

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE



Université Dr Taher Moulay
Faculté des lettres, des langues et des arts
Département de Français

Mémoire

En vue de l'obtention du diplôme de

Master

Filière : français

Spécialité : didactique et langue appliquée

INTITULÉ

**L'impact des représentations de l'écriture en FLE sur la
compétence scripturale des apprenants :
Cas des élèves de la deuxième année moyenne**

Présenté par :
Mlle BenbarkaHind

Soutenu le : / /
Devant le jury composé de :

Président :
Encadrante :DrRekrak Leila
Examineur :

Année universitaire : 2021-2022

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE



Université Dr Taher Moulay
Faculté des lettres, des langues et des arts
Département de Français

Mémoire

En vue de l'obtention du diplôme de

Master

Filière : français

Spécialité : didactique et langue appliquée

INTITULÉ

**L'impact des représentations de l'écriture en FLE sur la
compétence scripturale des apprenants :
Cas des élèves de la deuxième année moyenne à Saida**

Présenté par :
Mlle Benbarka Hind

Soutenu le : 27 / 06 / 2022
Devant le jury composé de :

Président : Dr Terras Imen
Encadrante : Dr Rekrak Leila
Examineur : Dr Hadbi Anissa

Année universitaire : 2021-2022

Remerciements

*Je tiens à exprimer ma plus grande reconnaissance et mes vifs remerciements à mon encadrante de recherche **Mme. Rekrak Leila** pour le temps, les conseils éclairés et l'attention soutenue qu'elle a consacrés au bon déroulement de ce travail*

Je remercie les membres du jury de nous avoir fait l'honneur de juger notre travail.

Mes remerciements s'adressent aussi à tous les enseignants qui ont contribué à ma formation tout au long de mon cursus universitaire.

Enfin, que tous ceux qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail, trouvent ici l'expression de ma profonde gratitude.

Table des matières

Remerciements	3
Introduction générale	6
Chapitre I : Les représentations de l'écrit chez les apprenants	9
1. Introduction.....	10
2. Le concept de représentation en psychologie générale	10
3. Le concept de représentation en didactique des langues	11
4. Définitions de la notion de « représentation ».....	12
5. Qu'est- ce que l'écrit ?.....	12
6. Les représentations en didactique de l'écrit.....	13
7. Les représentations de l'écrit chez les élèves.....	13
8. Pistes didactique pour changer les représentations de l'écrit chez les apprenants du FLE.....	14
8.1 Le travail sur les brouillons.....	14
8.2 Le recours à la lecture d'écrits de référence.....	14
9. Conclusion.....	15
Chapitre II :expérience, analyse et interprétation des résultats	16
1. Introduction.....	17
2.Objectif.....	17
3.Cadre méthodologique.....	17
3.1 Présentation d'établissement.....	17
3.2 Description de l'échantillon.....	17
3.3 Description du questionnaire.....	17
3.4 Expérience	19
4.Analyse des résultats.....	19
4.1Analyse du questionnaire.....	19
4.2Analyse des productions écrites.....	24
4.2.1 La méthode d'analyse.....	24

4.2.2 Présentation des résultats.....	24
5.interprétation des résultats.....	25
5.1 les résultats du questionnaire.....	25
5.2 les résultats des productions écrites.....	27
5.3 synthèse.....	28
6. conclusion.....	28
conclusion générale.....	29
Références bibliographiques.....	30
Liste des figures.....	33
Liste des tableaux.....	33
Annexes.....	34

Introduction Générale

Écrire c'est en premier lieu extérioriser ses pensées, c'est aussi mettre en œuvre ses acquis et ses connaissances, enfin c'est se dévoiler à soi et aux autres « Ecrire, c'est produire un objet, une trace matérielle, c'est-à-dire donner à voir cet objet, à soi-même ou aux autres. »(Barré de Minaic, 2000, p. 33). L'écriture est alors une manifestation concrète reflétant l'aspect cognitif, affectif et social de l'être scripteur.

Il est important de rappeler que l'écriture reste toujours une pratique fondamentale, voire même décisive, à tous les niveaux de l'enseignement. Quelles que soient les matières à apprendre, c'est en grande partie à travers la production écrite que l'élève montre le développement de ses connaissances linguistiques, historiques, culturelles, référentielles et pragmatiques, en langue arabe, comme en français. L'intérêt porté à l'écrit dépasse le cadre de la classe pour en devenir un critère de réussite professionnelle. La production écrite est alors omniprésente. Ce constat suffirait peut-être, à justifier l'intérêt que nous portons au développement des compétences rédactionnelles des élèves algériens de deuxième année moyenne en contexte plurilingue. Et par conséquent, la présente recherche. Il se nourrit encore d'un second constat : celui des difficultés d'apprentissage et de maîtrise de la production écrite. Pas uniquement pour le niveau d'enseignement : deuxième année moyenne, mais de l'école primaire jusqu'à l'université, les élèves sont confrontés à un ensemble d'obstacles variés qui les empêchent de développer des compétences suffisantes en écriture. Nous nous référons à une recherche de thèse de doctorat sur les problèmes de l'apprentissage de la production écrite(NOUREDINE , 2019). Le bilan semble montrer diverses difficultés dans ce domaine, il s'est avéré que le désintérêt et le désinvestissement de certains élèves à l'activité d'écriture s'expliquent que les représentations des élèves ne soient pratiquement pas prises en compte et que leurs difficultés soient rarement analysées.

À partir de ce constat, nous formulons la problématique suivante :

- Quelles sont les représentations que se font les apprenants de l'écriture en FLE?
Constituent-elles une entrave à l'apprentissage de l'écrit ?
- Le recours à des écrits de références permet-il de changer ces représentations ?

Pour répondre à ces questionnements, nous émettons les hypothèses suivantes :

- Les élèves auraient des représentations négatives de la tâche d'écriture en FLE ce qui constitue un obstacle à son apprentissage.

- Le recours des écrits de références semblerait pertinent pour l'apprentissage de . En proposant des aides qui se focalisent davantage sur le développement des stratégies d'apprentissage et d'expertise de la production écrite.

En vue de tenter d'apporter des réponses à nos questions et de vérifier nos hypothèses de départ, nous avons choisi d'analyser à travers un questionnaire les représentations de l'écrit chez les élèves de deuxième année moyenne de l'établissement Rahou Mohamed situé à Rebahia dans la wilaya de Saida.

Nous avons aussi mené une expérience auprès de ces élèves, elle a été réalisée en deux séances : La première séance a consisté à demander à tous les participants de rédiger un texte pour raconter l'histoire du petit chaperon rouge. Lors de la deuxième séance, ces élèves ont lu deux textes du petit chaperon rouge. Ensuite une tâche de réécriture du premier jet leur a été demandée.

Pour mener à bien cette recherche, nous avons organisé notre travail en deux chapitres :

Le chapitre 1 est consacré au cadre théorique qui nous permet de situer et de présenter notre sujet. Nous commencerons par présenter le concept de représentation selon la psychologie générale et la didactique des langues. Ensuite quelques définitions du terme représentation ont été données. Nous aurons aussi défini l'écrit et la notion de représentation en didactique de l'écrit et enfin quelques Pistes didactiques pour changer les représentations de l'écrit chez les élèves du FLE ont été proposées.

Le chapitre 2 est le cadre pratique et analytique, dans lequel nous aurons exposé nos études sur le terrain (expérimentation et questionnaire). Nous aurons d'abord analysé le questionnaire destiné aux élèves et qui porte sur la représentation de l'activité scripturale, nous proposerons ensuite une analyse des copies de ces élèves . Enfin une synthèse permet de résumer nos résultats.

Chapitre I

Les représentations de l'écrit chez les apprenants

1. Introduction

Les activités cognitives, impliquées dans les tâches de lecture et de production de textes mettent en jeu les représentations des connaissances et des croyances de l'individu. Ces représentations servent en effet de base de données et de référence aux activités langagières. Elles sont construites par l'individu à l'aide d'invariants cognitifs, c'est-à-dire d'outils conceptuels d'analyse du monde, élaborés par le système perceptif de l'individu et conçus comme des schèmes organisateurs des informations.

Ce ne sont pas uniquement les connaissances sur le monde qui interviennent lors de l'activité de production de texte (Deschênes, 1988), ce sont aussi les systèmes de croyances des individus c'est-à-dire la façon dont ils se représentent le monde. La signification qu'un individu établit entre une connaissance, c'est-à-dire une représentation qu'il pense être vraie et une croyance, c'est-à-dire une représentation qu'il ne peut estimer quant à sa valeur de vérité affecte les activités d'apprentissage et le traitement cognitif des textes (Legros & Baudet, 1996, pp. 235-254).

Il est pourtant nécessaire d'étudier ces représentations et leur élaboration puisqu'elles déterminent le traitement des informations langagières et du texte. L'analyse de ces représentations est aujourd'hui possible en raison de la convergence des différentes disciplines impliquées dans l'étude des objets textuels et des réorientations théoriques provoquées par les développements des travaux récents sur le texte.

2. Le concept de représentation en psychologie générale

Le terme de représentation a été développé en psychologie générale par les néo-behavioristes¹. Ainsi, Osgood (1953) dans sa théorie de la médiation lui accorde une place importante aux « processus représentationnels ». Pour cet auteur, la notion de représentation demeure très liée à un ensemble de processus réactionnels.

C'est avec le courant cognitiviste que cette notion de représentation va prendre toute l'importance qu'elle a actuellement. De nombreux travaux se réclamant de ce domaine (Denis, 1989), ce qui donne une grande polysémie à cette notion.

¹Évolution du comportementalisme qui avait été initié par le psychologue américain John Broadus Watson au début des années 1910. Vingt ans plus tard, d'autres psychologues comportementalistes, dont notamment les Américains Clark Hull et Edward Tolman, jettent les bases du néo-behaviorisme, évolution de l'approche de Watson, qui explore en particulier les variables intermédiaires entre les stimuli (S) et les réponses (R).

Denis (1989), considère la représentation comme une connaissance ou un savoir. L'accord est presque unanime pour définir la représentation comme un savoir sur quelque chose (un objet, une personne ,un événement...). En première approximation, la représentation cognitive serait la représentation en mémoire à long terme d'un savoir acquis par un individu(Denis & Dubois, La représentation cognitive, 1976).Dans ce cas, il s'agit d'une connaissance basée sur la relation entre deux systèmes d'objets (réels ou mentaux) : l'un étant le représentant de l'autre, le représenté (Bresson, 1987). Cette relation est généralement non symétrique. Il y a donc représentation quand un objet ou un ensemble d'éléments se trouve figuré sous la forme d'un nouvel ensemble d'éléments et qu'une correspondance systématique se trouve réalisée entre l'ensemble de départ et celui d'arrivée (Denis, 1989).Donc, en psychologie générale, les caractéristiques principales de la notion de représentation sont : la forme(la connaissance stockée en Mémoire à long terme, le contenu (représentations propositionnelles), la fonction (la représentation a pour fonction de remplacer le représenté en son absence).(Bernoussi & Agnés, 1995, pp. 71-87)

3. Le concept de représentation en didactique des langues

Le concept de représentation est présent dans différents champs de pensée et de savoir (psychologie, sociologie, sciences cognitives ,histoire, géographie ...), champs dans lesquels il peut recouvrir des significations changeantes. De ce fait il est polysémique, et bien que toujours affublé d'un adjectif : culturelle, spatiale, mentale, cognitive Il a une double signification. Il peut faire référence à un processus, l'action de représenter ou de se représenter quelque chose mais aussi au résultat de cette opération, à sa fixation sous diverses formes.(Bédouret, 2022).

À force d'intégrer une notion empruntée à une autre discipline, les passerelles interdisciplinaires s'évanouissent, et apparaît une certaine incompatibilité intra disciplinaire et la définition. La notion de représentation en est un exemple.par exemple : Moore indique que la « recherche sur les représentations sociales se présente aujourd'hui de manière pluri forme et polyandre, puisqu'elle intéresse aussi bien les sociologues que les anthropologues, les linguistes que les psychologues sociaux ». Laissant de côté la question de l'absence de passerelles inter/intra-disciplinaires à propos de la théorie et de l'emploi de ce concept, nous constatons, comme l'ajoute

Moore, que « la notion de représentation est aujourd'hui largement circulante en didactique et dans les travaux portant sur l'acquisition des langues ».(Mariko , 2005, pp. 137-148)

4. Définitions de la notion de « représentation »

Etymologie : du latin *repraesentatio*, représentation, action de replacer devant les yeux de quelqu'un. Dans le sens générale la "représentation " est l'action de représenter quelque chose, de le rendre présent, de le mettre devant les yeux, ainsi que le résultat de cette action. Le sens du mot *représentation* varie sensiblement selon le contexte.

Dans un premier sens la représentation est synonyme à image, reproduction, symbole, description, figuration. C'est l'action de concevoir ou de rendre sensible, présente à l'esprit, quelque chose, quelqu'un ou une idée au moyen d'un substitut, d'un artifice, d'une figure ou d'un symbole par exemple : le langage est la représentation de la pensée. L'écriture est la représentation du langage. Une carte est une représentation graphique d'un territoire.

Dans un deuxième sens il s'agit de l'action ou fait d'agir ou de parler au nom d'une ou plusieurs personnes, de les représenter. C'est aussi la qualité de celui (le représentant ou mandataire) qui est autorisé à tenir la place d'une autre personne (le représenté ou mandant) et à agir en son nom.(Toupié, 2017)

5. Qu'est- ce que l'écrit ?

Selon le dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde de Jean Pierre CUQ le mot écrit est « *utilisé comme substantif, ce terme désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue.* »(Seghiour, 2015, p. 102)

Il s'agit de la transcription des idées du scripteur sur un support afin de donner un produit écrit et lisible, c'est donc la concrétisation de ses idées sous forme d'un message écrit.

Dans son dictionnaire pratique de didactique du FLE, Jean-Pierre Robert définit le processus d'écriture comme :

Une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances (relatives aux thèmes et aux public), un savoir-faire (il n'est pas donné à tout un chacun d'écrire), et comprend trois étapes : la production planifiée des idées, la mise en mots et la révision. (2008, p76).

Yve Reuter précise que : « l'écriture est une pratique social ,historiquement construite, impliquant la mise en œuvre tendancielle conflictuel , de savoirs, de représentations, de valeurs d'investissement et d'opérations par laquelle un ou plusieurs sujets visent à produire du sens linguistiquement structuré à l'aide de Supports , dans un espace socio institutionnel donné »(Reuter, 2002, p. 58)

C'est à travers l'écriture que élève parvient à exprimer ses idées, ses préoccupations, ses sentiments, montrer le développement de ses connaissances culturelles, historiques et référentielles.

Elle est aussi définie comme : « L'action de produire, de créer un énoncée au moyen de règles de grammaire d'une langue. »(Dubois, 1994, p. 381). Elle est donc liée à l'application de règles grammaticales, lexicales, syntaxiques, etc.

En linguistiques, elle est définie comme suit : « une activité complexe de production de texte, à la fois intellectuelle et linguistique, qui implique des habilités de réflexion et des habilités langagières. »(Robert, 2008, p. 174).La production écrite a pour but aussi de vérifier les performances linguistiques.

Elle est notamment considérée comme une activité de construction de sens qui permet d'installer chez élève la capacité de produire divers types de textes à des fins de communication, c'est alors une activité omniprésente en classe de langue.

Par le biais de ces deux dernières définitions, la production écrite est alors pas une simple transcription, ne consiste pas en la juxtaposition de phrase bien formé, n'est pas une activité subsidiaire à la lecture. Ce n'est donc pas une activité aussi simple qu'on le croit et son enseignement/apprentissage reste relativement complexe, car elle implique non seulement des savoirs mais éventuellement des savoir- faire.

6. Les représentations en didactique de l'écrit

Les représentations se situent du côté du sujet et du travail d'élaboration mentale qui, prenant appui sur les pratiques - mises en œuvre ou simplement données à voir - construit sa relation à ces pratiques. Cette relation est faite de savoirs linguistiques

proprement dits, mais aussi d'images, conceptions et opinions qui, à des degrés divers, constituent un corps de connaissance de l'écrit et autour de l'écrit. Les représentations sont difficiles à atteindre puisque, par définition, en perpétuelle évolution et restructuration, compte tenu des expériences qui, à tout moment, conduisent le sujet à des remaniements de ses images, conceptions et opinions. A cette difficulté s'en ajoute une seconde, liée à la distinction entre le processus de représentation et les produits, résultats de la mise en œuvre de ce processus. Cette distinction, explicitée par(Bourgain, 1990, pp. 41-61), est importante, notamment pour le didacticien. En effet, une chose est d'appréhender, au travers du discours, des opinions et conceptions, une autre chose est d'inférer, à partir de ces discours, les processus de représentations (au singulier) du réel qui ont servi de point d'appui à l'élaboration des représentations (au pluriel) de l'écriture .Pour le travail didactique, la connaissance de « l'état » du sujet, à un moment et en un lieu donnés, et celle des processus qui ont conduit à cet état, fournissent des indications toutes deux utiles mais qu'il importe de distinguer.(Barré-de Miniac, 1997, pp. 41-57)

7. Pistes didactiques pour changer les représentations de l'écrit chez les élèves du FLE

8.1 Le travail sur les brouillons

Parmi les représentations les plus répandues et les plus handicapantes chez les rédacteurs inexperts, la conception qui considère que le texte préexiste avant son écriture .L'une des activités les plus efficaces pour lutter contre cette idée est l'utilisation du brouillon comme support didactique, l'utilisation des brouillons d'écrivains.

Les brouillons d'écrivains sont un support très intéressant. Ces manuscrits portent généralement des traces visibles de révision et de réécriture : des ratures, des ajouts de mots ou de blocs de mots, des suppressions, des flèches, des dessins, etc.

Ainsi, on peut proposer aux élèves d'observer et de comparer les différentes stratégies utilisées par ces rédacteurs experts. Cette activité permet aux rédacteurs novices de se poser des questions sur leurs propres stratégies de réécriture.

L'utilisation des brouillons des élèves est aussi intéressante. Cette activité permet à l'enseignant de cerner les différentes représentations des élèves et d'élaborer, en se

basant sur ces représentations, des activités d'aide. Elle permet à l'apprenant en comparant ses stratégies de réécriture avec les autres de dédramatiser l'activité d'écriture/réécriture et de découvrir qu'il n'est pas le seul à avoir des difficultés. Sur le niveau métacognitif, elle lui permet d'enrichir ses stratégies de révision et ses techniques de réécriture.

8.2 Le recours à la lecture d'écrits de référence

Un écrit de référence est un exemplaire de genre, élève à l'environnement social, qui prend son sens dans le contexte où il intervient. La terminologie retenue est justifiée par le rôle qu'il joue dans le contexte didactique. En effet, l'écrit auquel on se reporte fournit des indications pour répondre aux questions qui se posent au cours de l'activité rédactionnelle. Dans un dispositif de projet, souvent après une première tentative qui fait émerger les problèmes, une fois que l'enjeu et les caractéristiques de l'interaction ont été définis, on s'interroge sur la façon dont d'autres, experts ou non, ont procédé dans un contexte comparable. Le plus souvent, on a recours non pas à un seul mais à plusieurs écrits dont la lecture, précise et sélective, est orientée vers le repérage des solutions retenues par le(s) rédacteur(s).

Le recours à des écrits de référence est une source d'enrichissement pour les élèves. D'après le groupe Eva, l'enseignant peut aussi faire appel à ces écrits de référence après la rédaction d'un écrit afin « d'affiner l'analyse d'un problème ou pour évaluer une tâche en la comparant à d'autres écrits » (1991).

Selon le groupe EVA (1996), la lecture contribue de différentes manières à soutenir la production écrite :

- Les lectures préalables peuvent enrichir les connaissances de l'élève en rapport avec le type d'écrit à produire ; mais nous devons admettre que les acquis de nos élèves dans ce domaine ne sont pas conséquents ;
- Le retour tout au long de la rédaction aux différentes parties du texte déjà rédigées permet une élaboration plus cohérente de l'écrit envisagé ;
- La relecture critique a un impact indéniable sur l'amélioration de l'écrit.

8. Conclusion

L'expression écrite joue un rôle essentiel tout au long du cheminement scolaire, elle nécessite plusieurs habiletés. Nous présentons par la suite notre enquête et recherche

expérimentale qui se fondent sur les apports théoriques précédemment cités, en focalisant notre réflexion sur les représentations que se font les élèves de l'écriture dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Chapitre II

Expérience, analyse et interprétation des résultats

1. Introduction

Dans ce chapitre nous allons aborder le côté pratique de notre travail de recherche à savoir la présentation de notre cadre méthodologique, l'analyse du questionnaire et des copies des élèves avant et après le recours aux écrits de référence.

2. Cadre méthodologique

3.1 Présentation d'établissement

L'établissement " Rahou Mohamed " est situé à Rebahia à la première gare en face de l'hôpital, il se compose de 20 classes (chaque classe contient environ 40 élèves), une administration et une salle d'enseignants.

3.2 Description de l'échantillon

Les participants à la présente étude sont des élèves de la 2^{ème} année moyenne. Quatre classes ont participé à l'enquête (154 élèves) et 41 élèves (26 filles et 15 garçons) ont participé à l'expérience. La majorité des élèves qui constituent notre échantillon sont âgés entre 12 et 13 ans à cet âge les représentations sont encore en construction.

Le sexe n'est pas une variable retenue dans notre travail d'analyse.

3.3 Description du questionnaire

Pour recueillir les discours des élèves, nous leur avons soumis un questionnaire écrit composé de 9 questions articulées autour de la représentation de l'activité scripturale (**Annexe 1**). Le questionnaire regroupe 8 questions fermées et une question ouverte.

Les trois premières questions explorent une dimension de la relation affective et subjective des élèves à la langue française : Q1 : aimes-tu écrire en français ? Q2 : que représente pour toi la langue française ? Q3 : Est-ce que tu parles la langue française à la maison ?

Les trois questions suivantes étaient destinées connaître les types d'écrits et la fréquence des activités d'écriture à l'école et en dehors de l'école : Q4 : écris-tu en français à l'école ? Q5 : écris-tu en français à la maison ? Q6 : qu'est-ce que tu écris à la maison ?

La question Q7 invite à une prise de distance en se centrant sur l'identification des difficultés des élèves par eux-mêmes lors de la production écrite : Q7 : Pour toi écrire c'est facile, moyen ou difficile, pourquoi ?

La question Q8 permet de savoir si les élèves pensent que l'écriture relève du don ou non : Q8 : pense-tu qu'il faut être doué pour écrire le français ?

La question Q9 interroge la place et le rôle de la lecture dans l'activité d'écriture : Q9 : Est-ce que tu fais des lectures avant d'écrire ?

3.4 Expérience

La procédure expérimentale et consignes

Notre démarche expérimentale s'est déroulée en deux séances, elles ont été réalisées durant le mois de février de l'année scolaire 2021-2022.

Séance 1 : 30mn.

La séance a été réalisée le 7 février 2022. 41 élèves ont participé à cette expérience. Avant d'entamer la séquence : « *Entrer dans le monde du merveilleux* » du projet « *Je joue un conte* ». Nous avons demandé aux élèves de rédiger le conte du petit chaperon rouge.

Consigne : « rédigez un texte de 10 lignes pour raconter l'histoire du petit chaperon rouge à vos camarades ».

Au niveau de la consigne de travail, nous avons veillé à bien définir le but de l'écriture et les destinataires du message. Les élèves ont lu la consigne au tableau et ont rédigé le conte, sans qu'on leur ait donné des indications supplémentaires. Il s'agit d'un premier jet.

Séance 2 : 1heure

Durant la 2^{ème} séance qui s'est réalisée le 9 février 2022, Nous avons proposé aux apprenants deux textes à lire du conte le petit chaperon rouge (**Annexe 2**).

En exploitant ces textes, nous avons expliqué aux élèves les caractéristiques du conte :

- La formule d'ouverture
- Le schéma narratif
- L'imparfait de l'indicatif
- Les signes de ponctuation
- Les articulateurs logiques

Après la lecture des textes une tâche distractive a été proposée. Nous avons demandé aux participants d'écrire leur nom, prénom. Nous les avons aussi interrogés sur leur

représentation de l'écriture. Le but de cette tâche visait à faire oublier aux participant la surface textuelle des textes supports et éviter ainsi la recopie des mots des textes.

Ensuite, les élèves devaient écrire, durant 30 minutes le conte du petit chaperon rouge.

La consigne adressée aux élèves était la suivante :« rédigez un texte de 10 lignes adressé à vos camarades pour raconter l'histoire du petit chaperon rouge ».

Il s'agit du deuxième jet.

3. Analyse des résultats

3.1 Analyse du questionnaire

Tableau 1 : Aimes-tu écrire en français ?

Oui	60
Non	94

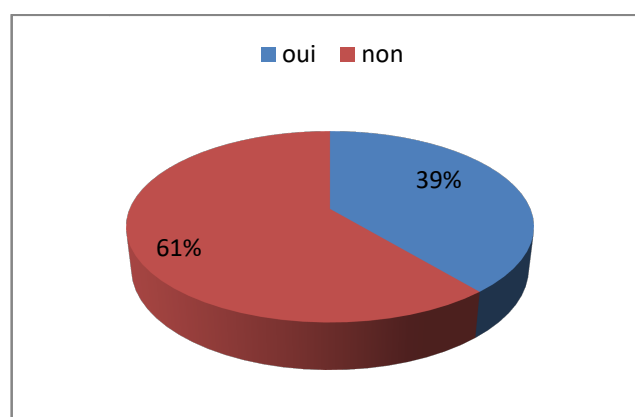


Figure 1. Aimes-tu écrire en français ?

Tableau 2 : Que représente pour toi la langue française ?

Langue d'ennemi	62
Langue difficile	81
Langue de modernité	11

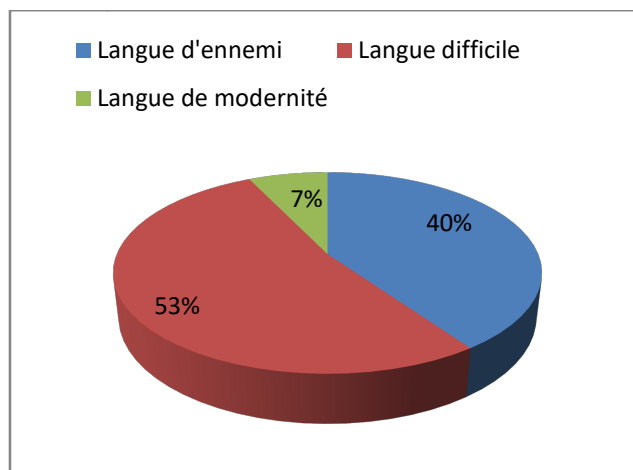


Figure 2. Que représente pour toi la langue française ?

Tableau 3 : Est-ce que tu parles la langue française à la maison ?

Oui	19
Non	135

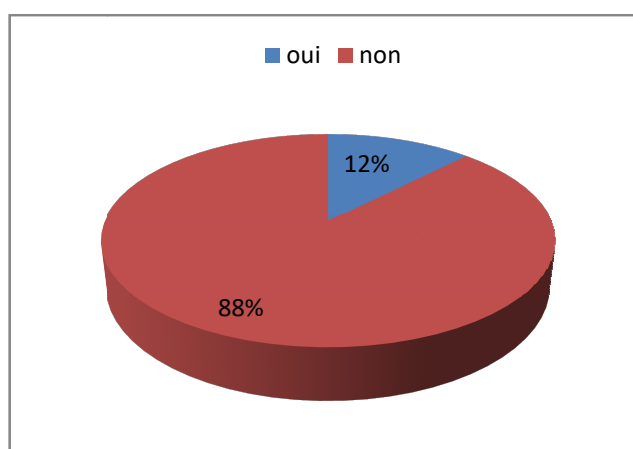


Figure 3. Est-ce que tu parles la langue française à la maison ?

Tableau 4 : Ecris -tu en français à l'école ?

Très souvent	0
De temps en temps	154
Jamais	0

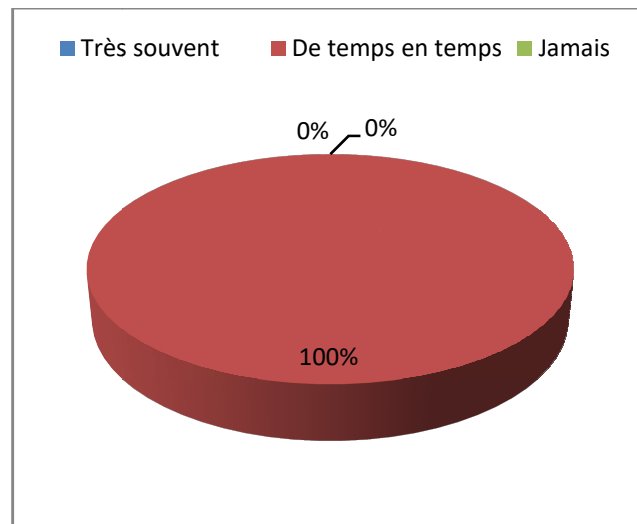


Figure 4. Écris-tu en français à l'école ?

Tableau 5 : Ecris- tu en français à la maison ?

Très souvent	0
De temps en temps	29
Jamais	125

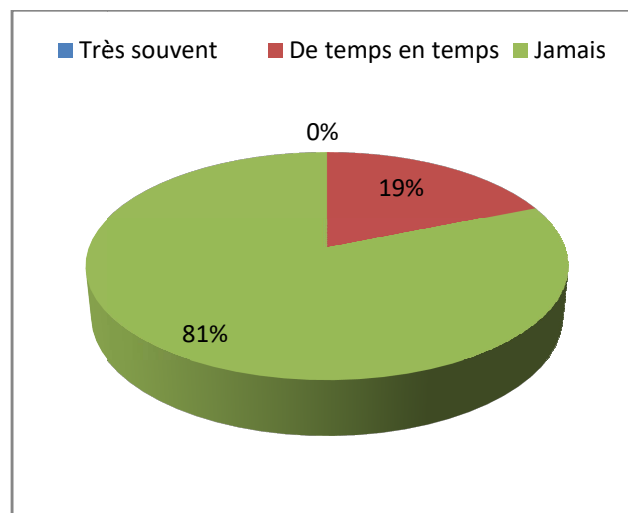


Figure 5. Écris-tu en français à la maison ?

Q6 : Qu'est- ce que tu écris à la maison ?

Nous présentons, ici, quelques réponses :

- Des mails
- Des sms
- Des commentaires sur Facebook

- Des messages
- Le chat
- Utiliser instagram...etc.

Tableau 6 : Pour toi écrire c'est :

Facile	0
Moyen	15
Difficile	139

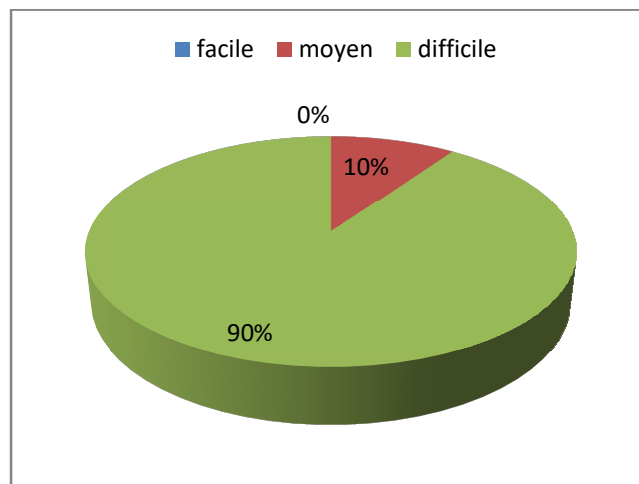


Figure 6. Pour toi écrire c'est...

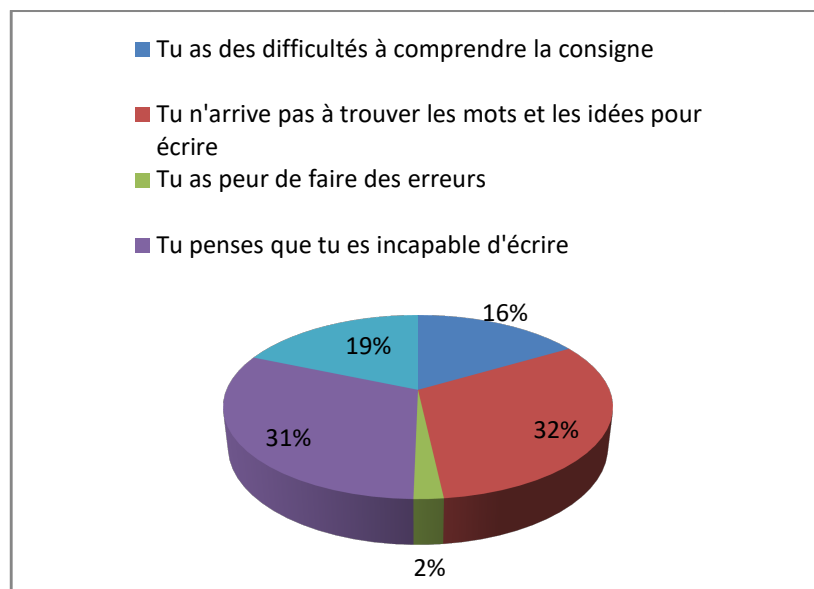


Tableau 7 : Pourquoi est-il difficile d'écrire en français ?

Oui	144
Non	8

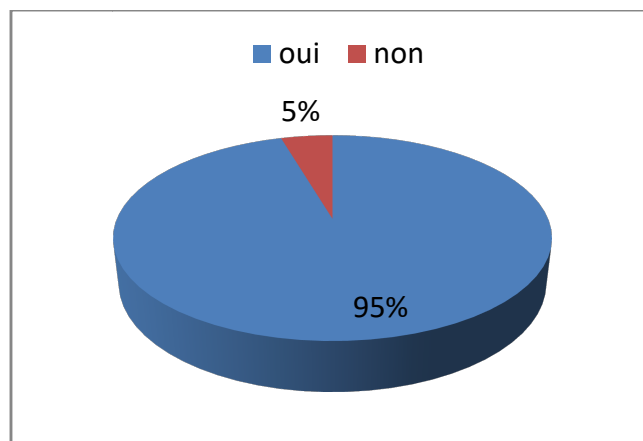


Figure 8. Penses-tu qu'il faut être doué pour écrire le français ?

Tableau 8 : Est- ce que tu fais des lectures avant d'écriture ?

Oui	13
Non	141

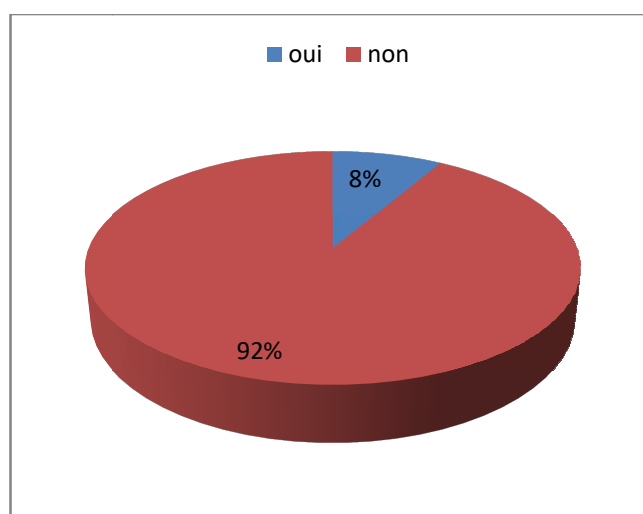


Figure 9. Est- ce que tu fais des lectures avant d'écriture ?

3.2 Analyse des productions écrites

4.2.1 La méthode d'analyse

Les textes sont analysés du point de vue quantitatif et du point de vue qualitatif. Pour le premier point, nous avons comptabilisé le nombre d'informations produites dans les

textes des élèves durant les deux séances. Concernant le deuxième point, nous avons élaboré une grille d'évaluation qui vise à évaluer les éléments suivants :

- La formule d'ouverture
- Le schéma narratif
- L'imparfait de l'indicatif
- Les signes de ponctuation
- Les articulateurs logiques

4.2.2 Présentation des résultats

La 1^{ère} analyse est une analyse quantitative qui renvoie au nombre d'informations produites par les élèves lors des deux jets (jet1 vs jet2).

Tableau 9 : nombre d'informations produites par les élèves lors du jet1 vs jet 2

Elèves	Séance 1	Séance 2
Moyenne	3.29	11.19

Le tableau 9 montre que les élèves ont produit plus d'informations lors de la deuxième séance par rapport à la première. (11.19 vs 3.29)

La 2^{ème} analyse est une analyse qualitative, une grille d'évaluation contenant des critères qui peuvent déterminer la qualité des écrits produits par les participants.

Tableau 10 : grille d'évaluation

Critère	Moyenne globale
la formule d'ouverture	2
le schéma narratif	0.65
l'imparfait de l'indicatif	1.41
les signes de ponctuation	0.51
les articulateurs logiques	1.85

Chaque élément (critère) est évalué sur 2. La note maximale que peut obtenir un élève est si son texte respecte les 5 critères est 10/10.

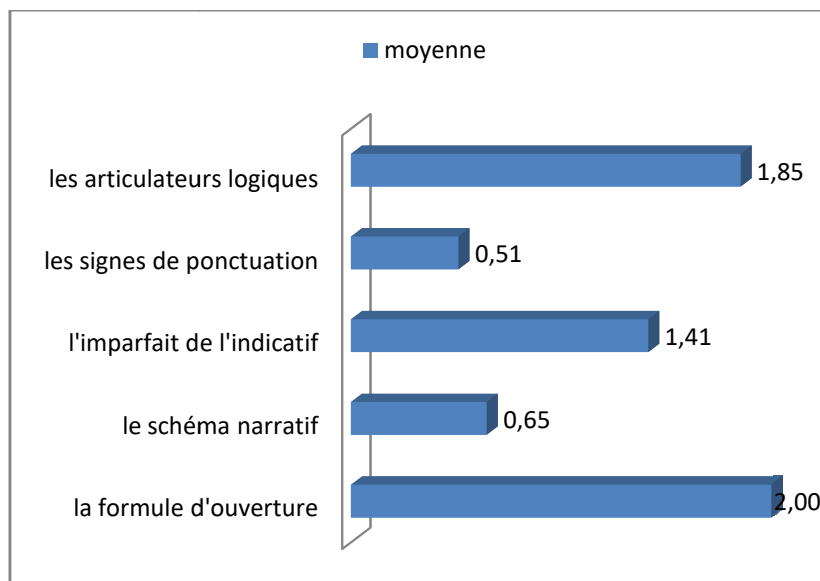


Figure 10. Moyenne globale de chaque critère

La figure 10 montre la moyenne globale de chaque critère.

4. Interprétation des résultats

4.1 Les résultats du questionnaire

D'après les résultats de la première question, seulement 39% des élèves aiment écrire en français tandis que les autres (61%) développent une faible appétence pour rédiger en cette langue. Il nous semble que ce refus obstiné de s'exprimer par écrit est essentiellement dû au manque d'habitude. S'exprimer dans une langue nouvelle, étrangère, est toujours quelque chose de déstabilisant. L'élève ne maîtrisant pas encore bien la langue qu'il est en train d'apprendre, il est effectivement logique qu'il ne soit pas à l'aise dans cet exercice ; et qui dit malaise, dit absence de plaisir. Et, par conséquent, manque de motivation.

De nombreux élèves se forgent des images négatives de la langue française comme en témoignent ces réponses à la question : Que représente pour toi la langue française ?

Les réponses données par les informateurs révèlent un certain malaise vis-à-vis du français et qui est lié à la colonisation. L'ancrage de cette représentation s'explique donc par le passé historique de notre pays qui a été colonisé par la France. Le français pour un bon nombre de ces élèves est une langue absente de leur quotidien, il est utilisé seulement en classe à la demande de l'enseignant.

Les résultats des répondants qui ont des représentations positives (7%) s'expliquent par le fait que des élèves évoluent au sein de familles disposant d'un niveau d'instruction assez élevé et sont aussi à l'aise financièrement et le français fait partie de la vie quotidienne

La question 3 vise de savoir si les élèves s'expriment en français en dehors de l'école. Seulement 12 % de ces élèves utilisent cette langue hors de la classe, les autres (88%) étudient cette langue en classe et pendant les séances de français. En effet, la plupart des élèves trouvent que le français est une langue difficile, ils ne trouvent pas les mots pour s'exprimer car leurs compétences langagières sont Faibles. De plus, l'absence d'appui parental quant à l'apprentissage de la langue française est un facteur qui les empêche de s'exprimer en cette langue.

À travers les réponses à la question 4, les élèves ont été unanimes à déclarer qu'ils rédigent en français de temps en temps seulement dans les séances de français. En effet, les élèves produisent seulement au terme de chaque séquence et de chaque projet donc les élèves ne sont pas fréquemment mis en situation de production écrite.

Peu d'élèves rédigent en français à la maison (19%) et la plupart de leurs écrits sont des commentaires sur les réseaux sociaux ou le chat avec beaucoup d'erreurs grammaticales, de liaison, de syntaxe sans parler du jargon adolescent !

La plupart des élèves soulignent la difficulté d'écrire en langue française (90%). Les difficultés des élèves en production écrite sont variées, mais les élèves, dans leur majorité, ont des difficultés d'ordre linguistiques et représentationnelles : « on ne trouve pas les mots pour écrire » « il faut être doué pour écrire ». donc, les représentations négatives que se font les élèves de l'écrit constituent en elles-même une entrave à l'apprentissage. Charolles (1986) précise que « dans l'esprit des élèves, l'écrit est la plupart du temps associé au beau langage dont l'usage est réservé à certains spécialistes qui en maîtrisent toutes les sur normes et toutes les subtilités. » et selon Christine Barré-De Miniac : « Comment accepter l'idée que l'on peut progresser en matière d'écriture si l'on pense que celle-ci est un don ? »

Toutefois, penser l'écriture comme quelque chose qui n'est pas naturel et qui relève du don ne peut en aucun cas favoriser l'apprentissage puisqu'elle ne s'apprend pas. Or,

l'écriture un objet "ordinaire" et saisissable. L'écritures apprend, elle constitue un objet d'apprentissage.

92% des élèves ne lisent pas avant d'écrire, les élèves ne lisent plus, ce qui impacte leur niveau de langue, avec un français malmené. Conséquences, les élèves ne maîtrisent plus la conjugaison et les règles grammaticales. Selon le groupe EVA cité *supra*, la lecture contribue de différentes manières à soutenir la production écrite. Malheureusement, la lecture est un loisir peu apprécié par la jeune génération, le livre, vecteur de savoir, outil indétrônable et indispensable dans le développement intellectuel de l'enfant, n'occupe plus sa place d'antan.

5.2 Les résultats des productions écrites

D'après les résultats des productions écrites des élèves, les informations rédigées lors de la deuxième séance sont supérieures à celles produites en première séance. Le recours à la lecture d'écrits de référence semble donc pertinent pour l'apprentissage de l'écriture. Il ne s'agit pas de proposer aux élèves un modèle imiter mais des documents à exploiter. Cette démarche a permis aux élèves d'avoir une représentation de l'écrit à produire. Les élèves ont trouvé dans les textes proposés dissolutions aux problèmes qu'ils ont rencontrés lors de la rédaction du premier jet. À travers leur lecture, les élèves ont dépassé les difficultés rencontrées dans leur rédaction.

D'après le groupe Eva, l'enseignant peut aussi faire appel à ces écrits de référence après la rédaction d'un écrit afin « d'affiner l'analyse d'un problème ou pour évaluer une tâche en la comparant à d'autres écrits ».

Les résultats montrent également que la majorité des élèves en faisant recours aux écrits de référence ont respecté quelques caractéristiques du conte : la formule d'ouverture, l'emploi de l'imparfait de l'indicatif, l'utilisation des articulateurs logiques. Par conséquent, le recours à la lecture d'écrits de référence est nécessaire.

Cependant, nous avons relevé certaines difficultés :

- Difficultés linguistiques, notamment sur le plan lexical.
- Difficultés à mettre en œuvre dans la langue étrangère des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en langue première.
- L'absence des signes de ponctuation, excepté l'utilisation du point. Quand ils sont utilisés, c'est d'une façon imprécise et désordonnée.

- Le respect du schéma narratif.

Nous présentons en annexe (**annexe 3**) quelques exemples de copies.

5.3 Synthèse

Après l'analyse et l'interprétation des résultats du questionnaire et des productions écrites des élèves de 2^{année} moyenne, Nous avons déduit quel recours à des écrits de référence a été particulièrement pertinent parce que leur lecture a été une source d'enrichissement pour les élèves non seulement parce qu'ils ont inspiré leurs propres productions (par analogie aux modèles), mais aussi parce qu'ils les ont aidés dans l'élaboration des critères de cadrage de leurs écrits et de leurs évaluations des écrits. Les travaux de (Hayes, 1996, p. 303) nous permettent de noter que la lecture est une étape nécessaire pour écrire. Aussi, l'activité de lecture a permis à nos sujets de dépasser l'éventuel manque de connaissances linguistiques et textuelles, ce qui les a aidés à réécrire la première version de leur production écrite, en exploitant le potentiel lexical et sémantique qu'offrent les textes supports.

Ainsi, nous supposons qu'il est nécessaire, voire très utile, de prévoir une activité de lecture en amont de la production écrite. En effet, nous référant à l'importance de la lecture dans le développement du vocabulaire, de la production écrite, de la compréhension.(Burton, 1999).

Conclusion générale

Apprendre à écrire est un acte complexe fait de mises en situation et de moments d'analyse, de réflexivité.

De la réalisation de ce mémoire, nous avons parlé sur des objectifs déjà fixé au paravent dans le but de connaître les représentations de l'écrit chez les élèves de 2AM année moyenne et comment on va changer ces représentations. Donc notre travail de recherche était découpé en deux chapitres dont nous avons présenté notre sujet, la problématique, les hypothèses, la motivation du choix du sujet.

Puis nous sommes passés au premier chapitre dont nous avons parlé des représentations de l'écrit chez les élèves, les stratégies qu'ils utilisés pour changer ces représentations.

Après on a attaqué le cadre pratique dont nous présenté les démarches d'investigations et de dépouillement de questionnaire a destiné au élèves de 2AM année moyenne, et ensuit on a analysé les copies des élèves .

L'objectif de notre recherche est de vérifier les représentations qui sont font des élèves dans leurs de la rédaction. Pour ce faire, nous avons déchiffré les réponses des élèves sur le questionnaire.

Maintenant, les réponses recueillies auprès des élèves montrent que les élèves trouvent la langue française est une langue difficile et même l'écrit c'est -à-dire qu'ont des représentations négatives ce qui nous pousse à affirmer notre première hypothèse.

Concernant la deuxième hypothèse se fixe sur le recours de l'écrit de référence nous avons l'affirmer à travers d'analyse des copies des élèves qui ont dépassé les difficultés rencontrées leur de rédaction après le recours de l'écrit de référence.

En fin, les écrits de référence sont amenés à jouer un rôle essentiel dans la maitrise du savoir écrire.

Références bibliographiques

- Bédouret, D. (2022, mai). Représentation (en didactique de la géographie). Paris.
- Barré de Minaic, C. (2000). Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques. *Presses Universitaires du Septentrion*.
- Barré-de Miniac, C. (1997). Apprentissage et usages de l'écriture : représentations d'enfants et de parents d'élèves. *Repères*, 41-57.
- Bernoussi, M., & Agnès, F. (1995). La notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. *enfance*, pp. 71-87.
- Bourgain, D. (1990). écriture, représentation et formation. *éducation permanente*, 102.
- Bresson, F. (1987). Les fonctions de représentation et de communication. *Psychologie, Paris, Encyclopédie de la Pléiade*.
- Burton, J. (1999). *Knowledge capitalism : Business, work and learning in the new economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Denis, M. (1989). *Image et cognition*,. Paris: PUF.
- Denis, M., & Dubois, D. (1976). La représentation cognitive. *L'Année*, 541-562.
- Deschênes. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Québec: Presses.
- Dubois, J. (1994). *dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse .
- Hayes, J. (1996). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affecte. Dans A. Piolat, *La rédaction de textes. Approche cognitive* (p. 303). Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Legros, D., & Baudet, S. (1996). Le rôle des modalisateurs épistémiques dans l'attribution de. *International Journal of Psychology*, 235-254.
- Mariko , H. (2005). La notion de représentation en didactique des langues. *Enseignement du français au Japon*, 137-148.
- NOUREDINE , D. (2019). enseignement- apprentissage de l'écrit dans le secondaire algérien: des finalités et des pratiques pédagogiques. *thèse de doctorat*, 310. mostaganem- Algérie-.
- Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: CLE Internationala.
- Robert, J. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys.

Seghiour, S. (2015). Le role de la lecture compréhension dans l'amélioration de la production écrite en FLE, cas des apprenants de 3ème année moyenne à M sila. 102. Msila, université mohammed boudiaf.

Toupie, L. (2017). Dictionnaire en ligne.

Liste des figures

Figure 1.	Aimes-tu écrire en français ?	20
Figure 2.	Que représente pour toi la langue française ?	20
Figure 3.	Est-ce que tu parles la langue française à la maison ?	21
Figure 4.	Ecris-tu en français à l'école ?	21
Figure 5.	Écris- tu en français à la maison ?	22
Figure 6.	Pour toi écrire c'est : facile, moyen, difficile	22
Figure 7.	Pourquoi est-il difficile d'écrire en français ?	23
Figure 8.	Penses-tu qu'il faut être doué pour écrire le français ?	23
Figure 9.	Est- ce que tu fais des lectures avant d'écrire ?	24
Figure 10.	Moyenne globale de chaque critère	25

Liste des tableaux

Tableau 1.	Aimes-tu écrire en français ?	19
Tableau 2	Que représente pour toi la langue française ?	20
Tableau 3	Est-ce que tu parles la langue française à la maison ?	20
Tableau 4	Ecris-tu en français à l'école ?	21
Tableau 5	Écris- tu en français à la maison ?	21
Tableau 6	Pour toi écrire c'est : facile, moyen, difficile	22
Tableau 7	Penses-tu qu'il faut être doué pour écrire en français ?	23
Tableau 8	Est- ce que tu fais des lectures avant d'écrire ?	23
Tableau 9	nombre d'informations produites par les élèves lors du jet1 vs jet 2	24
Tableau 10	grille d'évaluation	25

Annexes

Annexe 1

Le questionnaire

1. Aimes-tu écrire en français ?

Oui ☐ Non ☐

2. Que représente pour toi la langue française ? Choisissez une seule réponse

Langue d'ennemi ☐ Langue difficile ☐ Langue de modernité ☐

3. Est-ce que tu parles la langue française à la maison ?

Oui ☐ Non ☐

4. Écris-tu en français à l'école ?

Très souvent ☐ De temps en temps ☐ Jamais ☐

5. Écris-tu en français à la maison ?

Très souvent ☐ De temps en temps ☐ Jamais ☐

6. Qu'est-ce que tu écris à la maison ?

.....
.....
.....

7. Pour toi écrire c'est :

Facile ☐ Moyen ☐ Difficile ☐

Lorsque c'est difficile d'écrire en français, c'est parce que (tu peux cocher jusqu'à trois réponses) :

Tu as des difficultés à comprendre la consigne

Tu n'arrives pas à trouver les mots et les idées pour écrire

Tu as peur de faire des erreurs

Tu penses que tu es incapable d'écrire

Tu ne sais pas faire des liens entre les phrases

8. Pense-tu qu'il faut être doué pour écrire le français ?

Oui ☐

Non ☐

9. Est- ce que tu fais des lectures avant d'écrire ?

Oui ☐

Non ☐

Annexe 2

Les textes

Texte 1 : Le petit Chaperon rouge

Il était une fois, la plus jolie petite fille du village, le Petit Chaperon rouge, partais visiter sa grand-mère malade à la demande de sa mère. Elle avait pour mission de lui apporter une galette et un petit pot de beurre et pour ce faire, elle devait traverser le village en passant par la forêt. Le Petit Chaperon rouge croisait dans la route le loup. Elle lui donnait des indications sur sa destination et acceptait la proposition du Loup qui s'apparente à un jeu. Lorsqu'elle arrivait à destination, le Loup avait déjà dévoré la grand-mère et avait pris sa place dans son lit. Quand la petite fille arrivait enfin, elle tombait dans le piège et se fait dévorer à son tour.

Conte de Charles PERRAUL

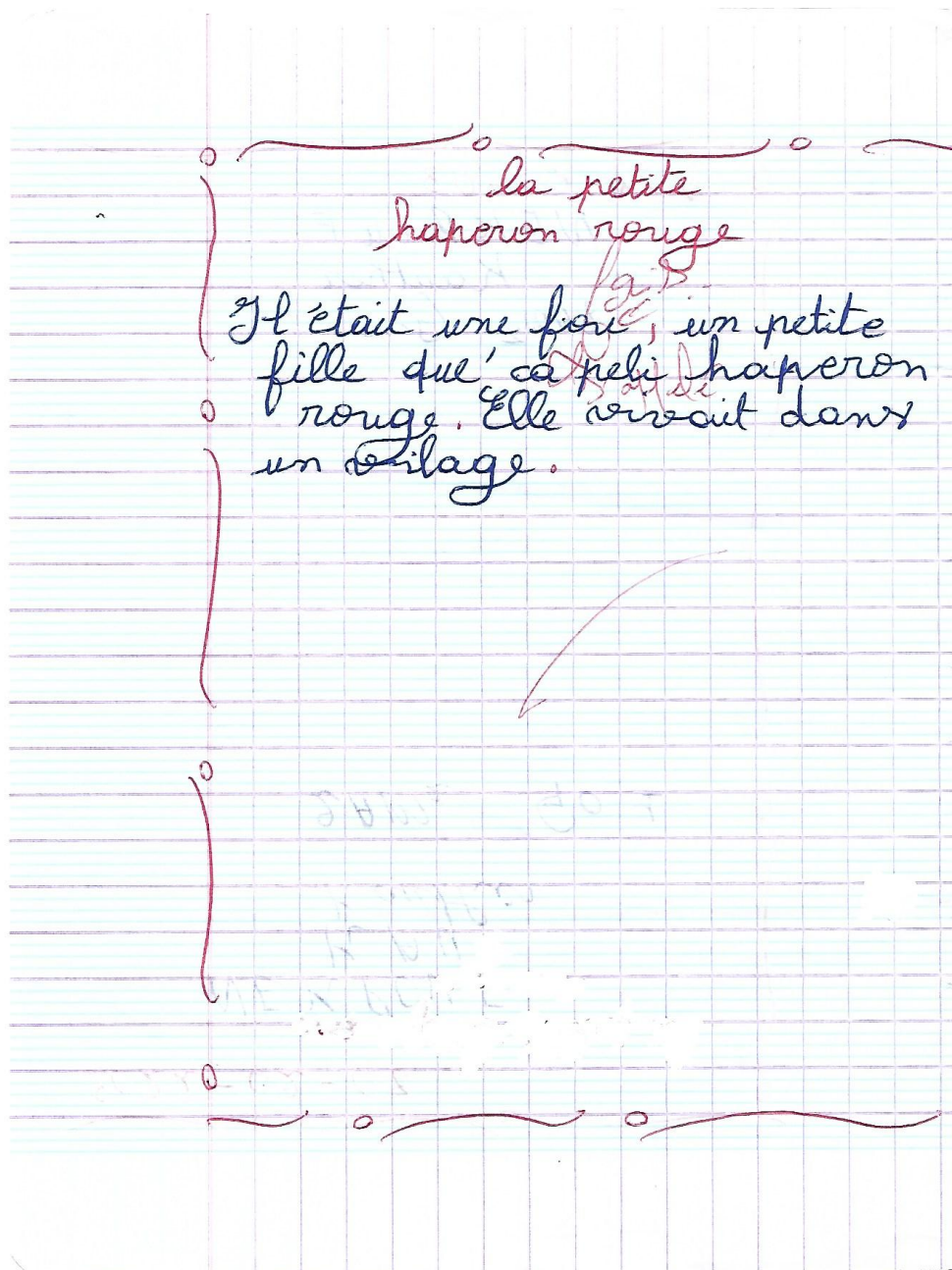
Texte 2 : Le petit Chaperon rouge

Il était une fois, une fille si jolie et si gentille que tout le monde l'aimait. Tous les habitants du village l'appelaient le Petit Chaperon rouge car elle portait toujours un bonnet rouge que sa grand-mère lui a donné. Un jour, elle rendit visite à sa grand-mère qui habitait dans la forêt, mais sur son chemin, elle rencontra un loup. Il s'approcha d'elle et commença à lui parler doucement. La petite fille confiante s'avança tout près, alors l'animal l'avala d'un coup. On chercha Chaperon rouge pendant une semaine mais on ne l'a pas trouvé. Un chasseur rencontrait le loup, il lui ouvrit le ventre et en sortit la pauvre petite fille étourdie mais bien vivante. Depuis ce jour, petit Chaperon rouge ne parlait jamais aux étrangers.

Conte de Charles PERRAUL

Annexe 3

Exemples de copies des élèves



22-02-08.

Nom : Khedda

prénom : Massane

Class : 2M2

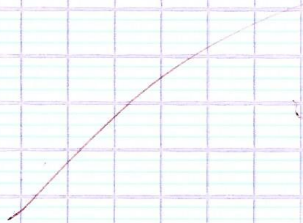
groupe : 1

La petite chaperon rouge

Il était une fois, La petite chaperon rouge.
Elle petite fille gentille vivait dans la forêt.

La petit harperon rouge

Il était une fois, une petit
belle s'appelle la petit harperon
rouge avec mon mère.
Sa mère.



le petit chaperon rouge
Il était un fois, une petite
fille surnommée le petit
chaperon rouge. Elle allait
au grand-mère, elle
portait toujours une cape
rouge.

jeudi 10 février 2022

Nom : Khedda

Prénom : wafiane -

Class : 2ème groupe : 1 -

Il était une fois une fille surnommée
La petite chapron rouge car elle
portait toujours Cap rouge.
La petite chapron rouge traverse
aller avoir à sa grand - mère.

jeudi 10 février 2022

Nom = Kobli

Prenom = Manel

(Personnage)

classe = 2M2

groupe = 1

Le petit chaperon rouge
Il était une fois, une petite fille
surnommée le petit chaperon
rouge car elle portait toujours une
cape rouge.

Le petit chaperon est toujours
aller voir grand-mère.