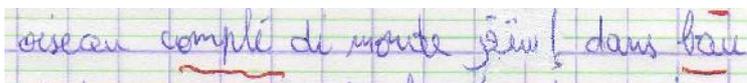
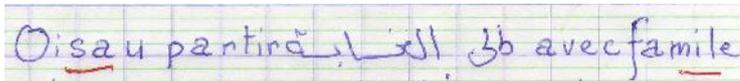
2.7 L'orthographe :

- **N1** : quelques erreurs ont été retrouvées dans les productions écrites des apprenants de N1, mais qui ne nuisent en rien à la construction ou à la compréhension des textes, par exemple : *s'emeveiant, souvant, braconier, colectioneurs, paradi, volenté*. Nous avons aussi remarqué des erreurs d'accord au sein du groupe nominal : *les braconier/les animaux sauvage/les mur/animaux extraordinaire*, ainsi que des erreurs d'accord sujet/verbe : *l'oiseau fermas les yeux/qu'il detestais/aventures qu'il avait vécu/arrivée au chateau, il.../qu'il aperçu/capturé et remise/son cauchemar s'était réalisée.*
- **N2** : En ce qui concerne ce groupe, nous avons constaté que l'orthographe des phrases était incorrect, l'utilisation inadapté des déterminants tel que : le, les,

des, rend la lecture un peu difficile et les phrases lourdes, ex : *apres les mois de la vonture/apres l'oiseau de partir de la cour/des mois de chercher*. Nous avons aussi constaté des lacunes quant à la construction des phrases : *pour vivre une vie mieu/de voir dehors ce qu'il yavait/qui lui atrapé pour vendre/l'oiseau que voyage en la recherch de ca famille*.

Beaucoup d'erreurs d'orthographe qu'elles soient lexicales, grammaticales ou phonétiques ont été retrouvées dans les productions écrites des apprenants de N2 : des erreurs dans la segmentation des verbes et des mots : *lempeché/yavait/latrapé/ la vonture/ senvole*, des confusions entre l'auxiliaire, le possessif et le déterminant : *sont/son, l'a/la*, ainsi que des erreurs d'ordre phonétique : *rekins/capitain/ vitece/ *vivit = vivait/*veulait = voulait/*décédé = décidé/*idé = aidé/*envoulé = envolé/*disespéré = désespéré/ *ton = temps*.

- **N3** : Nous avons pu voir précédemment que les apprenants de ce groupe possédaient en termes d'écriture, un vocabulaire très restreint. Ce manque les a poussés dans certains cas à recourir à l'arabe pour faire parvenir leurs idées.

En prenant ce handicap comme point de départ pour notre évaluation, nous avons pu constater que chacun des mots qu'ils avaient employé étaient incorrectement écrits : **onfon = enfant/*lo = l'eau/*émagéné = imaginaire/*bo = beau/*fame = femme/*mari = marier/*et complé = a accompli...ces compétences de base qui auraient dues être acquises depuis trois ans minimum sont nulles chez les membres de N3.*

Synthèse :

Après avoir évalué les productions écrites des apprenants de N1, N2 et N3 à l'aide du tableau de classement des interventions didactiques CLID, nous présenterons dans ce qui suit, un résumé des constats que nous avons pu établir :

Critères d'évaluation	N1	N2	N3
Plan pragmatique	Tâche très bien accomplie.	Tâche globalement accomplie.	Incapacité d'accomplir la tâche.
Plan textuel	Respect de la structure du texte narratif.	Reprise de la plupart des éléments de la structure du texte narratif.	Absence des éléments structurants du texte narratif.
	Structuration temporelle du texte respectée et bonne utilisation des connecteurs.	Structuration temporelle plus ou moins respectée.	Absence de structuration temporelle.
	Respect du système des temps et bonne utilisation des temps du récit.	Respect global du système des temps mais utilisation inadéquate des temps du récit.	Absence de compétences dans ce domaine
Cohérence énonciative	Respect du régime énonciatif.	Respect du régime énonciatif.	Respect global du régime énonciatif.
Cohérence sémantique	Respect de la cohérence et du genre représenté.	Respect de la cohérence et du genre représenté.	Non respect de la cohérence et du genre représenté.
Lexique/vocabulaire	Utilisation d'un vocabulaire riche et varié.	Utilisation d'un vocabulaire assez courant.	Utilisation d'un vocabulaire très pauvre et très peu varié.
Morpho-syntaxe	Maîtrise parfaite des valeurs d'emploi des temps du passé.	Maîtrise globale des valeurs d'emploi du passé et utilisation incorrecte des temps du passé.	. Absence d'utilisation des temps du passé.
Orthographe	Bonne maîtrise de l'orthographe des mots et des phrases.	Maîtrise moyenne de l'orthographe des mots et des phrases.	Absence totale d'une maîtrise de l'orthographe des mots et des phrases

Au vu de ces résultats, il nous apparaît qu'il y a un lien important entre la représentation de l'écriture des apprenants et la qualité de leur production écrite.

Pour N1, une représentation sociale positive de la langue et de l'écriture a, à notre avis, permis aux apprenants issus d'un milieu francophone, d'avoir un rapport à l'écriture positif, qui leur a facilité l'acquisition des compétences scripturales nécessaires à la production d'un texte écrit.

Dans le cas de N2, la RS positive de la langue et de l'écriture, a, nous semble-t-il, créé chez les apprenants appartenant à un milieu bilingue, un rapport à l'écriture paradoxal (Kadi, 2004), dans le sens où ils n'ont pas pu appliquer cette représentation, sur leurs pratiques scripturales, qu'ils jugent insuffisantes lorsqu'il s'agit de production écrite, comme nous avons pu le voir lors des entretiens et ici lors de l'évaluation de leurs écrits.

En ce qui concerne N3, nous constatons que la représentation sociale négative de la langue et de l'écriture présente chez les apprenants de milieu arabophone, a joué un rôle important dans le rapport à l'écriture qu'ils ont développé. En effet, ce qui est ressorti de notre évaluation de leurs productions écrites, c'est qu'ils n'ont aucune compétence qui pourrait les aider à écrire correctement. Ce qui à notre avis, peut refléter le rejet de l'écriture que nous avons relevé dans les questionnaires ainsi que dans les entretiens.

Ainsi, concernant le troisième et dernier axe de cette recherche, nous pouvons dire qu'il y a une influence des RS de la langue française et de sa pratique écrite des membres de la famille de l'apprenant sur ses compétences scripturales et la qualité de sa production écrite. Toutefois, comme nous avons pu le voir, la nature positive de la RS ne peut pas à elle seule garantir la réussite de l'apprenant en écriture.

3. Synthèse générale

En guise de synthèse, nous pouvons dire que la langue française, orale comme écrite, constitue un objet de représentation chez les apprenants de deuxième année lettres et langues étrangères. Les résultats que nous avons obtenus, nous ont permis de voir l'hétérogénéité et la dynamique de la RS de l'écriture à l'intérieur de trois groupes sociaux différents : francophones, bilingues et arabophones.

D'après ce que nous avons pu constater en comparant les résultats de GF à ceux de N1, nous pouvons dire que les représentations des parents à propos de l'écriture en langue française sont plus que présentes chez les enfants puisque nous avons relevé des réponses similaires aux questionnaires et aux entretiens. Ceci nous permet, à notre avis, de confirmer l'hypothèse de l'influence des RS présentes au sein du groupe famille sur celles des apprenants, membres de cette microsociété. Dans le cas présent, le caractère positif de ces RS, a permis aux apprenants de N1 de développer une représentation et une attitude positive vis à vis de la langue française et de sa pratique écrite. Considérant l'écriture comme un moyen d'exprimer leurs idées, leurs sentiments et émotions, nous pensons que ceci les a amenés à construire un "rapport à" l'écriture tout aussi positif. Ce rapport s'est traduit par un intérêt pour cette pratique langagière, ce qui, à notre avis, a facilité son apprentissage. S'ajoute à cela un environnement socio-familial qui encourage cette pratique⁸⁵ et un contact fréquent et précoce avec la langue⁸⁶ qui a permis aux membres de ce groupe de se familiariser avec elle, de l'apprendre correctement et d'acquérir les compétences nécessaires à son utilisation orale et écrite. Nous avons pu relever ceci lors de l'évaluation des productions écrites de N1 ainsi que lors des entretiens, par le biais desquels nous avons pu observer l'aboutissement de ce rapport.

En conclusion, nous pouvons dire que grandir dans un milieu francophone, où le français est considéré comme une langue de prestige et de savoir et que l'on utilise souvent et sans difficultés, où l'écriture est considérée, au même titre que l'oral, comme un moyen de communication et d'ouverture sur les autres et sur le monde, a

⁸⁵ Comme nous avons pu le voir lors de l'analyse des réponses de GF.

⁸⁶ Avant la quatrième année primaire.

permis aux apprenants de GF de se libérer des contraintes qui peuvent apparaître lors de l'utilisation d'une langue étrangère et ce à l'oral comme à l'écrit.

Pour N2, qui ont une représentation positive de la langue française et de sa pratique écrite, mais une attitude conflictuelle à l'égard de l'écriture, nous avons constaté la présence d'un décalage entre ce qu'ils pensent de l'écriture et la réalité de leurs pratiques scripturales.

D'après les résultats de N2, nous avons remarqué la présence d'un conflit entre ce qu'ils croient penser de l'écriture en langue française et ce qu'ils pensent vraiment. Nous avons pu constater ceci lorsque nous avons comparé leurs réponses aux items et aux entretiens. En effet, lorsque nous avons abordé les items du point de vue de APB (N2 en faisant partie), nous avons constaté qu'ils divergeaient avec leurs parents sur quelques points. Tout d'abord il y a la question du don. Lorsque nous avons interrogé N2 à ce sujet, nous avons remarqué, contrairement à PB, que les apprenants l'incluaient dans la production d'un "texte parfait". En effet, lorsque nous avons repris leurs réponses à la question n°8 de l'entretien, nous avons pu relever des traces inconscientes d'autoévaluation dépréciative quant à leurs pratiques d'écriture, puisqu'en rajoutant le facteur don à la production d'un texte bien écrit, les apprenants de N2 ont porté, sans se rendre compte, un jugement sur la qualité de leurs propres écrits. En examinant de plus près les réponses de N2 aux questionnaires et aux entretiens, nous avons découvert l'enracinement de ce conflit entre l'image qu'ils se font de l'écriture et la réalité de leurs pratiques. Ainsi, d'après leurs réponses à l'item n°3, les apprenants de N2 considèrent qu'il n'est pas difficile de produire un texte écrit. Par contre, en les interrogeant sur le même sujet à l'entretien, ils déclarent avoir des difficultés à écrire. Le même schéma conflictuel s'est reproduit lorsque nous avons abordé "le respect de la norme". A l'item n°10, ils ont tous coché "d'accord", incluant le respect des règles qui régissent la langue écrite à la production d'un écrit réussi. Toutefois, arrivés aux entretiens, ils affirment rencontrer des difficultés quant au respect de cette norme. Mais malgré ces conflits, nous avons tout de même relevé la présence d'une même représentation chez les membres de GB, celle de l'écriture en tant qu'outil pour la réussite scolaire et professionnelle.

Cette "RS", du fait qu'elle soit partagée par les membres d'un même groupe social (la famille), a été adoptée par les apprenants de N2, créant comme nous l'avons mentionné plus haut, une relation conflictuelle entre ce que pensent les apprenants de l'écriture et la réalité de leurs pratiques. Ceci est dû, à notre avis, à ce que Py (2004) appelle : « *l'accès et l'adhésion personnelle à une RS* ». Ainsi, les apprenants ont accès à la représentation et l'utilisent comme point de référence pour définir l'objet écriture, cependant, ils n'y adhèrent pas réellement, d'où le décalage entre leurs réponses aux questionnaires et aux entretiens. Utilisée comme une *RS de référence* (Py, 2004), la RS de l'écriture est, dans le cas présent, employée comme une "expression verbale préfabriquée" qu'ils ont adoptée, consciemment ou inconsciemment, lors d'interactions avec les membres de leur famille mais qu'ils n'appliquent pas à leurs propres pratiques scripturales. Ce décalage, ou conflit, a eu pour résultat, une auto-évaluation dépréciative de leurs compétences scripturales, comme nous avons pu le constater lors des entretiens, et c'est précisément ce décalage qui, à notre avis, a freiné les apprenants dans l'acquisition des compétences scripturales nécessaires à la production d'un texte réussi.

En recoupant ces résultats avec l'évaluation des productions écrites de N2, il nous apparaît que c'est cette même RS de l'écriture, qui la peint comme une tâche facile à accomplir, présente chez les parents et adoptée par les apprenants, qui a contribué à la naissance de ce conflit et par la même, cette évaluation dépréciative de leur écrit qui ne s'applique pas à l'image qu'ils se font d'un texte bien écrit.

En conclusion, nous pouvons dire que dans le cas de N2, la présence d'une représentation positive, au lieu de créer un rapport positif à l'écriture, au contraire, a produit un rapport conflictuel qui les pousse constamment à évaluer leurs écrits sur la bases de critères qu'ils attribuent au "savoir écrire".

Dans le cas de GA, nous avons constaté la présence d'une représentation négative de l'écriture qui la peint comme une tâche inutile, difficile et fatigante. En nous tournant vers N3, nous avons remarqué qu'ils partageaient la même représentation. Ainsi, nous pouvons confirmer l'influence des représentations du groupe famille sur celles des apprenants.

Nous avons aussi pu constater que le caractère négatif de la RS de l'écriture présente chez GA a eu comme répercussions, la création d'un rapport à l'écriture négatif. Par la suite, nous avons pu relever les conséquences de ce "rapport à" en évaluant les productions écrites des apprenants de N3 et qui témoignent d'un rejet total de la langue et de sa pratique écrite, d'où l'absence de compétences dans ce domaine.

En conclusion nous pouvons dire que grandir dans un environnement socioculturel qui déprécie la langue française et l'écriture, peut, comme nous avons pu le voir ici, affecter la relation de l'apprenant aux deux pratiques langagières, ainsi que leur apprentissage.

4. impact des RS sur la réussite/l'échec des apprenants en écriture :

A la croisée du psychologique, du sociolinguistique et du didactique, la théorie des représentations sociales, domaine longtemps réservé à la psychologie sociale, a autant prouvé son utilité pour dévoiler les non dits et la "réalité" de la pensée individuelle et collective, que pour sa capacité à aider l'individu ou le groupe à s'adapter à la nouveauté, en construisant, déconstruisant, reconstruisant, ou encore en préservant une conception préexistante d'un objet donné. Cette représentation socialement élaborée, de par sa nature positive, négative, ou neutre, peut engendrer envers l'objet représenté, un comportement équivalent ou contraire à cette nature.

Dans cette recherche, nous sommes partis du postulat selon lequel les représentations de la langue française et de sa pratique écrite, présentes au sein de la famille en tant que groupe social, pouvaient influencer le rapport à l'écriture de l'apprenant appartenant à ce même groupe, et par la même, ses compétences scripturales.

Dans la première partie de notre travail ⁸⁷, nous avons abordé la construction/structuration d'une représentation sociale selon la théorie du noyau central. Cette théorie présentée par Abric (1994), propose une définition claire des composants nécessaires à la formation d'une représentation. Nous avons le noyau central de la représentation et les éléments périphériques, qui s'organisent autour de ce noyau. Toutes les recherches menées dans ce domaine (Heider 1927, Asch 1946,

⁸⁷ Chapitre n°1, cadrage théorique.

Moscovici 1961, Lynch 1969, Flament 1987, etc.) ont pu déterminer l'importance du noyau central pour la pérennité de la représentation. En effet, il a été prouvé que cet élément structurant est celui qui résistera le plus au changement. Ce dernier, s'il est nécessaire, s'opérera sur ceux appelés périphériques, qui permettront à l'individu ou le groupe social, de s'adapter comme le formule Abric (1994) à "des contextes mouvants et évolutifs".

Sur la base de ces éclairages, nous allons tenter de schématiser la structure interne de la représentation de l'écriture chez les trois groupes sociaux qui ont participé à notre enquête, ceci afin de déterminer l'impact de cette représentation sociale sur la réussite ou l'échec de l'apprenant lorsqu'il s'agit de produire un texte écrit. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur les résultats de GF, GB et GA pour localiser le noyau central de leur représentation de l'écriture, ainsi que les éléments périphériques qui gravitent autour de lui.

- **Représentation de l'écriture chez les francophones (GF) :**

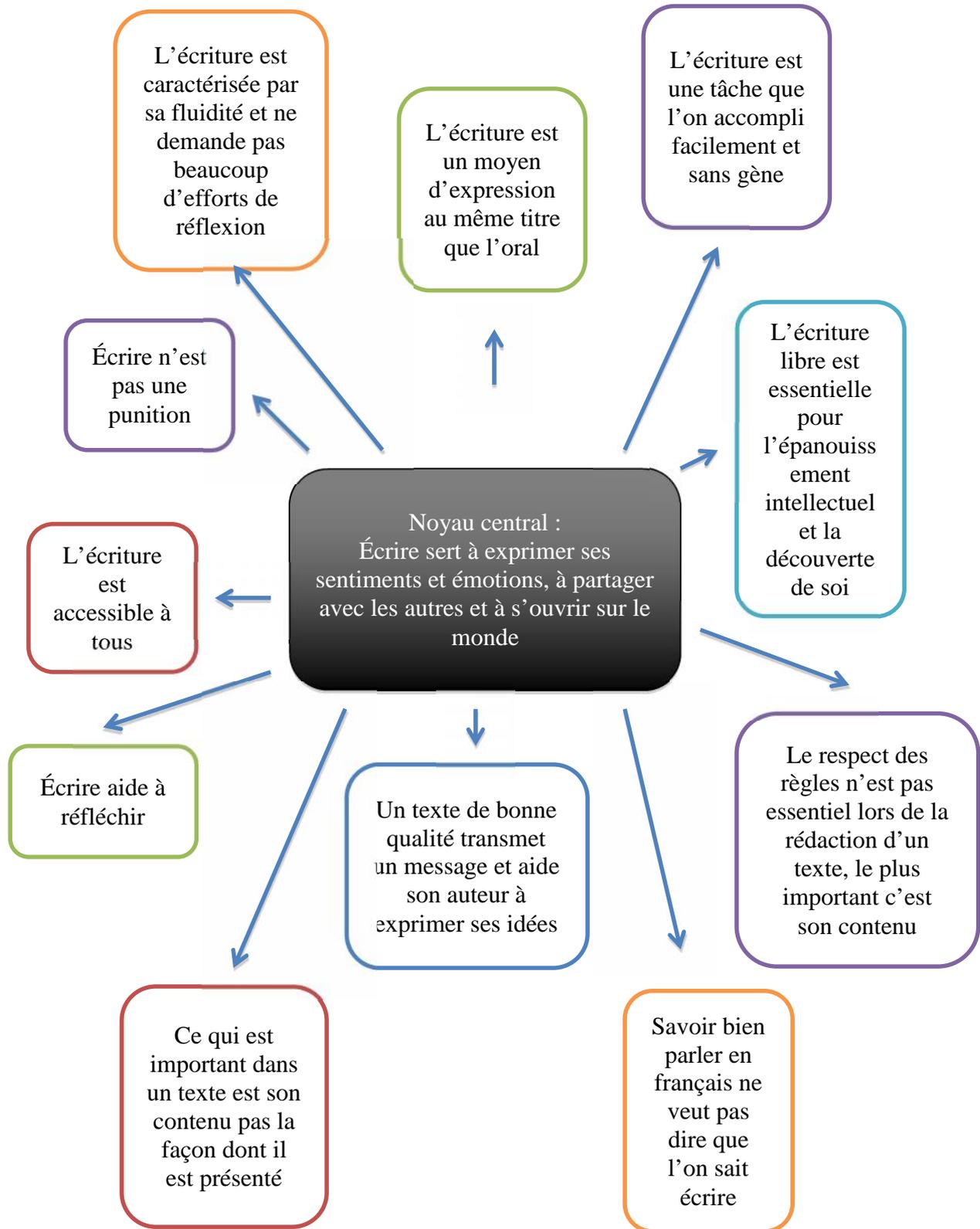
Nous allons dans ce qui suit, illustrer la structure interne de la représentation de l'écriture présente chez GF. Afin d'y arriver, nous devons revenir aux données que nous avons réunies tout au long de notre enquête.

Nous allons tout d'abord faire un bref résumé des conceptions de GF à propos de l'écriture :

- L'écriture comme expression de soi, qui permet l'ouverture sur les autres et sur le monde.
- L'écriture comme accessible à tous.
- L'écriture comme outil d'expression et de communication au même titre que l'oral.
- L'écriture comme tâche facile à accomplir.
- L'écriture comme activité scolaire et sociale.
- L'écriture comme extension de la pensée.
- L'écriture comme aide à la réflexion.

Après avoir énuméré les différentes conceptions de GF sur l'écriture, il nous apparaît que le noyau central de leur représentation est constitué d'un seul élément autour duquel circulent plusieurs éléments périphériques, lesquels nous semble avoir une relation directe avec ce noyau et qui plus est sont déterminés par ce dernier.

Nous allons maintenant schématiser les différentes informations que nous avons recueillies pour voir comment est structurée la représentation de l'écriture chez GF.



Structure interne de la représentation de l'écriture chez GF

En examinant la structure interne de la représentation de l'écriture de GF, nous pouvons penser que l'écriture en tant qu'objet représenté, ainsi que la finalité de son utilisation ont fait que la dimension du noyau central soit une dimension fonctionnelle. En effet, d'après la définition donnée par J. C. Abric (1994) : « *seront [alors] privilégiés dans la représentation et en constituant le noyau central les éléments les plus importants pour la réalisation de la tâche.* » (Ibid., p. 23). En transposant cette définition sur notre schéma de la représentation de GF, nous pouvons avancer l'idée que les membres de ce groupe ont sélectionné comme constituants de leur représentation, les éléments qui entrent en ligne de compte lors de l'accomplissement de la tâche d'écriture, qui a pour but dans le cas présent "l'expression de soi".

Au fil des résultats que nous avons pu cumuler à propos de ce groupe, nous avons pu établir que l'aspect positif de leur représentation de la langue française et de sa pratique écrite avait permis aux apprenants de développer un rapport à l'écriture équivalent à cet aspect. En évaluant les productions écrites de N1, nous avons pu arriver à la conclusion selon laquelle ce "rapport à" avait conduit les membres de ce groupe à développer des compétences en écriture qui leur ont facilité l'utilisation de ce code que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur du cadre scolaire.

Ainsi, nous pouvons dire, dans le cas de GF en général et de APF en particulier, que les représentations sociales de l'écriture ont eu un impact considérable sur la réussite des apprenants en écriture. De ce fait, ceci nous semble, confirmer le rôle déterminant qu'elles ont joué ici dans la naissance d'une dynamique de réussite.

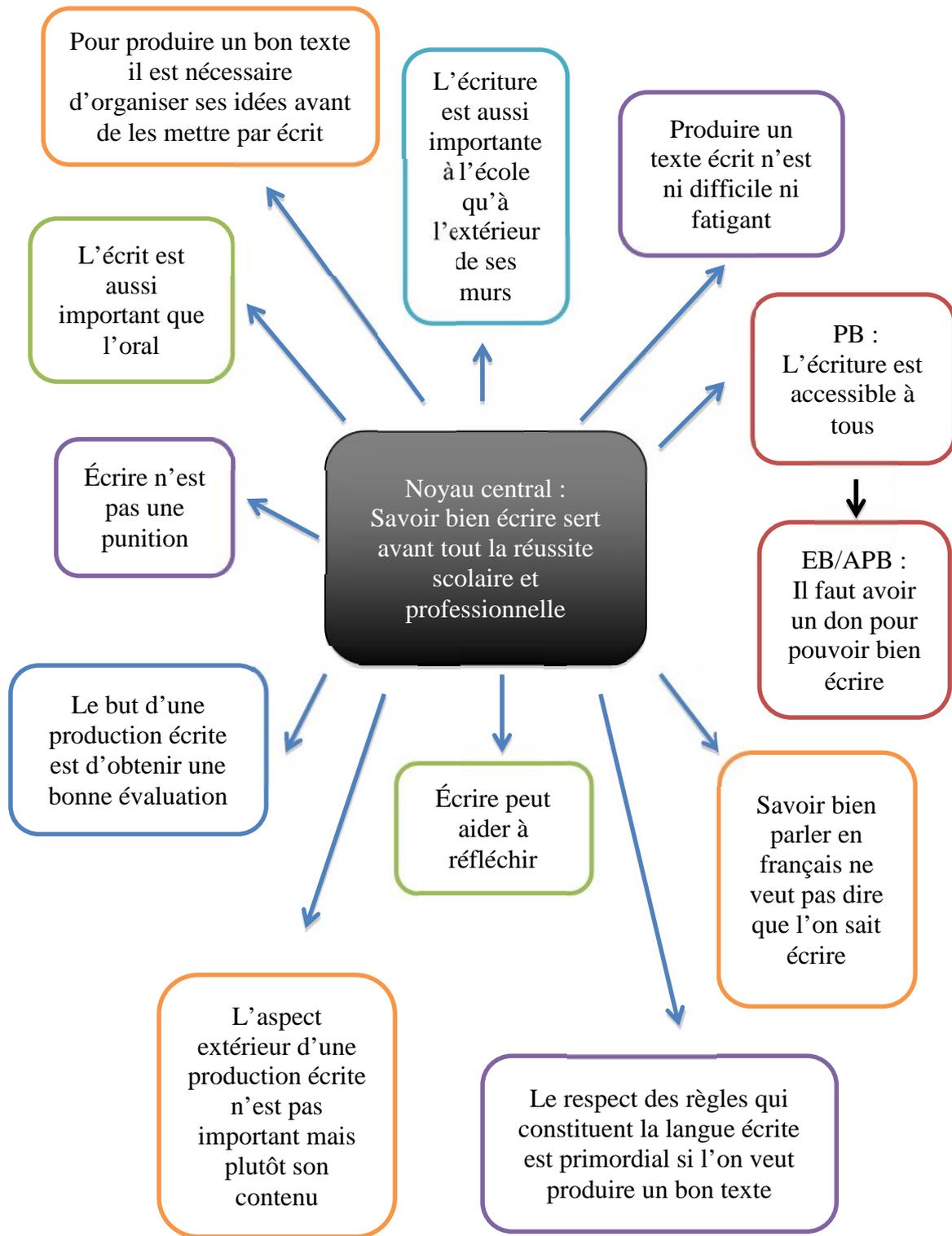
- **Représentation de l'écriture chez les bilingues (GB) :**

Comme pour GF, nous avons pu réunir au cours de notre enquête plusieurs conceptions qui peuvent entrer dans la construction de la représentation de l'écriture de GB. Nous allons maintenant les énumérer afin de pouvoir dégager la structure interne de leur représentation de l'écriture en langue française :

- L'écriture comme outil pour la réussite scolaire et professionnelle.
- L'écriture comme accessible à tous pour PB/l'écriture comme don pour EB et APB

- L'écriture comme étant aussi importante que l'oral mais n'ayant pas les mêmes objectifs.
- L'écriture comme tâche facile à accomplir.
- L'écriture comme activité scolaire et comme aide à la consolidation des savoirs en dehors de ces murs.
- L'écriture comme transcription de la pensée.
- L'écriture comme une aide à la réflexion.
- L'écriture comme référent au respect des normes qui régissent la langue écrite.

Après ce bref aperçu des conceptions de GB sur l'écriture, il nous apparaît que le noyau central de leur représentation est constitué comme pour GF d'un seul élément qui régit plusieurs éléments périphériques. Nous allons maintenant procéder à la schématisation de tous ces éléments afin de mieux comprendre la construction de cette représentation :



Structure interne de la représentation de l'écriture chez GB

En étudiant le schéma présenté ci-dessus, il nous apparaît que la dimension à laquelle renvoie le noyau central de cette représentation est, comme a été le cas pour GF, une dimension fonctionnelle. En effet, en considérant l'écriture comme un outil servant la réussite scolaire et professionnelle, les membres de ce groupe ont sélectionné les éléments susceptibles de les aider à réaliser cet objectif.

En revenant sur les résultats de ce groupe, nous avons pu déterminer qu'ils avaient une représentation positive de la langue française et de sa pratique écrite. Mais, bien que ceci aurait dû créer un rapport à l'écriture positif et faciliter l'acquisition des compétences nécessaires à la réalisation des tâches d'écriture, comme a été le cas pour APF, ça a au contraire conduit à la naissance d'un rapport conflictuel entre ce que les apprenants pensent savoir et ce qu'ils savent vraiment. Ce conflit trouvant à notre avis son origine dans la représentation qu'ils ont de l'écriture.

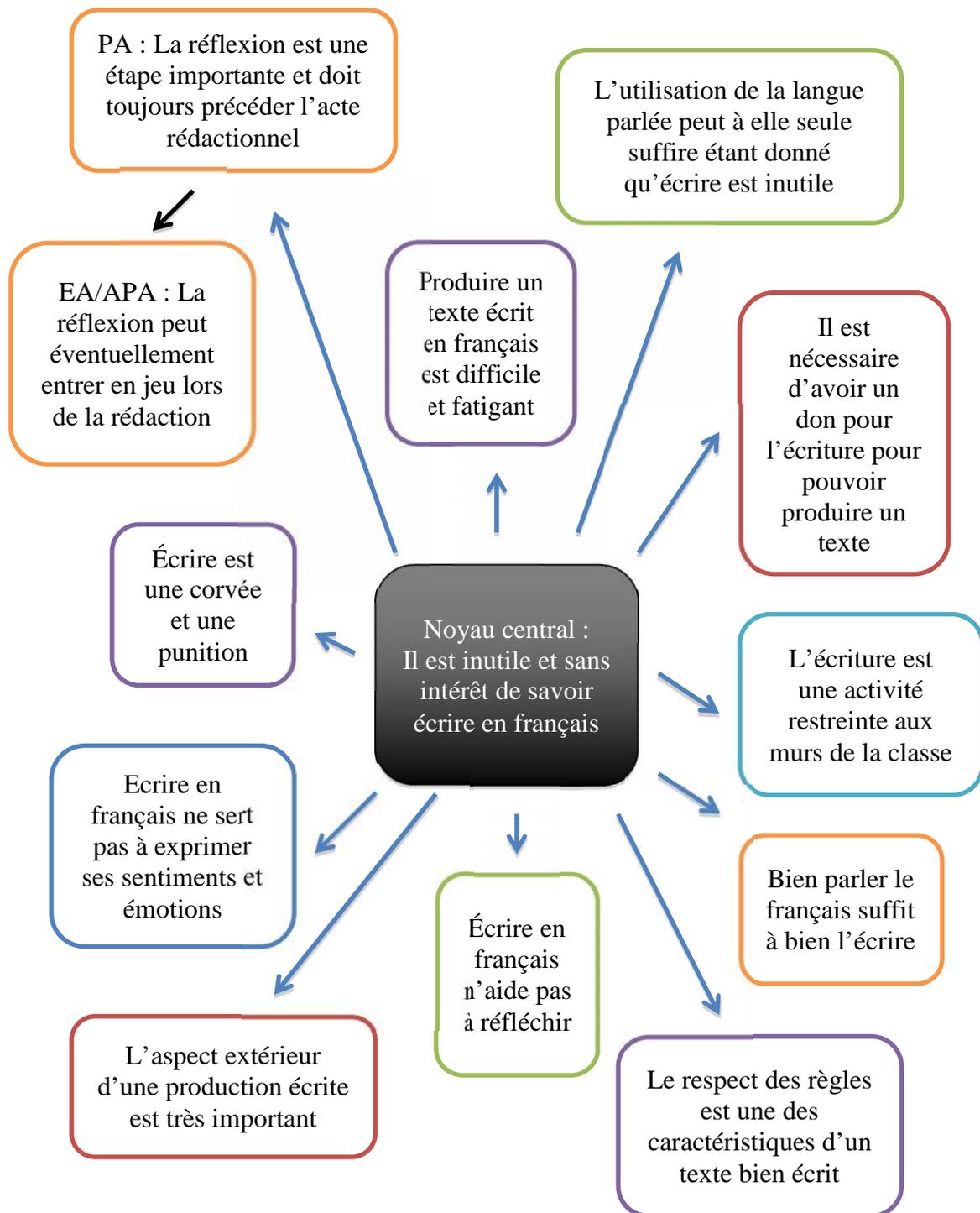
Ainsi, nous pouvons dire que dans ce cas précis, avoir une représentation positive de l'écriture, n'est pas toujours suffisant en soit pour garantir la réussite des apprenants lorsqu'il est question d'écriture.

- **Représentation de l'écriture chez les arabophones (GA) :**

Afin de faciliter la compréhension de la représentation de l'écriture de GA, nous allons lister, comme nous l'avons fait pour GF et GB, les conceptions que nous avons pu réunir au travers de notre recherche. Ceci nous aidera à mieux cerner les éléments qui entrent dans la construction de la structure interne de cette représentation.

- L'écriture comme tâche inutile et sans aucun intérêt.
- L'écriture comme don.
- L'écriture comme tâche difficile à accomplir.
- L'écriture comme activité qui n'est réservée que pour le cadre scolaire.
- L'écriture comme transcription de la pensée.
- L'écriture comme punition.
- L'écriture comme respect de l'aspect formel.
- L'écriture comme référent au respect des règles qui régissent la langue écrite.

Nous allons maintenant organiser ces conceptions sous forme de schémas, pour faire ressortir la représentation de l'écriture présente chez GA.



Structure interne de la représentation de l'écriture chez GA

D'après ce schéma, il nous apparaît que le noyau central de la représentation de GA est un noyau à dimension normative. Cette dimension, différente de la première, entre en jeu « *dans toutes les situations où interviennent directement des dimensions socio-affectives, sociales ou idéologiques. Dans ce type de situations, on peut penser qu'une norme, un stéréotype, une attitude fortement marquée seront au centre de la représentation.* ». (Ibid.). En mettant en relation cette définition avec ce que nous avons pu réunir comme informations à propos de la représentation de l'écriture de GA, nous pouvons en effet dire que son noyau central est à dimension normative étant donné qu'il présente une attitude de rejet "fortement marquée" de l'écriture. En ce qui concerne les éléments périphériques de cette représentation, nous constatons qu'ils « *jouent un rôle important dans la concrétisation de [sa] signification* » (Ibid., p. 25). Ainsi, cette représentation sociale que nous avons qualifiée de négative, a conduit les apprenants issus d'un milieu arabophone à développer un rapport à l'écriture tout aussi négatif, créant de cette façon une multitude d'obstacles et de barrières, qui ont au fil des années, empêché l'apprenant d'acquérir les compétences nécessaires à la réalisation des tâches d'écriture. Aussi, nous pouvons dire qu'avoir une représentation négative de l'écriture peut avoir un impact considérable sur l'échec de l'apprenant puisque l'évaluation des productions écrites de N3 ont démontré que les membres de ce groupe avaient de grandes difficultés à écrire.

En conclusion, nous pouvons dire que l'impact que peuvent avoir les représentations sociales sur la réussite ou l'échec des apprenants en écriture est indéniable comme ce qui s'est passé chez N1 et N3. Ceci dit, la nature positive de la représentation ne peut pas toujours garantir leur réussite de l'apprenant, voyons dans ce cas les membres de N2, chez lesquels la représentation positive de l'écriture, au lieu de créer un rapport positif à l'écriture (comme chez N1), a engendré un conflit entre leurs conceptions et la réalité de leurs pratiques d'écriture.

Ce qui nous amène à dire que même si le rôle que peuvent jouer les RS dans la réussite ou l'échec des apprenants en écriture est très important, elles ne peuvent pas être tenues pour seules responsables. Plusieurs autres facteurs sont à notre avis à prendre en considération tels que le contact précoce et fréquent avec la langue (avant la

scolarisation) qui peut, il nous semble, aider l'apprenant à développer des compétences non négligeables en langue française, comme c'est le cas chez N1. Ou au contraire, produire l'effet inverse lorsque ce contact est inexistant même après la scolarisation, comme ça s'est produit chez N3. La relation qu'ils entretiennent avec la langue française peut ici aussi entrer en ligne de compte, lorsque celle ci est négative, elle peut être le résultat d'une représentation dévalorisante, ou encore d'un mauvais enseignement au primaire, sujet qui revient fréquemment dans les réponses des apprenants qui ont des difficultés à utiliser la langue :

- Oui

أجد صعوبة في اللغة الفرنسية لأنني لا أفهم معنى الكلمات التي
يتكلمها الأستاذ في الحصة

- Oui

أجد صعوبة كبيرة في الحديث باللغة الفرنسية أو حتى
فهمها وهذا يرجع إلى () الأستاذة... التي نادرت
بديهي في الاجتماعات معهم كما يقولون المعلمة جيدة... لهذا أكره تأنيدي أنا وأعمام

5. Quelques suggestions pour tenter de modifier les représentations :

Au fil de notre recherche, nous nous sommes intéressés à la relation qu'entretiennent les apprenants avec la pratique orale de la langue française d'un coté, et à leur représentation de l'écriture et comment cette dernière a pu influencer leurs pratiques écrites d'un autre. En étudiant ces deux points, nous avons pu, il nous semble, déterminer l'importance de la relation entre les RS de la langue française, les RS de l'écriture et la qualité des productions écrites des apprenants.

Nous allons dans ce qui suit, proposer quelques suggestions pour tenter d'améliorer les représentations négatives que nous avons pu dégager chez les apprenants qui ont participé à notre enquête et qui à notre avis, ont joué un rôle important dans leur échec en écriture.

Pour tenter de remédier aux représentations négatives et aux stéréotypes qui se rattachent à la langue française et à son utilisation, nous proposons de reprendre le

travail fait par Nathalie Muller et Jean-François de Pietro (2001) qui ont élaboré des activités didactiques à mettre en place dans les classes de telle façon à :

1- Faire émerger leurs représentations.

2- Travailler ces représentations afin d'en mieux connaître la nature, la relativité, la contextualité afin de devenir plus conscients de leurs propres modes de représentations de soi, de l'altérité et du monde, cela advient à travers :

a- La comparaison :

Le but serait de confronter les différents points de vue des apprenants sur le même objet, dans le cas présent la langue française, - compte tenu de leurs contextes de vie différents - afin de les relativiser.

b- La discussion réflexive :

Qui permet par les débats et la confrontation d'opinions une réflexion sur ses propres manières d'appréhender l'autre et le monde et ainsi de les remettre en question. Ceci rejoint la perspective développée par Zarate disant qu' : « *Il serait vain de vouloir combattre [les préjugés] en apportant plus de connaissances, plus d'information. Ainsi, le combat contre les préjugés ne relève ni d'une contre-information, ni d'une meilleure information sur autrui, mais d'un approfondissement de sa propre personnalité, de ses propres modalités de fonctionnement, de réactions, de façon d'être et de voir* » (Zarate, 1983 : 189).

L'activité proposée aux classes est ainsi composée de cinq étapes distinctes mais articulées :

Première étape :

Dans un premier temps, il est demandé aux élèves de faire l'exercice des "mots associés" : c'est à dire que l'enseignant présente un élément déclencheur aux apprenants qui écrivent les cinq premiers mots qui leur viennent à l'esprit (Pietro 1994). Malgré ses limites, cette technique permet de partir d'un matériau facilement

appréhendable non pas comme un constat reflétant une réalité mais comme un point de départ pour une réflexion et une analyse des représentations.

Deuxième étape :

Elle consiste en un travail d'analyse de ces mots exprimés par la classe, les élèves en groupe sont invités à compter et classer les mots, puis à répondre à des questions telles que : quelque chose vous surprend quand vous reprenez votre liste et le tableau que vous avez constitué ? Pouvez-vous en quelques lignes définir l'image du pays – en l'occurrence la France- ? Que pensez-vous de cette image ? Correspond-t-elle à l'image que vous vous faisiez de ce pays ?... Ce premier travail d'analyse et de classement doit permettre une première mise à distance des représentations exprimées dans cette situation bien particulière qu'est l'élicitation de mots associées dans le cadre même d'une leçon par groupe.

Troisième étape :

Restitution à l'ensemble de la classe des résultats des petits groupes et discussion en commun.

Quatrième étape :

Les élèves sont ensuite répartis en 3 groupes, chacun recevant un dossier permettant de travailler à partir des données différentes pour une approche essentiellement comparative. Le dossier est préparé préalablement, il se compose d'un texte qui débute par des questions. Pour notre travail nous allons reprendre les trois dossiers présentés par Pietro :

Dossier I :

'Soi et les Autres' : comment les apprenants s'imaginent-ils la France par rapport à l'Algérie ?

A partir du texte "point de départ" qui commence par les mots suivants : " *qui sommes nous ? A cette éternelle question, nous répondons souvent par le détour et par la négative : en général, nous ne sommes pas en tout cas ce que les autres sont* ".

Les apprenants sont amenés à comparer leur réponses, puis à répondre aux questions suivantes ‘ en comparant les listes de mots et en reprenant les éléments que vous avez mis en évidence, est ce que quelque chose vos réponses, est- ce que quelque chose vous surprend, vous interroge? ‘. Ces questions vont ouvrir un débat -entre les apprenants- qui leur permettra de tirer des conclusions et surtout de voir les représentations qu'ils ont en commun ou en différent, les expliquer, les justifier si possible. Chose qui permettra de modifier à la fois ‘pensées et comportements’.

Dossier II :

‘Point de vue sur le même objet ‘. Pour le cas de notre échantillon c'est la langue. Comment les apprenants perçoivent la langue française ?’

Le texte commence : ‘la réalité que je vois, que je vis, que je sens, est- elle la même pour tout le monde ? Comment les autres perçoivent –ils la langue française ? ‘

En se basant toujours sur le travail comparatif, les apprenants sont invités à expliquer les contrastes et les points communs qui tournent autour de la langue française et de son apprentissage.

Dossier III :

‘L'image que l'en se fait de la France, de ses habitants joue-t-elle un rôle dans l'apprentissage de sa langue ? ‘

Le troisième dossier vise la question de l'apprentissage des langues en relation avec les représentations, en particulier le français. Le texte d'introduction proposé s'articule autour de cette problématique : ‘*Comment apprend-on une langue ? Quelles sont les meilleures conditions d'apprentissage ? ...Apprendre une langue (...) c'est aussi une question de motivation et d'attitudes. Or celles-ci sont liées à l'histoire qu'une personne avec ses émotions, ses désirs, ses expériences passées, entretient avec la langue ‘. A la suite des réponses, l'enseignant essaye de poser autre questions telles : n'est- ce –pas étonnant qu'une langue comme le français soit considérée comme difficile du simple fait qu'on évalue négativement la France ? Qu'en pensez – vous ? Comment peut-on expliquer cela ?’.*

A partir des observations et des réflexions des apprenants sur les trois dossiers, le rôle

de l'enseignant sera de :

- Réfléchir au rôle et à la place des images et des stéréotypes dans notre appréhension du monde ;
- Prendre conscience du fait que la langue peut être perçue de manière différente selon le point de départ de l'apprenant ;
- Réfléchir au rôle des images que l'on se fait d'un pays dans l'apprentissage des langues.

Cette étape constitue évidemment le moment clé d'une mise à distance et d'une relativisation de ses propres représentations et de ses propres modes de représentations.

5ème étape : elle consiste en une synthèse en groupe-classe et clôt l'activité.

En ce qui concerne les représentations de l'écriture, plusieurs activités sont à prendre en compte pour tenter de faire évoluer les conceptions des apprenants :

- Montrer aux apprenants des brouillons d'écrivains, afin de démystifier le concept du "don". Ceci leur permettra à notre avis de réaliser que le don n'est pas à prendre en ligne de compte quand il s'agit de production écrite. Dans cette même optique, nous pensons que cette démarche pourrait les aider à réaliser que l'aspect formel d'un texte n'est pas toujours d'une grande importance et que même les plus grands écrivains peuvent faire passer le contenu de leur texte sur son aspect extérieur.
- Introduire l'univers des chatrooms⁸⁸ aux apprenants. Ceci peut à notre avis faire tomber la barrière qu'ils ont dressée entre l'oral et l'écrit et leur montrer que l'écriture a elle aussi un rôle à jouer dans la sphère communicationnelle. Ceci peut aussi les sensibiliser à l'utilisation de l'écriture en dehors du cadre scolaire, sur n'importe quel sujet de leur choix et faire disparaître cette notion d'obligation ou encore de punition qui peut constituer un réel frein lorsqu'il est question

⁸⁸ Chatroom ou **salon de discussion** est un lieu de rencontre virtuel, accessible à partir d'un site, que l'internaute peut choisir, selon le sujet proposé ou l'intérêt du moment, afin de dialoguer par clavier interposé, avec un nombre relativement restreint de participants.

d'écriture.

- Proposer aux apprenants des activités d'écriture spontanée. Cette démarche consiste à leur demander d'écrire sur le premier sujet "qui leur passe par la tête". Nous pensons que ceci peut d'une part, les aider à percevoir l'écriture comme un outil qu'ils peuvent utiliser pour exprimer leurs idées ou leurs sentiments à propos de quelque chose. D'autre part, il nous apparaît que cette activité peut les aider à changer leur conception sur l'écriture comme simple transcription de la pensée, mais qu'elle peut aussi déclencher des mécanismes de réflexion.

Conclusion :

Nous nous sommes proposé dans ce chapitre, de tenter de montrer dans un premier temps, l'influence des RS de l'écriture en FLE des apprenants de deuxième année secondaire, filière lettres et langues étrangères sur la qualité de leur production écrite. Nous avons par la suite, essayé d'illustrer l'impact des RS de l'écriture sur la réussite/l'échec des apprenants en écriture. Pour enfin proposer quelques suggestions qui pourront à notre avis aider les apprenants à modifier ou faire évoluer leur RS de la langue française et de sa pratique écrite, dans le but de les aider à améliorer leurs compétences scripturales en FLE.

Il nous semble que nous avons pu, d'après les résultats que nous avons obtenus, mettre en évidence l'importance des RS dans l'élaboration du rapport à l'écriture de l'apprenant. D'un point de vue didactique, la nature de ces RS, peut en effet constituer un facteur déterminant dans la construction de ce rapport :

- Ainsi, si la RS de l'écriture en FLE est positive, et qu'elle correspond et s'applique aux pratiques et compétences scripturales de l'apprenant, elle peut faciliter et simplifier l'apprentissage de ce code et de son utilisation scolaire ou extrascolaire comme nous avons pu le constater chez les membres de N1.
- Toutefois, si la RS de l'écriture est positive mais qu'elle ne correspond pas, ni s'applique aux compétences et pratiques scripturales de l'apprenant, elle peut créer une situation conflictuelle entre ce qu'il pense de l'écriture et la réalité de ses pratiques, ce qui peut représenter un frein à son utilisation scolaire ou extrascolaire et un obstacle à son apprentissage, comme nous avons pu le voir chez les membres de N2.
- Alors que si la RS de l'écriture est négative et qu'elle reflète les pratiques d'écriture de l'apprenant, elle peut à elle seule freiner l'apprentissage et

constituer un solide motif de rejet de l'écriture en FLE qu'elle soit scolaire ou extrascolaire comme nous avons pu l'observer chez les membres de N3.

Conclusion générale

Dans le cadre de cette modeste recherche, nous avons tenté de voir l'impact des RS de la langue française et de l'écriture sur la qualité de la production écrite des apprenants. Pour ce faire, nous avons conduit une enquête auprès d'élèves de deuxième année secondaire, filière lettres et langues étrangères. Notre but était d'essayer de vérifier notre hypothèse de travail, à savoir que les RS de l'écriture en FLE avaient une influence sur la qualité de la production écrite des apprenants. Nous avons ainsi interrogé les RS de la langue française et de l'écriture des apprenants et des membres de leur famille. En cadrant notre recherche sur trois axes bien définis, nous avons pu, semble-t-il, entrevoir l'étendue de l'implication des RS dans le "rapport à" de l'apprenant à la langue et à l'écriture. En ce sens, nous pensons être parvenue à mettre en évidence cette implication en étudiant à la fois les RS de l'apprenant, les RS du groupe auquel il appartient et le lien qui existe entre eux comme suit :

1. Représentations sociales de la langue française au sein du groupe famille et son effet sur la relation qu'entretient l'apprenant avec la langue.

En effet, ce qui ressort de notre enquête est que les RS utilisées par les apprenants interrogés pour décrire la langue française objet de leur représentation, sont en réalité celles qui circulent à l'intérieur de leur cercle familial et qui sont produites par leurs parents. Les données que nous avons pu réunir nous ont permis de vérifier la présence d'une forte influence des RS des parents sur celles de leurs enfants.

Du fait que les RS en général font référence à des savoirs socialement élaborés, dont le but est de construire ou de reconstruire une réalité compréhensible et accessible, qu'elles sont communes à un groupe social donné et partagées par ses membres (Jodelet, 1989), nous avons pu grâce à cette définition, dégager trois RS de la langue française, chacune d'elles correspondant à l'image présente chez les trois groupes sociaux interrogés : francophones, bilingues et arabophones.

Pour le premier groupe (GF), nous avons pu relever une RS positive de la langue et de son utilisation. Celle-ci étant considérée comme le symbole du prestige, de l'élévation sociale et de la connaissance. Par la suite nous avons pu constater l'effet de cette représentation sur le rapport à la langue des apprenants du même

groupe. Ces derniers, ayant développé une attitude positive vis à vis du français et de sa pratique orale, ont pu acquérir les compétences nécessaires à son utilisation. réalité que nous avons constatée lors des entretiens qui ont révélé un emploi parfait de la langue.

Chez le second groupe (GB), nous avons aussi pu remarquer l'existence d'une RS positive de la langue qui renvoie à la connaissance et au savoir. Néanmoins, celle-ci a eu un résultat que nous pouvons qualifier d'inattendu, compte tenu de l'effet qu'elle a eu sur l'élaboration du rapport à la langue des apprenants de ce groupe. Effectivement, nous avons pu déceler une attitude paradoxale chez les apprenants par rapport au français. Cette attitude que nous avons pu relever lors des entretiens est, à notre avis, le résultat d'un décalage entre leur RS du FLE et leur utilisation orale de la langue, utilisation qui ne correspond pas à l'image qu'ils se font du français.

Chez le troisième et dernier groupe (GA), nous avons pu noter la présence d'une RS négative de la langue française qui est en relation avec le passé historique de l'Algérie et de la France, puisqu'ils la considèrent comme la langue de la colonisation, ou encore une langue comme les autres, ce qui au fil de notre enquête a fait ressortir non pas la neutralité des participants vis à vis de la langue mais plutôt leur désintérêt. Ces deux conceptions retrouvées chez les apprenants les ont conduits à construire un rapport négatif au français et à sa pratique orale. Ce qui a eu pour conséquence, comme nous avons pu le voir lors des entretiens, le rejet total de la langue, de son utilisation et de son apprentissage.

2. Représentations sociales et conceptions des membres de la famille de l'apprenant (père/mère, frère/sœur) sur l'écriture en FLE et leur effet sur ses propres représentations et conceptions. Dans le cadre de ce deuxième axe, nous pensons être parvenue à prouver que les apprenants des trois groupes se sont imprégnés des RS présentes dans leur environnement social et y font appel pour parler de l'écriture en tant qu'objet de représentation. A ce sujet, nous avons aussi pu faire ressortir trois RS différentes, chacune correspondant à l'un des groupes sociaux qui ont participé à notre enquête.

- Une RS positive de l'écriture en FLE est indéniablement présente chez le premier groupe (GF) qui la considère comme un moyen de communication, d'expression de soi et de partage. Cette RS, relevée d'abord chez les parents francophones (PF), a été par la suite retrouvée chez les apprenants à travers leurs réponses au questionnaire et aux entretiens. En adoptant cette RS, nous avons constaté que les élèves interrogés avaient développé un "rapport à" et une attitude positive envers l'écriture en FLE. Nous avons aussi pu remarquer qu'ils avaient une préférence pour les écrits extrascolaires ou sociaux (Dabène, 1998) qu'ils considèrent plus adaptés à ce qu'ils attendent de cette pratique langagière, par opposition aux écrits scolaires qu'ils décrivent comme limités, répétitifs, astreignants et ne correspondant pas à leurs besoins en "communication libre". Ceci peut répondre à la question que nous nous sommes posée au début de ce travail à propos de l'image qu'a l'apprenant de l'écriture en classe de FLE.

- Une RS positive de l'écriture en FLE est palpable chez le second groupe (GB) mais diffère de la première en matière de noyau central. Ce changement de noyau a conduit à une restructuration totale de la représentation de l'écriture, ce qui a causé cette différence de sens. Ainsi, cette RS insérée dans le groupe famille par les parents (GB), renvoie à l'écriture comme outil au service de la réussite scolaire et professionnelle. Présente aussi chez les enfants, elle leur a permis de construire un "rapport à" et une attitude positive envers l'écriture. Mais, elle les a aussi poussés à préférer les écrits scolaires aux écrits sociaux. Les premiers étant plus importants, ils se focalisent sur eux et utilisent les seconds comme aide à l'apprentissage.

- Une RS négative de l'écriture en FLE est flagrante chez le troisième et dernier groupe (GA) et s'oppose aux deux autres. Ainsi, pour les parents arabophones, l'écriture en FLE est considérée comme une tâche inutile, difficile et fatigante et qui n'est pas nécessaire à la réussite scolaire de

l'apprenant. Par la suite, en interrogeant les enfants, nous avons constaté qu'ils utilisaient cette même RS pour décrire l'activité scripturale. Ceci a conduit les apprenants issus d'un milieu arabophone à construire un "rapport à" et une attitude négative envers l'écriture en FLE et à rejeter cette pratique qu'elle soit scolaire ou extrascolaire.

3. Effet des représentations sociales de la langue française et de sa pratique écrite au sein du groupe famille et leur influence sur les compétences scripturales de l'apprenant. Arrivée à ce stade de notre enquête, nous pouvons dire que les RS de la langue et de l'écriture ont une influence sur les compétences scripturales des apprenants. Dans l'ensemble, les résultats que nous avons obtenus lors des questionnaires, des entretiens et de l'évaluation des productions écrites, ont montré que les RS de la langue française et de l'écriture en FLE entraînent en grande partie dans la construction du "rapport à" la langue et à l'écriture des lycéens algériens. Nous avons aussi pu constater qu'elles pouvaient être à l'origine des difficultés qu'ils pouvaient rencontrer lors de la production d'un texte écrit.

Toutefois, concernant l'hypothèse que nous avons formulée au début de notre travail, selon laquelle la nature positive ou négative des RS de la langue française et de sa pratique écrite présentes au sein du cercle familial de l'apprenant, ont une influence équivalente à cette nature (positive/négative) sur ses compétences scripturales et la qualité de sa production écrite, nous pouvons dire en nous basant sur les données recueillies, qu'elle n'a pas été vérifiée dans la totalité des groupes.

Nous avons pu confirmer cette hypothèse en étudiant les RS du groupe francophone. Ces derniers, grâce à leur RS positive de l'écriture en FLE, ont fourni à leurs enfants un environnement favorable à l'apprentissage du français et leur ont permis de développer une attitude positive envers la langue et l'écriture. En évaluant les productions écrites de N1, nous avons constaté que cette attitude positive s'est traduite dans leur production, par une bonne maîtrise du code écrit.

Nous avons aussi pu vérifier notre hypothèse en examinant les RS du groupe arabophone. Ainsi, en ayant une conception et une image négative de l'écriture, les parents de ce groupe se sont construits une RS négative de l'écriture en FLE

qu'ils ont transmise à leurs enfants. Cette RS a conduit les apprenants à développer une attitude négative envers l'acte scriptural, ce qui les a poussés à rejeter cette pratique, avec, comme nous avons pu le constater lors de l'évaluation des productions écrites de N3, des répercussions importantes sur leurs compétences scripturales.

Néanmoins, notre hypothèse n'a pas pu être validée dans le cas du groupe bilingue. En effet, nous avons pu au fil de notre analyse, constater la présence d'une RS positive de l'écriture en FLE au sein de ce groupe. Construite par les parents, elle a été adoptée par les enfants qui l'utilisent comme *RS de référence* (Py, 2004). Mais lorsqu'il s'agit de tâche d'écriture, nous avons noté que les apprenants de N2 rencontraient des difficultés à produire un texte écrit. En reprenant leurs réponses au questionnaire et aux entretiens, nous avons pu attribuer ces difficultés à la présence de cette RS positive. Celle-ci, loin de créer un environnement favorable à l'utilisation et à l'apprentissage de l'écriture, a au contraire fait naître chez les apprenants une situation conflictuelle qui oppose leur RS de l'écriture à la réalité de leur pratique. Ce conflit a eu comme répercussions l'enracinement de l'idéologie du don et un sentiment fort envers le respect de la norme. Ces deux critères qui sont aux yeux des apprenants d'importants composants d'un texte "bien écrit", les ont conduits à émettre inconsciemment, des jugements évaluatifs dépréciatifs sur leurs propres écrits, considérés comme insuffisants pour atteindre le but qu'ils attribuent à l'écriture.

Certes, tous ces résultats nous montrent l'importance des RS dans l'appréhension de l'objet écriture et la construction du rapport à l'écriture de l'apprenant. Ils renvoient également au rôle décisif qu'elles peuvent jouer dans l'apprentissage de l'écriture en FLE. Cependant, il est essentiel de mettre en évidence la nécessité d'une réciprocité entre la nature des RS de l'écriture et le niveau de compétences scripturales des apprenants. Un équilibre positif entre les deux peut à notre avis garantir la réussite de l'élève en écriture. Lorsqu'il est négatif, cet équilibre peut au contraire les conduire à l'échec. Mais lorsque cette réciprocité est rompue,

nous nous retrouvons en présence d'un conflit opposant une RS positive à des compétences scripturales insuffisantes pour arriver au but que l'on s'est fixé.

Cependant, cette recherche présente des limites. Malgré un bon déroulement et contrôle des expérimentations et de l'enquête en général, nous avons négligé un certain nombre de variables. Nous regrettons ainsi de ne pas avoir entrepris cette recherche avec un plus large public (plus de 50 apprenants), il reste que ces données et observations ne sont valables que pour la seule population interrogée. Un élargissement du nombre des participants peut amener des résultats plus nuancés. Cette recherche peut être généralisée à une plus grande population pour voir si les résultats resteront aussi tranchés. Nous regrettons aussi de ne pas avoir pris en compte le sexe des apprenants que nous avons interrogés. Plusieurs recherches à ce sujet (Calvet, 1993, Coates 1993, Trudgill 1983-1992, Galli de Paratesi 1998, Singuy 1998), certes en linguistique ont fait état de différences linguistiques liées au sexe des locuteurs. Il aurait été à notre avis intéressant de rajouter cette dimension dans notre étude du 'rapport à' l'écritures des apprenants. Nous avons également écarté le facteur âge qui ne nous semblait pas pertinent au début, vu l'objectif de notre recherche. Mais qui nous pensons, aurait pu apporter de nouvelles ouvertures dans ce domaine étant donné que le taux d'échec en écriture le plus élevé a été enregistré chez les apprenants de N3 âgés entre 16 et 19 ans. Enfin, nous aurions aimé inclure les nouvelles technologies de communications telles qu'internet en général, les messageries instantanées, les réseaux sociaux, etc., et le rôle qu'elles peuvent jouer dans l'apprentissage de l'écriture en FLE. Nous avons remarqué que les apprenants qui ont participé à notre enquête parlaient de leur utilisation des TIC⁸⁹ pour communiquer, discuter, partager, publier et répondre à des commentaires, le tout par écrit.

Néanmoins, les limites que nous venons d'énumérer peuvent à notre sens nous aider à explorer de nouvelles pistes de recherches. Parmi elles, nous retiendrons celle des TIC.

⁸⁹ Technologies d'informations et de communications.

Dans cette perspective, nous continuerons nos recherches dans le champ de la didactique de l'écriture et des TIC. Avec l'essor des technologies de communications, et leur utilisation massive par les adolescents, il serait intéressant de voir leurs effets sur les compétences scripturales des apprenants. En effet, avec l'importance qu'a gagné l'utilisation d'internet ces dernières années, ainsi que son introduction dans un grand nombre de foyers algériens, nous nous demandons si les TIC, comme moyen de communication en dehors de l'école, pourrait aider l'apprenant à s'améliorer et à progresser grâce aux outils d'autocorrection maintenant disponibles sur tous les navigateurs internet⁹⁰, ou au contraire à régresser, avec l'apparition de nouveaux codes ou sociolectes⁹¹ tels que le langage SMS⁹² qui est en quelque sorte une transcription phonétique de la parole mais, en utilisant l'alphabet standard, par exemple : « weskt ? » pour : « où est ce que tu es ? ». Ou encore écrire des mots à la base appartenant à la langue arabe dialectale ou littéraire, en utilisant l'alphabet français : « wech derti lyoum » qui lorsque traduit veut dire « qu'est ce que tu as fait aujourd'hui » qui peuvent constituer un frein ou un obstacle à l'apprentissage de l'écriture en FLE.

⁹⁰ Un navigateur web est un logiciel conçu pour consulter le World Wide Web (www), en d'autres termes un navigateur permet à la personne qui l'utilise d'accéder à n'importe quelle page internet qui existe sur la toile.

⁹¹ Un sociolecte est le parler d'un groupe social, d'une classe sociale, ou de toute catégorie se distinguant par une « culture intime ».

⁹² Le langage SMS est un sociolecte écrit qui modifie les caractéristiques orthographiques voire grammaticales d'une langue afin de réduire sa longueur, dans le but de ne pas dépasser le nombre de caractères autorisé par les messages SMS, ou dans le but d'accélérer la saisie de l'énoncé sur un clavier numérique d'un téléphone. (Source : www.wikipédia.org)

Références bibliographiques

Abric, (J.-C), 1976. « *Jeux, conflits et représentations sociales* », thèse de doctorat d'état, Université de Provence.

Abric, (J.C) & Morin, (M), 1990. « Recherches psychosociales sur la mobilité urbaine et les voyages interurbains », Bruxelles, *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 5 : 11-35.

Abric, (J.C), 1987. « *Coopération, compétition et représentations sociales* ». Cousset: Delval.

Abric, (J.C), 1994. « Les représentations sociales : aspects théoriques », dans J.-C. **Abric** (éd.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF : 11-35.

Asch, (S.E), 1946. « Forming impressions of personality », *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41 : 258-290.

Baker, (C), 1992. « *Attitudes and language* », Colin Baker, Multilingual Matters.

Barré-de Miniac, (C), 1993. ; Cros, (F). & Ruiz, (J). « *Les collégiens et l'écriture. Des pratiques familiales aux exigences scolaires* ». Paris : INRP-ESF éditeur.

Barré-de Miniac, (C), 1997. « *La famille l'école et l'écriture* ». Paris : INRP, coll. « textes et documents de recherche ».

Barré-de Miniac, (C), 2000. « *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques* ». Villeneuve d'Ascq, Edition du Septentrion.

Barré-de Miniac, (C), 2002. « *Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions* », n° 113-114 : 29-40.

Barthes, (R), 1970. « *Mythologies* ». Paris : Seuil (première édition : 1957, coll. Pierres vives).

Bautier, (E) & Rochex, (J.Y), 1998. « *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens* ». Paris, A. Colin.

Baylon, (Ch), 1996. « *Sociolinguistique. Société, Langue et Discours* », Edition Nathan, Paris.

Beacco, (J.C) et Byram, (M), 2002. « *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* », Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Beauvois, (J.L) & Deschamps, (J.C), 1990. « Vers La Cognition Sociale ». *Traité De Psychologie Cognitive*. Tome 3, Dunod.

Benabdoun, (O.S), 2004. « *Les Représentations linguistiques : enquête menée auprès d'étudiants de l'université de Constantine* ». Mémoire de magister. Université Mentouri. Constantine.

Bessonnat, (D), 2000. « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture ». *Pratiques* n°105/106 : 5-22.

Billiez, (J) & Millet, (A), 2002. « Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques », dans *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes* ». Collection Essais, CREDIF. Paris, Didier.

Blanchet, (A), Gotman (A), 1994. « *L'enquête et ses méthodes* », Nathan Université, Paris.

Bourgain, (D), 1988. « *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel* ». Thèse de doctorat d'Etat, sous la dir. de J. Peytard, Besançon.

Bourgain, (D), 1990. « Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural ». *Langue française*, 85 : 82-101.

Boyer, (H) & Peytard, (J), (Dir.), 1990. « Les représentations de la langue : approches sociolinguistiques », *Langue Française n° 85*, Paris, Larousse.

Brousseau, (G). « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol 7/2 : 33-115.

Bucheton, (D) & Chabanne, (J.C), 2002-2003. « Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement ». *Repères n°26-27* : 123-148.

Cain, (A). & de Pietro, (J.F), 1997b. « Les représentations des pays dont on apprend la langue : complément facultatif ou composante de l'apprentissage ? », dans M. Matthey (Ed), INRP, Ophrys : 300-307.

Candelier, (M). & Hermann-Brennecke, (G), 1993. « *Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France* », Saint-Cloud, Collection Crédif essais, Didier.

Canut, (C), 2000. « Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours "épilinguistique" », dans *Langage et société n° 93* : 71-98.

Charlot, (B) ; Bautier, (E) et Rochex, (Y), 1992. « *École et savoir dans les banlieues et ailleurs* ». Paris, A. Colin.

Chombart de Lauwe, (P.H). et al., 1963, *La femme dans la société. Son image dans différents milieux sociaux*, Paris, CNRS.

Chombart de Lawe, (M.J), 1971. « *Un monde autre : l'enfance. De ses représentations à son mythe* ». Paris, Payot.

Cordier, (F) & Dubois, (D), 1981. « Typicalité et représentation cognitive », *Cahier de Psychologie Cognitive* : 299-333.

Dabène, (M), 1987. « *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle* ». Bruxelles, De Boek.

Dabène, (M), 1991. « La notion d'écrit ou le continuum scriptural ». *Le Français Aujourd'hui*, n°93 : 25-37.

Dabène, (M), 1991. « Un modèle didactique de la compétence scripturale ». *Repères* n°4 : 9-22.

Dabène, (M), 1995. « La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture ». In *La production de textes*, sous la direction de Jean Yves Boyer, Jean-Paul Dionne et Patricia Raymond, Les Editions Logiques : 151-173.

Dabène, (M), 1996. « Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural ». In C. Barré-de Miniac (éd.), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Paris-Bruxelles, INRP-De Boeck : 85-99.

Dabène, (M), 1998. « L'enseignement-apprentissage de l'écrit entre représentations et pratiques sociales ». *Psychologie & Education*, n°33 : 93-107.

Dabène, (M), 2001. « Le monde de l'écrit : Pratiques et représentations ». Jean-Luc Poueyto (Dir.), *Illettrismes et cultures*. Paris : L'Harmattan.

De Saussure, (F), 1995. « *Cours de linguistique générale* », Payot et Rivages, Paris.

Delcambre, (I) & Reuter, (Y), 2002. « Images du scripteur et rapport à l'écriture ». *Pratiques* n°113/114 : 7-28.

Delcambre, (I) & Reuter, (Y), 2002. « Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise : première approche ». *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation* - N° 29.

Deshaies, (D), 1984. « Une norme, des normes ou pourquoi pas autre chose ? », dans Amyot, (M), *Le statut culturel du français au Québec*, Edition officielle du Québec, Québec.

Djeghar, (A), 2005. « *Les représentations de la langue française chez les étudiants de première année de licence de français* ». Mémoire de magister. Université Mentouri. Constantine.

Djeghar, (A), 2009. « Les représentations linguistiques et culturelles dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère ». *Synergie Algérie*, n°5 : 191-198.

Doise, (W) et Palmonari, (A), 1986. « *L'étude des représentations sociales* », Delachaux Niestlé.

Doise, (W). Mugny, (G) & Perret-Clermont (A.N), 1993. « *Education in Central and West Africa: A Case study of Pioneer Schools in Cameroon* », in Johsua & Dupin.

Dubois, (J). et al., 2003. *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse.

Durkheim, (E), 1912. « Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie ». Paris: *Les Presses universitaires de France*, cinquième édition, 1968, 647 pages. Collection: Bibliothèque de philosophie contemporaine.

Durkheim, (E), 1956. « *Les règles de la méthode sociologique* », nouv. Ed., Paris, PUF.

El Gherbi, (El. M), 1993. « *Aménagement linguistique et enseignement du français au Maroc : enjeux culturels, linguistiques et didactiques* », Meknès, La Voix de Meknès.

Elejabarrieta, (F), 1996. « Le concept de représentation sociale ». In J.-C. Déchamps et J.-L. Beauvois (dir.), *Des attitudes aux attributions. Sur la construction de la réalité sociale* : 137-150. Grenoble: Presses de l'Université de Grenoble.

Farr, (R. M), 1977, Heider, Harré and Herzlich on health and illness: Some observations on the structure of 'représentations collectives'. *European Journal Of Social Psychology*, 7 : 491–504.

Farr, (R.M), 1984. « Social Representations: Their Role in the Design and Execution of Laboratory Experiments » In *Social Representations*, Robert M. Farr & Serge Moscovici, eds. Cambridge, UK: Cambridge University Press : 125-148.

Farr, (R.M), 1987. « Social Representations: A French Tradition of Research », *Journal for the Theory of Social Behaviour* : 343-369.

Fiske, (S.T) & Taylor, (S.E), 1991. «*Social cognition* ». (2nd Ed). New York: McGraw Hill.

Flament, (C), 1987. « Pratiques et représentations sociales ». In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule, J.-M. Monteil (éd.), *Perspectives cognitives et conduites sociales. I. Théories implicites et conflits cognitifs*. Cousset, DelVal : 143-150.

Flament, (C), 1989. « Structure et dynamique des représentations sociales ». In D. Jodelet (éd.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF : 224-239.

Flament, (C), 1994a. « Aspects périphériques des représentations sociales », dans C. Guimelli (Éd.), *Structure et transformation des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé : 85-118.

Gagnebin, (A). ; Guignard, (N), & Jaquet, (F), 1997. « *Apprentissage et enseignement des mathématiques, commentaires didactiques sur les moyens d'enseignement pour les degrés 1 à 4 de l'école primaire* ». Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique.

Gaouaou, (M), 2002. « Représentations et normes sociolinguistiques partagées au sein de la communauté des professeurs de français du secondaire dans la wilaya de Batna ». *Insanyat* n° 17-18.

Garde-tamine, (J) & Bonnet, (C), 1990. « *L'enfant et l'écrit, récits poésies correspondances journaux intimes* ». Paris, A. Colin.

Gilly, (M), 1990. « Mécanismes psychosociaux des constructions cognitives : perspectives de recherche à l'âge scolaire ». In G. Netchine (Ed.), *Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant*, Paris : Presses Universitaires de France : 201-222.

Gilly, (M), 1995. « Approches socio-constructives du développement cognitif de l'enfant d'âge scolaire ». In D. Gaonach'et C. Golder (Eds.), *Manuel de Psychologie pour l'enseignement* : 130-167. Paris : Hachette.

Gilly, (M). ; Fraise, (J). & Roux, (J.P), 1993. In S. Johsua & J.-J Dupin (Ed.), « Initiation à la didactique des sciences et des mathématiques », Presses Universitaires de France (PUF) Paris.

Goody, (J), 1979. « *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage* ». Paris : Editions de Minuit, coll. « la pensée sauvage ».

Guibert, (R), 1989. « *Jeux énonciatifs – enjeux évaluatifs. Rapport au texte d'étudiants – adultes préparant des diplômes de fin d'études* ». Thèse de doctorat présentée à l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, ss la dir. de Matalon.

Heider, (F), 1927. « *Ding und Medium, Symposium* » : 109-158.

Herzlich, (C), 1972. « La représentation sociale ». In S. Moscovici (Éd.), *Introduction à la psychologie sociale* (pp. 303-325). Paris: Larousse.

- Houdebine-Gravaud**, (A.M), 2002. « *L'imaginaire linguistique* », Paris, L'Harmattan.
- Houdebine**, (A.M), 1983. « Sur les traces de l'imaginaire linguistique », *Parlers masculins et parlers féminins ?*, ed. V. Aebisher et C. Forrel, Paris, Delachaux-Niestlé : 105-139.
- Houdebine**, (A.M), 1995. « Imaginaire Linguistique et dynamique des langues. Aspects théoriques et méthodologiques », dans *Figueroa, Antón / Lago, Jesús (edd.): Estudios en homenaxe ás profesoras Françoise Jourdan Pons e Isolina Sánchez Regueira*. Universidade de Santiago de Compostela : 119-132.
- Jodelet**, (D) & **Moscovici**, (S), 1990. « Les représentations sociales dans le champ social », *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 3 (3) : 285-288.
- Jodelet**, (D), 1984. « Réflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale », *Communication – Information*, vol. 6, n°2-3 : 15-42.
- Jodelet**, (D), 1984. « Représentations sociales : phénomène, concept et théorie », dans S. Moscovici (Éd.). *Psychologie sociale*. PUF : 363-384.
- Jodelet**, (D), 1989. « *Folies et représentations sociales* ». Paris, PUF.
- Joshua**, (S) & **Dupin**, (J.J), 1993. « *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques* ».
- Kadi**, (L), 2008. « Le brouillon scolaire, ce ‘saliscrit’ ». In *Synergies Algérie* n°2 : 125-135.
- Kherbache**, (A), 2008. « *Problématique de l'écriture et activités de scription : cas d'apprenants préparant une licence de français* ». Thèse de doctorat. Université d'Annaba.

Labov, (W), 1976. « *Sociolinguistique* », Collection « Le sens commun », Les éditions de Minuit, Paris.

Lafontaine, (D), 1997. « Attitudes linguistiques », dans *Sociolinguistique : Concepts de base*, Mardaga, Spimont : 56-59.

Lammertyn, (P), 2002. « La sollicitation de l'imaginaire dans l'écriture des récits ». *Repères n°21, Diversité narrative*.

Laplantine, (F). « *Clefs pour l'anthropologie* ». Paris, Seghers, 1987.

Laroussi, (F), 2000. « La francophonie au Maghreb, cas de La Tunisie », in Robillard (éd.), *Tours, Ellipses* : 705-721.

Le Dû, (J), Le Berre, (Y), 1996. « Faits de langue, faits de société », dans Houdebine, (A.M), *Travaux de linguistique n°7*, Imaginaire linguistique, Université d'Angers, Angers.

Ledegen, (G), 2000. « *Le bon français, les étudiants et la norme linguistique* », Paris, l'Harmattan.

Lejeune, (PH), 1989. « *Cher cahier...* ». *Témoignages sur le journal personnel*. Paris : Gallimard.

Leyens, (J. Ph), 1983. « *Sommes-nous tous des psychologues?* » Liège: Mardaga.

Lippmann, (W), 1922. « *Public Opinion* ». New York: Harcourt-Brace.

Lüdi, (G) & Py, (B), 1986. « *Etre bilingue* », Berne : Peter Lang.

Lynch, (K), 1969. « *L'image de la cité* », Paris, Dunod.

Marneffe, (M), 1990. « La diversification dans l'enseignement de l'écrit en Belgique

francophone ». In B. Schneuwly (Ed.), *Diversifier l'enseignement du français écrit*, Lausanne, Delachaux-Niestlé : 38-47.

Matthey, (M), 1997b. (Ed). « *Les langues et leurs images* », Neuchâtel: IRDP Editeur.

Moirand, (S), 1979. « *Situations d'écrit* ». CLE International.

Moliner, (P), 1993b. « ISA: L'Induction par Scénario Ambigu. Une méthode pour l'étude des représentations sociales ». *Revue Internationale de Psychologie Sociale*. Vol. 6, n°2 : 7-21.

Moliner, (P), 1996. « Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations ». In C. Guimelli (Ed). *Structures et transformations des représentations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Moliner, (P). ; **Rateau, (P)**. ; **Cohen-Scali, (V)**, 2002. « *Les représentations sociales. Pratiques des études de terrain* ». Presse Universitaire de Rennes.

Moore, (D). (coor.), 2001, « *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes* ». Collection Essais, CREDIF. Paris, Didier.

Moreau, (M.L), 1997. « Les types de normes », dans *Sociolinguistique Concepts de base*, Mardaga, Sirmont : 218-223.

Moscovici, (S), 1984. « *Psychologie sociale* », PUF.

Moscovici, (S) & Hewstone, (M), 1984. « *De la science au sens commun* », in Serge Moscovici (éd.), *Psychologie sociale*, Paris, P.U.F. : 546-572.

Moscovici, (S), 1976. « *La psychanalyse, son image et son public* », 1961, 2^e éd., Paris, PUF.

Moscovici, (S), 1976. « *Social influence and social change* ». New York, Academic Press.

Moscovici, (S), 1984. « *The phenomenon of social representations* », in Robert Farr, Serge Moscovici (eds), *Social representations*. Paris-Cambridge, Maison des Sciences de l'homme and Cambridge University Press : 3-69.

Mugny, (G) & Carugati, (F), 1985. « *L'intelligence au pluriel. Les représentations sociales de l'intelligence et de son développement* ». Cousset, Deval.

Ochanine, (D.A), 1981. « *L'image opérative, Compte rendu du séminaire relatif aux travaux d'ochanine* », Université Paris 1, Département d'ergonomie et d'écologie humaine.

Ouhaibia, (B), 2009. « *L'effet d'un environnement informatisé sur l'apprentissage et le développement des stratégies de réécriture en FLE : cas d'apprenants de troisième année secondaire* ». Mémoire de magister. Université Badji Mokhtar. Annaba.

Paganini, (G), 1998. « *Entre le très proche et le pas assez loin : différences, proximité et représentation de l'italien en France* ». Thèse de doctorat nouveau régime, sous la direction de A. Rocchetti et G. Zarate, Université Paris 3.

Penloup, (M.C), 1999. « *L'écriture extra-scolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques* ». Paris, ESF.

Preiswerk, (R) & Perrot, (D), 1975. « *Ethnocentrisme et histoire, L'Afrique, L'Amérique indienne et L'Asie dans les manuels occidentaux* », Ed. Anthropose, Paris.

Py, (B), 2004. « Pour une approche linguistique des représentations sociales », dans *Langages/2* n° 154 : 6-19.

Rabanales, (A), 1979. « Les interdisciplines linguistiques », Collectif - La linguistique

– *Revue de la Société Internationale de Linguistique Fonctionnelle*, vol 15 : 95-105.

Remysen, (W), 2007. « *Le discours normatif des chroniqueurs de langage canadiens-français: arguments avancés pour justifier certains emplois qui ont cours en français du Canada* » : 673-683.

Reuter, (Y), 1996. « De la rédaction à une didactique de l'écriture ? ». In C. Barré-de Miniac (éd.), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Paris-Bruxelles, INRP-De Boeck : 51-69.

Reuter, (Y), 1996. « *Enseigner et apprendre à écrire* ». Paris : ESF éditeur.

Reuter, (Y), 1998. « De quelques obstacles à l'écriture de recherche. In : M. Dabène et Y. Reuter, dir., *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*. Grenoble/Université Stendhal : LIDIL, *Revue de linguistique et de didactique des langues*, n°117 : 11-24.

Reuter, (Y), 2006. « A propos des usages de Goody en didactique. Eléments d'analyse et de discussion ». *Pratiques* n° 131/132 : 131-154.

Ricardou, (J), 1978. «Ecrire en classe ». *Pratiques*, n°20 : 23-70.

Rieben, (L), 1988. « Un point de vue constructiviste sur la pédagogie de maîtrise », in Huberman, M. (dir.), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux & Niestlépp : 127-154.

Rivière (A), 1990. « La psychologie de Vygotsky », Liège, Mardaga.

Rousseau, N. & Bonardi, C, 2001. « *Les représentations. Etats des lieux et perspectives* ». Sprimont : Mardaga.

Schneuwly, (B), 1987. « Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky ». *European Journal of Psychology of Education*, 1 : 5-16.

Schneuwly, (B), 1988. « *La conception vygotksyenne du langage écrit. Etudes de linguistique appliquée* », 73 : 107-117.

Séca, (J.M), 2002. « *Les représentations sociales* », Paris, Armand colin.

Séguy, (A), Tauveron, (C), 1991. « Discours évaluatifs d'élèves de CE – CM selon des contextes didactiques différents ». *Repères* n°4 : 111-138.

Senoussi, (M), 2010. « Pour une exploitation didactique de l'écriture personnelle : expérience d'un atelier d'écriture en FLE ». *Synergies Algérie* n°11 : 107-120.

Tajfel, (H) & Wilkes, (A. L), 1963. « *Classification and quantitative judgment* ». *British Journal of Psychology*, n°54 : 101-114.

Tajfel, (H), 1972. « La catégorisation sociale ». In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (Vol. 1). Paris: Larousse.

Vergès, (P), 1992. « L'évocation de l'argent. Une méthode pour la définition du noyau d'une représentation », *Bulletin de psychologie*, XLV, 405 : 203-209.

Vygotski, (L), 1997. « *Pensée & langage* ». Traduction de Françoise Fève. Paris : Coll. La Dispute. 3ème édition.

Zarate, (G), 1993. « *Représentations de l'étranger et didactique des langues* ». CREDIF, collection Essais, Paris, Didier.

Liste des graphes

Graphe n°1 : “Pour bien écrire, il faut avoir un don”	91
Graphe n°2 : “Ecrire c’est inutile, l’oral suffit”	95
Graphe n°3 : “Ecrire c’est difficile et fatigant”	98
Graphe n°4 : “Ecrire c’est juste bon pour l’école”	101
Graphe n°5 : “Quand on écrit, on pense d’abord ensuite, on transcrit sa pensée”	104
Graphe n°6 : “Ecrire c’est une punition”	107
Graphe n°7 : “Ecrire c’est former de belles lettres ou faire une belle présentation”	109
Graphe n°8 : “Ecrire aide à réfléchir”	112
Graphe n°9 : “Ecrire permet d’exprimer ses sentiments et émotions”	115
Graphe n°10 : “Ecrire c’est respecter les règles”	118
Graphe n°11 : “Une fois qu’on maîtrise la langue (orale), on sait écrire”	121

Liste des tableaux

Tableau n°1 : Schéma de base d’une représentation sociale (RS)	18
Tableau n°2 : L’Imaginaire linguistique – Interactions des diverses normes	49
Tableau n°3 : La mise en discours épilinguistique	51
Tableau n°4 : Composantes de l’attitude d’Ajzen	55
Tableau n°5 : Chemin circulatoire de la RS de l’écriture chez GF	130
Tableau n°6 : Chemin circulatoire de la RS de l’écriture chez GB	144
Tableau n°7 : Chemin circulatoire de la RS de l’écriture chez GA	157
Tableau n°8 : Structure interne de la RS de l’écriture chez GF	198
Tableau n°9 : Structure interne de la RS de l’écriture chez GB	201

Annexes

Annexes 01 : texte de base

Il était une fois un oiseau qui vivait en Orient dans une cour ombragée. Autour de son cou, il portait un lourd anneau orné de pierreries. L'oiseau se sentait à l'abri entre les hauts murs de marbre. Il aimait respirer l'odeur des fleurs et écouter le ruissellement de la fontaine.

Quand des invités du maître de maison le voyaient, les uns disaient : "Oh, quel bel oiseau vert !". D'autres disaient : « il est très beau, c'est vrai, mais il n'est pas vert, il est brun. Regardez-le donc d'un peu plus près. »

"Allons, messieurs, quiconque n'est pas aveugle voit bien que cet oiseau est bleu !" s'écriait un troisième groupe.

Mais, même s'ils ne pouvaient se mettre d'accord sur la couleur de l'oiseau, tous étaient fascinés par la beauté de l'anneau qu'il portait autour du cou.

L'automne vint. Les feuilles des arbres qui ombrageaient la cour jaunirent et tombèrent, et l'oiseau put enfin contempler le ciel. Un jour, il aperçut un vol d'oiseaux qui se dirigeaient vers le sud. Il voulut les suivre, mais l'anneau qu'il portait le retenait au sol. Le froid le faisait souffrir de jour en jour d'avantage et il commença à ressentir le poids de son esclavage.

Au crépuscule du septième jour, il se libéra, au prix d'un effort incroyable, du lourd anneau qui le retenait prisonnier. Mais, en se délivrant, il se fit une profonde au cou. Bien qu'il saignât abondamment, l'oiseau, s'envola, libre vers le ciel. Il vola au-dessus des mers, des déserts, des montagnes et des vallées ; il découvrit la beauté du monde. Il apprit à déjouer les attaques des buses et des serpents et à surmonter les dangers de la vie en liberté.

Le trente et unième jour, il rejoignit la grande colonie d'oiseaux dans le sud et s'étonna de la joie avec laquelle ses compagnons l'accueillaient. Une chouette lui expliqua : « l'apparition de l'oiseau arc-en-ciel annonce bonheur et santé pour nous tous ». C'est alors seulement que l'oiseau comprit que son plumage était multicolore.

L'oiseau arc-en-ciel vécut longtemps et fit le tour du monde. Mais chaque fois qu'il apercevait un anneau, la profonde blessure à son cou lui faisait mal.

Rafik Schami

« Une poignée d'étoiles »

Annexes 02 : les questionnaires

Questionnaire pour les apprenants

- Prénom :
- Age :
- Etudes du père :
-
- Etudes de la mère :
-
- Profession du père :
-
- Profession de la mère :
-

1- Est ce que vous utilisez le français :

- Souvent
- De temps en temps
- Rarement
- Jamais

2- Avec qui :

- Votre famille (père, mère, frères et sœurs).
- Vos amis.
- Vos camarades de classe.

3- Avez-vous des difficultés à parler français ? Dites pourquoi.

- Oui

.....

- Non

.....

Questionner les représentations sur l'écriture en français

ce que je pense de l'écriture en français ¹	d'accord	pas d'accord	Pas d'avis particulier
Pour bien écrire, il faut avoir un don.			
Ecrire c'est inutile, L'oral suffit.			
Ecrire, c'est difficile et fatigant.			
Ecrire, c'est juste bon pour l'école			
Quand on écrit, on pense d'abord et ensuite, on transcrit sa pensée.			
Ecrire, c'est une punition.			
Ecrire, c'est former de belles lettres ou faire une belle présentation.			
Ecrire aide à réfléchir.			
Ecrire permet d'exprimer ses sentiments et émotions.			
Ecrire, c'est respecter les règles (orthographe, grammaire,...)			
Une fois qu'on maîtrise la langue (orale), on sait écrire.			

¹ Si vous voulez compléter une réponse, faire une remarque, donner un exemple ou développer un des points abordés dans ce questionnaire, n'hésitez pas à le faire, soit au dos de cette feuille, soit en rajoutant une autre feuille.

Questionner les représentations sur l'écriture (ascendant : père ou mère)1- Qui êtes vous : père / mère

2- Quel âge avez-vous :

3- Pour vous, est ce que la langue française est :

- Une langue de prestige.
- Une langue de savoir.
- Une langue qui symbolise la colonisation.
- Une langue comme les autres.

4- Que pensez-vous de l'écriture (en langue française) :

.....

.....

.....

.....

.....

5- Vous considérez-vous comme² :

- Francophone
- bilingue
- arabophone

ce que je pense de l'écriture en français³	d'accord	pas d'accord	Pas d'avis particulier
Pour bien écrire, il faut avoir un don.			
Ecrire c'est inutile, L'oral suffit.			
Ecrire, c'est difficile et fatigant.			
Ecrire, c'est juste bon pour l'école			
Quand on écrit, on pense d'abord et ensuite, on transcrit sa pensée.			
Ecrire, c'est une punition.			
Ecrire, c'est former de belles lettres ou faire une belle présentation.			
Ecrire aide à réfléchir.			
Ecrire permet d'exprimer ses sentiments et émotions.			
Ecrire, c'est respecter les règles (orthographe, grammaire,...)			
Une fois qu'on maîtrise la langue (orale), on sait écrire.			

² Cochez francophone si vous n'utilisez que le français, l'arabe dialectal n'est pas pris en compte ici, bilingue si vous maîtrisez français et arabe littéraire et enfin arabophone si vous ne maîtrisez que l'arabe littéraire

³ Si vous voulez compléter une réponse, faire une remarque ou développer un des points abordés dans ce questionnaire, n'hésitez pas à le faire, soit au dos de cette feuille, soit en rajoutant une autre feuille.

استبيان حول موضوع الكتابة باللغة الفرنسية (/)

1. : □ / □

2. ()

3. بالنسبة لك، هل اللغة الفرنسية تمثل:

□ - المقام و المنزلة العليا

□ -

□ -

□ - لغة مثل غيرها من اللغات

4. ما رأيك في الكتابة باللغة الفرنسية⁴

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. هل تعتبر نفسك:

□ - ناطق بالفرنسية

□ - (عربية/فرنسية)

□ -

	()	غير موافق
للكتابة الجيدة يجب توفر موهبة		
لا جدوى من الكتابة يكفي الاعتماد على التعبير الشفوي		
الكتابة صعبة و مرهقة		
عندما نكتب نفكر أو لا ثم نعيد كتابة تفكيرنا		
الكتابة هي تكوين أحرف جميلة أو تقديم عرض جميل		
الكتابة تساعد على التفكير و التركيز		
الكتابة تساعد على التعبير عن المشاعر و العواطف		
الكتابة هي احترام القواعد (.)		
بمجرد السيطرة على اللغة() يمكننا إتقان الكتابة		

Questionner les représentations sur l'écriture (frère ou sœur)

6- Qui êtes-vous : frère : / sœur :

7- Quel âge avez-vous :

8- Pour vous, est ce que la langue française est :

- Une langue de prestige.
- Une langue de savoir.
- Une langue qui symbolise la colonisation.
- Une langue comme les autres.

9- Que pensez-vous de l'écriture (en langue française) :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ce que je pense de l'écriture en français⁵	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'avis particulier
Pour bien écrire, il faut avoir un don.			
Ecrire c'est inutile, L'oral suffit.			
Ecrire, c'est difficile et fatigant.			
Ecrire, c'est juste bon pour l'école			
Quand on écrit, on pense d'abord et ensuite, on transcrit sa pensée.			
Ecrire, c'est une punition.			
Ecrire, c'est former de belles lettres ou faire une belle présentation.			
Ecrire aide à réfléchir.			
Ecrire permet d'exprimer ses sentiments et émotions.			
Ecrire, c'est respecter les règles (orthographe, grammaire,...)			
Une fois qu'on maîtrise la langue (orale), on sait écrire.			

⁵ Si vous voulez compléter une réponse, faire une remarque, donner un exemple ou développer un des points abordés dans ce questionnaire, n'hésitez pas à le faire, soit au dos de cette feuille, soit en rajoutant une autre feuille.

استبيان حول موضوع الكتابة باللغة الفرنسية ()

6. □ : / □ :

7. ()

8. بالنسبة لك، هل اللغة الفرنسية تمثل:

- المقام و المنزلة العليا

-

-

- لغة مثل غيرها من

9. ما رأيك في الكتابة باللغة الفرنسية⁶

.....

.....

.....

.....

.....

.....

غير موافق	بالفرنسية
	للكتابة الجيدة يجب توفر موهبة
	لا جدوى من الكتابة يكفي الاعتماد على التعبير الشفوي
	الكتابة صعبة و مرهقة
	عندما نكتب ن فكر أو لا ثم نعيد كتابة تفكيرنا
	الكتابة هي تكوين أحرف جميلة أو تقديم عرض جميل
	الكتابة تساعد على التفكير و التركيز
	الكتابة تساعد على التعبير عن المشاعر و العواطف
	الكتابة هي احترام القواعد (.)
	بمجرد السيطرة على اللغة () يمكننا إتقان الكتابة

Questionnaire pour l'entretien :

- Pouvez-vous me répondre en français ?
- 1- A quoi vous fait penser le mot écrire en français ? (association verbale).
- 2- Que pensez-vous de l'écriture en langue française ? (opinions et attitudes)
- 3- Est-ce que vous aimez écrire en classe? Dites pourquoi. (investissement et mode d'investissement)
- 4- Rencontrez-vous des difficultés lorsque vous écrivez ? Les quelles.
- 5- Ecrivez-vous en dehors de la classe, sur des sujets autres que ceux proposés par votre enseignant ? (quand, comment, où, pourquoi...les faire parler)
- 6- Trouvez-vous une différence entre écrire en arabe et écrire en français ? La quelle ou les quelles.
- 7- Est-ce que vous préférez plutôt bien parler ou bien écrire ?
- 8- Pour vous, qui écrit. (conceptions de l'écriture).

Annexes 03 : transcription des entretiens

Convention de transcription

La pause brève : une seule barre oblique /

La pause longue : deux barres obliques //

Le silence : entre parenthèses (silence). Le silence correspond à une pause particulièrement longue

Transcription phonétique arabe

ʔ = ĩ

u = ou

j =

=

=

q ou^q =

=

=

h =

k =

=

=

=

ð =

θ =

=

=

Annexes 04 : transcriptions des entretiens

1- Question 1 : a quoi te fait penser le mot écrire en français ? (association verbale)

- A1** : « euh expression de soi / de: de:: ses idées / le stylo et la feuille c'est comme un: ami / si tu peux pas t'exprimer avec les autres / ça t'aide beaucoup »
- **A2** : « écrire ça: ça aide à se soulager de quelques poids / quand: parler ne sert plus à rien / on peut: écrire pour se: libérer / moi ça m'aide beaucoup a: me débarrasser de mon stress des fois ((petit rire)) »
 - **A3** : « euh écrire un email à un ami c'est publier⁷ ses idées au monde entier en fait pour moi écrire signifie partager c'est ce que m'ont toujours dit mes parents »
 - **A4** : « écrire ça permet de faire plein de trucs c'est sur quand tu c écrire t'as de bonnes notes mais c pas pour ça non quand j'écris je m'exprime librement voila y a pas de barrières tu te lâches et tu fais sortir ce que t'as à l'intérieur »
 - **A5** « a quoi me fais penser le mot écrire ben à beaucoup de choses on est au 21eme siècle non et c'est quoi qui a fait un boom au 21eme siècle ben internet et internet ne peut pas exister sans l'écriture sinon l'outil de recherche le plus simple comme Google va se transformer en ennemi si on c pas taper correctement et plus grave encore si tu c pas écrire comment discuter avec les autres pour moi internet c mon oxygène ((petit rire)) et quand tu c pas écrire ben c même pas la peine d'essayer sauf si tu utilise internet en arabe ((rire)) et ça c pas drôle du tout par contre »
 - **A6** : « « stylo / la feuille / caï / production icrite // dire ce que ji ici ((l'apprenant montre sa tête)) »
 - **A7** : « li lettres / li textes / le caï / stylou / paragraphe »
 - **A8** : « stylo / texte / caï / une langue // lu a »
 - **A9** : « stilu / la féille / li textes wech lokhor caï li productions icrites »

⁷ Le verbe publier ici est utilisé en référence à la publication sur internet.

- **A10** : « le: mot icrire me fi ponsi: à: lkitaba fi ad ðatha ja ni: stilu / warqa u: nekteb kima li prodicions icrite haka »
- **A11** : « euh stylou / war^qa / sabura / mi^qlama // nekteb: kelmet »
- **A12** « ta bir ala lma a ir / ki tkuni wa dek: za fana teketbi bah: tna i la balek kima ngulu ((petit sourire)) »
In : « teketbi bel firancia beh tna i la balek haka? »⁸
A12 : « la:: ((rire étonné)) na ki la el arbija »
In : « ou bel firancia / kalimet écrire / we i ik fi belek ki tesem iha ? »
A12 : « euh:: walu // maj ini walu fi bali // ma ta nili atchi »
- **A13** : « (silence) welu (silence) makan welu »
In : « ah bon / ma ak welu fi balek la ? »
A13 : « welu la »
- **A14** : « stylu / caï euh war^qa // ma labali ana: tekkeb kelmat / faqra lakan ta^qder / a a kima haka »
- **A15** : « mu alem / qism / kura / qalem / ta bir kitabi fel imti en // bark »

2- Question 2 : que penses-tu de l'écriture en langue française ? (opinions et attitudes)

- **A1** : « j'aime l'écriture et j'ado:re écrire tout est:: simple oui / les mots / la conjugaison et: la grammaire aussi / pas comme l'arabe c'est: compliqué pour rien »
- **A2** : « moi j'aime tout ce qui a une relation avec cette langue / tout ce qui est en français est beau alors / automatiquement l'écriture aussi »
- **A3** : « l'écriture / j'aime, j'aime écrire / ça te permet de libérer ton imagination tu peux :: créer ton monde à toi ».
- **A4** : « ben: que c'est très important déjà / pasque savoir écrire c'est savoir communiquer et: surtout maintenant avec internet et tout c'est d'venu indispensable // ça fait partie de la vie quotidienne pas comme avant »

⁸ Le 'In' fait référence à l'interviewer, nous avons souhaité l'ajouter pour plus de précision quant à la réponse de l'interviewé

- **A5** : « j'aime écrire en français pasque d'abord c'est plus simple que l'arabe ((petit rire)) et pi j'ai: toujours écrit en français // c'est une langue qu'on utilise beaucoup à la maison donc forcément j'aime ((rire)) »
- **A6** « j'aime bien écrire bel franciça / n eb la langue / nerta elha // n eb nekteb men bekri »
- **A7** : « ne tiha / wija s iba sa // mais:: en général: ça va / kima ness kul ((petit rire)) »
- **A8** : « wija s iba lija / li mots sont:: euh m a^qdine wija // mais j'aime icrire en fronci walaw s iba wija // kajen un proverbe dima j awedhouli beba / si: en forgeant qu'on: devient: forgeront ((petit rire)) ».
- **A9** : «ci bien icrire en fronci / t awen bezaf / surtout ki tedi note mli a ((petit rire)) »
- **A10** : «l'icriture en langue fronçaise mli a / ta ebni même s iba wija / u: t awen bien ki t ud ta refha / ja ni: ki t d ta ref tekteb / même l'prof i: notik bien »
- **A11** : « ma andi ata raje / euh lija na / n ufha zajda / ma: andhe e ahamija kbira benesba lija »
- **A12** : « a:: ma:n ebheche / s iba jaser u: ta kem el wa^qt ((petit rire)) »
- **A13** : « ma andi fiha a a / ma: andhe ahamija kbira andi / me kima el arbija »
- **A14** : « iba beze:f bezef ((petit rire)) ma na ref nekteb bel fronci lah (silence) dima fel: imti en ta lefronci: n ajer le risumi / a rake sahel / nhez umla men kul fa^qra u bark / bah: ma n ali elwarqa fer a »
- **A15** : « jami amemtelha madame ((rire)) walah a / wech raji fel kitaba belu a el firan ija ? euh iba / tkarah / u ta eb / en gros / man ebhe ((rire)) »

3- Question 3 : est ce que tu aimes écrire en classe ? (investissement et mode d'investissement)

- **A1** : «Bof ce:-- sn'est pas toujours intéressant / les sujets sont:-- sont presque à chaque fois ennuyeux / mais bon faut bien écrire sinon pas de bonnes notes »
- A2** : « c'est pas que j'aime pas écrire en classe c'est que c'est:-- c'est toujours la même chose / imaginez une autre fin ou bien:: en vous basant sur ce que nous avons vu en classe / décrivez les bienfaits et les méfaits de la cigarette ou alors:: donnez votre avis personnel sur ce qu'a dit l'auteur / c'est juste pour voir si: on a compris comment écrire une texte argumentatif ou: narratif c'est tout»
- **A3** : «oui et non / ça dépend des jours ((petit rire)) si le sujet est intéressant oui avec plaisir / sinon: ben je le fais machinalement »
- **A4** : «euh pas vraiment non / j'aime mieux écrire sur mon ordi / je suis: plus libre de m'exprimer pas comme en classe»
- **A5** : «oué j'aime bien / mais je préfère quand c'est moi qui choisis les sujets ((petit rire)) »
- **A6** : «oui / j'aime icrire en classe / pasque: madame t awena bezaf / tcorigi ki na eltu u: haka nzidu net almu / u: madame bien / nas mle ma: tob o quand on fi di fautes / me kima li profs lo rine / ibahdluk devant toute la classe »
- **A7** : « oui j'aime bien aussi pask ki medlek le prof une ridaction et que dirha bien ci:: ci:: mifta ena »
- **A8** : « oui mi ça dipend / ki oud sujit sahel ma lihech mbassa / dis fois madame ta ina di sujit wija wa rine ou ma nelga e rou i // mi dima niss-- n areb je m'amiliore »
- **A9** : «oui j'aime icrire en classe / pasqu'en classe le prof montre bien / il iexplique / donc tet alem mieux que koun tekteb wa dek fedar »
- **A10** : «oui / me i dima: pasque le fronci wija: difficile / mais j'aime icrire en classe / t awen bezaf beh tet alem »
- **A11** : « la / non / man ebe la ».
- In** : « wa le ».

- **A11** : « haka / ma: ne ti nekteb fel kla a: ater ma andha: ata ma na // ma: andha win twa el».
- **A12** : « la ».
In : «pourquoi / wa le ».
A12 : « t ini s iba bezef / wa ra lah ou: ndirha: atrake / lazem // koun tgoulna leprof: eketbu / nekteb / we ra ndir // be i likane kima ngulu ((petit rire)) laka:ne ma galet / ir u ir ((petit rire))».
- **A13** : «la man ebe ».
In : «pourquoi ».
A13 : « kraht lektiba / tqala^qni ou:: ta ebni // ki: nekteb bel fronci: nef el fi: mo i ((petit rire timide)) »
In : « kifmeh tef el fi mo ek »
A13 : « e:h / kima ngulu: n ib beh nekteb umla mufida ((rire)) lazem: n:kaser rasi ba:h nelga elkelmet // ci difici dicri en fronci ((petit rire)) »
- **A14** : «non // obligi nekteb / koun ate lija: ma na^qra e fronci la ((petit rire)) habe li lmu adel te i bark // jami nedi fug a ra / ir ki:: nog od wra lewla t na ((rire)) »
- **A15** : « la // man ebe nekteb lah bel fronci / la l a:m u na nektbu / ki t i: l i a ta le fronci / nakrah jati»

4- Question 4 : est ce que tu as des difficultés à écrire en français ?

- **A1** : « euh: non pas tellement / ptet juste un peu d'orthographe / les accents aussi j'les oublie toujours mais bon tout l'monde peut se tromper »
- **A2** : « non je n'ai aucune difficulté à écrire / j'ai toujours de bonnes notes pas de: cinq sur cinq à causes des: fautes d'orthographe j'en fais quelques unes / a part ça: le reste s'passe bien ».
- **A3** : «non pas beaucoup / je n'ai jamais eu de problèmes avec le français / mes parents étaient tous les deux profs de français donc: j'ai grandi avec en quelques sorte »

- **A4** : «si j'ai des difficultés à écrire ? bien sur que j'en ai / mais en arabe pas en français ((rire)) écrire en français c'est: comme une seconde nature / ça vient tout seul voila»
- **A5** : «non pas vraiment (silence) non je ne vois pas »
- **A6** : « oui j'ai / mi: ci pas-- me i a a kbira / j'ai un peux-- na^q a wija fel li bases kima: conjiguison et la grammaire»
- **A7** : « andi oui / wija en grammaire me i bezaf / l'orthographe tani / mais: je ne-- ma bqite na le kima bekri / ji appris beaucoup // avant ki kount 9eme / j'avais 2 sur 5 en production écrite / dorka nedi 3 sur 5 di fois 4 sur 5 ha a mli a / tessema t alemt ((sourire)) »
- **A8** : « wija / j'i di difficulti: fel l'orthographe // a seli fel kelmet / l'idi kajna mi:: je trouve pas li mots bah nwassel hadik el fikra / mi en giniral:: nselek rassi ((sourire)) »
- **A9** : « non / ça va me i jaser / sa ndir al a mi me i bezaf / kima li ilèves koul // ma soub ci li fautes d'orthographe li habtouli la note mi dima j'issaye:: naqes à chaque fois »
- **A10** : «oui j'ai li difficulti ki nekteb mi: ndon a a normal li fautes / ja ni: nas kol ta le la ? mi j'issaye net asen »
- **A11** : «ih / bezef // lu a fi ad ðatha iba u:: tarkib ta el umel wa er u: lqawa tana / ma nefhem fihum welu »
- **A12** : «ma:: man ebe nekteb bel fronci / atrake : ma nefhemhe / u: ma na ref nesta melha a len / na le dima ki nekteb na le bezef / atrake ma na ref nekteb »
- **A13** : « ihani gutlek ba d/ besif ma nelga el kelmet / ou: ma: na ref nektebhom: swa swa / zidelha: lconjiguison: ka ba la / telgaje el warqa ta i di:ma amra ((rire)) »
- **A14** «kajen jaser / euh ma: na ref elqawa ed m:: la grammaire / el i rab ul vucabilaire / di:ma nensa el kelmet / ou: kifmah jetketbu »

- **A15** : « euh awalan / la: afhamu lu a / Θanian / la u idu lkitababa // kama: juqal / qamusi: lu awi da if idan ((petit rire)) wa: artakibu lkaΘir minal a ta // kana ladaja: su u:bet munðu lbidaja // la astati / bel: la a rifu lkitababa bil firan ija »

5- Question 5 : écris-tu en dehors de la classe sur des sujets autres que ceux proposés par ton enseignante ?

- **A1** : « oui / euh dès k'j'en ai l'occasion / j'écris sur tout et n'importe quoi pour me: soulager un p'tit peu / quand chui heureux ou: triste / j'écris sur-- sur un sujet qui m tiens à cœur je blogue⁹ beaucoup c'est pour ça »
- **A2** : « oui j'écris tout le temps, je publie beaucoup sur facebook¹⁰ / j'écris tout s'que j'veux et: c'est cool pasque les gens peuvent commenter s'que tu écris et donner leurs avis / ça rapproche les gens / sur mon facebook j'ai plein d'amis français »
- **A3** : «ben: / si discuter sur msn¹¹ ou facebook en fait partie ((petit rire)) oui / tous les soirs ou presque / ça dépend des jours / examens ou pas tu vois / quand j'ai tout finis / je me connecte et je chatte¹² / avec mes ami:s par foi:s avec de:s gens que je ne connais pas / ça dépends»
In : «et sur quoi écris-tu ?»
A3 : «ben: sur tout / sur les fi:lms les series et pleins d'autres trucs »
- **A4** : «oué / quan::d par exemple j'ai: des problèmes et que j'peux en parler à personne / je me défoule sur ma page word / pasque:: je peux dire s'que j'veux / c'est la: liberté d'expression / c'est ça tu comprends qui est: qui est:-- qui m'attire le plus dans ça / j'écris quand je veux / et sur s'que j'veux / pas comme en classe / comme j't'es dis avant »

⁹ Bloguer est un verbe qui a fait son apparition avec les blogs qui sont des pages internet personnelles où l'utilisateur peut tout publier photos, commentaires, articles,... et discuter avec d'autres utilisateurs.

¹⁰ Facebook est ce qu'on appelle un réseau social, c'est un site qui permet à l'utilisateur de retrouver des amis grâce à leur nom ou à d'autres critères ainsi que de tout y publier mais à la différence du blog, ce site permet à l'utilisateur de sécuriser ses publications en lui permettant de choisir les personnes pouvant les consulter en les incluant dans sa liste d'amis.

¹¹ MSN ou Windows Live Messenger est un logiciel gratuit qui permet aux personnes de discuter en temps réel.

¹² Chatter est un verbe issu de l'anglais "to chat" qui veut dire discuter de façon informelle ou familière. Le terme a par la suite été introduit dans le cyber langage pour signifier « participer à une ou plusieurs discussions en ligne dans une salle de chat ou forum ».

- **A5** : «oui bien sur / c'est plu:s simple et: plus intéressant d'écrire sur s'que tu veux / plutôt que: sur ce que: le prof veut / en gros ben t plus libre quand: tu écris sur un truc que tu aime»
- **A6** : «di fois oui / sa a sa n areb nekteb en franci / comme ça: nzid net alem / mais: plus j'icris en arabe »
- **A7** : «me i dima / el aktar ci li devoirs li tmedhomlna madame que j'icris »
- **A8** : «en français / mara fel fél / el mok ar ci: bel arbija li nekteb en dehors de la classe »
- **A9** : « sa a sa a // di fois papa jdirli dicti / wi corijili les fautes li ndirhom / bah net alem / fhemti kifma (hochement de la tête de notre part en signe de compréhension) el mouhim / idirli haka beh-- pour apprendre / ou sa t alemt beaucoup de choses haka // di fois quand papa: ma andouche elwa^{qt} / je prend un livre wela:: le journal / ou n awed nekteb un paragraphe ou deux // haka ne fa la les mots que j'icris / ou: manzide na let fihom »
- **A10** : « oui / di fois / ki koun andi elwaqt / m a le programme qu'on a / ja rabi endirou les devoirs ta na / mais: ki nelga elwa^{qt} nekteb / après je:: je-- nmed ce que j'i icris à ma mère bah tcorighouli // pasque:: t aweni haka beh net alem plus »
- **A11** : «ma fhemte la quistion »
In : «hal taktub ari el qism ala mawadi u ra ta talif an alati tuqadimuha lakum el mu alima »
A11 : « ari el qism ? euh la / ir laken ta sbi ki na ki m a abi fi MSN / u même hakak u ma nekteb bel fronci / nektbu el arbija bel fronci kima ngulu dorka nektebha di o r k a dorka / rafti kifeh»
- **A12** : « ((petit rire)) bel fronci / jami ((petit rire)) / bel arbija sa nekteb dima / a er sahla: u: zid hija lu etna l oum // lefronci a ina »
- **A13** : « umrek u jami: ((rire)) / wa leh / ma kfe el hem ta lekla a / ba:h nzid lija fedar ((rire)) mli a la kistion ta ek ma dame ((petit rire)) »

- **A14** : « bel fronci / la / besif ma: nekreb fel: kla a / jahwa ja fedar // bel arbija sa / nekreb dima / beh: nfa i ((petit rire)) / beh: n aber la l urija ta i / beh nerte / waje bezaf li: ma: na^qder ndirhum bel fronci »
- **A15** : «bel firancia / la / u ata kune za ma n eb / ma na^qder ((petit rire)) »

6- Question 6 : trouves-tu une différence entre écrire en arabe et écrire en français ?

- **A1** : «oui / j'écris beaucoup plus facilement en français qu'en arabe / en français tu suis les sons des voyelles et c'est bon / par contre en arabe / si tu mets fat a à la place de damma / t'as toute la conjugaison ou la grammaire qui saute / moi je trouve que c'est bête voila »
- **A2** : « ((rire)) c'est une question piège madame? Y en a des tonnes de différences entre les deux / y a la conjugaison / la grammaire / la construction de la phrase aussi / quand c'est toi qui parle ((petit rire)) tu es représenté par un ta¹³ à la fin du verbe qui en plus est au début de la phrase / alors qu'en français ben: c'est le je au début de la phrase qui me désigne ((petit rire)) / pour moi l'arabe c'est plus difficile à comprendre et à écrire aussi / je préfère le français»
- **A3** : « absolument / il y a un océan entre les deux / enfin: pour moi // écrire en français c'est: euh c'est comme / une seconde nature c'est comme respirer ça vient tout seul par contre en arabe: c'est beaucoup plus difficile / je trouve que c'est une langue eum compliquée / la grammaire le vocabulaire aussi / c'est difficile d'écrire / de faire une rédaction en arabe / j'ai toujours de mauvaises notes et j'y peux rien en plus ».
- **A4** : « bien sur l'arabe c'est: c'est compliqué voila / écrire en arabe c'est fatigant moi ça'm fatigue beaucoup c'est comme: essayer de démolir un mur en béton avec une fourchette / ça sert a rien / est ce que vous avez déjà essayé de lire un poème en arabe ((petit silence puis rire)) voila // la langue arabe n'est pas accessible à tout le monde / par contre le français si mais: ça c'est mon avis / pasque: la première de la classe est très forte en arabe / elle

¹³ Le ta ici fait référence à la lettre de l'alphabet arabe.

- a tou:t le temps de bonnes notes et je l’admire pour ça mais: elle est nulle en français / on a fait un marché aux compos moi je lui donne les réponses aux questions de français et elle ben elle me file celles de l’arabe pasque moi en arabe chui pas très très forte donc ça aide ».
- **A5** : « euh oui / logiquement oui / pour moi: je trouve que: le français est plus facile que l’arabe / écrire et parler / je trouve que: que:-- je parle pour moi ((petit rire)) écrire en français est plus simple / coté conjugaison / rien à dire alors que l’arabe c’est: c’est: plus compliqué / la grammaire aussi / a:lors l’orthographe / c’est horrible »
 - **A6** : « oui je trouve / el arbija fi: tarkibetha diffirent lah la le froncé / u zid: je prifère icrire bel arbija / hija sahla bjaser la l froncé »
 - **A7** : « oui kajen / premièrement: la: la:-- etarkiba ta li deux langue mbedla u: hadi ki: t i t uf / ci: la diffirence la plus grande li kajen entre li deux / dorka lija na / icrire en français ci: pas simple comme l’arabe / u nfadel icrire bel arbija la lfronciça / malgri ata hija mli a / mi: l’arabe ci plus facile »
 - **A8** : « oui ou¹⁴ non // oui déjà fel ktiba / c’est pas le même alphabet // fel qawa ed aussi / fel: ourouf / et la prononciation// non pasque:: j’aime écrire fihoum fi zouze / sa l’arabe ashel mel français: mais: hadi pasque l arbija men bekri na^qraw fiha / enfin: bdina biha ^qbel le français »
 - **A9** : « oui / d’abord:: l’arabe lou etna / nous / on parle el arbija akter mel français // le français wija wa ra la l arbija / mi:: n ebha comeme / n eb nekter en français même lakane:: neda ter fiha atchi ((petit rire)) »
 - **A10** : « oui / en arabi ci: pli facile que en fronci / el arbija tjini ashel pasque met awda liha men bekri / fronci: wija aw er / el qawa ed ta el arbija: bajnine / ma taqedri ta lti fihum / mi: ta le fronci: i ajbuhalek ((petit rire)) / li verbes ta le proumè groupe u: ta douzième u zi:d troisième / s iba beh te fej lihum koul »

¹⁴ Ou est de l’arabe dialectal qui a le même sens et la même utilisation que la conjonction de coordination ‘et’

- **A11** : « difironce / bejna lah / l arbija ashel lah / ki: lhadra ki: lektiba euh ashel mel fronci bjaser / ma: na le bezef / me i kima lfronci / u: l rbija: lu etna: rabina liha: u: kberna liha: // l:fronci: ta : lurope / ta legwer / me i: ta le rab ((petit rire)) »
- **A12** : « oui / a a bejna / l arbija: sehla /kul i: fiha sehel ma sub / m:ba a lfranci: / ko:l i ta a: m aqed / kima jgul beba / lfronciça: ta um me: i ta na ((petit rire)) »
- **A13** : « ((hochement de la tête de l'apprenant pour dire oui)) di a: l arbija ashel mel fronci / ma: andi ma akel bezaf m aha / el: warqa ta i ma: fihe la mer jaser ((rire)) el muhim: sehla la lfronci bwe:jn wejn // lfronci: ma: negdeb lik: a ini la / ma: n ebu / l arbija: kifah igulu:: lu a a bija / ki: ru lelqahwa: tgul salamu alajkum / me i: bonjou::r ((rire)) »
- **A14** : « kajen hih / l arbija ashel / fel ktiba: fel: uru:f fe: not^q / kule : mutnase^q / kule sehel / lqawa ed / na w / e arf / ma i: m a^qda kima lfronci / fiha: me ekel jaser // u:: bzjada: kun ja ki fronci / andna: li prof ba d u: ja kiw bel arbija // zejda lijana: atrake : l arbija hija lu etna »
- **A15** : « kajen na am / elfiran ija lu a: mu aqada / fel qawa ed / fel kiteba: / fenot^q / kule ta a: ib / lakin: l ija ahel baser / rabbit liha: u: n ebha: u nekteb biha no:rmal ((petit rire)) kima igulu / li atik / i ajik »

7- Question 7 : est ce que tu préfères plutôt bien parler ou bien écrire ?

- **A1** : « euh je sais bien parler et bien écrire ((rire)) alors: je dirai: les deux / les deux wé / ils se complètent en fait / des fois: tu écris s'que tu peux pas dire / et dans ces cas ben:: faut savoir bien écrire sinon: ça sert à rien ((rire)) »
- **A2** : « pour moi:: c'est les deux je crois // oui c'est les deux pasque: les deux sont importants parler sert à communiquer et écrire aussi donc les deux ».
- **A3** : «j'ai pas de problèmes avec les deux / je dirai les deux sont bien »
- **A4** : «bien parle:r bien écri:re c'est pareil chez moi ((petit rire)) / les deux ont un rôle important dans la communication »

- **A5** : «tu peux pas supprimer un pour garder l'autre / ils se complètent oué ils marchent par deux comme les pieds / si tu coupe un pied ben tu t'ramasse le goudron ((petit rire)) pareil pour écrire et parler / si t'enlève l'écriture à une langue / après quelque temps / elle va: disparaître ben pasque y a pas de trace de son existence / moi c'est comme ça que je vois les choses »
- **A6** : « chaque::-- // koul wa ed fi blastou / parli ci bien / icrire ci bien aussi // koul wa ed andou l'impourtance ta ou / mbassa fi raji / parli ir pasque ci: plus facile la lektiba / ou: Imouk er on itulise la langue la l'icrit sirtout fel françi »
- **A7** : « li deux je crois / mana ref // ki tu écris tedi di notes bien ou:: parli bah tahedri m a ness/ kima na: andi la famille fi frança / ou ma jahedrou e arbija / donc:: il faut parli le fronci pour: discuter m ahom / oui parli ci mieux fi raji ((petit sourire)) »
- **A8** : «parli / icrire / wallah we ra la quistion ta ek madame ((petit rire)) euh wallahi: je ci pas / ki tekdeb / tekdeb eru ek / ba a ki: tu itulise la langue bah tahder / bajna m a nes / m a lu rine / haka tweli: kul wa ed u: l'impourtonce te u »
- **A9** : «fi raji: parli ir / bien icrire c'est pour::-- beh tedi note mli a / mi: parli tu itilise beacoup »
- **A10**: «kou wa ed fi blastu ndon / parli: ci pour la cominique / beh te ki biha no^q od / u: icrire ci pour la bon note »
- **A11** : « el hadra: lija na ir / a er tes a^qha: beh te ki m a ne:s / t awen / me i kima lektiba / we ra dir biha / tekdeb braja ((rire)) »
- **A12** : « euh nahder ir / lektiba: we ra / el hadra: ki t ud a ref ten a^q: bien / ma: jbanu el al a / me kima ki tekdeb / tetfda ((rire)) »
- **A13** : « ana ngu::l bien parli ir / ki: ta ref tahder fronci: tekdebha: makane makane / ki: tahder: / tahder m a nes koul / ba ah ki tekdeb / le kun ((rire)) »
- **A14** : « euh parli ndon // ta ref ta ki ir / ki:: ta ki m a nes li: ja erfu/ ma tbene kavi ((rire)) »

- **A15** : « fi raji: itqan elu a elmantuqa: ashel mina lu a elmaktuba / kimana: na^qder nfahem ru i: belhadra / ir men kun nekdeb/ fiha qawa ed u:: me ekel jaser »

8- Question 8 : pour toi, qui écrit/qui peut écrire ? (conception de l'écriture)

- **A1** : « qui peut écrire qui peut écrire ben:: tout l'monde / euh: je sais pas moi faut pas être Einstein pour le faire / i faut juste aimer c'est tout // pasque: ben quand on aime pas écrire / ça change tout l'truc voila euh on's trouve plein d'excuses pour ne pas l'faire »
- **A2** : « à mon avis / c'est tout l'monde qui peut l'faire // j'veux dire écrire / c'est pas sorcier comme on dit / perso je crois q'ceux qui disent: oué moi j'aime pas écrire c'est pas intéressant et tout je crois que eux c'est des zéro en écriture c'est pour ça ».
- **A3** : «j'ai pas très bien compris où vous voulez en v'nir avec cette question madame »
In : «d'accord je vais reformuler / est ce que tu crois qu'écrire en langue française est réservé à un groupe précis de personnes »
A3 : «ah d'accord / la j'comprends mieux / non je ne crois pas du tout à ça / tout l'monde peut écrire / c'est comme dans le tableau là: le don c'est ça / non c'est pas difficile d'écrire en français / il faut: juste le vouloir c'est tout »
- **A4** : «j'veux bien dire tous mais: ça dépend de s'que la personne est capable de faire / par exemple: moi j'écris mieux que Fares¹⁵ et Fares lui peut mieux écrire que: Amel / chacun: écris à son rythme si vous voulez ((petit rire)) mais voila / tout le monde écris »
- **A5** : «qui peut écrire ? ben n'importe qui / qu'on on veut on peut comme on dit ((petit rire)) »

¹⁵ L'apprenant fait référence à des élèves de sa classe.

- **A6** : « qui peut icrire / ja ni: qasdek / koun ya^qder: jekdeb bien en froncé ? ((hochement de tête de notre part)) euh // je crois que ci:: li icrivains wela: li:-- ou ara / li grands ta bekri comme ceux dans li livres »
- **A7** : « pour bien icrire il faut avoir un don ((petit rire)) kima meditihelna f les tablou / un don ja ni mawhiba haka // pour moi / lija ana ci lis grands icrivains / jami ja el ou / koule ta m s i / wana: di::ma na le ((petit rire)) »
- **A8** : «pour icrire bien bien en fronci: lazem tkun andek el qudra u: ci pas tout le monde li ja^qder yekdeb kima: li icrivains u: li pouetes / haka / kima na ma na^qder »
- **A9** : «qui peut icrire ? / le prof paskou qari bien le fronci / les grands ta li icrivains lekbar u: u ara aussi / ba a : abd normal ja ni: kima na la »
- **A10** : «l’homme qui peut icrire c’est l’homme qui a:-- li ajter a la langue / li: jefhemha bien u: il l’itulise bien / par ixemple: li jektbu li livres / el kutab / el ulama lekbar / kajen: u ara tani / haduhum ndon li: il peut icrire bien en fronci »
- **A11** : « euh nes elqarja / kima: l:-- u ara u: li: alful: kutub / lisicrivin li na^qraw lihom »
- **A12** : « euh lijaref // liprof / el ulama / el: kutab / u ara lekbar / jami ja el u haduk / di:ma kule ta um afi »
- **A13** : « euh li: andhom mawhiba / kima: lmu alifin lekbar / li: jektbu i r / l udaba / hadihi »
- **A14** : « đawi lmawhiba wal:: ilhem // ana mel mu al nekteb zima: haduk lisicrivin li na^qrawhum fel kiteb ta na muha:l / ja rabi nekteb umla mufida ((petit rire)) »
- **A15** : « ir twil le mor li ne em a madame ((rire)) na ala aleb a jetna lektiba bel fronci / ja rabi ndiru fraza tasla »

Annexes 05 : productions écrites des apprenants

A1 :

Expression écrite :

Après s'être évadé de sa prison

o et géné ce château qu'il trouvait triste et sans vie, l'oiseau s'envola loin avec

ac une seule idée dans la tête, s'éloigner le

ac plus possible de cet endroit qu'il détestait

pe le plus au monde. Son seul désir était de voir tout ce que le mur du château

ac l'empêchait de voir, il traversa les océans ;

écrit mieux?? o explorer des faits lointains où il rencontrait des animaux extraordinaires, il survola

05
06 o des villes si différentes de l'endroit où il vivait qui étaient pleines de mouvements de bruit et surtout de vie.

Après brés ac Après ses multiples voyages il s'arrêta

ac dans une forêt où il se mit à réviser

gram aux aventures qu'il avait vu et à son

o ancien maître triste et seul dans sa tour ^{pe}

M c'est là qu'il décida de retourner le voir pour lui raconter ses aventures et lui expliquer qu'il existait un monde

en dehors de son château et qu'il était
merveilleux.

- o Sur le chemin du retour il affronta tout
les dangers afin de pouvoir rejoindre
son maître. Arrivé au château il alla
directement à sa chambre et le trouva
dans son lit, l'oiseau s'approcha de
lui et il était étonné de voir son
maître pleurer, il lui demanda pourquoi
il était si triste, le maître lui répondit
que sa vie était ennuyeuse et qu'il
n'avait pas aimé, l'oiseau s'est alors
mis à lui raconter ses voyages
et ses aventures. A la fin le maître étonné
décida de tout laisser tomber et de
partir à l'aventure avec son ami
l'oiseau et depuis ce jour là, ils sont
devenus inséparables.

A2:

Expression écrite :

Une fois débarrassé de sa cage, l'oiseau vola pendant des jours sans s'arrêter, sa peur d'être capturé et remis en cage lui avait donné une force immense. Après 4 jours de voyage, il s'arrêta dans une forêt pour se reposer, manger et soigner ses blessures. Il a rencontré d'autres oiseaux, c'était une île où tous les oiseaux du monde vivaient. L'oiseau voulait absolument retrouver sa famille et donc décida d'aller à la recherche de cet endroit. Après des semaines de voyage, il s'arrêta pour se reposer sur un arbre au bord d'une rivière et épuisé il s'était endormi. Il réveilla soudain et son pire cauchemar s'était réalisé : il a été recapturé et remis en cage. Le cœur rempli de tristesse et de chagrin, l'oiseau repensait à cette île merveilleuse à sa famille qu'il ne reverra plus jamais quand

il entendait une voix qu'il détestait plus que tout au monde, celle du roi. L'oiseau était tellement triste qu'il se mit à pleurer, le roi lui demanda pourquoi il pleurait, et après lui avoir expliqué pourquoi il s'était échappé et où il allait avant d'être capturé le roi décida de le relâcher et l'oiseau s'envola libre à la recherche de ce paradis. Il lui fallut 2 ans pour retrouver cette île, mais à la fin tout ses efforts ont été récompensés et il retrouva sa famille et il vécut heureux jusqu'à sa mort.

A3 :

Expression écrite

o - Après son évocation précédente,

l'oiseau se décide de faire le tour du monde, et de découvrir ce que cette cour

o l'empêchait de voir. M il a volé à travers

o les cieux en s'émerveillant devant les

o paysages qu'il voyait de voir quand il était en cage. Mais comme il était

o tellement beau avec toute ces couleurs

o qui le rendait unique, il était souvent en danger, chassé et traqué par les

o braconniers et les collectionneurs. Voyant que cette route était trop dangereuse, il décide de changer de destination et d'aller

pe vers l'ouest. quelque chose lui disait qu'il

pe allait trouver le bonheur le bas.

x Il vola pendant des jours et jours sur une mer qui s'étendait à perte de vue, l'espoir qu'il avait au début

01
06

Amx bien conf.

commençait à disparaître petit à

 o petit, maintenant il revenait sous

 x tout ~~x~~ croyait qu'il allait mourir,

 seul mais la tête pleine de souvenirs

 conf. C'est en ce moment là qu'il a ~~à~~ ⁺ ouvert

 au loin quelque chose de vert, utilisant

 la force qu'il lui restait il a voté

ae jusqu'à ce qu'il découvre ^{ts} qu'il était

 enfin arrivé là où sa volonté l'avait

 menée vers une forêt gigantesque

 où il n'était plus seul parce qu'il

 avait trouvé des semblables.

A4:

Expression écrite

Après son ^{ts} évasion, l'oiseau s'envole blâssé
 mais hâve d'être enfin libre sans chaînes ni coliers
 qui le retiennent prisonnier. Après quelques heures de vol
 sans arrêt il commençait à être fatigué, la
 blessure qu'il croyait sans danger s'est
 transformée en une plaie et le sang qui
 s'en écoulait avait rendu son plumage rouge.
 Paniqué, l'oiseau se posa sur un arbre pour
 essayer de se soigner mais il n'avait plus de
 force, le sang qu'il avait perdu l'avait rendu
très faible. L'oiseau avait ^{coy.} compris qu'il allait
 mourir, il ferma les yeux et commença à
 imaginer toutes les aventures qu'il aurait pu
 faire s'il ne s'était pas blâssé. Et c'est
 sur cette pensée qu'il perdit connaissance.
 En ouvrant les yeux l'oiseau était aveuglé
 par une très forte lumière et il était persuadé
 qu'il était mort et au paradis quand soudain
 il entendit une voix d'homme,

04
 06
 Devris le. ac
 conjugaison ac
 tps
 coy
 ac
 ac
 coy.

o terifié il se reveilleth et veut s'échapper
mais l'homme qui s'était occupé de
ses blessures le rassura et lui dit qu'il
pouvait partir quand il le voulait.
o Apes quelques jours l'oiseau reprit des
forces il remercia l'homme et s'envola
pour vivre savil ✓

A5 :

Expression écrite

ae - Après s'être échappé et accompli le tour du monde, l'oiseau a découvert une très belle région avec beaucoup d'arbres et de végétation sauvage. Il a décidé d'abord de vivre là-bas avec

gram tout les animaux sauvages mais il était triste et un peu malheureux parce qu'il était seul. Quand il vivait dans le paradis tout le monde disait qu'il était unique au monde alors il avait

o perdu l'espoir de pouvoir un jour avoir une famille et c'est là dans cette forêt sauvage

Revis gram-ae et conjugaison qu'il a rencontré un singe très vieux qui lui a raconté la légende de l'île au ciel. D'après cette légende l'île était remplie d'oiseaux

o multi-couleurs aussi magnifiques les uns que les autres

ae alors il décida d'aller à sa recherche. Le vieux

gram singe lui expliqua la position de l'île cachée et

ae il lui souhaita bonne chance dans sa quête

gram Après des mois qu'il a passé à chercher et à errer en évitant le danger et parfois même la mort

conj. il réussit à retrouver cette île mystérieuse et découvrit

ae que la légende était en fait la pure vérité.

A6:

Expression écrite

après que l'oiseau se soit échappé
 m.d. o une fois, il a décidé de partir pour
 m.d. vivre une vie mieux que les barreaux
 tps qu'il voyait tout les jours. Il est
 gram partis pour trouver la liberté
 025 gram et les autres oiseaux comme lui qui sont
 06 m.d. aidé de retrouver sa famille que le
 cherche depuis qu'il disparaît et il
 o vivait heureux mieux que chez le roi
 dans la cage.

A7:

l'expression écrite

Après qu'il est parti de cette soue qui

- o l'empêché de voir dehor ce qu'il y avait
- o l'oiseau s'envole vers la mère avec
- o la vitece de la fleche pour pas les
- oy. laisse la trop é encore une fois.
- o L'oiseau passe sur des marches de
- gram de pirate rempli de tésor il voyage^{4s}
- o des balaines et des nekines et après des
- o jours l'oiseau il s'arrete sur une
- o ile et il ~~x~~ devenu ami avec un capitain
- o pirate comme et devint membre de
- gram son équipe et il navigi tous ensemble
- o dans la foi et le bonneur X

03
/ 06

A8:

Expression écrite
 o Après son départ de cette cave qu'il
 m.d était en prison l'oiseau a décidé ^{gram}
 gram de voyagé et découvert le monde x
 m.d o après les mois de la venture et des
 o2
 06 o dangé dont les quel x oiseau est
 gram
 ae presque mort a cause d'un crocodile
 conj. qui voulu le manger l'oiseau
 m.3 reprend son voiage pour recherche
 de sa famille et la trouver dans une
 ae île loin dans la quel vivent des
 conj.
 animaux aussi beaux les uns et x x

~~cony.~~ les autres et vivit heureuse
 avec toute la famille.

A9:

Expression écrite:

X Après l'oiseau de la cour, le roi est
 triste et pleure tout le con. ~~pendant~~ X
 l'oiseau est heureux de voir le monde
 le roi était disesperé alors il appeleson^{cony}
 chasseur et lui ordon^{tho}~~ne~~ retrouver
 l'oiseau. le chasseur passe des mois de
 02
 06 ~~re~~ recherche l'oiseau que voyage en la
 recherche de sa famille jusqu'à qu'il
~~cony.~~ se retrouve dans une villo~~x~~ le chasseur
~~pe~~ attrap^{cony.}e l'oiseau et lui explique le roi
 était triste sans lui alors il decidede
 retourner chez lui.

A10:

Expression écrite

Après que l'oiseau se soit échappé

ref. - (le beau oiseau) décide de voyager il
 m. d. voulait voir ce que se trouve derrière
 0 les murs du palais mais il tombe dans
 0 un groupe de chasseurs qui lui attrape
 0 pour vendre dans le marché d'Espagne
 L'oiseau voulait sortir dans la nuit
 m. d. un petit garçon la idée a sortir
 gram. et il c'est envolé dans le ciel
 heureux qu'il est libre.

09
06

A11:

0 Il était une fois un enfant qui
 m. d. de la rémagéné et dit l'oiseau
 gram. oiseau visite tous les places un.
 0,5
06 ??? jour d'été et la rémagéné 550
 100 don ben

A12 :

expression écrite

Après qu'il se soit échappé enfin ce
oiseau compli de monde jeu dans beau
ruyien que porte la fami et se oiseau
maie un belle oiseau forme et fait
une Contente et grande famille dans
jeu

A13 :

Expression

gram. Il une fois une petite
garçon imaginez vo le
oy. pe il vo il vo le
oiseau et prend lui
a la maison lucense

A14 :

Expression écrite

Dis au partir الغابة بى avec famille
et grand dans pét et joi la vie
في الغابة

A15 :

Il ne fallait recevoir le conte mais proposer une
 idée nouvelle

Escapade écrite

Il était une fois un oiseau qui vivait
 en Orient dans une cage combragée.
 Autour de son cage, il portait un
 lourd anneau orné de pierres.
 L'oiseau se sentait à l'abri entre
 les hauts murs de marbre. Il aimait
 respirer l'odeur des fleurs et écouter
 le roulement de la fontaine.

Quand des invités du maître de
 maison le voyaient, les uns disaient

« Oh, quel belle oiseau vert ! ».

D'autres disaient : « Il est très beau
 c'est vrai, mais il n'est pas vert,
 il est brun. Regardez-le donc d'un
 peu plus près. »

« Allons, messieurs, quiconque n'est
 pas aveugle voit bien que cet oiseau
 est bleu ! » s'écriait un troisième
 groupe.

Mais, même s'ils ne pouvaient se

mettre d'accord sur la couleur
de l'oiseau, tous étaient fascinés
par la beauté de l'anneau qu'il
portait autour du cou.

Table des matières

Introduction générale	1
Première partie : cadrage théorique	
Chapitre n°1 : du concept à la théorie de la représentation sociale	
Introduction	9
1. Catégorisation et stéréotypes	11
2. Les représentations sociales	14
3. Caractéristiques d'une représentation sociale	17
4. Différentes optiques pour la construction d'une représentation	21
5. Condition d'émergence d'une représentation	23
6. Structure dynamique d'une représentation sociale	26
7. Théorie du noyau central	28
Conclusion	33
Chapitre n°2 : Interactions sociales, représentations et production écrite	
Introduction	35
1. La place de la production écrite dans quelques méthodes d'enseignement	37
2. Aperçu historique des théories de l'apprentissage	39
3. La dimension sociale au cœur des apprentissages	41
4. Les représentations linguistiques	44
5. Représentations et attitudes : entre conceptions et comportements	52
6. Les représentations en didactiques	56
7. Le rapport à l'écriture	60
Conclusion	65
Deuxième partie : Cadrage méthodologique et expérimentation	
Chapitre n°1 : De leur représentation de la langue et de l'écriture...	
Introduction	68
1. Aspects méthodologiques	69
1.1 Présentation de la recherche	69
1.2 Les outils	70
1.2.1 Les questionnaires	70
1.2.2 Les entretiens	74
2. Résultats et analyse	76
2.1 Les questionnaires	76
2.1.1 Statut et utilisation de la langue française à l'oral	76
a) Représentation de la langue française chez la famille de l'apprenant	77

b) Attitude des apprenants envers la langue française	80
2.1.2 Statut et représentations de l'écriture en langue française	89
a) La question du don	91
b) Ecrire, qu'en pensent-ils ?	94
c) Qu'en est-il des efforts qu'ils fournissent ?	97
d) Ecrire oui, mais où ?	100
e) Ecrire comment s'y prennent-ils ?	103
f) Qu'en est-il de leur perception de 'l'écriture' ?	107
g) L'aspect extérieur de la production	109
h) Ecrire aide-t-il à réfléchir ?	112
i) Pourquoi écrivent-ils ?	115
j) Qu'en est-il de la norme ?	117
k) Savoir parler c'est savoir écrire ?	121
2.2 les entretiens	125
2.2.1 Résultats du groupe N1	127
2.2.2 Résultats du groupe N2	141
2.2.3 Résultats du groupe N3	152
Conclusion	174
Chapitre n°2 : ...A la réalité de leurs pratiques d'écriture.	
Introduction	177
1. Aspects méthodologiques	178
1.1 L'expérimentation	178
1.2 La confection de la grille d'évaluation	180
2. Analyse des productions écrites	182
2.1 Plan pragmatique	182
2.2 Plan textuel : cohérence formelle	183
2.2.1 Structuration	183
2.2.2 Cohérence des systèmes des temps	184
2.2.3 La progression thématique	184
2.3 La cohérence énonciative	185
2.4 La cohérence sémantique	186
2.5 Le lexique	187
2.6 Plan morphosyntaxique	187
2.7 L'orthographe	188
3. Synthèse générale	192
4. Impact des RS sur la réussite/l'échec des apprenants en écriture	195
5. Quelques suggestions pour tenter de modifier les RS	205
Conclusion	212
Conclusion générale	214
Bibliographie	222
Annexes	