

Université Djilali Liabès-Sidi Bel Abbès
Faculté des lettres, des langues et des arts
Département de langue française



THESE DE DOCTORAT L.M.D
3^{ème} CYCLE

Discipline : Didactique

Préparée par

Leila ZEKRI

**Conceptions et représentations de l'écrit chez les étudiants
universitaires. Cas de la 1^{ère} année licence de la langue française**

Directeur de thèse

Dr. Belabbas MISSOURI (Université de Sidi Bel Abbès)

Membres du Jury

Dr. ATMANE Yahia Abdeldjebar (Président) Univ. Djilali Liabès- Sidi Bel Abbès

Pr. BENAMAR Rabéa (Examinatrice) Univ Abou-Bekr BELKAID- Tlemcen

Dr. BENGHABRIT Toufik (Examineur) Univ Abou-Bekr BELKAID- Tlemcen

Dr. CHIALI Ramzi (Examineur) Univ Abou-Bekr BELKAID- Tlemcen

Dr. BOUMENDIL Samia (Examinatrice) Univ. Djilali Liabès- Sidi Bel Abbès

Dr. MISSOURI Belabbas (Rapporteur) Univ. Djilali Liabès- Sidi Bel Abbès

2021-2022

Université Djilali Liabès-Sidi Bel Abbès
Faculté des lettres, des langues et des arts
Département de langue française



THESE DE DOCTORAT L.M.D
3^{ème} CYCLE

Discipline : Didactique

Préparée par

Leila ZEKRI

**Conceptions et représentations de l'écrit chez les étudiants
universitaires. Cas de la 1^{ère} année licence de la langue française**

Directeur de thèse

Dr. Belabbas MISSOURI (Université de Sidi Bel Abbès)

Membres du Jury

Dr. ATMANE Yahia Abdeldjebar (Président) Univ. Djilali Liabès- Sidi Bel Abbès

Pr. BENAMAR Rabéa (Examinatrice) Univ Abou-Bekr BELKAID- Tlemcen

Dr. BENGHABRIT Toufik (Examineur) Univ Abou-Bekr BELKAID- Tlemcen

Dr. CHIALI Ramzi (Examineur) Univ Abou-Bekr BELKAID- Tlemcen

Dr. BOUMENDIL Samia (Examinatrice) Univ. Djilali Liabès- Sidi Bel Abbès

Dr. MISSOURI Belabbas (Rapporteur) Univ. Djilali Liabès- Sidi Bel Abbès

2021-2022

« Écrire, c'est affirmer et assumer son altérité »

(Philippe Meirieu),

Remerciements

Mon parcours doctoral n'aurait pas pu s'achever sans la présence et le soutien de mes proches. Je tiens à exprimer ma gratitude à des personnes qui ont contribué, par leur appui, à m'encourager et à m'aider pendant toute la durée de ce travail.

Tout d'abord, je souhaite exprimer ma profonde gratitude à mon directeur de thèse, M. Missouri Belabbas. Je lui suis reconnaissante pour les nombreuses initiatives prises tout au long de ce projet de recherche, pour la rigueur et la précision de ses retours, pour ses conseils précieux. Je le remercie aussi pour le soutien constant et enthousiaste dont il a témoigné et qui ont rendu mon expérience doctorale particulièrement riche.

Mes sincères remerciements vont également à mes étudiants qui ont collaboré de leur façon à ce travail scientifique et qui ont accepté de participer à notre expérimentation « l'atelier d'écriture ». Je remercie aussi tous les participants à l'étude pour le recueil des données. Merci à vous d'avoir bien voulu participer. Ce travail a vu le jour et est accompli grâce aux agents, les usagers et les étudiants restés anonymes ici mais qui ont accepté de participer à la recherche : leur contribution est inestimable.

Je voudrais remercier aussi les membres et les enseignants du département de français de l'université de Djilali Liabès, qui ont contribué à la mise en place du cadre méthodologique de cette thèse.

De nombreuses autres personnes m'ont aidée et soutenue à diverses étapes de ce long projet, et je souhaite ici remercier tout particulièrement Amel Djedid qui a toujours cru en moi, ainsi que Yasmine et Wissal Saber, Fouzia Belghzeli, Mohamed Saber et Naima Belghezli. Merci pour votre présence !

Et enfin, un merci infini, très particulier à mes chers parents « Zekri Omar et Belghezli Djamila », à ma sœur Rania, à mes frères Zakaria, Ayoub et Rayan sans oublier ma chère Aya Chibouti, pour leur patience, leur contribution logistique, leur soutien moral, leurs remarques judicieuses, sans compter tout ce qui ne se voit pas mais qui compte pourtant si fort.

Dédicaces

Je dédie ce travail

A mes chers parents qui m'ont tout donné,

« ZEKRI Omar et BELGHEZLI Djamila »

qui ont le plus partagé ma souffrance et ma joie.

A toute ma famille

A tous mes amis,

A tous ceux qui m'aiment.

Sommaire

REMERCIEMENTS	8
DEDICACES.....	8
SOMMAIRE	8
INTRODUCTION GÉNÉRALE	9
PREMIÈRE PARTIE.....	18
CADRAGE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL	
CHAPITRE I : PERSPECTIVES SUR LA DIDACTIQUE DE L'ECRIT	20
1. DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES.....	21
2. L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE A L'UNIVERSITE ALGERIENNE	22
3. LA DIDACTIQUE DE L'ECRIT	23
4. LA PLACE DE L'ECRIT DANS DIFFERENTES METHODES ET APPROCHES PEDAGOGIQUES.....	38
5. L'ECRIT : ENTRE DIFFICULTES ET BESOINS	40
CHAPITRE II : DE LA DIDACTIQUE AUX REPRESENTATIONS	50
1. LES DEFINITIONS DE LA NOTION « REPRESENTATION ».....	52
2. L'ECRIT ENTRE REPRESENTATIONS LINGUISTIQUES ET DIDACTIQUES	56
3. CONCEPTION, REPRESENTATION ET LES NOTIONS EN LIAISON	59
4. LES REPRESENTATIONS DANS LE CHAMP DIDACTIQUE.....	62
4.1. LA PERMUTATION DU TERME « REPRESENTATION » EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE	64
5. LA DIDACTIQUE DU FLE : UN SYSTEME CONSTITUE DE REPRESENTATIONS	64
6. L'IMPACT DES REPRESENTATIONS DE L'ECRIT SUR L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ...	71
CHAPITRE III : UNE TRAVERSEE DE LA THEORIE A LA DECOUVERTE DU DISPOSITIF DE L'ATELIER D'ECRITURE	74
1. QU'EST-CE QUE L' « ATELIER D'ECRITURE » ?	75
2. APERÇU HISTORIQUE : FONDEMENT ET DEVELOPPEMENT DES ATELIERS D'ECRITURE	77
3. LES GRANDS COURANTS D'ATELIERS D'ECRITURE EN FRANCE.....	89
4. LES FINALITES DES ATELIERS D'ECRITURE	91
5. L'ATELIER D'ECRITURE : FONCTIONNEMENT ET ORGANISATION	92
6. L'ATELIER D'ECRITURE : UN ESPACE OU LES REPRESENTATIONS SONT MODIFIEES	94
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE : TERRAIN DE RECHERCHE	97
CHAPITRE IV : ENQUETE DE TERRAIN PAR LE QUESTIONNAIRE	100
1. PRESENTATION DU CADRE DE LA RECHERCHE	102
2. METHODOLOGIE ET OUTILS D'INVESTIGATION	103
2.1. POURQUOI L'ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE ?	104
2.2. QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ETUDIANTS	105
2.3. TRAITEMENT DES DONNEES.....	110
2.3.1. PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES.....	110
3. SYNTHESE DES RESULTATS.....	126
CHAPITRE V : MISE EN PLACE DE L'ATELIER DE L'ECRITURE	129
1. MISE EN PLACE D'UN NOUVEAU DISPOSITIF.....	130
2. LA JUSTIFICATION DU CHOIX	131
3. OBJECTIFS DU DISPOSITIF	132

4.	PRESENTATION DE L'ATELIER DE L'ECRITURE ET NOTRE PROJET.....	132
8.	EXPLOITATION DE L'ATELIER D'ECRITURE ET ANALYSE DES RESULTATS.....	139
CHAPITRE VI : PRECONISATIONS ET SUGGESTIONS DIDACTIQUES		160
1.	ÉCRITURE/ÉCRIT.....	162
2.	LE RAPPORT LECTURE/ECRITURE.....	167
3.	UNE DIDACTIQUE RENOUVELEE	168
3.1.	QUELLE PLACE FAUT-IL ACCORDER A L'ECRIT DANS L'UNIVERSITE ALGERIENNE.....	169
3.2.	POUR QUEL MODELE D'APPRENTISSAGE DE L'ECRIT ?	171
4.	VERS LA CONSTRUCTION D'UN NOUVEAU DISPOSITIF DIDACTIQUE POUR S'APPROPRIER L'ECRIT.....	175
5.	FAUT-IL REVISER LES DEMARCHES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRIT ?	181
6.	DISCUSSIONS ET PISTES DE RECHERCHE	184
CONCLUSION GÉNÉRALE.....		186
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES		194
LISTE DES ANNEXES.....		203

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'écrit aujourd'hui joue un rôle important dans la réussite personnelle et sociale de chaque individu. Pour nos apprenants, l'écrit prend diverses formes modernes. Le maîtriser reste un souhait qui peut amener à posséder une clé essentielle à la réussite (rédiger un e-mail, un message, un CV, consulter des sites, écrire des lettres personnelles, passer des examens, préparer des exposés, etc.). En Algérie, le français a tendance à posséder divers statuts. Pour certains, il s'agit d'une langue étrangère alors que pour d'autres elle jouit du statut de langue seconde. Du fait que le français, parallèlement à la langue arabe et la langue tamazight, est présent presque dans tous les domaines et dans tous les secteurs, son statut ne cesse de créer des polémiques. C'est la conséquence d'un siècle et demi de colonisation où cette langue a été héritée et utilisée comme langue d'enseignement dans plusieurs disciplines. En plus de son utilisation dans les administrations publiques, la presse écrite est éditée en grande partie en langue française.

Dans le cadre de l'enseignement universitaire, l'écrit est devenu le souci majeur des enseignants, leur objectif premier est de réussir à doter les apprenants d'une compétence d'écriture capable de les aider à se sentir en sécurité linguistique. Pour nos apprenants (tous paliers confondus), apprendre une langue étrangère ne se limite pas à l'oral mais surtout de maîtriser et de s'intéresser à l'écrit. Ce dernier n'est pas une simple activité, mais une activité complexe qui fait appel aux différentes compétences et stratégies. Le point fort à souligner actuellement, la majorité des apprenants n'utilisent pas le français en dehors des amphithéâtres et surtout lisent pas.

En Algérie, la place accordée à l'enseignement/apprentissage de la langue française dans les trois paliers éducatifs (primaire, moyen et secondaire) a connu divers changements depuis l'année 1984 où la langue a perdu son statut de langue dominante de la société algérienne post-indépendance. Elle est devenue une matière secondaire enseignée (une langue étrangère) avec des plages horaires assez réduites.

Paradoxalement, presque la quasi-totalité des enseignements supérieurs algériens s'appuie sur la langue française à savoir les filières des sciences et technologie, la médecine, la pharmacie, l'architecture, l'informatique, les écoles supérieures, etc. Ajoutons que le passage d'un palier à un autre entraîne parfois des problèmes de rupture notamment celui du secondaire à l'université. En effet, les bacheliers se trouvent dans deux types de passages où le contexte est totalement différent et « *d'un apprentissage*

dispensé en langue arabe à un autre dispensé exclusivement en langue française »¹, et seront donc dans l'obligation de maîtriser les compétences langagières de la langue française afin de pouvoir poursuivre leurs études universitaires, par contre l'absence de cette maîtrise où le faible niveau requis en matière de langue pourrait les exclure de cet apprentissage ou provoquer chez eux un taux d'échec effarant.

De toute évidence, l'inscription en licence de langue française (notamment dans le nouveau système L.M.D) impose un niveau supérieur de maîtrise des compétences de base afin de pouvoir assimiler les enseignements et d'atteindre les objectifs visés par la formation selon le « *socle commun* » domaine « langues et lettres étrangères ». « *Les insuffisances voire l'absence de l'enseignement de la langue française, par exemple, et parce que censée être généralisée, a exclu une frange de la population estudiantine des études scientifiques et technologiques* ».

Notre présente recherche s'intéresse, d'une manière générale, aux problèmes liés à la pratique de l'écrit chez les étudiants de la 1^{ère} année licence de langue française d'où découlent les représentations. Un choix motivé par notre constat lors de nos différentes interventions et pratiques enseignantes. C'est donc au niveau de l'enseignement supérieur que s'inscrit le présent travail de recherche. Notre thèse de doctorat rentre dans le cadre de « *la didactique, linguistique et médiation interculturelle* », elle prend en particulier l'appui sur la didactique de l'écrit notamment le champ de l'enseignement de l'écrit en français langue étrangère (désormais F.L.E) et porte sur les représentations de l'écrit chez les étudiants universitaires algériens inscrits en première année licence LMD.

Le monde universitaire consiste pour ces étudiants universitaires une opportunité, d'où leur objectif premier est de réussir et traverser cette durée qui s'étale sur trois ans de licence et deux ans de master. Il est important de distinguer que l'écrit est considéré comme une compétence fondamentale dans la formation pour l'obtention d'un diplôme de la langue française. A ce niveau, la compréhension/production écrite est indispensable. L'étudiant est appelé à savoir écrire pour pouvoir poursuivre ce parcours universitaire mais aussi pour son avenir. Par conséquent, la pratique scripturale se projette aussi dans le milieu professionnel (contrat de travail, rapport, réglementation, lettre administrative, etc.).

¹ M'Hand Ammouden et Claude Cortier, « Faciliter l'acculturation à l'écriture universitaire des étudiants de licence de français en Algérie : genres discursifs et rapport à l'écrit », Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne], 13-1 | 2016, mis en ligne le 12 octobre 2016

L'écrit est donc l'élément clé qui assure la réussite de l'étudiant, or, affronter l'écrit est depuis longtemps le centre d'intérêt des chercheurs et de divers didacticiens. Dans cette perspective, s'inscrivent les études qui portent sur le rapport de l'écrit, les stratégies et méthodes d'enseignement/apprentissage de l'écrit, les représentations que peuvent avoir ces étudiants vis-à-vis la pratique scripturale.

En didactique, il y eu un regain d'intérêt qui porte sur la question de l'écrit dans différents paliers, au cours des dernières décennies. D'après Cunanan (1988) et Moffet (1992), ce phénomène est lié à trois facteurs : premièrement, la dégradation de la qualité des expressions écrites ; deuxièmement, la prise en conscience de l'importance de la pratique de l'écrit dans les études ainsi que dans la vie professionnelle et enfin la mise en place des qualités de l'enseignement de cette compétence. Par ailleurs, en Algérie, l'écrit est conçu tel une « raison scolaire ».

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la langue française, l'apprenant qu'il soit élève ou étudiant, se réfère nécessairement à l'écrit, en d'autres termes, c'est la seule pratique qui lui permet de sauvegarder initialement les connaissances apprises et de les retransmettre à l'enseignant dans les situations d'évaluation. Ce rôle central de l'écrit nécessite l'acquisition des composantes de la compétence scripturale à savoir grammaticale, orthographique, syntaxique et textuelle...etc. Mais cela exige la prise de plume et oser écrire. Ce phénomène s'inscrit donc dans un croisement de disciplines, d'ailleurs « *l'écrit est présent dans la plupart des disciplines* », Artaux (1999 : 27), ainsi, Bertrand et Houssaye (1999), évoquent que toute recherche inscrite en didactique s'appuie nécessairement sur d'autres domaines tels que la psychologie cognitive ou la psychologie sociale. De plus, la maîtrise de l'écrit ne s'appuie pas seulement sur les compétences scripturales que nous venons de citer mais prend en compte la dimension socio-affective (représentations, conceptions, dimension subjective, socioculturelle...).

Rappelons que les jeunes étudiants qui s'inscrivent à l'université (toutes disciplines confondues) sont issus de milieux sociaux différents, et nos recherches préalables nous ont prouvé que la dimension sociale joue un rôle important voire primordial dans le développement de l'être humain ce qui fait varier la conception de la langue française d'un individu à l'autre. Ces conceptions entraînent des conséquences qui deviennent facteur principal des attitudes et des idées élaborées vis-à-vis de la langue et de l'écrit.

Implicitement, nous découvrons que la progression (acquisition du savoir) est souvent remise en question.

Dans cet élan, il est utile de souligner un élément essentiel : la pratique de l'écrit est dotée d'une immense importance dans le cursus universitaire de l'étudiant. En effet, la réussite de chaque étudiant est liée à sa maîtrise de l'écrit vu qu'il s'agit de l'une des compétences qui contribue à la quasi-totalité des constructions du savoir à l'université. Nous savons que la plupart des examens et des évaluations se font par le biais de l'écrit, c'est le seul moyen qui permet à l'enseignant d'évaluer son étudiant, de vérifier ses connaissances et son état d'avancement.

Ainsi, aujourd'hui l'écrit s'inscrit dans tous les domaines de la vie, professionnels et personnels, la prise en conscience de l'importance de cette compétence est une responsabilité immense où plusieurs laboratoires de spécialité essayent de réadapter les méthodes d'enseignements et les stratégies de l'installation de cette pratique. Donc c'est à cette compétence, ses représentations, son développement et son apprentissage que nous allons consacrer notre thèse. L'enjeu de cette dernière était un facteur qui a suscité une certaine curiosité et volonté de mieux comprendre le fonctionnement des représentations de l'écrit chez l'étudiant, nos intérêts se sont développés au fur et à mesure et nous ont amenés à nous intéresser aux ateliers d'écriture comme dispositif d'apprentissage traitant les représentations liées à la pratique de l'écrit.

Durant l'élaboration du présent manuscrit, beaucoup de questionnements se sont manifestés à savoir : chercher les difficultés liées à la pratique scripturale et à ses facteurs, la nature du rapport que peut avoir l'apprenant envers l'écrit, les différentes attitudes et les opinions que peuvent avoir des étudiants, le rapport de soi et les représentations que peuvent avoir quant à la langue française et à l'écrit en particulier. Notre étude se nourrit également du terme représentation qui est issu à la base de la sociologie où il est nécessaire de rappeler qu'Emile Durkheim (1898) qui a introduit cette notion « *pour travailler sur les formes collectives de pensée au sein des sociétés* »², ensuite et au fil du temps, Serge Moscovici (1961) emprunte cette notion et l'intègre dans « la psychologie sociale » sous l'appellation de représentation sociale. Nous nous sommes référés à cette

² Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). Représentations. Dans : Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter (Dir), Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. (pp. 191-196).

dernière discipline vu son importance dans la compréhension et l'analyse du comportement de l'individu en effet de l'étudiant.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013) ajoutent qu'en prenant en considération la présence des représentations de l'écrit chez l'étudiant que l'enseignement:

« ...ne peut plus être conçu comme un simple apport de nouvelles connaissances [...] L'enseignement consisterait plutôt à amener le sujet apprenant à une réorganisation intellectuelle, c'est-à-dire à une transformation de ses modes de pensée. Les représentations étant fonctionnelles pour chacun d'entre nous, les ignorer dans les enseignements pourrait entraîner des résistances (parfois durables) dans les apprentissages ». En didactique « la notion de représentation a été définie pour parler des systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas »³.

Les représentations et les conceptions de l'écrit sont donc des significations construites par l'apprenant par rapport à l'écrit, autrement dit, c'est le résultat des valeurs qu'il attribue à ses propres textes, de l'élaboration des jugements qui peuvent être encourageants ou paralysants. Il est à noter que les représentations de l'écrit prennent place pendant les phases pré-universitaires, donc détecter les attitudes et les représentations de l'écrit chez l'étudiant rendent l'enseignement/ l'apprentissage de l'écrit plus complexe.

Cependant, nous avons porté notre attention, d'une part, aux conceptions et représentations de l'écrit chez l'apprenant, et, d'autre part, nous allons nous intéresser aux stratégies d'installation de cette compétence ou plutôt du dispositif modifiant les attitudes et les opinions négatives attribuées à la pratique de l'écrit. Dans le même élan nous nous référons à la lecture, une pratique que tout apprenant est censé pratiquer car elle est génératrice de bagage lexical consistant qui lui permet de réaliser des écrits complexes et d'améliorer son style d'écriture.

³ Ibid.

Ce travail est donc issu du fait que les représentations de l'écrit sont à la base du blocage ressenti par l'étudiant lors de l'écrit et qui peuvent avoir un impact sur le développement de la compétence scripturale. De ce fait, l'étudiant échoue quand il décide de réaliser un écrit ou un texte cohérent sinon il hésite à le faire carrément. En étudiant les représentations des apprenants, Richards & Lockharts (1994) ont remarqué qu'elles sont constituées *de l'image de la langue, des natifs de la langue, des compétences de l'apprentissage et de l'apprenant lui-même, et que chacune faisait son apparition pendant l'acte d'enseignement.*

Afin de mieux cerner les difficultés rencontrées lors de la pratique de l'écrit, nous commençons par l'identification du fonctionnement des conceptions de l'écrit et la mise en place d'un dispositif portant sur la modification de ces représentations à savoir l'atelier d'écriture. Notre objectif n'est pas d'offrir des solutions définitives et universelles mais de proposer des bases de réflexions, des préconisations pédagogiques ou autres pratiques didactiques capables d'aider l'apprenant à mieux se comporter devant cette tâche de l'écrit. Cette recherche nous amène aussi à reformuler un ensemble de questions relatives à ce problème de la pratique de l'écrit :

- *Comment les étudiants universitaires inscrits en 1^{ère} année licence de langue française conçoivent-ils l'écrit ?*
- *Quelles sont leurs représentations à la matière ?*
- *Et dans quelle mesure l'écrit peut-il être développé sinon quel dispositif mettre en place pour réajuster ces représentations ?*

En partant de ces questionnements et au vu de notre constat de départ, nous avons émis trois hypothèses pour tenter de répondre à notre problématique :

- Il est probable que le peu d'attention porté à l'écriture dans les classes pré-universitaires peut être une cause au manque de la pratique de l'écrit, ce qui engendre des difficultés certaines.
- Le choix de la filière (imposé pour beaucoup) serait un facteur important d'où résulte un taux d'échec notamment en 1^{ère} année universitaire.
- Les origines socio-culturelles des apprenants seraient aussi un élément qui entrave la bonne marche des acquisitions chez l'apprenant.

- Les méthodes et les dispositifs d'enseignement/apprentissage de l'écrit (notamment en 1^{ère} année universitaire) manquent de spécificité par rapport à des apprenants non-natifs.
- L'atelier d'écriture pourrait être un dispositif permettant un enseignement/apprentissage conséquent de l'écrit mais aussi le réajustement des représentations liées à la pratique scripturale.

Compte tenu de tous ces éléments cités, notre thèse sera répartie en deux grandes parties, dans chacune d'elles trois chapitres. La première partie, de nature théorique, étale les assises didactiques qui peuvent nous éclairer quant à la compréhension de notre sujet aussi pour nous induire et nous guider dans le cheminement de notre investigation. Dans un premier temps, nous consacrons le premier chapitre à la didactique de l'écrit, aux notions clés qui permettent de mettre en évidence quelques aspects définissant « l'écrit », ses modèles, sa place dans l'enseignement / apprentissage, les difficultés liées à cette notion, le rapport et les conceptions de l'écrit. (Aouadi, 2002) pense que « *Dans ce cas il faut prendre en considération la spécificité de la langue enseignée – notamment lorsqu'elle ne fait pas partie de la même famille que celle de l'apprenant et qu'elle relève d'une aire civilisationnelle très différente comme il est le cas des langues indo-européennes en Algérie* »⁴

Dans le second chapitre intitulé « De la didactique aux représentations », nous aborderons la notion « représentation » dans un contexte didactique où nous déterminons les représentations, leurs fonctions, leur fonctionnement et leur position dans le domaine de la didactique de l'écrit. En prolongement, nous développons le troisième chapitre qui porte sur l'atelier d'écriture intitulé « Une traversée de la théorie à la découverte de dispositif ». Ce chapitre que nous jugeons important interprète et met en évidence notre constat qui a eu lieu suite à des recherches et des lectures dans le sens de réajuster les représentations de l'écrit.

Le travail méthodologique se présente dans la deuxième partie, qui comporte aussi trois chapitres. Dans le quatrième chapitre nous avons mené notre première enquête sur terrain par le biais d'un questionnaire destiné aux étudiants inscrits en première année licence au sein du département de langue française de l'université Djilali Liabès de Sidi Bel Abbès. Ce chapitre comporte aussi l'analyse et l'interprétation des résultats requis. Le

⁴ Aouadi, S. 2002. « Interculturalité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères », Le Quotidien d'Oran, les 03 et 04 /12/2002, pp. 07, 10.

cinquième chapitre porte sur l'expérimentation du dispositif que nous avons proposé comme moyen de réajustement des représentations de l'écrit chez les étudiants et qui sert ainsi au développement des compétences scripturales à savoir : l'atelier d'écriture et un questionnaire destiné aux participants dans ce dispositif. Dans ce même chapitre nous étalerons les résultats obtenus dans ce questionnaire adressé aux participants et nous mettons en exergue l'interprétation des résultats obtenus lors de cette expérience. Quant au sixième chapitre, nous le consacrons à quelques préconisations didactiques qui incluent le renouvellement des modèles et des méthodes d'enseignement de la compétence de l'écrit, la construction et l'intégration d'un nouveau dispositif notamment l'atelier d'écriture, un bref rappel sur les types d'ateliers d'écriture et bien évidemment quelques pistes de discussion et questionnements qui concluent notre recherche. Ceci nous met en face de nos responsabilités quant à l'exposition des limites de cette recherche ainsi qu'aux résultats obtenus lors de la partie pratique où nous tenterons de mettre en relief notre proposition de l'intégration de l'atelier d'écriture aux programmes, un dispositif qui peut être utile dans le développement de la compétence de l'écrit.

PREMIÈRE PARTIE

CADRAGE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Introduction

L'écrit n'est pas un simple acte de décodage ou un ensemble de graphisme, l'écrit révèle des pensées internes, révèle une identité, une image de soi. La formation visant la maîtrise de l'écrit se base sur un vaste champ d'investigation. Cette première partie est consacrée à un balisage théorique qui a pour but d'apporter plus de précisions sur la notion de pratique de l'écrit et la place qu'elle occupe au sein de l'université algérienne. Elle se compose de trois chapitres. Dans le premier, la notion de l'écrit est étudiée d'un point de vue historique puis elle est définie selon les structures de la didactique ainsi que nos objectifs de recherche, nous présentons dans le même élan quelques jalons qui permettent de comprendre l'émergence de la notion de l'écrit. Dans le second chapitre, nos recherches portent sur le concept « représentation » ce qui nous amène à effectuer une enquête au centre d'un croisement de disciplines (psychologie, sociolinguistique et didactique...). Ces apports théoriques nous permettent de regarder la notion de l'écrit sous un autre aspect. La maîtrise de l'écrit est évidemment véhiculée par des capacités langagières (grammaticales, orthographiques et syntaxiques...) mais aussi par d'autres normes ; à savoir : les attitudes, les représentations et les conceptions de l'apprenant vis-à-vis la langue étrangère ainsi que la pratique scripturale. Quant au chapitre trois de la présente partie, intitulé « Une traversée de la théorie à la découverte du dispositif de l'atelier d'écriture », nous tenterons d'exploiter les éléments relatifs au dispositif et à l'intérêt de l'atelier d'écriture, un moyen capable de nous aider à mieux concevoir nos préconisations didactiques.

Chapitre I

Perspectives sur la didactique de l'écrit

Introduction du chapitre

Le présent chapitre se veut une exploitation des multiples notions et concepts didactiques relatifs à la didactique de l'écrit. Nous tenterons de mettre en exergue les notions principales en s'appuyant, d'abord, sur des études réalisées par plusieurs didacticiens, ensuite sur des thèses et des articles versant dans le domaine. Le contexte présent permet aussi de connaître l'environnement de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) ainsi que les difficultés liées à ce propos.

1. Didactique des langues étrangères

Le concept didactique a connu diverses définitions, nous n'en retiendrons que quelques unes selon notre domaine de recherche. Selon Halté⁵ (Halté, 1995, Reuter : 1995), *la didactique constitue principalement la transmission des connaissances et des capacités voire des savoirs et des savoir-faire selon ce qu'ils s'enseignent et s'apprennent*. Pour Schneuwly (1991), il évoque que « *la didactique a comme domaine d'application l'ensemble des problèmes relatifs aux processus d'enseignement et d'apprentissage à l'œuvre en situation scolaire.* »⁶, de ce fait, la didactique s'occupe initialement des contenus de l'enseignement, de leur élaboration et met l'accent sur l'acquisition des savoirs. Quant à (Bronckart, 1989), « *la didactique est centrée sur ce qui se passe dans la salle de classe* »⁷. Donc la didactique est concernée par la transmission du savoir et des connaissances ainsi que les capacités au sein d'une salle d'enseignement. La pratique de l'enseignement est en effet le point de départ des didacticiens.

La prise en compte des difficultés de l'enseignement/apprentissage englobe aussi celles de toutes les langues étrangères. La didactique prend la langue comme un objet d'étude dans l'enseignement/apprentissage. Dans la même discipline, la langue est considérée comme étrangère dans le seul cas où elle est pratiquée/enseignée dans une communauté où il y a une langue maternelle qui se caractérise par des règles opposantes à cette langue dite étrangère. La didactique est donc une discipline trop vaste, où la didactique des langues est une branche qui lui appartient.

⁵ HALTÉ J.-F. (1992) : La didactique du français, Paris, P.U.F., coll. Que sais-je ? — (1995) : « Interaction : une problématique à la frontière », dans Chiss, David, Reuter, eds, (1995)

⁶ Schneuwly, B. (1991). « Diversification et progression en DFLM l'apport des typologies ». Études de linguistique appliquée, 83, 131 - 141

⁷ Bronckart, J.-P. (1989). « Au statut des didactiques des matières scolaires ». Langue française, 82, 53-66.

2. L'enseignement de la langue française à l'université algérienne

Verdelhan-Bourgade, M. (1995) affirme que : « *L'enseignement du français s'effectue à travers le monde dans des situations extrêmement variées...souvent condensées en sigles : FLM, FLE, FLS. Ces situations varient selon le pays, à l'intérieur d'un même pays et entraînent des méthodologies différentes* »⁸

En Algérie, la langue française est différemment conçue. Elle est pratiquée dans divers domaines notamment social, administratif, économique, éducatif ainsi qu'à l'intérieur de nombreux foyers ; elle tient une position assez forte, sauf que son statut reste inexplicable voire indéterminé entre langue étrangère et langue seconde. Beaucoup de comportements montrent le refus de la place qu'entraîne cette langue d'où les nombreux préjugés probablement liés à l'histoire de notre pays.

Revenons à l'aspect langue, il est important de souligner que la langue française n'est qu'une matière très limitée en terme de connaissances et d'enseignement qui traitent quelques paramètres génériques de la langue dans les paliers pré-universitaires (cycles primaires, moyens et secondaires). Or, elle devient une langue de plusieurs voire presque tous les enseignements à l'université. Il faut dire que la maîtrise de la langue française devient brusquement un élément très essentiel à l'apprenant algérien (qui est à la base non-natif et dont les enseignements ont été assurés en langue nationale). Le manque de compétences et l'incapacité des apprenants face à ce changement brutal, expliquent le manque d'intérêt et la faiblesse de nos apprenants (*source : thèse de doctorat, Dr. MISSOURI*)

L'enseignant à l'université a des objectifs à atteindre ainsi qu'un savoir bien encadré à transmettre, par ailleurs, l'apprenant se trouve entre besoins de connaissances/compétences et difficultés à cerner les nouvelles informations, à comprendre et à mémoriser en même temps. Dans ce cas, il est nécessaire d'adapter les méthodes et les techniques d'enseignement selon les carences des apprenants afin de réussir le transfert des apprentissages en langue française. En prenant en compte cette situation très fréquente dans nos universités, l'enseignant est appelé à s'appuyer sur la pédagogie communicative afin de créer des interactions et de rendre l'apprenant plus actif, ce qui assure éventuellement une meilleure acquisition.

⁸ Verdelhan-Bourgade, M. (1995) " La langue et ses représentations", *Le français aujourd'hui*, n° 124, p.67.

Il est nécessaire de prendre en considération les capacités des apprenants, particulièrement ceux inscrits en première année licence de langue française (notre intérêt est bien justifié car il s'agit dans notre échantillon d'étude dans notre partie pratique) car nous savons que l'université algérienne exige une panoplie de formations en langue française notamment les filières scientifiques, techniques et littéraires.

Le français est donc considéré comme une langue véhiculaire dans la plupart des enseignements supérieurs en Algérie. Cette réalité met en exergue plusieurs réflexions centrées sur les compétences langagières et linguistiques en langue française, ainsi nous sommes appelés à prendre au sérieux la complexité de cette situation par rapport à l'apprenant algérien dans un contexte universitaire. Nous devons aussi nous interroger sur le système éducatif dans le but de faciliter la compréhension et la communication chez l'apprenant afin qu'il puisse poursuivre sa formation supérieure aisément.

3. La didactique de l'écrit

La didactique de l'écrit a une dimension vaste qui regroupe, d'un côté, plusieurs approches voire toutes sortes d'approches (linguistiques, psychologiques, pédagogiques, cognitifs et sociales...) jusqu'aux différentes dimensions qui touchent le scripteur lui-même, de l'autre, elle recouvre tous les aspects linguistiques, sémiotiques, textuels et même discursifs. La didactique de l'écrit traverse bien évidemment la pratique de l'écrit notamment la production écrite et le scripteur en difficulté d'écrire dans des expériences scolaires ou sociales.

A travers le monde où le français est enseigné, la didactique de l'écrit a eu naissance suite aux critiques qui ont mis en cause l'enseignement de la littérature et l'échec scolaire connu par l'imposition des normes scripturales langagières, scolaires et sociales, ainsi que les critiques adressées au système scolaire ce qui a favorisé une pensée didactique sur l'écriture. Il s'agit donc d'un domaine qui englobe spécifiquement différents composants, notamment tout ce qui est lié à la scripturalité : scripteur/lecteur, texte/contexte.

JEAN François Halté, pour ne citer que lui, a travaillé sur cette dimension et s'est intéressé à la pratique de l'écrit chez les scripteurs experts ainsi que les apprenants qui sont au cours de développement de leurs compétences scripturales. Pour lui l'acte d'écrire ne peut se concevoir sans le sujet qui l'accomplit (le scripteur) dans son contexte social. Par ailleurs, pour M-C Penloup, la didactique de l'écrit est le seul courant qui unit

spécifiquement le scripteur (sujet) et l'écriture (objet). Il développe et présente la didactique de l'écrit comme élément qui se centre sur le sujet.

La maîtrise de l'écrit reste l'un des enjeux fondamentaux lors de l'apprentissage d'une langue étrangère notamment en Français Langue Etrangère (notre sujet de recherche). En effet, les recherches sur l'enseignement de la production écrite ont été riches ces dernières années et ont contribué à l'apparition d'autres problématiques de recherche concernant la pratique de l'écrit et le scripteur. A ce titre, différentes recherches ont été mises en place afin de comprendre les diverses facettes de l'enseignement/apprentissage de la lecture paradoxalement l'écriture n'a pas eu son lot d'intérêt. Nous pensons que les recherches concernant cette pratique (l'écriture) sont relativement récentes.

Le domaine de l'écrit a connu différents champs disciplinaires, en effet, la didactique de l'écrit n'est plus un courant qui traite seulement les compétences orthographique, lexicales ou syntaxiques. L'écrit est un acte qui se situe entre la plume et l'individu, cet acte est bien évidemment complexe, pour écrire et produire des écrits, le sujet est appelé à oser. Au cours des années 80, l'écriture a connu son évolution tout comme la lecture aux années 70. Selon Barré De Miniac, *les années quatre-vingt sont sans nul doute les années « écriture »*⁹. La didactique a donc accordé une importance à l'écrit et au sujet scripteur dans le but de proposer des approches concernant l'écrit et son apprentissage.

Il est bien évident que « l'écrit » comme approche appartient au champ didactique, mais il nous est difficile de l'étudier en tant que pratique sociale car plusieurs éléments doivent être pris en considération (nature du scripteur, ses pré-requis, son milieu socio-géographique, etc.). La didactique de l'écrit s'appuie forcément sur les apports de différentes disciplines, notamment, psychologique, cognitive, socio-affective, etc. Dabène (1991) définit la compétence scripturale. en didactique comme : « *un ensemble de savoir, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre scriptural* »¹⁰. Tandis que Lafont-Terranova (2009, p.78-103) appuie et souligne l'importance des travaux de Dabène concernant l'enseignement de l'écriture, de ce fait, des recherches ont été développées en didactique par (Barré De Miniac, Dabène, Chartrand et Blaser, Lafont-

⁹ Barré De Miniac-La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche, (1995 : 93) : dans revue française de pédagogie.

¹⁰ Dabène, M. La notion d'écrit ou le continuum scriptural, Le Français d'aujourd'hui n° 93, 1991, p 14

Terranova, Reuter...) qui mettent l'accent sur le scripteur notamment en terme de difficultés, non seulement linguistiques et textuelles mais s'appuient aussi sur les représentations du scripteur lors de l'acte d'écrire ainsi que les situations de la production écrite.

3.1. Qu'est ce que « écrire » ?

L'écriture est une activité qui permet de s'exprimer tout comme l'activité de l'oral. L'écrit est une compétence essentielle à acquérir durant l'apprentissage d'une langue qu'elle soit maternelle ou étrangère. Il n'est pas aisé de préciser la définition de l'écriture vu la diversité des définitions qui varient selon le domaine et le contenu. Nous avons pu nous baser sur quelques unes tout en prenant en considération notre sujet à traiter.

Selon DESCHENES affirme que l'écriture est une activité complexe :

« Écrire un texte c'est tracer des lettres, des mots, des phrases, mais aussi et surtout c'est élaborer un message qui veut transmettre la pensée de l'auteur et informer correctement le récepteur. Ecrire implique donc nécessairement tout un travail cognitif d'élaboration, de structuration de l'information qui est le résultat de l'interaction entre la situation d'interlocution et le scripteur »¹¹.

Ecrire un texte est une situation problème ou l'apprenant éprouve plusieurs difficultés. Cela est certainement dû à différents facteurs ; l'absence de lecture, les représentations de l'écrit que l'apprenant a déjà schématisé et le bagage lexical limité.

Par ailleurs, Yves REUTER définit l'écriture dans son ouvrage comme suit:

« L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendanciellement conflictuelle, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re) produire du sens linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio-institutionnel donné »¹²

Le premier but de l'écriture est donc de produire du sens, ce n'est pas seulement la capacité de bien orthographier ou calligraphier, sachant que ces éléments sont très

¹¹ DESCHENES (1988) *La compréhension et la production de textes*. Sillery: Presses de l'Université du Québec ; p 88

¹² REUTER, Yves, *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Paris, ESF, 1996.

important lors de la production écrite. L'écriture est ainsi un moyen de communication qui nécessite chez le scripteur d'être capable d'harmoniser son style d'écriture selon le contenu et le type du texte. Il s'agit de développer cette compétence en prenant en considération quelques dimensions très importantes afin d'ajuster/de réajuster sa façon d'écrire. Pour cela qu'il est nécessaire de mettre les étudiants, régulièrement, dans des situations d'écriture diversifiées qui exigent la variation des compétences.

L'écriture est un acte, qui permet de sauvegarder voire de conserver les pensées par le biais du support papier. L'écrit semble parfois comme une situation problème aux scripteurs par rapport à l'oral. Il présente aussi un facteur d'inquiétude car les textes, peuvent être analysés et critiqués par les lecteurs/ récepteurs. Cela s'apparente à la prise du risque chez le sujet écrivant sachant que ses écrits reflètent et renvoient son image. Ecrire correctement et d'une manière cohérente exige le respect d'un ensemble de normes logiques, cela paraît difficile pour certains scripteurs et provoque un complexe chez eux, ce qui peut installer un découragement par la suite.

L'écriture n'est donc pas simplement une technique de transcription et un codage ou seulement de l'orthographe, l'écriture est toute une culture marquée par des modes de pensées, et par des connaissances notamment spécifiques au sujet traité. Ecrire c'est communiquer, s'exprimer, et également produire, argumenter et accéder aux plus hauts niveaux d'usage de l'écrit. Il est bien évident que l'acte d'écrire, exige des connaissances linguistiques de base syntaxiques, lexicales et textuelles, mais ces compétences restent insuffisantes pour l'apprenant ; les compétences langagières sont indispensables pour réussir un écrit. En outre, les conceptions de l'apprenant, ses opinions et son attitude sont pour beaucoup dans la réussite de l'acte d'écrire. Y. Reuter pense que : « *L'écriture s'enseigne et s'apprend* » ¹³

L'enseignement de l'écrit est une sorte de transfert de savoirs et de savoir-faire, cette pratique doit particulièrement prendre en considération la présence des représentations de la matière car cela ne se développe pas à l'arrivée de l'étudiant à l'université mais dépend aussi de différents facteurs : psychologiques, sociaux et même culturels. Selon Barré De Miniac : « *L'écriture est une activité qui mobilise autant qu'elle révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière. Ecrire c'est, d'une certaine*

¹³ REUTER Y. (2002b), La « prise en compte » des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux, Repères, n°23, Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves, p.2

*manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits »*¹⁴ **Barré De Miniac, C., (2000, p.19)**

Il est clair qu'écrire c'est aussi extérioriser ses pensées et mettre en œuvre ses acquis et ses connaissances en fonction du sujet à développer. Cet acte est donc une manifestation concrète qui reflète l'aspect cognitif, social et affectif du scripteur. L'écriture n'est pas seulement la pratique de l'écrit, mais c'est aussi une manière de s'adresser aux autres (lecteurs) qui peuvent être évaluateurs (des enseignants), de provoquer des commentaires et des critiques par rapport à ses textes (ses produits). Cet acte n'est donc pas facile pour un apprenant qui peut à la fois hésiter et même sentir un blocage par manque d'habitude à l'écriture. Ce comportement est dû particulièrement à une insuffisance de compétences lexicales et langagières. Il est à noter que le scripteur/apprenant en situation d'évaluation est appelé à transmettre un message dans un sujet précis, de dévoiler ses pensées et de plaire à son évaluateur en faisant preuve de maîtrise du sujet ainsi que les outils de langue.

3.2. La compétence de l'écrit

D'après le dictionnaire de didactique du F.L.E et du F.L.S pp.78-79, la notion de l'écrit se définit comme suit : utilisé comme substantif, ce terme désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue. Résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur, un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le différé, dans l'ici-et-maintenant ou dans l'ailleurs, selon sa nature : du billet glissé à son voisin, dans les lieux où la parole est interdite ou moins sécurisante, à la lettre qui franchit l'espace et le temps ; de l'inscription sur support fixe aux écrits évanescents des écrans cathodiques, de la feuille qui s'envole au livre qui se conserve, etc.

L'écrit est une compétence qui englobe un ensemble d'éléments cognitifs, une activité qui est considérée comme un moyen qui facilite l'acquisition de la compétence. L'enseignement de la langue française au cycle supérieur est basé sur des objectifs bien

¹⁴ Barré De Miniac, le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques : dans savoirs mieux, presse universitaire de Lille 3, (2000, p.19).

précis. Ils se résument en l'installation de certaines compétences orales et écrites, bien évidemment, ces compétences doivent permettre à l'apprenant de s'exprimer avec aisance.

Notre recherche est donc basée sur la compétence de l'écrit et les difficultés liées à la pratique de cette compétence. A ce propos, Dell Hymes confirme qu'il ne suffit pas de connaître la langue et le système linguistique pour communiquer mais aussi savoir s'en servir en fonction du contexte social. L'écrit est une compétence à acquérir par chacun (élève, étudiant...), l'écriture est donc une activité sociale fondamentale qui sert à faciliter la communication écrite. Il est à noter que l'écrit est un processus complexe, **Sophie Moirand (1979)** le confirme dans son analyse : « *Enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit* »¹⁵.

La compétence de l'écrit ne se résume pas dans une simple succession de mots ou de phrases, ce n'est pas aussi de coller des lettres et des mots. Ecrire est une compétence de communication voire de transmission de message et de résolution de problème. Cette compétence est bien évidemment complexe où le scripteur est appelé à élaborer tout un texte avec un sens bien précis dans un domaine absolu, il est aussi amené à mobiliser différentes opérations (linguistiques, syntaxique, élaboration des idées...).

La compétence de l'écrit est bien complexe en langue maternelle, elle l'est autant plus en langue étrangère (FLE) ; cette activité présente des difficultés spécifiques (linguistique sur le plan lexical, et d'autres d'ordre socioculturel...). Nous pensons que l'écrit a été négligé pendant une longue période de temps notamment dans le système éducatif algérien. Cependant, il est devenu un outil fondamental et essentiel dans la construction des savoirs et savoir-faire.

Les didacticiens continuent à porter de l'intérêt à l'écrit, spécifiquement en termes d'acculturation, de communication et d'accès à la connaissance. J. Hébrard, affirme que :

« L'apprentissage de la culture écrite, inclut le développement des capacités scripturales, est une entreprise de longue haleine. [...] L'enseignement apprentissage de l'écrit doit se poursuivre tout au long de la scolarité, puis intensément même au cours des études supérieures, au moment où les

¹⁵ Moirand S. *situation d'écrit*, paris, Clé International, (1979, p. 9).

*étudiants sont confrontés à des tâches d'écriture encore plus complexes, entre autres pour la production de textes de genres nouveaux »*¹⁶

Il est donc évident que la compétence de l'écrit se complexifie au fur et à mesure, jusqu'à l'arrivée du scripteur à un cadre professionnel où il construira des savoirs tout en s'appuyant sur les compétences de l'écrit qu'il a pu acquérir tout au long de son cursus scolaire/universitaire. Donc, l'enseignement de l'écrit devrait continuer jusqu'au développement complet de la compétence de l'écrit où le scripteur sera responsable et capable de construire et de produire différents écrits. La compétence de l'écrit, ou comme le didacticien Dabène l'appelait, la compétence scripturale comprend « *un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre scriptural* »¹⁷ (Dabène 1991, p.14).

Pour conclure, nous réaffirmons que la compétence de l'écrit est, en général, la capacité de produire des discours écrits bien organisés. Cette activité est indispensable pour que le scripteur puisse adhérer convenablement au monde de l'écrit. Nous rappelons aussi que le savoir est l'ensemble des composantes linguistiques, sémiotiques, pragmatiques et sociolinguistiques. Quant aux savoir-faire, le scripteur est appelé à faire référence des savoirs en situation de production « savoir-écrire ».

3.3. L'écrit en langue étrangère

L'écrit est devenu un acte de communication particulier, qui représente le savoir et le savoir-faire permettant aux scripteurs de construire un sens, un message, etc. L'acte d'écrire met en œuvre plusieurs composantes et compétences. Il ne s'agit pas d'une simple traduction de l'oral ni une activité subsidiaire à l'enseignement scolaire ou universitaire. L'écrit selon Vigner est : « *un outil d'expression ou de communication hautement élaboré qui ne saurait en aucun cas apparaître et se développer spontanément chez le sujet apprenant* »¹⁸ (Vigner, 1982 : 82). Maîtriser l'écrit, c'est avoir un moyen de communication dans une langue particulière sachant que la langue reste un moyen de communication et un véhicule de connaissances.

¹⁶ Rapport de stage, mémoire professionnel, thèse doctorale, etc. (Chartrand, 2006 : 11-12)

¹⁷ Dabène Michel, (1991, p.14) ; UN MODÈLE DIDACTIQUE DE LA COMPÉTENCE SCRIPTURALE, Centre de Didactique du Français Université Stendhal - GRENOBLE III.

¹⁸ VIGNER GERARD, écrire : élément pour une pédagogie de la production écrite, PARIS, CLE, international, 1982, p82.

Il est donc évident qu'il est différemment conçu chez les apprenants, particulièrement ceux de l'université qui portent des jugements concernant leurs apprentissages en langue française. L'écrit à notre avis, est un moyen de suivi des différents apprentissages et d'évaluation des compétences qui doivent être acquises lors de l'enseignement universitaire, notamment en classe de langue française. L'écrit est régi par des signes graphiques (lettres, ponctuation, etc.). Un scripteur peut réfléchir mentalement à son énonciation et revenir, si besoin est, sur ce qu'il a écrit. Ce qui n'est pas le cas à l'oral qui en effet une fois produit il est immédiat et ne peut être modifiée, l'oral qui une Pour cette distinction oral/écrit, des recherches ont été faites au niveau syntaxique.

Par ailleurs, écrire en langue maternelle nécessite un ensemble de processus comme la calligraphie, la coordination et la mise en texte. Cependant, l'écriture en langue seconde (le français à l'université dans notre cas) exige encore plus de capacités et de connaissances ; il faut aussi tenir en compte les caractéristiques de l'écriture en langue étrangère qui englobent les difficultés rencontrées en production écrite, ses spécificités en langue étrangère, les représentations de l'écriture et le rapport à l'écrit ainsi que la relation lecture/écriture. Il est à noter, qu'il faut apprendre à se familiariser avec la langue afin de pouvoir s'inscrire dans cette situation d'écriture.

Bien écrire reste un acte qui s'acquiert par le bon usage de la langue, il est donc normal que la crainte relevée chez les apprenants en terme de rédaction en langue française a un rapport avec le manque de compétences linguistiques. La langue est donc un outil très essentiel pour la réussite ou l'échec des écrits. Rappelons que la relation langue/écriture est doublement considérée dans la construction des savoirs notamment celle de l'écrit qui est un moyen (le seul moyen) d'évaluation des acquis de l'apprenant. Nous pensons qu'il était nécessaire d'accorder plus d'intérêt à la pratique de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage de la langue française à l'université.

L'apprenant écrit pour apprendre, pour s'exprimer, pour mettre en œuvre son savoir et ses connaissances acquises en langue maternelle ou étrangère. Dans cet élan, nous mettons en relief l'influence de la langue maternelle (l'arabe contemporain enseigné dans les cycles pré-universitaires) sur les écrits des apprenants en langue seconde (le français à l'université). Nous avons constaté que, le plus souvent et chez une majorité des apprenants, cet appel à la langue maternelle notamment en situation de blocage, de manque de vocabulaire et de compétences langagières reste une attitude justifiée. Ce type d'apprenants

revient le plus souvent à l'utilisation du langage quotidien à cause des difficultés qu'ils rencontrent lors de la production écrite. Il faut dire que la langue est un élément essentiel qui a une influence considérable sur la pratique scripturale chez l'apprenant.

3.4. L'enseignement de l'écrit : une pratique à repenser

Dans la vie quotidienne de l'individu, l'écrit est devenu une tâche très courante, cette pratique est bien évidemment présente dans le milieu scolaire et extrascolaire, dans la vie privée ou professionnelle. L'écriture (en langue française particulièrement) est une compétence fondamentale qui s'acquiert dans les cycles primaires, moyens et secondaires, ensuite à l'université. Cette activité devrait occuper une place plutôt privilégiée dans une classe de français.

Tout apprentissage en FLE repose impérativement sur la maîtrise de l'écrit, ce qui lui accorde une faveur plutôt particulière. Par contre, nous pensons que l'acte d'écrire et son apprentissage n'est pas une tâche simple vu que les apprenants rencontrent des difficultés qui deviennent des obstacles. Ces difficultés rencontrées par l'apprenant universitaire ne sont pas seulement d'ordre syntaxique, lexical ou grammatical mais aussi liées à la maîtrise de la compétence elle-même. L'écriture est une activité étroitement liée à des savoirs, des valeurs et des représentations, elle exige le savoir et le savoir-faire. L'acte d'écrire n'est plus focalisé sur la production d'un texte tout en respectant les normes syntaxiques mais aussi sur des compétences langagières qui servent à construire un sens, à ordonner un message ou à émettre un avis.

Dans un autre contexte, l'apprenant se trouve donc en situation d'affectivité avec l'écrit, un élément qui doit être pris en considération lors de l'enseignement/apprentissage de la matière, dans ce cas l'apprenant devient un objet d'intérêt dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'écrit. Goody rappelle dans ses travaux¹⁹ de l'anthropologie que l'écriture a un rôle assez important déterminant dans l'apprentissage. L'écrit est loin d'être juste une source d'où peuvent découler des idées ; il permet aussi de favoriser les connaissances, les enregistrer, comme il peut être examiné, structuré et critiqué.

¹⁹ Travaux de Jack Goody: La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage, Les éditions de Minuit, 1979 ; Entre l'oralité et l'écriture, PUF, 1994.

3.5. La pratique scripturale en langue étrangère

L'enseignement/apprentissage d'une langue signifie tout d'abord la maîtrise des composantes langagières définies d'où le pouvoir de bien s'exprimer à l'écrit ainsi qu'à l'oral dans les différentes situations rencontrées par un apprenant. Tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère a pour objectifs de faciliter les tâches complexes chez les apprenants. De ce fait, chaque méthodologie visant l'acquisition d'un mécanisme s'appuie sur d'autres outils afin de réussir l'installation des compétences langagières chez l'apprenant (la compréhension orale et écrite et la production orale et écrite).

Il est donc clair que la pratique scripturale a été négligée durant les phases pré-universitaires et sur une longue durée tandis que l'oral a continué à profiter de la présence des notions, des méthodes et autres techniques. L'écrit a pu être reconsidéré avec l'apparition de l'approche communicative des années 70. Actuellement, la communication ne concerne plus l'oral mais aussi l'écrit où règne un enseignement/apprentissage à visées communicatives qui se basent sur les besoins de l'apprenant. La production de l'écrit s'est mise en valeur aussi après les recherches qui ont pris un nouvel essor par de nombreux chercheurs, nous citons : (*De Beaugrande, 1984 ; Scardamalia et Bereiter, 1987 ; Cornaire & Raymond, 1999*). Ces didacticiens ont tenté de mettre à jour le processus d'écriture où, désormais, l'apprenant est amené à produire et à s'y entraîner tout en pratiquant lecture et écriture. Or, malgré cette évolution qui concerne la compétence de l'écrit voire la production écrite, les matériels pédagogiques restent mineurs, ce qui rend l'enseignement/apprentissage de la production écrite difficile.

Afin d'enrichir nos hypothèses, nous pensons rappeler les visées de l'acte d'écrire pour mieux le concevoir. Ecrire ne se résume pas en la transcription de l'oral en liant des phrases correctement formées. Cette activité qui paraît aisée et facile pour certains apprenants, ne l'est pas pour d'autres car en écrivant, l'apprenant/scripteur fait appel à différentes compétences étroitement liées à l'acte d'écrire.

L'enseignement/apprentissage ne se limite pas non plus sur la grammaire de la phrase mais plutôt une grammaire de texte. L'écriture en didactique des langues étrangère est considérée comme une activité visant l'élaboration d'un texte qui a un sens, autrement dit, la construction d'un produit qui a une visée communicative (un message). D'un autre point de vue, l'écrit n'est pas seulement considéré en tant qu'instrument de communication

mais aussi comme une interaction sociale. Il peut donner naissance à un nouveau savoir, une information et d'autres éléments qui peuvent guider le lecteur à mieux s'apparenter au message. Selon Sylvie Plane, l'écrit est décrit comme une: « *Une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle, le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions. Et ces trois opérations se renouvellent constamment au cours du processus rédactionnel et interagissent donc, en permanence* »²⁰

3.6. Les courants théoriques et l'écrit

Selon les didacticiens, l'écrit emprunte ses fondements des sciences cognitives, sociologiques et psychologiques. Cette diversité de champs, permet l'appui des recherches menées par rapport aux apprenants et leurs représentations. Un bon nombre de linguistes, psychologues et didacticiens comme (*MASTOW 1943, OXFORD 1990, WENDER 1991...*) ont mené des recherches sur l'apprentissage de l'écrit et ont rapporté ainsi de l'intérêt à l'apprenant vis-à-vis l'enseignement/l'apprentissage de l'écriture.

A cet effet, il est judicieux d'évoquer les courants de l'apprentissage de l'écrit car cela peut nous permettre de mieux considérer cette pratique. L'apprentissage de l'écrit est donc considéré comme un processus d'acquisition progressif des nouvelles connaissances. Différents courants et modèles ont influencé l'apprentissage des langues d'une manière générale et de l'écrit d'une manière particulière, voire trois modèles renvoient principalement à ce processus à savoir :

L'influence du behaviorisme ou le modèle behavioriste ; ce courant ou cette théorie selon SKINNER (l'un de ses fondateurs), l'acquisition des connaissances se fait par des paliers successifs... Ce modèle a pour objectif l'installation des connaissances tout en élaborant des petits paliers, l'apprenant est donc appelé à communiquer la rétroaction nécessaire. Cependant, le modèle structuraliste indique que l'acquisition chez l'apprenant et son activité sont étroitement liées au milieu notamment l'environnement social. Selon ce modèle, qui s'appuie plutôt sur la psychologie cognitive, l'élaboration des savoirs est souvent impliquée dans le cadre cognitif à savoir, les expériences sociales ainsi que les interactions.

Par conséquent, cette perspective prend en charge le sujet apprenant, sa compétence cognitive ainsi que la dimension affective. De ce fait, l'apprenant n'est plus envisagé d'un

²⁰ Sylvie Plane, Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège, Édition Nathan, Paris, 1994. P : 44.

point de vue extérieur mais plutôt d'une dimension intérieure où il peut se servir de ses connaissances stockées pour construire de nouvelles acquisitions et conceptions aussi de nouveaux apprentissages. Or, d'un point de vue socioconstructiviste, la dimension relationnelle de l'apprentissage et les interactions sociales jouent un grand rôle dans la construction des savoirs. Ce courant s'appuie sur la dimension sociale dans l'acquisition et la création des compétences. Ainsi, il s'agit de la construction des savoirs dans un cadre social d'où les connaissances sont associées à l'espace socio-culturel. Ce courant est apparu comme modèle d'enseignement/apprentissage qui regroupe trois dimensions didactiques :

- La dimension constructiviste qui renvoie à l'apprenant.
- La dimension sociale qui renvoie aux associés en action : L'enseignant et l'apprenant.
- La dimension interactive qui renvoie à l'environnement : L'objet d'apprentissage structuré au sein des situations.

Selon **Vygotsky** :

« Les interactions sociales sont indispensables dans tout apprentissage et que le langage sert d'instrument d'appropriation, tant du point de vue de l'attribution de sens par l'apprenant, que du point de vue du développement de fonctions cognitives en vue de l'acquisition visée par l'enseignant »²¹

Par cela, nous pouvons comprendre que l'enseignant et les apprenants doivent coopérer afin que chaque apprenant contribue à la construction de son propre apprentissage, donc selon la théorie socio-constructiviste, l'enseignant n'intervient qu'en cas de besoin tout en invitant l'apprenant à s'auto-corriger pour une construction plus appropriée des nouvelles connaissances. En ce sens, il est tout à fait évident que cette théorie s'appuie sur une logique d'interaction entre l'enseignant et le sujet apprenant comme acteur central d'apprentissage.

²¹ Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Ed. By M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman). Cambridge, MA: Harvard University Press

3.7. Les modèles d'écritures

3.7.1. Le modèle linéaire

Elaboré par ROHMER (1965), l'un des premiers chercheurs qui s'est intéressé à l'écrit et à l'analyse des différentes étapes de la mise en œuvre de l'écrit par des apprenants adultes. Nous rappelons que ce modèle était destiné au début à la langue anglaise où il était prédominant pendant les années 1960 et 1970 jusqu'au début des années 80. ROHMER présente les modèles de l'écrit notamment la production écrite sous forme de séquences ordonnées. Le modèle linéaire procure un cadre de base qui a contribué au développement de la pratique de l'écriture professionnelle. Ce modèle unidirectionnel englobe trois grandes étapes de l'acte d'écrire bien qu'elle se distingue comme suit :

Etape de la pré-écriture : Elle constitue la phase de l'élaboration d'un plan, de la sélection des idées par l'apprenant/scripteur dans un premier temps, ensuite l'assemblage des connaissances essentielles afin de les exploiter. Cette phase est aussi appelée « opération de planification ».

Etape de l'écriture : Autrement dit « la rédaction », considérée comme la deuxième phase, le scripteur mobilise ses idées afin d'entamer la mise en texte. L'écriture dans cette perspective est considérée comme la transcription des connaissances structurées.

Etape de la réécriture : Considérée comme la dernière phase, le scripteur est appelé à apporter des corrections à son produit. Cette étape est appelée aussi « la révision » dans laquelle le scripteur analyse son texte et effectue des modifications touchant le fond et la forme du texte produit afin de mieux le diffuser.

3.7.2. Le modèle de HAYES & FLOWER

Perçu comme premier modèle le plus connu, paru en 1980 (travaux de Hayes & Flower), à partir duquel, les autres ont cherché à se définir et des travaux dans le même sens ont eu naissance. Ce travail a pour objectif, en premier lieu, l'identification des difficultés liées à l'écrit notamment à la production ; en second lieu, à découvrir les origines de ces difficultés afin de traiter et améliorer les produits scripturaux. Ce modèle se distingue en trois grandes composantes :

- Environnement de la tâche où le texte déjà écrit est inclut dont le scripteur peut s'appuyer, ainsi que le thème, le destinataire et la motivation de l'écrit à faire / à produire.

- Les connaissances du scripteur, qui englobent la mémoire à long terme, les connaissances linguistiques nécessaires du scripteur et les connaissances rhétoriques « type du texte ».
- Le processus de production ou d'écriture qui est décomposé en trois sous processus :
- La planification : qui consiste à la récupération des connaissances relatives au contexte et l'activation des outils linguistiques nécessaires à la rédaction.
- La mise en texte : il s'agit des choix lexicaux, structures syntaxiques et rhétoriques afin que le scripteur peut produire son écrit.
- Le cadrage finalisé : qui se veut l'évaluation du texte notamment le contrôle du produit afin d'apporter des changements linguistiques ou structuraux, autrement dit, cette phase repose sur la lecture, la révision et la mise en texte afin d'accomplir l'édition.

Ce modèle comme tout travail scientifique, était critiqué par plusieurs auteurs, dans la mesure où il ne porte pas attention à la dimension affective et sociale du scripteur. Or, il met l'accent sur différents aspects conceptuels de la production, notamment les connaissances du domaine, les connaissances du scripteur et la mobilisation de celui-ci afin de produire un écrit dans les normes. En effet, le modèle de HAYES & FLOWER a donné lieu à de nombreux travaux qui ont servi de prolongements dans le même sens où d'autres auteurs tel que (BEREITER & SCARDAMALIA 1988) ont été amenés à poser le problème des stratégies de production.

3.7.3. Le modèle de Bereiter et Scardamalia

Le troisième modèle qui a été présenté par, *Bereiter et Scardamalia*²² décrit la différence entre le comportement d'un scripteur inexpérimenté et un scripteur expérimenté, autrement dit, le scripteur débutant rédige son texte sans prêter attention aux lecteurs. Ce type de scripteurs se base sur leurs propres connaissances et expériences. Alors que le deuxième type de scripteurs appelé « expérimentés », travaille et retravaille son texte dans le but d'améliorer la forme ainsi que le contenu. Ces scripteurs font des recherches même dans leurs mémoires de long terme afin de trouver les informations nécessaires pour

²² GERMAIN, C. (1999). La production écrite. Paris: Clé international. P. 29-30.

construire ce produit/message. Ils visent donc un objectif bien défini ainsi qu'un public de lecteurs.

3.7.4. Le modèle de Deschêne

Le psychologue *Deschêne* propose ce quatrième modèle pour expliquer le processus d'écriture en français langue maternelle. Ce modèle met l'accent sur la relation existante entre la production écrite notamment le scripteur et la compréhension écrite. Aussi, il évoque deux grandes variables dans ce modèle : « *la situation d'interlocution et le scripteur* »²³. La première variable concerne les éléments qui ont une influence sur l'acte de l'écriture :

- La tâche à accomplir (directives explicites ou consignes d'écriture).
- L'environnement physique (temps, espace et matériel)
- Le texte lui-même (faire une synthèse)
- Les personnes dans l'entourage du scripteur (qui peuvent l'aider à mieux travailler son texte)
- Les sources d'information externes (documents, dictionnaires, grammaires, personnes...)

En ce qui concerne la deuxième variable (le scripteur), elle englobe deux parties à savoir « *les structures de connaissances et les processus psychologiques* »²⁴. Les structures de connaissance se définissent dans l'ensemble d'informations (linguistiques, syntaxiques, sémantiques et référentiels...), des expériences et des croyances. Quant aux processus psychologiques, chaque scripteur doit passer par cinq étapes :

- La perception-activation.
- La construction de la signification.
- La linéarisation.
- La rédaction-édition.
- La révision.

²³ Cité par Cornaire. C, Raymond. P.M, La production écrite, *op.cit.* p.32

²⁴ Ibid. p.33

Cet ensemble d'étapes complexes décrit comment se déroule la tâche de la production écrite selon Deschêne.

3.7.5. Le modèle de Sophie Moirand

Pour Sophie Moirand, le processus d'écriture est lié au scripteur et à sa place dans la société. Son modèle est différent des autres modèles que nous avons cités précédemment. Moirand considère que le contexte et les interactions sociales ont une influence sur l'écrit. Nous pouvons résumer ce modèle dans quatre composantes principales :

- Le scripteur : son statut social, son rôle, son histoire.
- Les relations scripteur / lecteur(s).
- Les relations scripteur / lecteur(s) / document.
- Les relations scripteur / document / contexte extralinguistique.

4. La place de l'écrit dans différentes méthodes et approches pédagogiques

La didactique de l'écrit en langue étrangère a connu une importante évolution ces dernières années. Afin de mieux définir la place actuelle de l'écrit, il est nécessaire de connaître les conditions et les phases de son élaboration notamment les différentes méthodes qui ont marqué l'enseignement de l'écrit.

Apprendre à écrire en FLE est aussi apprendre à communiquer, cet acte constitue l'un des principaux objectifs dans l'enseignement de la langue sauf que l'enseignement/apprentissage de cet acte connaît de grands soucis en terme de méthodologie ainsi qu'en pédagogie. Atteindre cet objectif n'est pas facile, il est évident qu'il y a beaucoup de difficultés selon la méthode associée. C'est dans cette optique que nous allons faire un rappel à certaines approches puis nous évoquons les grandes courants en didactique de l'écrit à savoir ; la méthode traditionnelle, la méthode directe (audio-orale), la méthodologie audio-visuelle (MAV) et l'approche communicative.

4.1. La méthode traditionnelle

Appelée aussi grammaire-traduction, et comme son nom l'indique, elle est basée sur l'enseignement traditionnelle voire l'enseignement de la grammaire qui est considérée comme le seul et le meilleur moyen d'apprentissage d'une langue étrangère. Selon cette méthode, les activités, à savoir la pratique de l'écrit, se limitent dans la traduction d'un

texte d'une langue source à une langue étrangère ainsi que pour les adeptes de cette approche, la littérature est l'unique moyen pour apprendre à bien écrire notamment devenir bon scripteur. L'apprentissage de l'écrit dans ce cas se base sur l'acquisition des règles de grammaires telles que la construction d'une phrase correcte simple ou complexe. Cette méthodologie a marginalisé l'usage personnel de l'écriture ainsi que la créativité de l'apprenant d'où vient son inefficacité.

4.2. La méthode directe ou orale

Cette méthode a pour premier objectif l'élimination de la méthode indirecte qui est la traduction des textes. Elle est apparue dans le but de répondre aux besoins de mieux pratiquer les langues étrangères afin d'utiliser la langue comme outil de communication. Cette méthodologie favorise l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques par le biais de la répétition ; donc il s'agissait d'un enseignement sous une forme orale. Là encore, l'écrit voire la production écrite n'occupe pas une place importante et se limite aux activités de transformation. De ce fait, l'apprenant reste bien loin de construire des compétences scripturales où l'écrit occupe la seconde place par rapport à l'oral.

4.3. La méthodologie audio-visuelle (MAV)

Appelée aussi méthode structuro-globale-audio-visuelle. Elle est apparue grâce aux recherches de *Guberina et l'équipe de CREDIF*. Cette méthode est considérée comme approche intégralement phonétique, l'apprenant dans ce cas, est appelé à imiter les énoncés entendus ainsi que le rythme et l'intonation. La MAV se caractérise par l'apprentissage de la communication surtout verbale ; l'écrit est donc perçu comme aspect peu utile de la langue qui sert avant tout à la communication orale. Dans ce sens, H. Besse (1985 ; P.44) affirme que : « *Une langue est vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orales, l'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral, priorité est accordée au français parlé* »²⁵.

A travers cela, nous pouvons dire que les tenants de cette méthodologie pensent que l'écrit n'est qu'un prolongement de l'oral. *K. Tanriverdieva (2002 ; p.34)* affirme que, selon *P. Guberina (1965)*, la langue est un semble acoustico-visuel, où l'enseignement d'une seconde langue s'appuie sur deux aspects : « audio » qui se rapporte à l'oreille / l'écoute ainsi que sur la méthode SGAV et l'aspect visuel.

²⁵ BESSE H., (1985), Méthodes et pratiques des manuels de langue, Paris, Didier, Collection Essais, P44.

4.4. L'approche communicative

Appelée approche et non pas méthode car elle n'est pas considérée comme solide selon K. Tanriverdieva (2002 ; P.35). Elle est apparue dans les années 1980, cette approche s'appuie sur la communication et considère la langue comme instrument d'interaction sociale. L'enseignement dans ce cas répond au besoin de communication et non plus qu'aux éléments linguistiques. L'écrit prend en conséquent une place plutôt importante. Moirand (1979, P.9) souligne que : « *Enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit.* »²⁶. L'écrit ne consiste plus à reproduire des énoncés oraux mais plutôt comprendre des renseignements écrits, rédiger une note de service, donner des indications par écrit, etc. Selon Dell Hymes, la communication n'est pas seulement le bon usage des systèmes linguistiques mais il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social.

En Algérie, l'approche communicative est apparue durant les années 90 afin de remplacer les méthodes (SGAV). De ce fait, l'enseignement commence à s'appuyer sur la communication en langue étrangère (FLE) et par conséquent, l'acquisition de la compétence de communication orale et écrite. Cette étude affirme qu'après l'évolution des méthodologies et des approches d'enseignement des langues étrangères, l'écrit ou la compétence scripturale sont devenus une composante primordiale dans le processus « enseignement/apprentissage du FLE ».

5. L'écrit : entre difficultés et besoins

Pour mieux comprendre le procédé de l'acte d'écrire, nous avons jugé utile de mettre en relief la relation entre l'apprenant et l'écrit. Nous l'avons déjà cité, la maîtrise de l'écrit ou la compétence scripturale représente l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement/apprentissage des langues. Il est donc indéniable d'ignorer cette pratique de l'ensemble des enseignements visés dans le parcours université. Modestement, nous avons pensé intéressant d'insérer notre expérience acquise durant notre vie d'étudiante afin de révéler notre rapport à la langue ainsi qu'à l'écrit.

Nous savons que l'apprenant inscrit en classe de langue française reçoit des enseignements/apprentissages en langue maternelle (en l'occurrence l'arabe moderne) durant les phases pré-universitaires, et à partir de la première année de licence, le français devient la langue d'enseignement dans plusieurs spécialités, encore d'une manière

²⁶ Moirand, S. (1979). Op. Cit. p.9

singulière dans le département de la langue française. L'apprenant se retrouve donc face à différents obstacles, particulièrement en matière de l'écrit. Cette pratique qui fait partie de toutes les matières enseignées, à savoir : l'apprenant est amené à prendre des notes, à écrire, à réécrire, à comprendre et à transcrire ses connaissances acquises par écrit.

En effet, il est appelé à maîtriser un ensemble de compétences pas encore développées afin de réussir à produire des écrits tout en respectant les règles grammaticales, linguistiques, syntaxiques, etc. Cet apprenant, commence à créer des images et des attitudes par rapport à l'écrit tout en s'éloignant de cette pratique qui devient une véritable situation problème. Ainsi, suite à notre modeste expérience d'enseignante à l'université, nous avons constaté que l'écrit est mal considéré chez nos apprenants, donc il devient très intéressant de découvrir les réalités de cette relation apprenant/écriture qui est plutôt compliquée. De ce fait, nos réflexions se centrent sur les attitudes de l'apprenant vis-à-vis de l'écrit et, de ce fait, nous nous sommes demandés si nos apprenants ont besoin de plus de compétences (lexicales, de vocabulaire, de grammaire, etc.) afin de pouvoir écrire dans les normes ou bien il s'agit d'autres difficultés liées au sens de l'écriture.

Il est évident que les notions lecture/écriture sont étroitement liées, cependant, le manque d'intérêt à la lecture présente un principal problème en matière de l'écrit ; ce moyen qui permet l'acquisition du vocabulaire, l'enrichissement des connaissances ainsi que de la culture semble indissociable de la langue. Suite à notre expérience d'atelier d'écriture, nous nous sommes fixés un principe que la lecture aide énormément à maîtriser l'écriture. Une telle représentation renforce les avantages du lire sur l'écrire et peut éventuellement mettre l'apprenant dans des conditions idéales pour réussir ses écrits. A ce titre, il est judicieux de conseiller aux apprenants d'intensifier cette pratique (la lecture) afin de sentir moins de difficultés en écriture. En associant ce tandem, les apprenants s'offrent des chances de positiver leurs écrits en apprenant plus de vocabulaire, l'orthographe lexicale, les tournures idiomatiques, etc. Nous préconisons vivement aux enseignants de sensibiliser leurs apprenants en tenant un discours quotidien qui a trait à la nécessité de lire pour pouvoir bien écrire. Il est donc nécessaire de repenser les méthodes éducatives où la lecture devrait être associée à l'écriture, par ailleurs, nous rappelons, dans ce sens, que l'atelier d'écriture met en œuvre des techniques d'écriture préalables à la lecture.

D'après les recherches menées dans ce sens, les apprenants viennent à l'université avec divers problèmes liés à la langue étrangère (le français dans notre cas) et spécialement à la pratique de l'écrit ; ces problèmes commencent à surgir en première année chez les étudiants de la langue française. Le rapport à l'écrit et les représentations liées au statut de la langue sont aussi considérés comme les principaux obstacles chez l'apprenant qui sentent des blocages et des incapacités au moment de la pratique scripturale.

Il devient donc nécessaire de porter un intérêt particulier aux difficultés liées à la compétence de l'écrit et de prendre en considération les besoins langagiers et les capacités de l'apprenant novice tout en adaptant les méthodes d'enseignement/apprentissage adéquates de la langue française d'une manière générale et surtout en s'appuyant sur la compétence de l'écrit afin de motiver l'apprenant à développer ses connaissances et cette compétence. Nous jugeons utile de repenser les méthodologies relatives à l'installation des compétences langagières pour inciter l'apprenant à mieux s'approprier à cette pratique de l'écrit car il sera appelé à se manifester par écrit pendant la réalisation des exercices, la réponse à un énoncé d'examen, la production d'un compte-rendu, le développement d'une pensée, etc.

5.1. Les difficultés liées à l'écrit / production écrite

D'une manière générale, l'arrivée des nouveaux bacheliers à l'université est toujours une source d'inquiétude notamment dans les filières scientifiques. Un enseignement qui impose aux étudiants un langage qu'ils ne maîtrisent pas et les empêchent de bien suivre leurs différents cursus d'apprentissage, d'ailleurs, ils sont orientés vers ces facultés des sciences techniques et médicales sans passer par des tests de niveaux relatifs aux futurs enseignements qui se font exclusivement en langue française. En conséquent, ils se retrouvent confrontés à une langue qui leur est étrangère et, en plus, est la langue qui sert à véhiculer les savoirs et les connaissances qu'ils comptent acquérir (rappelons que les enseignements pré-universitaires se sont faits totalement en langue nationale). Lamia Boukhannouche rapporte que :

« L'université algérienne offre une panoplie de formations en français assez importante aux étudiants ayant accès au supérieur, comme les sciences médicales (pharmacie, médecine, etc.) ou encore les filières techniques (informatique, architecture, etc.). Le français a donc le statut de véhicule d'enseignement à travers les cours en français. ».

De toutes les compétences visées par l'enseignement des langues étrangères, la production de l'écrit ou tout simplement la communication écrite est celle qui exige un certain degré de diverses compétences (linguistiques, grammaticales, syntaxiques, etc.). Selon HALL²⁷, un apprenant/scripteur en langue étrangère trouve généralement des difficultés telles que traduire ses pensées ainsi que ses idées, l'orthographe et le bon emploi des règles grammaticales.

La production de l'écrit n'est pas seulement transcrire des mots ou une simple construction de phrases, mais il s'agit bien d'une tâche difficile voire complexe, qui implique la maîtrise d'un ensemble de connaissances ainsi que plusieurs opérations cognitives comme la planification, la rédaction, la mise en texte et la révision, tout en exigeant le savoir et le savoir-faire où le scripteur est appelé à posséder diverses compétences à la fois discursives, linguistiques, référentielles, etc. Cette complexité illustre les difficultés rencontrées par l'apprenant/scripteur lors de l'écrit.

F. Mangenot affirme que la production de l'écrit est : « ...*complexe en langue maternelle, l'est d'autant plus en langue étrangère* »²⁸ Ecrire en langue étrangère présente des difficultés particulières, d'ordre linguistiques, socioculturels, épistémologiques, psycho-cognitifs ou encore affectifs. Chaque apprenant/scripteur peut confronter des difficultés lors de la pratique de l'écrit. Ces difficultés diffèrent d'un apprenant à un autre selon les pré-requis, le savoir, le savoir-faire, les acquis en langue, la nature du milieu social d'où il vient. Ces paramètres peuvent constituer des obstacles observables et considérables en termes de rédaction autrement dit en matière de communication écrite. A partir de cela, nous avons jugé utile de faire un rappel qui englobe toutes sortes de difficultés liées à l'écrit notamment la pratique de l'écrit génériques ou spécifiques. Dans cette partie nous allons aborder ces problèmes chez l'apprenant/scripteur ainsi que les lacunes qu'il peut constater pendant la pratique de l'écrit.

5.1.1. Les compétences linguistiques

Le manque de connaissances linguistiques qui concerne les systèmes de fonctionnement de la langue (les règles orthographiques, lexicales syntaxiques, morphosyntaxiques et textuelles), s'apparente à la non-maîtrise de cet ensemble qui assure

²⁷ (HALL, 1990) Cité par Cornaire et P. Raymond, *la production écrite, CLE, international, paris, P.66.*

²⁸ (Mangenot 1996), Cité par Robert J-P, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE, édition ophrys, Paris, 2008, P. 174.*

en premier lieu, le passage du code et la compréhension de l'écrit. Le manque de ces connaissances ainsi que le vocabulaire ralentit la compréhension de l'écrit et par conséquent la pratique scripturale. Ces obstacles génériques empêchent l'apprenant/scripteur en langue française d'accéder aux opérations les plus complexes relatives aux stratégies rédactionnelles.

5.1.2. La compétence discursive

Cette compétence constitue la deuxième phase des difficultés de l'écrit et englobe les connaissances procédurales notamment la planification, l'organisation linéaire, et la cohérence sémantique. C'est à cause de l'ignorance de la stratégie rédactionnelle que l'apprenant se trouve perdu et s'éloigne de l'écrit ou crée des attitudes négatives par rapport à l'écrit

5.2. La divergence de langues

Selon R. Lado, il est possible de découvrir et résoudre la plupart des problèmes d'apprentissage en comparant la langue « source » et la langue « cible » par leurs structures phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexico-sémantiques (*Besse, Porquier, 1991, 201*)²⁹. En partant de cette idée, le facteur de différences de systèmes et structures graphiques, lexicales et syntaxiques entre les deux langues (l'arabe moderne et le français langue étrangère) représente des difficultés rencontrées par l'apprenant/scripteur. Du même point de vue, nous pouvons soutenir l'idée de l'environnement social qui cause aussi une autre catégorie de difficultés.

5.3. L'environnement social et familial (milieu géographique)

Il est bien évident que les classes de FLE à l'université ne sont pas homogènes notamment à la découverte d'apprenants ayant vécu dans un environnement qui ne favorise pas l'usage de la langue française et, par conséquent, la négligence de la lecture ainsi que l'acte d'écrire en langue française en particulier. Cette catégorie de difficultés liées à la langue française de manière générale et à l'écrit plus particulièrement a un caractère social et culturel lié à la société algérienne, qui reflète par conséquent le manque d'intérêt à l'écriture suite aux valeurs attribuées à la langue française.

Ainsi, il est évident que la notion de lecture et écriture est étroitement liée, une pratique qui ne se fait pas chez la plupart des apprenants algériens sauf une minorité d'apprenants qui se évoluent dans un environnement ou un milieu social favorisant la

²⁹ Besse, H., Porquier, R., Grammaire et didactiques des langues, Paris, Didier, 1991, p. 201.

pratique de la langue française dès le jeune âge. En effet, l'acte d'écrire et de lire peut avoir une place de choix chez cette catégorie ce qui peut éventuellement faciliter le développement de la compétence de l'écrit dans un cadre professionnel.

5.3.1. L'écrit : un moyen de communication

Lors de la production écrite, le scripteur (l'apprenant) essaye de transmettre un message par le biais de son produit (texte) que le lecteur (enseignant ou lecteur anonyme) devra décoder. Dans cette situation, l'apprenant tente de bien confectionner son produit afin de convaincre l'enseignant/évaluateur tout en lui transmettant le message qu'il est en mesure de maîtriser la matière (ce moyen de communication).

Ecrire est donc un acte qui a des objectifs à atteindre, tel que communiquer ses pensées, exprimer son opinion, partager des idées avec les lecteurs/récepteurs, etc. Chaque scripteur a des objectifs particuliers et bien précis qu'il essaye de transmettre en écrivant, il est donc clair et évident que l'écrit est un moyen de communication qui laisse des traces à travers le temps. M. Eckenschwiller dit que : *« écrire, c'est faire le choix d'un support, d'un véhicule d'idées, c'est utiliser les mots et les structures grammaticales pour argumenter, démontrer, faire comprendre... »*³⁰.

L'apprenant dans une telle situation est appelé à bien étaler ses connaissances, les structurer aussi ouvrir le champ de son imagination afin de produire des idées qui ont un sens, ensuite les transcrire et les organiser pour but de les transmettre. Il est à noter que l'écrit a une place privilégiée car il est très utile dans tous les domaines. C'est aussi un moyen d'expression et de communication qui permet de systématiser, d'enregistrer des informations, d'exprimer des idées. Il est donc non seulement important dans le cadre d'enseignement mais aussi dans la vie quotidienne (le travail, la bibliothèque, le journal, etc.

5.3.2. L'influence de la langue maternelle sur l'écrit en FLE

Avant d'initier les détails de la didactique, il est important de revenir sur la place qu'occupe la langue maternelle ou encore la langue avec laquelle l'apprenant a suivi ses enseignements primaires, moyens et secondaires (en l'occurrence l'arabe moderne). Cette dernière est donc considérée comme un moyen qui véhicule les connaissances d'où sa conception qui paraît très intéressante et peut influencer les apprentissages chez l'apprenant.

³⁰ M. ECKENSCHWILLER, "L'écrit universitaire", les éditions d'organisation, Paris 1994, p 15.

De ce fait, la langue peut être un véhicule ou un handicap pour le développement des compétences chez les apprenants. En langue étrangère ou en langue maternelle, écrire signifie la mobilisation de plusieurs composantes à la fois, de mettre en pratique ses connaissances et de révéler ses pensées.

Dans cette partie, nous allons focaliser notre attention sur l'influence de la langue maternelle sur l'écrit en FLE. Nous avons remarqué à travers les productions écrites de nos apprenants que ces derniers font souvent appel à la langue maternelle (qui est l'arabe moderne) dans des situations de blocage dans le but de combler le vide. Nous rappelons que nos apprenants (non natifs) font régulièrement face à des difficultés (déjà citées dans un autre titre) pendant la pratique de l'écrit. Cependant, il est clair que la pratique scripturale s'identifie par d'autres difficultés telles que les différences entre la langue maternelle et le français, son influence et le milieu où l'on pratique cet acte.

Nous savons que la langue maternelle a une place importante chez l'apprenant qui a développé la quasi-totalité de ses compétences en s'appuyant sur cette langue. De ce fait, l'emploi de cette langue a toujours été un objet de préoccupation des didacticiens. Le recours à la langue maternelle reste un acte inconscient chez l'apprenant, or cet acte peut influencer négativement la compétence scripturale chez l'apprenant comme il est évident que l'arabe et le français constituent deux langues largement différentes, donc l'apprenant/scripateur se trouve dans le risque de confondre entre les règles et les structures appartenant à chaque langue. A cet égard, la fréquence du recours à la langue maternelle reste assez élevé, cela est dû au manque de bagage langagier adéquat chez l'apprenant, autrement dit, le degré du recours est étroitement lié à la qualité des compétences de l'apprenant universitaire. Il est réel de considérer l'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage du français (à l'oral comme à l'écrit).

5.3.3. La dimension sociale de l'écrit

Après des années de recherches, des spécialistes tels que VUGOTSKI ont découvert et mis en théorie la dimension sociale et son impact sur l'enseignement/apprentissage mais cela concernait la langue maternelle. Dans cette mesure, ils se penchaient sur l'aspect environnemental de l'apprenant dès son jeune âge. A ce titre, cette dimension devient une composante primordiale dans les études liées à l'enseignement /apprentissage d'une langue, bien que « *les données sociales sont ici connues comme constitutives au sens plein des apprentissages, et non seulement pour la*

socialisation des individus »³¹ (Joshua et Dupin, 1993, p. 106). Dans ce sens, nous constatons que l'être humain a besoin d'un cadre social permettant son avancement car la dimension sociale joue un rôle considérablement important dans la vie d'un apprenant ainsi que dans ses interactions et ses apprentissages.

En ce qui concerne, l'aspect écriture, il est évident que cet acte est une pratique sociale avant tout dans la mesure où le produit/texte écrit a pour but d'être lu. Yves R. rappelle, dans ce sens, que : « *L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendanciellement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re) produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio-institutionnel donné* »³² Cependant, l'écriture est aussi vécue comme pratique personnelle où le scripteur est amené se positionner par rapport à un contexte quelconque, à se manifester, à révéler des secrets et à s'exprimer.

5.3.4. Rapport et conceptions de l'écrit

L'écriture est une activité où le sujet/scripteur est censé organiser et construire des connaissances, mobiliser et élaborer des savoirs. Pendant cette pratique où il devient scripteur paraît assez complexe selon notre point de vue car, écrire, est un acte qui permet de produire un objet et de laisser une trace aux autres « lecteurs ». Il est donc évident que le scripteur porte un regard assez particulier sur ses propres écrits, leurs formes et leurs contenus autrement dit l'apprenant construit un rapport à ses écrits, se définit à ce qu'il écrit, s'associe aux idées conçues et, de ce fait, nous pouvons dire qu'il est entrain d'avoir un rapport à l'écrit. Barré De Miniac définit le rapport à l'écriture comme une « *expression qui désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages* »³³.

Cette définition englobe l'essentiel en ce qui concerne le rapport et les conceptions de l'écrit. Elle ajoute dans *son ouvrage*³⁴ que l'écriture est une tâche /pratique essentielle dans la vie quotidienne d'un enfant ou d'un adulte dans un milieu scolaire ou

³¹ JOHSUA, S. & DUPIN, J.-J. « Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques ». Paris: PUF, 1993, p. 106.

³² REUTER, Yves, » Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture », Paris, E.S.F, 1996, p.19.

³³ Barre-De Miniac, C. Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2000, p.13.

³⁴ Ibid, p.13.

professionnel, or, malgré la présence de cette pratique et son apprentissage dès le cycle primaire, l'apprenant se trouve en situation de blocage ou d'abandon face à cette tâche à cause de diverses raisons (vocabulaire dénué, attitude, conception, rapport ou représentation).

Il est aussi probable que l'apprenant sait écrire, maîtrise l'orthographe tout comme la grammaire mais n'a certainement pas envie d'écrire car il n'aime pas le faire tout simplement. Dans une telle situation, nous rappelons qu'il s'agit de rapport à l'écrit, des attitudes du scripteur face à l'écrit, de son adaptation et de son acceptation de prendre le risque d'écrire donc d'être lu et critiqué. Il ne s'agit pas d'une question de syntaxe ou de structure mais d'une question d'attitude envers cette pratique elle-même. L'écriture est une pratique où le scripteur s'inscrit dans l'espace/temps car les connaissances en langue française et son fonctionnement sont primordiales pour pouvoir écrire un texte.

Barré De Miniac pense que : « *L'écriture représente un enjeu important et incontournable* »³⁵ De ce fait, l'écriture constitue un miroir qui reflète les connaissances, les pensées et le savoir-faire du scripteur. Il est donc nécessaire de comprendre le fonctionnement d'un scripteur où il est utile de faire appel à la composante psycho-affective puis sociale et culturelle afin de déterminer ses formes individuelles. Nous rappelons dans ce sens que l'apprenant est un individu qui est certainement intégré dans un groupe social, cette dimension contribue probablement à développer les valeurs que cet individu attribue à l'écrit et ses usages. Dans la même optique, Barré de Miniac ajoute que: « [...] *l'écriture, comme expression, révélation de soi* »³⁶. Evidemment, il s'agit d'une activité qui impose la révélation des émotions, des pensées et du savoir de l'apprenant. Le sujet écrivant dévoile ses sentiments voire son rapport à l'écrit.

Conclusion du chapitre

Dans ce premier chapitre réservé à l'écrit, nous avons tenté de délimiter notre recherche dans un champ spécifiquement didactique. Nous avons évoqué brièvement la place de la langue française et son apprentissage en Algérie, ensuite nous avons consacré nos investigations au développement de la didactique de l'écrit à travers l'histoire et mis en exergue quelques notions théoriques centrales dans le domaine de l'écrit en s'appuyant sur les études de divers didacticiens. Dans la même section, nous avons exposé les difficultés

³⁵ Ibid.

³⁶ Ibid, p.19.

de l'apprenant algérien ressenties envers la pratique scripturale et nous avons inclus les notions du rapport et des représentations qui sont étroitement liées à notre travail dans le but d'entamer le deuxième chapitre. Pour conclure, il est clair que l'acte d'écrire est plus complexe que nous l'avons toujours imaginé. Les aspects théoriques nous ont aidés à mieux concevoir cet acte nécessaire à tout apprentissage.

Chapitre II

De la didactique aux représentations

Introduction du chapitre

L'homme, de par sa nature, fait partie d'une communauté, d'un groupe social, autrement dit, il est intégré dans un groupe où il partage des opinions, fait des interactions, crée des rapports et bien évidemment agit avec des représentations. Ces éléments lui attribuent par la suite des valeurs partagées par les membres d'un même groupe social. A propos des représentations, nous avons trouvé que cette notion fait le centre d'intérêt de plusieurs chercheurs en psychologie sociale, intègre d'autres domaines d'études et de recherche telles que la sociologie, l'ethnologie, l'anthropologie, la linguistique, la didactique des langues ainsi que la didactique de l'écriture.

Rappelons que, ce dernier domaine, est le centre principal de nos intérêts. Les recherches et les études faites dans ce sens se basent sur la relation entre l'apprenant et l'écriture ainsi que le rôle de cette relation dans la construction de la compétence scripturale et aussi l'impact des représentations liées à cette compétence sur l'enseignement/apprentissage.

L'écrit est donc un outil social, un objet de communication entre toutes les catégories de personne par le biais des SMS, des réseaux sociaux, des e-mails, notamment dans la vie quotidienne ainsi que professionnelle. Dans cette optique, rappelons que chaque objet social peut être objet de représentation et, implicitement, l'écriture se considère comme pratique sociale ou en tant que compétence à acquérir en langue étrangère (le français dans notre cas). Chaque apprenant / individu reçoit un ensemble de représentations qui se manifestent à travers son comportement, ses attitudes et ses opinions (Tarin ; 2006 : 9)³⁷.

Avec le changement et les mutations que connaît la société, il est inévitable pour chaque apprenant de créer de nouvelles connaissances liées aux langues étrangères ainsi que leurs cultures. Cet apprenant est incontestablement soumis à des exigences sociales complexes ; autrement dit, les attitudes et les opinions de l'apprenant contribuent d'une manière incontournable à la création des représentations propres à lui. Dans un premier temps, et afin de bien déterminer la notion « représentations », nous faisons appel à

³⁷ Tarin, R. « Apprentissage : diversités culturelles et didactiques, français langue maternelle, langue seconde ou étrangère » .Edition LABOR, Belgique, 2006, p.9.

certaines définitions proposées par des chercheurs de différents domaines disciplinaires et, dans un second temps, nous proposons les caractéristiques, les fonctions de la notion représentation dans le domaine de la didactique et la liaison du concept avec la langue française ainsi que l'écrit.

1. Les définitions de la notion « représentation »

La notion de la « représentation », empruntée à la psychologie sociale et à la sociologie de la connaissance, est entrée en didactique des langues depuis des décennies. Cette notion est considérée comme un terme polysémique, large et ambigu, se situant au carrefour du psychologique et du social, ce concept représente le centre d'intérêt d'autres disciplines (l'anthropologie, l'histoire, la linguistique...). L'usage de la notion « représentation » est devenue très répandue dans divers domaines, son importance émerge dans le domaine de la psychologie cognitive ainsi que la sociologie, et se fonde vers d'autres secteurs comme l'éducation, l'analyse des connaissances ainsi que la didactique.

Le terme « représentation » se manifeste dans les dictionnaires de la langue française notamment dans différents champs sémantiques. En psychologie, la représentation « *est une perception, une image mentale dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène du monde dans lequel vit le sujet (...) la représentation est l'action de rendre sensible quelque chose au moyen d'une figure, d'un symbole, d'un signe.* » (Larousse, 2005)

Cette définition met l'accent sur quelques mots clés :

- Perception (signifie l'action de saisir un objet en s'appuyant sur des sens)
- Sujet (qui est l'individu / l'apprenant)
- Objet (peut être un événement social, un phénomène naturel ou une idée...)
- Image, situation, figure, symbole et signe (ce sont les interprétations de l'objet perçu)

Emile Durkheim a évoqué la notion « représentation » dès le début du XIXe siècle. Cette notion, selon ce sociologue et anthropologue, se distingue dans ses recherches. Pour lui, elle est la pensée sociale de l'individuelle où il considère que la conscience individuelle n'a pas beaucoup de poids et n'existe qu'à travers la conscience

collective/sociale qui s'impose et qui se concrétise d'une génération à une autre ; suite à ses études, le concept « *représentation sociale* » est né³⁸.

Dans la continuité de ses recherches, le psychologue MOSCOVICI a abordé le même terme « représentation » et l'a défini comme étant : « *...une manière d'interpréter le monde et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale que la personne se construit plus ou moins consciemment à partir de ce qu'elle est, de ce qu'elle a été, de ce qu'elle projette et qui guide son comportement.* »³⁹. Selon lui, une représentation sociale comporte trois dimensions : L'attitude, l'information et le champ de représentation⁴⁰.

Dans un autre onglet, MOSCOVICI définit les représentations comme : « *...une organisation psychologique, une modalité de connaissance particulière* »⁴¹. par ailleurs, selon **Jodelet** : la représentation est « *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* »⁴²

Donc la notion de représentation renvoie à un ensemble de connaissances construit inconsciemment au sein de la société orientée vers la communication, la compréhension ainsi que d'autres dimensions. C'est aussi l'idée que peut avoir chaque individu sur un objet quelconque. Dans la psychologie sociale, la représentation se construit à partir des repères du monde extérieur qui se met en place suite à des expériences vécues et se conçoit dans un contexte socio-culturel ; autrement dit, la représentation est largement inconsciente, elle est intégrée inconsciemment par l'individu suite à ses expériences.

Selon **Harré** (2003) : les représentations sociales ce sont des « *croyances individuelles* »⁴³, elles naissent avec le langage et son acquisition y compris celle de l'écriture. Le terme « représentation » renvoie à une grande variété de sens et cela dépend son usage. En didactique, la notion représentation a été déterminée comme un système de

³⁸ Birnbaum Pierre. Cadres sociaux et représentations collectives dans l'oeuvre de Durkheim : l'exemple du Socialisme. In: Revue française de sociologie, 1969, p 6.

³⁹ (Moscovici, 1984, p. 132) cité in : Thèse de doctorat/Philippe de CarlosI, Chapitre 1, p.36.

⁴⁰ Ibid ; p.42.

⁴¹ Moscovici, S. « L'ère des représentations sociales ». Dans : Doise, W. ; Palmonari, A. L'étude des représentations sociales. Paris, Delachaux et Niestlé, 1986 ; p. 53.

⁴² Denise JODELET, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1997, p.36.

⁴³ R. Harré in : *Les représentations sociales*, sous la direction de Denise JODELET, les Presses universitaires de France, 1989, 1re édition, Collection "Sociologie d'aujourd'hui, chapitre 5, p.152.

connaissances qu'un sujet mobilise face à un enseignement. Guy Brousseau (2011) définit le terme "représentation" comme :

« [...] idée de la connaissance [...], idée propre à l'apprenant, idée construite à partir d'idées véhiculées par la culture et travaillées par son expérience « personnelle ». Cette représentation comprendrait non seulement des caractères et des opinions, exacts ou non, relatifs à la connaissance et à la situation en question, mais aussi des caractères et des opinions sur l'institution elle-même et sur les situations d'emploi de la connaissance »⁴⁴

Selon (Legros & Mecherbet, 2009 ; Olson, 1994), la notion « représentation » permet aux chercheurs de retracer le « sentiment » qu'entretient un apprenant par rapport à la langue, cette représentation l'incite à représenter un ensemble de connaissances et de savoirs de manière différée. Il s'agit donc d'une image construite par l'apprenant lui-même ainsi que des attitudes (envers la langue par exemple) à partir d'un ensemble de facteurs et d'expériences avec cette même langue (le français dans notre cas). A titre d'exemple, si un apprenant crée une image négative tout en appréhendant qu'elle dévalorise ses capacités linguistiques en français; cela peut aider à le démotiver en termes d'apprentissage de cette langue d'une manière générale et peut l'affecter tout au long de son parcours universitaire. C'est à ce niveau là que les représentations trouvent leur importance et deviennent l'un des concepts fondamentaux dans les travaux et les recherches les plus récentes. Véronique Castellotti et Danièle Moore confirment que :

« Les stratégies et les procédures développées et mises en œuvre afin d'apprendre et utiliser les langues sont influencées par la représentation des locuteurs sur cette langue, ses normes, ses caractéristiques ou son statut en comparaison aux autres. Les recherches notamment en milieu scolaire lient depuis longtemps, les attitudes et les représentations au désir d'apprendre les langues et à la réussite ou à l'échec de l'apprentissage »⁴⁵

⁴⁴ Guy Brousseau, Les représentations étude en théorie des situations didactiques, 2011, p. 4, <http://guybrousseau.com/wp-content/uploads/2011/les-representations-etude-en-theorie-des-situations-didactiques.pdf> consulté le 19 novembre 2013).

⁴⁵ Castellotti Véronique et Danièle Moore, (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements*, édition Conseil de l'Europe, Strasbourg, p.07)

Dans cet élan, nous constatons que la représentation est une notion qui traduit un mode de connaissances construit collectivement ou individuellement selon des expériences vécues et qui peut déterminer le déroulement de l'enseignement/apprentissage de l'apprenant ainsi que sa contribution à l'interprétation et à l'intégration des connaissances où ces dernières seront soit déformées afin de faciliter son assimilation, soit ignorées. Cependant, les jugements portés sur une langue rentrent dans le champ des représentations qui se construisent à partir des attitudes et des opinions créées par l'apprenant et comme nous l'avons évoqué précédemment, cette notion est traitée dans différents domaines (la didactique, la sociolinguistique et la psychologie cognitive...). Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons plus particulièrement à la représentation que l'apprenant construit vis-à-vis de l'écrit.

1.1. Les fonctions des représentations

Nous allons résumer brièvement les fonctions des représentations en s'appuyant sur les recherches de F. Mulkay⁴⁶ qui a proposé une liste de fonctions capables de nous aider à mieux concevoir ce concept. En s'inspirant des travaux de Moscovici (1969), de Denis (1989), de Jodelet (1991) et d'Abric (1994) ; Mulkay présume que les représentations permettent dans un premier temps, la compréhension et l'explication de la réalité, en effet, ces représentations fonctionnent comme un système d'interprétation qui détermine la relation entre l'individu et son environnement ; à savoir que cet individu a essentiellement besoin de comprendre son environnement dans le but d'orienter son comportement et par la suite , s'élaborent les représentations et qui ont notamment un impact sur la construction du réel.

Les représentations peuvent aussi guider les comportements et les pratiques de l'individu en fonction de la situation. Autrement dit, elles véhiculent et orientent le comportement de l'individu, elles permettent aussi d'identifier ses prises de position et justifient son comportement. D'un point de vue didactique, nous pouvons dire que les représentations ont la fonction d'élaboration d'une identité selon le système de valeurs attribué par l'individu à l'environnement ou l'objet (la langue dans notre cas).

⁴⁶ MULKAY, F. « Les représentations sociales : étudier le social dans l'individu ». Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 61, 2006, pp.57-62.

1.2. Les représentations liées à la culture étrangère

Dans un contexte de recherche, nous avons compris que toutes les disciplines sont liées d'une manière explicite ou implicite, à titre d'exemple : la didactique, la sociolinguistique et les sciences humaines qui étudient l'apprenant dans différents champs (en classe, dans son lieu social, son environnement immédiat, etc.). Ainsi, pour mieux assainir notre étude, il nous a fallu mettre l'accent sur tous les motifs qui peuvent contribuer à la construction des représentations liées à la langue étrangère et particulièrement à l'écrit. Selon Benveniste (1966) : « *Par la langue, l'homme assimile la culture, la perpétue ou la transforme* »⁴⁷. Il est évident que la langue et la culture sont deux concepts étroitement liés, elles constituent les deux faces d'une même pièce, il est donc impossible d'enseigner une langue sans prendre en considération sa culture qui se présente sous forme d'éléments (historiques, géographiques, ethniques, etc.).

En conséquent, et pour l'apprenant, la culture peut prendre une dimension ambiguë car il s'agit bien d'une culture relative à une langue étrangère et, de ce fait, peut ne pas être en adéquation avec les valeurs de sa propre culture. S'agissant des disparités et autres différences, l'apprenant se sent perdu voire dépourvu de moyens linguistiques pour pouvoir accéder à cette nouvelle culture. De ce fait, il est probablement possible qu'il rejette même cette langue qui véhicule une culture étrangère, une attitude qui peut influencer sur sa réussite. La dimension culturelle est initialement un phénomène symbolique qui est différemment interprétée. Elle peut renforcer les attitudes chez l'apprenant et/ou freiner l'apprentissage de la langue. A ce sujet, BOYER H. (2001) confirme qu' « *on ne peut apprendre une langue sans s'imprégner de sa culture* »⁴⁸. A cet égard, il nous paraît nécessaire d'installer une meilleure connaissance concernant la culture de la langue cible, de traiter et transformer le regard de l'apprenant dans le but de le rendre ouvert à la culture de l'autre et de modifier ses représentations vis-à-vis la langue/culture.

2. L'écrit entre représentations linguistiques et didactiques

Dans cette partie, nous allons évoquer les représentations dans les champs visant l'étude de la langue et leur enseignement. Il est bien évident que les représentations construites individuellement ou collectivement influencent la motivation de l'apprenant

⁴⁷ Benveniste, E. « Problèmes de linguistique générale », Paris : Gallimard coll. 1966, p.30.

⁴⁸ Boyer, H., Butzbach, M. et al. (2001), Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, Paris : CLE International.

envers la langue d'une manière positive ou négative et par conséquent, la qualité de l'apprentissage de la langue entre en jeu selon l'image que produit l'apprenant.

En effet, l'enseignement / apprentissage d'une langue, la réussite ou l'échec sont étroitement liés au désir d'apprendre chez l'apprenant, cela rejoint à la somme d'attitudes et de représentations faites autour de la langue en premier lieu. Nous avons donc choisi d'aborder la notion « représentation » dans les différentes disciplines visant l'enseignement / apprentissage de la langue notamment la langue étrangère (FLE dans notre cas)

2.1. Les représentations et les pratique linguistiques

La notion « représentation linguistique » a été utilisée initialement dans le domaine des sciences humaines. Cette notion est apparue tardivement car elle était précédée par le terme « opinion des locuteurs ». Certains chercheurs ont commencé par le rôle des représentations dans l'étude de la langue et des opinions liées à la pratique linguistique. D'autres chercheurs comme LABOV ont considéré les représentations linguistiques (image négative construite par l'apprenant par rapport à la langue) comme la cause principale de l'insécurité linguistique.

Selon BOYER Glose (1990: 104.), les représentations de la langue dirigent les comportements et les actions de l'individu vis-à-vis la langue à travers les jugements qu'il formule Tandis que J.L.CALVET (1999 :165) affirme que la langue est un ensemble de pratique et de représentation. Cependant, selon lui, il est inconvenable de parler des représentations en négligeant la pratique linguistique notamment dans ce domaine. Il ajoute qu' « *Il y a derrière chaque langue un ensemble de représentations explicites ou non, qui expliquent le rapport à cette langue sous forme d'attachement ou de répulsion* »⁴⁹. De ce fait, les représentations linguistiques dévoilent les opinions et les idées de l'apprenant par rapport à la langue, ainsi que les raisons de son comportement, et aide à interpréter certains phénomènes liés à la langue.

Nous ajoutons que les représentations liées au développement de la langue et de son enseignement sont généralement basées sur des conceptions et des valeurs attribuées d'une certaine « sagesse populaire » à propos d'une langue étrangère notamment le français dans notre société. Il est aussi très important de rappeler que les représentations sont liées à l'appartenance culturelle et à l'histoire sociale de l'individu qui est l'apprenant, de ce fait, elles jouent un rôle crucial dans l'échec et/ou la réussite de l'apprentissage dans

⁴⁹ J.L.CALVET. "Pour une écologie des langues du monde", Plon, Paris, 1999, p. 165

l'acquisition d'une langue et peuvent contribuer à la démotivation et la dévalorisation de l'apprenant.

La langue française en Algérie s'inscrit dans un lieu non-linguistique, elle se pratique par des non-natifs et tend à intéresser une frange de la société. Autrement dit, les représentations construites par les sujets algériens vis-à-vis la langue française sont probablement véhiculées par la culture qui est très différente de la notre. Ces représentations peuvent freiner l'apprentissage et renforcent les attitudes négatives des apprenants à l'encontre l'apprentissage de la langue. Enfin, la représentation linguistique est considérée comme arbitraire car elle renvoie à un ensemble d'opinions élaboré relative à la langue.

2.2. Les représentations et l'insécurité linguistique

La sécurité linguistique se trouve chez l'apprenant vis à vis sa langue maternelle (la langue arabe moderne de l'enseignement dans les cycles pré-universitaires) où, en général, il n'éprouve pas de difficulté en parlant ou en écrivant. A l'inverse, il se sent en insécurité linguistique quand il s'agit de l'usage d'une langue étrangère (le français dans notre cas d'étude). L'apprenant tend à créer une image négative et dévalorisante quant à la pratique de cette langue. Nous avançons donc que chaque apprenant pratiquant une langue étrangère peut, naturellement, schématiser une attitude singulière et particulière, peut aussi construire des représentations qui jouent un rôle important dans l'usage et l'apprentissage de cette langue.

Nous savons que tout apprenant inscrit en 1^{ère} année licence de langue française est déjà passé par une dizaine d'année d'apprentissage de la langue française. Il est vrai que le volume horaire alloué à cette matière (dans les trois cycles primaires, moyens et secondaires) est insignifiant. Les acquis en langue étrangère ne sont pas suffisant pour cet apprenant qui n'arrive toujours pas à bien s'exprimer, à bien écrire et cela, à notre avis, à cause du bagage linguistique qui est assez pauvre. Le fait de ne pas pouvoir prendre la parole en classe ou répondre à une question semble une attitude qui renvoie à l'insécurité linguistique.

A. BRETEGNIER définit cette notion comme : « *Un sentiment qui apparaît en interactions lorsque un sujet perçoit que son identité et ses comportements linguistiques risquent de l'étiqueter comme mauvais locuteur, locuteur illégitime, sujet hors norme, hors cette langue qu'il voudrait s'approprier. À ce titre, elle est souvent l'expression d'une*

vérité (situationnellement) légitime comme exogène (Francard 1994), étrangère à soi, à sa langue maternelle, à ses propres appartenances linguistiques et identitaires, qui apparaissent à leur tour comme sources de difficultés, de freins à une appropriation linguistique légitimée. »⁵⁰. Traditionnellement, l'insécurité linguistique fait partie du domaine de la sociolinguistique, les chercheurs considèrent que l'insécurité linguistique est véhiculée par les attitudes, les valeurs et les jugements attribués à la langue.

3. Conception, représentation et les notions en liaison

Nous rappelons que la représentation est considérée comme une notion centrale dans certains domaines : « Il s'agit d'un concept transversal que l'on retrouve dans plusieurs domaines des sciences humaines, en sociolinguistique, en didactique des langues et des cultures »⁵¹ (Cuq, 2003, p. 214) Le terme « représentation » comme nous l'avons vu précédemment, est difficile à définir, en effet, cette notion est liée à d'autres termes connexes (stéréotype, croyance, cliché, conception, attitude...). Les notions « représentation », « conception » ou même « attitude » ont de nombreux points en commun, il est souvent difficile de les employer correctement.

Le terme « conception » a pris place suite à son utilisation par les chercheurs Giordan et De Vecchi (1987) qui considèrent que ce terme permet de véhiculer l'idée de la construction et la transformation du savoir, alors que les « représentations » véhiculent plutôt l'idée de structure mentale. Tandis que les notions « préjugés » et « stéréotypes » sont considérés comme produits de la pensée élaborée collectivement ou individuellement. Suite à certaines recherches⁵², nous avons compris que ces deux notions disposent d'une certaine proximité sémantique. Il est donc difficile de distinguer entre cet ensemble de concepts. Cependant, il nous a paru utile de nous positionner clairement sur les différences et les similitudes entre ces notions. En s'appuyant sur les recherches de certains auteurs (GUEUNIER 2003, CALVET 1993, HOUDEBINE 1993, Billiez et Millet, 2002, Moore & Castellotti, 2002...) nous allons aborder les concepts opératoires relatifs au cadre de notre étude.

⁵⁰ A. Bretegnier, « À partir de quelques histoires de langues. Rapports construits aux langues et appropriation. », In Traverses n 8 : « Plurilinguismes et subjectivité. », Université Paul-Valléry, Montpellier3 : In : L'insécurité linguistique en FLE : attitudes et impact des représentations linguistiques sur les pratiques langagières des apprenants de la 3^{ème} année secondaire, Samira Iddou-Allam, éditions EDILIVRE, Paris, Collection Universitaire93200 Saint-Denis, 2012, p. 8.

⁵¹ Cuq, J-P. (2003), Dictionnaire de didactique du français. Paris: CLE international, p.214.

⁵² Cécile Petit Jean. *Représentations linguistiques et plurilinguisme. Linguistique*. Université de Provence - Aix-Marseille I; Université de Neuchâtel, 2009. Français. p.49

3.1. Attitudes et représentations

Le terme « attitude » a été adopté par la psychologie sociale qui le considère comme « *une position spécifique que l'individu occupe sur une dimension ou plusieurs [...] pour l'évaluation d'une activité sociale* »⁵³. L'attitude a été employée initialement dans le domaine de la linguistique dans le sens de représentation, évaluation subjective, jugement, opinion, etc. Selon Billiez et Millet, il était toujours difficile d'établir la distinction entre « représentation » et « attitude », mais ils finissent plus tard par mettre en exergue les traits distinctifs entre ces deux termes ; selon eux, l'attitude « *... 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* »⁵⁴. Donc elle est liée aux comportements qu'elle dirige.

A partir des années soixante (1960), les recherches portant sur la langue à travers les attitudes prennent position et commencent à explorer l'image de la langue dans le but d'interpréter le comportement linguistique en s'intéressant aux valeurs subjectives accordées à la langue. Citons la relation entre les deux termes « représentation » et « attitude » ; ces deux notions empruntées à la psychologie sociale, connaissent de nombreux points en commun et parfois, utilisées dans le même sens.

L'attitude est généralement définie comme « *une (pré)-disposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet* »⁵⁵. En effet, un individu réagit d'une manière favorable ou défavorable à partir du stock de croyances dont il dispose, et qui s'appuie sur des préjugés et des stéréotypes. Les attitudes peuvent organiser le comportement de l'individu mais elles peuvent aussi être modifiées ou évoluées.

En didactique des langues, le terme attitude a connu une certaine importance dans le domaine d'apprentissage ; Bogaards confirme que « *l'attitude joue un rôle non négligeable dans l'apprentissage des langues [...] et [qu'] elle le fait d'une façon dynamique et en interaction constante avec d'autres variables tant individuelles que sociales* »⁵⁶. En somme, nous pouvons dire que les attitudes appartiennent au domaine du

⁵³ Doise, W., (1989), Cognitions et représentations sociales : l'approche génétique, in, Jodelet, D., Les Représentations Sociales, Paris, P.U.F, P : 222.

⁵⁴ BILLIEZ J. et MILLET A. (2001), « Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques » in Moore D. coordonné. Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes, Paris : Didier, pp : 32, 36.

⁵⁵ Kolde 1981 cité dans Lüdi, G. & Py, B. , Être bilingue. Berne : Peter Lang 1986 : 97, In : CASTELLOTTI, V., MOORE, D. (2002) : Représentations sociales des langues et enseignements, Conseil de l'Europe, strasbourg ; p. 7.

⁵⁶ BOGAARDS P., Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des LE, Paris, CREDIF- Hatier, Collection LAL, 1988, p.55.

subjectif et de l'abstrait, cependant, elles ne sont observables qu'à travers le comportement de l'individu vis à vis l'objet qui est la langue dans notre cas.

3.2. Stéréotype et représentations

Concernant la notion « stéréotype », nous constatons qu'il y a aussi une diversité de définitions selon le domaine (science humaine, sociologie, psychologie, sociolinguistique, didactique des langues...). En effet, que ce soit en psychologie ou en linguistique, les définitions de la notion stéréotype que nous allons proposer renvoient généralement à *une forme spécifique de verbalisation d'attitudes*. (Moore & Castellotti, 2002:8). Boyer considère que le stéréotype est à l'origine « *une représentation qui a mal tourné, ou qui a trop bien tourné, victime [...] d'un processus de figement inhérent cependant à la nature de la représentation* »⁵⁷. Moore indique que « *Le stéréotype permet ainsi d'asseoir symboliquement les frontières de groupes. Il représente aussi surtout un instrument de catégorisation, par la mise en relief ou l'exagération des similitudes et des différences* »⁵⁸ (2002 :14). Cuq confirme que « *La structure du stéréotype, à la différence de celle d'une représentation évolutive, est devenue, à des fins d'identification/ catégorisation et donc l'efficacité maximales, et à la suite d'un usage immodéré, un unique ensemble fermé de traits désormais immuable* » (2003 :215). Selon Dufays (1997), « *La stéréotypie exerce des fonctions didactiques essentielles, dont l'ignorance peut s'avérer des plus dommageable tant pour les enseignants que pour les apprenants* »⁵⁹.

Il est donc évident que les stéréotypes occupent une place significative dans la didactique des langues et des cultures. En somme, nous considérons que le stéréotype est considéré comme «une représentation cliché d'une réalité» qui n'évolue pas. Il est donc à noter que les stéréotypes sont aussi liés à des conduites, à des comportements linguistiques ainsi que des comportements d'apprentissage.

3.3. Les représentations de l'apprentissage

Les recherches réalisées autour des représentations ont évoqué que leur construction se fait dans un milieu formel (école ou université) ou informel (milieu familial, lieu social, etc.). Quelque soit la catégorie de ses représentations, elles peuvent

⁵⁷ BOYER, H. De l'autre côté du discours: recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires. Paris: L'Harmattan, 2003, p. 15.

⁵⁸ Moore, D. (2002 : 14) cité par : Abdollahi, Akbar « L'impact des représentations sociales sur l'enseignement de la grammaire dans les cours du FLE en Iran », in : Revue des Études de la Langue Française Volume 9, 2017, p.4.

⁵⁹ Dufays, Jean-Louis. Stéréotypes et didactique du français. Histoire et état d'une problématique. In: Etudes de linguistique appliquée, (juillet-septembre 1997), p 316. <http://hdl.handle.net/2078/77268>

influencer le processus enseignement/ apprentissage. Les spécialistes de l'apprentissage ont défini les représentations comme un concept fondamental, or, les didacticiens ont essayé d'approfondir leurs recherches en ce qui concerne cette notion mais dans une perspective purement didactique. (Caslellotti V & Moore D)⁶⁰.

En didactique des langues, les représentations des apprenants vis-à-vis la langue est principalement le résultat de l'accumulation des idées, des stéréotypes et des attitudes qui constituent un facteur important concernant le succès ou l'échec de l'apprentissage de la langue cible. Perrefort (1997) et Muller (1998) supposent que les représentations d'une langue sont immédiatement liées au pays en s'appuyant sur leurs recherches qui déduisent que l'image négative de l'Allemagne en France crée probablement une certaine difficulté en termes d'apprentissage de la langue allemande chez un apprenant français. De ce point de vue, nous pouvons dire que les représentations se construisent en fonction de différents systèmes mais qui sont souvent en relation avec la pratique langagière. Il ne s'agit donc pas d'une simple acquisition du savoir (la langue) mais d'un ensemble de facteurs influant cet apprentissage (sociaux, idéologiques, psychologiques, affectifs, etc.).

4. Les représentations dans le champ didactique

La question des représentations devient de plus en plus capitale en didactique. L'acte de l'enseignement/apprentissage des langues a connu un développement au niveau de l'interprétation de plusieurs phénomènes didactiques suite à son accès au champ *extra-disciplinaires* qui a évoqué les représentations de l'apprenant. Par conséquent, cette notion a donné lieu à une diversité de travaux et de recherches dans le domaine de la didactique et notamment des langues étrangères.

Dans cet élan typiquement didactique, Giordan et De Vecchi (1987) se penchent sur le terme « représentation » tout en le liant avec le terme « conception ». Ces deux didacticiens confirment que les représentations constituent « *l'ensemble des concepts et modèles dont dispose une personne pour aborder un problème.* »⁶¹, en s'appuyant sur ces éléments, la situation d'apprentissage des langues semble un peu sensible et cela suite aux confrontations extra-disciplinaires qu'admet l'acte d'apprentissage. Dans ce cas, la

⁶⁰ Castellotti, V. & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence. Strasbourg : Conseil de l'Europe, pp. 9-10.

⁶¹ Reuter, Y. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck, 2007, p.198.

didactique des langues accorde une importance convenable à la notion «représentation» car l'acte de l'apprentissage semble ambigu. Castellotti juge qu'il :

« ...ne s'agit pas seulement d'un savoir constitué à acquérir mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier, notamment dans l'interaction. Une telle spécificité rend d'autant plus cruciale l'influence des facteurs sociaux, économiques, idéologiques ou affectifs entre autre ,et l'hétérogénéité même de la notion de représentation la rend alors particulièrement opératoire, dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources de référence multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive,...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues. »⁶²

Il est donc évident que les représentations contribuent à la compréhension des phénomènes lors de l'enseignement/apprentissage. Mais, il est aussi possible que, la situation de l'enseignement/apprentissage soit la condition de la construction d'une image, d'une attitude ou d'un rapport à la langue chez l'apprenant ou même à ses capacités langagières. Concernant les représentations liées à la langue, elles définissent les liens que maintient un apprenant avec la langue, ce qui justifie les jugements positifs ou négatifs construits par l'apprenant ; cependant, ces jugements contribuent à l'acte de l'enseignement/apprentissage dans la mesure où Perrefort pense que : *« ... les représentations liées aux langues jouent un rôle important dans le maintien, l'extension, le recul, la discrimination ou la disparition des usages valorisés ou discriminés. »⁶³*

Toutefois, les représentations des langues étrangères s'appuient sur les divergences qui peuvent se construire dans un contexte didactique et qui mettent en difficulté l'acte de l'apprentissage. Castellotti, V (2001) rappelle qu'*« un conflit de représentations entre, d'une part, une culture d'apprentissage empreinte d'habitudes scolaires et, d'autre part, des conceptions naturalistes et ludiques de l'acquisition des langues »⁶⁴*

De ce fait, nous constatons que les représentations de la langue et celles de l'apprentissage sont étroitement liées car elles se rapportent aux mêmes facteurs, donc leur

⁶² Castellotti, V (2001). D'une langue à d'autres : pratiques et représentations. Op.cit.p.24

⁶³ Perrefort, M..J'aimerais aimer parler Allmand, Anthropos. Paris, 2001, p.24.

⁶⁴ Castellotti, V (2001). Op.cit.p.25

rôle dans le processus enseignement/apprentissage peut constituer un obstacle ou une aide comme le montre Jean- François Halté « *A la fois obstacles et points d'appui, elles doivent être repérées, objectivées, travaillées par les pratiques d'enseignement.* »⁶⁵

En effet, la notion représentation fait le centre des recherches en didactique comme nous l'avons mentionné précédemment et particulièrement, celle des langues étrangères à partir de laquelle se forge une diversité d'interrogations. Nous considérons donc que le recours à la notion représentation dans le cadre didactique des langues étrangères s'accompagne le plus souvent d'un discours visant la culture et le lieu social d'où vient l'apprenant et qui permet en effet de mettre en relief les facteurs influant la situation d'apprentissage d'une langue étrangère.

4.1. La permutation du terme « représentation » en didactique du français langue étrangère

La didactique du français langue étrangère est considérée comme une discipline particulière qui accorde difficilement deux types de changements à savoir : épistémologique et social qui sont profondément liés selon (Kuhn ; 1970). Ce domaine disciplinaire est lié à une diversité de disciplines (sociolinguistique, linguistique, sciences de l'éducation, ethnographie de la communication, etc.) par ses éléments de recherches ainsi que ses méthodologies.

La didactique du français, par exemple, organise la relation entre ces domaines de recherche et contribue notamment à l'enrichissement d'autres disciplines telles que les sciences humaines, les sciences du langage, etc. Cette multi-possession se dénonce dans la manière dont la discipline elle-même s'est élargie et s'est enrichie tout en s'appuyant sur des concepts appartenant à d'autres disciplines. Suivant cet ordre d'idées, il s'avère que la notion représentation constitue une entrée significative dans le but d'illustrer les enjeux épistémologiques en didactique du français.

5. La didactique du FLE : un système constitué de représentations

Il est incontournable que les représentations prennent de l'ampleur depuis que le concept a été transporté progressivement en didactique du français à la fin du XXe siècle comme élément d'analyse. La représentation s'appuie sur deux plans au cours de cette discipline notamment la construction d'une image de soi et la culture de l'écrit. A partir du moment où l'apprenant commence à construire une image de soi ou concernant la

⁶⁵ In Reuter, Y. (2007), Op.cit.p.201

langue étrangère (le français dans notre cas d'étude), nous parlons d'une dimension essentielle en didactique du français qui thématise la relation entre l'apprenant et l'apprentissage de la langue.

Dans le système didactique du français, les représentations occupent une place de premier plan et présentent une référence essentielle qui permet de cerner les motifs de réussite ou d'échec de l'apprentissage de la langue cible (le français dans notre cas d'étude). Les représentations construites soit dans le contexte formel (école, université...) ou informel (famille, lieu social, culture...) agissent sur le processus enseignement/apprentissage de la langue. Il est donc question d'identifier ces représentations chez l'apprenant dans le but de comprendre comment il s'organise pour juger et se comporter face à cette situation d'apprentissage. Autrement dit, déterminer le contenu des représentations de l'apprenant est très important selon les didacticiens et chercheurs afin de rendre l'enseignement/apprentissage de la langue cible plus efficace.

Dans le même élan, l'identification et l'étude des représentations de l'apprenant permet de comprendre certains phénomènes liés à la difficulté d'apprentissage de la langue étrangère. Certaines recherches ont prouvé que les représentations et la motivation d'apprendre une langue étrangère sont étroitement liées et ont montré son impact sur l'apprenant. C'est à partir de ces données qu'il nous a paru clair que la didactique du français est un système qui contient un ensemble important de représentations qui influent l'acte de l'enseignement/apprentissage de la langue française.

5.1. Les représentations liées à la langue française

Une langue étrangère est considérée comme étant productrice et véhicule des représentations. A ce propos, Whorf déclare qu' « *une diversité de "représentations" du monde [sont] construites par et à travers la langue* »⁶⁶. Chaque apprenant a ses représentations singulières, souvent liées à la langue maternelle sachant que la langue est fréquemment considérée comme manifestation culturelle et produit social qui caractérisent chaque individu.

⁶⁶ FUCHS C. et ROBERT S. (1997), Diversité des langues et représentations cognitives, Paris, Ophrys, (1997 : 1) ; cité par : Nathalie AUGER, In : Travaux de didactique du français langue étrangère, n°50, IEF, Presses universitaires de Montpellier III, pp. 23-36.

Selon Benveniste: « *La culture se définit comme un ensemble très complexe de représentations, organisées par un code de relations et de valeurs* »⁶⁷.

L'image construite par l'apprenant par rapport à la langue étrangère et au pays auquel elle appartient, constitue un pouvoir important vis-à-vis l'apprentissage. Muller (1998) relie la langue avec son pays et déclare que « ... *une image négative de l'Allemagne correspondrait à la vision d'un apprentissage difficile et insatisfaisant de l'Allemand* »⁶⁸. A partir de cette idée, nous revenons à la langue française en Algérie, nous savons que cette dernière a une forte présence dans la société algérienne mais elle est profondément liée à l'ancien colonisateur, cependant, l'apprenant peut concevoir mal cette langue et probablement cela suscite chez lui un rejet total de la langue française.

Par ailleurs, il nous semble que ces représentations liées à la langue elle-même peuvent expliquer dans un premier temps l'échec de certains apprenants à cause de la langue française malgré le contact précoce qu'admet l'apprenant algérien avec cette langue. Dans un second temps, il est à noter que certains apprenants considèrent la langue française comme langue de prestige, de savoir, de culture, de promotion sociale, ainsi qu'un moyen d'acquérir un statut social de développé et d'intellectuel ce qui aide effectivement à la construction des représentations positives vis-à-vis la langue. Nous pouvons donc lier les représentations de la langue avec le milieu social de l'apprenant.

5.2. Les représentations liées à l'écrit

Selon Harré on ne peut dissocier la langue étrangère des représentations, car ces dernières s'acquièrent « *au cours de l'apprentissage de la langue* » ainsi pour l'écriture, il est bien évident que les représentations de la langue permettent de préciser les représentations de l'écrit. La pratique scripturale, que ce soit sous forme de lettre, de synthèse ou de message, possède ses propres caractéristiques par rapport à l'oral. L'écrit est une activité langagière qui se base sur un système de savoir linguistique (lexique, syntaxe, orthographe...etc.), ainsi que les règles textuelles et sémiotiques, mais cela ne détermine pas les difficultés rencontrées par nos apprenants lors de l'écrit.

La spécificité de la pratique de l'écrit se résume dans la transcription et le codage d'une pensée personnelle sur un papier, d'après notre expérience autant qu'étudiante ainsi qu'enseignante, l'apprenant considère les textes ou les écrits d'une manière générale

⁶⁷ Benveniste Émile, Coup d'œil sur le développement de la linguistique. In: Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres, 106^e année, N. 2 ; 1962, p. 380.

⁶⁸ Muller (1998) cité par : Castellotti, V. & Moore, D. (2002). op.cit.p. 11.

comme produits qui révèle son image et qui soit probablement jugé, critiqué et certainement évalué.

*« L'écrit est unique en son genre c'est pourquoi l'apprentissage de l'écrit est si difficile. Il est constitué à la fois d'image, de sens et de son »*⁶⁹ Madelon (2000, p.51)

Nous rappelons que l'écrit est un moyen de communication qui reste à travers le temps, autrement dit, une pratique qui laisse des traces contrairement à l'oral. De ce fait, les apprenants évitent d'écrire en considérant que l'écrit est une tâche lourde vis-à-vis toutes ces difficultés liées à cette pratique. A cet égard, les représentations prennent position chez l'apprenant, il faut aussi rappeler que l'apprenant élabore ces attitudes et opinions par rapport à l'écrit dès son jeune âge (phases pré-universitaires) jusqu'à son arrivé à l'université. Suite à ces réflexions, nous allons explorer la notion « représentation » dans un contexte didactique notamment en didactique de l'écrit.

5.3. Les représentations et la didactique de l'écrit

L'écrit est une compétence complexe comme nous l'avons révélé précédemment, cette pratique se caractérise par un certain degré d'insécurité, cela conduit forcément à l'installation des représentations chez l'apprenant vis-à-vis la pratique scripturale. Nous savons aussi que l'écrit constitue une composante essentielle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère notamment le français, d'où l'importance de tenir en compte et d'analyser les difficultés ralentissant son apprentissage.

Portant attention à cette notion dans le domaine de la didactique, plusieurs travaux ont été menés récemment. Les didacticiens ont emprunté la notion « représentation » initialement dans le but de résoudre les difficultés rencontrées par l'apprenant en termes d'apprentissage, ensuite ces recherches commencent à s'intéresser à la difficulté liée à la pratique scripturale chez l'individu dans diverses phases (enfant, élève et étudiants...). Les travaux qui s'intéressent aux représentations liées au processus de l'écrit en français et son apprentissage ne s'étalent pas spécifiquement dans le contexte de l'université algérienne.

Nous nous sommes basés sur un ensemble de travaux pour mieux comprendre comment la didactique considère les représentations notamment envers la pratique de l'écriture. A titre d'exemple, il y a quelques années, les études qui s'inscrivent dans ce

⁶⁹ MADELON, S-R., (2000): Le savoir lire-écrire chez l'adulte apprenant, Paris, l'Harmattan.

domaine se multiplient. Depuis 2002, les travaux de *Carlino* sur les modèles des universités des États Unis, du Canada et de l'Australie pour enseigner l'écriture, ont contribué d'une manière considérable dans ce champ de recherche. Elle développe, quelques années plus tard, ses recherches et « *propose de nouvelles précisions pour la définition du concept [...], elle suggère de réserver la dénomination alfabetización académica pour les démarches d'enseignement qui se fixent comme objet d'aider les étudiants à accéder aux cultures écrites des différentes disciplines* »⁷⁰

D'autres recherches⁷¹ associent les représentations de l'écrit à la « *révision du texte* » qui constitue essentiellement pour l'apprenant la vérification des erreurs orthographiques, alors que parfois, les erreurs se situent au niveau syntaxique. Boyer ajoute, que ces apprenants « *ne font guère de réécriture, même si, dans certains cas, ils ont le sentiment que leur texte ne correspond pas tout à fait aux consignes demandées* »⁷² et cela à cause de leurs représentations et de la révision de leurs propres produits. Il s'avère donc que les comportements des apprenants lors d'une tâche scripturale sont liés étroitement à leurs conceptions et représentations de l'écrit.

Il est aussi à noter, que la notion « représentation » reconnaît une importance particulière en didactique de l'écriture en langue étrangère où elle permet de donner plus de précisions à la notion « rapport à l'écrit ». Nous ajoutons dans le même élan que la connaissance des représentations de l'écrit permet, d'un côté, de distinguer les facteurs qui rendent plus difficile la pratique de l'écrit chez l'apprenant et, d'un autre côté, l'intervention sur ses éléments afin de transformer et modifier ces représentations chez l'apprenant.

5.4. La pratique scripturale et les représentations de l'apprenant

L'enquête que nous avons menée, à travers le questionnaire destiné aux étudiants ainsi que l'atelier d'écriture, avait pour objectif de dévoiler le type de représentations que l'apprenant peut avoir quant à la pratique scripturale en langue française. Nous avons constaté que les apprenants construisent un système de représentations dans lequel l'écrit est défini comme un ensemble de symboles graphiques, d'images (les mots) à mémoriser afin de les reproduire (pour pouvoir écrire).

⁷⁰ Carlino (2013), In Représentations de l'écriture académique dans une licence en langues étrangères | Omaira Vergara Luján Universidad del Valle Santiago de Cali, Colombia ; p. 362

⁷¹ Priscilla Boyer Volume 21, numéro 1, 2015 ; *Écriture Français discipline transdisciplinaire Rapport à la scolarité et représentations de l'écrit: intervenir auprès des élèves en difficulté en connaissance de cause*

⁷² *idem*

A l'écrit, les apprenants supposent qu'ils seront jugés, en premier lieu, sur la forme notamment l'orthographe et la grammaire ; chaque mot écrit est ressenti comme une appréhension, une incertitude. Ils ressentent, en effet, un profond malaise par rapport à l'écrit, en conséquent, la peur d'être (mal) jugé crée un blocage chez nos apprenants lors de l'écrit, donc écrire devient une tâche angoissante et une épreuve déstabilisante.

5.5. L'apprenant aime-t-il écrire ?

Nous avons remarqué lors de notre quête que la pratique scripturale est éloignée le plus possible mais particulièrement dans un contexte formel (en classe). L'apprenant n'écrit que pour faire des devoirs, remplir un questionnaire ou en situation d'examen. Il s'est avéré que l'écrit est considéré comme une tâche déontique mais jamais pour s'exprimer ou dans le but de communiquer. Nos apprenants viennent de différents milieux sociaux, nous rappelons que les valeurs attribuées par leurs environnements ont une importance majeure dans la construction des représentations du français comme langue étrangère et à la pratique de l'écrit qui est réputé comme langue (pratique) des juges et des élites.

5.6. Comment l'apprenant construit-il ses représentations ?

Selon Dabène (1998) : les représentations montrées par l'apprenant envers la tâche d'écriture reposent sur « *le vécu initial des premiers contacts avec la chose écrite* ». Ainsi dans le cadre de la psychologie sociale, la représentation est largement inconsciente, elle est intégrée inconsciemment par l'individu suite à ses expériences. Autrement dit, les représentations s'installent et prennent position suite à des situations vécues par l'apprenant et, de ce fait, ce dernier peut probablement avoir un contact avec la pratique scripturale dans de mauvaises situations (représentations négatives) ou le contraire. « Bien écrire » décrit les capacités langagières du scripteur, cette réflexion nous conduit à l'insécurité linguistique qui contribue probablement à la naissance des représentations chez l'étudiant universitaire.

Les représentations de l'écrit que l'étudiant universitaire a déjà élaboré ont une relation avec les apprentissages précédents où il s'est retrouvé face à une feuille blanche ; ces représentations peuvent être développées durant la phase universitaire aussi sachant que les étudiants de la langue française vont certainement passer par la matière de la compréhension et la production écrites. Les représentations de l'écrit commencent à avoir

place dès que l'apprenant croit que savoir écrire est un don, donc il commence à se procurer des méthodes, des images et des pratiques.

Initialement, les apprenants en 1^{ère} année licence de langue française ont trois heures par semaine de compréhension et d'expression écrites. A notre avis, cette durée est certainement insuffisante plutôt dérisoire pour pouvoir installer des compétences convenables à la pratique de l'écrit et, évidemment, elle ne permet pas de modifier les représentations de l'écrit qui étaient déjà élaborées par l'apprenant bien avant son arrivée à l'université.

Nous ajoutons que les représentations véhiculent l'écrit des apprenants car « bien écrire » est lié aux normes de la langue, aux compétences langagières et bien évidemment à la lecture qui reflètent la qualité des écrits et du contenu. Selon Ehri, Perfetti (1997) : « *la lecture et l'écriture ce sont deux disciplines complémentaire, en effet, leurs apprentissages pourraient se réaliser en s'appuyant l'une sur l'autre* »⁷³. Cette idée nous a amené à développer la liaison lecture/écriture dans le but de mettre en exergue l'effet de la lecture sur les représentations de l'écrit.

5.7. De la lecture à l'écriture : un système d'évolution

En didactique de l'écrit, les spécialistes ont souvent soulevé le rapport lecture-écriture car ces deux notions sont en étroite relation. Plusieurs travaux appartenant à (Deschenes, 1988; Fitzgerald et Shanahan, 2000) ont mis en évidence l'utilité de la relation lecture/écriture dans le développement de diverses compétences. Il est clair que les deux pratiques langagières reposent sur un nombre important de connaissances en commun (lexique, syntaxe, structure textuelle...), d'autres trouvent que : « *la lecture et l'écriture pouvaient se renforcer mutuellement : lire peut aider à trouver des idées, à enrichir le vocabulaire et le style, à s'appropriier les structures textuelles, etc.* »⁷⁴

La lecture est une pratique qui mobilise plusieurs composantes à la fois qui sont principalement liées à l'écriture. Selon Gruca Isabelle :

« L'articulation lecture-écriture grâce à un jeu de va et vient entre le texte source et texte à produire, permet d'abord de développer des

⁷³ Balas Bernard. Les représentations de l'écrit par l'adulte apprenant lecteur-scripteur. L'exemple de la copie d'écrit. Les relations écrit-oral. In: Spirale. Revue de recherches en éducation, n°44, 2009. Enseigner et apprendre à lire-écrire à l'école, p. 144.

⁷⁴ Les relations entre la lecture et l'écriture : ' Représentations d'élèves de différents niveaux ' scolaires et de différents niveaux d'habileté ; Jacinthe Giguère, Jocelyne Giasson, Claude Simard ; Université de Laval : p26

qualités d'analyse du texte, puisqu'il s'agit dans un premier temps, de percevoir d'observer et de comprendre les mécanismes mis en œuvre sans chercher à étudier l'extrait dans le détail, ni à l'écraser par des consignes métalinguistiques et méta narratives »⁷⁵

Cependant, nous confirmons que la lecture développe la pratique de l'écrit où l'apprenant découvre de nouvelles façons d'écriture, enrichit son vocabulaire et renforce ses connaissances. Elle sert aussi à améliorer la qualité de la compétence scripturale qui dépend, en effet, de la pratique de la lecture où l'apprenant observe, comprend et analyse dans le but de produire un texte. Il est à noter qu'il existe un point en commun notable entre ces deux compétences (lecture-écriture) qui se situe dans la compréhension à savoir : la lecture permet de reconstruire du sens au texte alors que l'écriture sert à exprimer un sens dans le texte. C'est à partir de là, que de nombreux didacticiens (REUTER, AMMOUDEN...) proposent le développement de la lecture chez l'apprenant afin de développer la compétence de l'écrit chez lui.

Selon Déplanque Émilie (2011 :19) : « *La lecture, quant à elle, est une source de connaissances qui alimente d'écriture, elle permet la construction de connaissance spécifique de l'écrit de l'orthographe, du lexique et de syntaxe* »⁷⁶. Donc Emile considère la lecture comme un élément élémentaire pour la pratique de l'écrit où l'apprenant est censé construire des connaissances considérablement liées à l'écrit telles que l'orthographe, le lexique et la syntaxe. Nous rappelons dans le même sens que la lecture est une source de construction des savoirs ainsi que cette pratique peut contribuer à la découverte des modèles de l'écrit. Les didacticiens qui ont mené des recherches dans cette optique, recommandent la pratique de ces deux compétences d'une manière simultanée. La prise en compte des représentations de l'écrit a remis certainement les méthodes d'enseignement de l'écrit en cause.

6. L'impact des représentations de l'écrit sur l'enseignement / apprentissage de la langue

Nous avons noté précédemment que l'enseignement d'une langue étrangère, en général, et particulièrement de la langue française, se base sur l'apprentissage de l'oral et de l'écrit. Dans notre recherche nous nous sommes interrogés sur la pratique scripturale qui

⁷⁵ GRUCA, Isabelle, cours de didactique du français langue étrangère et seconde, 2008, p.84.

⁷⁶ Émilie Déplanque, L'articulation lecture-écriture au CP. Education. L'Université d'Artois, 2012, p.19.

est considérée comme l'un des piliers de la maîtrise de la langue française. En effet ce pôle qui connaît peu d'importance dans le système d'enseignement à l'université est devenu un complexe chez nos apprenants. Cependant, il nous a paru judicieux d'examiner les facteurs qui peuvent freiner d'une manière explicite ou implicite la formation de l'apprenant en français comme langue étrangère.

A partir de cette idée, la question des représentations s'est située au centre de nos intérêts où nous rappelons que plusieurs chercheurs ont porté une attention particulière à cette notion dans divers domaines, à savoir, en psychologie, en sociolinguistique ainsi qu'en didactique. Il est à noter que le concept « représentation » met en interaction la langue, la culture et l'apprentissage. Cette notion a connu une importance cruciale dans le processus enseignement/apprentissage du français langue étrangère car elle contribue à l'échec ou à la réussite de l'apprenant.

Il s'avère que les représentations guident les comportements des apprenants vis-à-vis une pratique particulière (l'écrit dans notre cas), donc elles peuvent favoriser ou non l'apprentissage chez l'apprenant. Autrement dit, ces représentations peuvent contribuer à la réussite de l'apprentissage de la langue comme elles peuvent freiner cet apprentissage. A cet égard, il nous convient utile de prendre en considération ces représentations, et d'installer une meilleure connaissance de la pratique scripturale, de modifier les attitudes de l'apprenant par rapport à cette pratique et de mettre en pratique l'enseignement/apprentissage de l'écrit d'une manière efficace.

Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons examiné un souci épistémologique qui porte sur le concept « représentation » qui est étrange par rapport à la didactique notamment celle de l'écrit. Suite aux éclaircissements sémantiques, nous avons tenté de préciser la place de la notion « représentation » dans le champ de la didactique ; cette notion qui appartenait pendant des décennies à d'autres domaines notamment à la psychologie et la sociolinguistique. En guise de conclusion, nous pouvons dire que les représentations forment un ensemble de savoirs qui influent l'apprentissage d'une langue étrangère ainsi que la pratique de l'écrit. Dans le but de confirmer nos propos, nous allons nous appuyer sur notre enquête de terrain que nous allons développer dans une autre partie purement méthodologique.

Chapitre III

*Une traversée de la théorie à la découverte du dispositif de
l'atelier d'écriture*

Introduction du chapitre

Dans les chapitres précédents, nous nous sommes intéressés essentiellement aux définitions conceptuelles qui nous ont aidés à mieux concevoir notre sujet de recherche. Cependant, dans le présent chapitre, nous allons nous intéresser à une série de recherches et autres lectures qui peuvent nous rapprocher davantage d'une conception révélatrice des points culminants liés aux représentations de l'écrit pour pouvoir mettre des liens entre les représentations de l'écrit chez l'étudiant universitaire et les dispositifs d'apprentissage de la matière notamment l'atelier d'écriture qui représente effectivement une atmosphère différente d'une classe ordinaire d'enseignement.

Un procédé que nous projetons utiliser dans notre partie pratique. C'est ainsi que nous avons décidé de retracer les grandes lignes historiques de l'atelier d'écriture, de l'identifier et de déterminer son fonctionnement tout en se focalisant sur l'objectif principal de notre étude. Cette partie théorique consiste aussi à reconnaître les tendances des ateliers d'écriture, d'établir un aperçu sur les travaux menés dans ce sens et de vérifier la possibilité de l'expérimenter au sein de notre université.

1. Qu'est-ce que l' « atelier d'écriture » ?

Définir un atelier d'écriture est une tâche raffinée, vu la diversité des caractéristiques, des objectifs et des fonctionnements de ce dispositif ainsi que ses courants très différents. Nous avons donc jugé utile de nous pencher sur quelques définitions qui peuvent répondre à la question « qu'est ce qu'un atelier d'écriture ? ». Pour s'y mettre, il est primordial de rappeler que les définitions se varient selon le type d'atelier et ses objectifs à savoir (atelier d'écriture de loisir, créatif, professionnel, dans un milieu favorable / défavorable...).

A ce titre, la définition principale commune de tous types d'atelier d'écriture se résume globalement dans : un lieu ou un temps consacré à la pratique de l'écrit où des participants, des scripteurs ou des apprenants se rassemblent au tour d'une table, tentent de trouver la motivation d'écriture sous la direction d'un animateur en respectant ses règles (temps, instruction, partage du texte et parfois lecture et communication...). Précisons que l'atelier d'écriture est un phénomène qui s'est développé récemment, et a connu diverses définitions comme cité précédemment.

Boniface (1992 : 12), d'une part, a évoqué la définition d'un atelier d'écriture comme une tâche difficile. Tandis que Jean Pierre Cuq (Dictionnaire de didactique) pense

que l'atelier d'écriture : « ... *fonctionne comme un lieu d'élaboration du savoir, de construction et d'interaction ou un groupe d'élèves ou d'étudiants gère son espace, son temps et ses moyens en fonction de règles générales, en vue de réalisations concrètes, dans un ensemble défini par objectifs proposés par un animateur* ». Lafont (1999 : 60), pour sa part, s'est penché sur l'atelier d'écriture en le définissant comme « *un petit groupe d'une quinzaine de personnes volontaires réunies pour écrire, avec l'aide d'un ou de deux animateurs* ». Elle évoque par la suite l'importance des « *interactions entre les participants* » et rappelle que l'évaluation (points ou diplômes) n'est jamais incluse au sein d'un atelier d'écriture de loisir afin d'éviter « *le classement des participants* », « *la critique négative* » et par conséquent la construction des représentations. Il enchaîne, toujours à propos des ateliers d'écriture et évoque : « *Ce modèle d'atelier repose sur un rituel de groupe qui alterne plusieurs temps orchestrés par un animateur : propositions de pistes d'écriture, temps d'écriture individuelle, lectures, commentaires bienveillants des textes produits et, dans certains cas, temps dédié à la réécriture* »⁷⁷, et confirme que ce type d'atelier permet la construction du « *sujet-écrivain* » et entraîne ce dernier à réajuster ses difficultés vis-à-vis de l'écrit et à surmonter son « *insécurité linguistique* » donc ses attitudes et ces opinions vis-à-vis de l'écrit.

Quant à Y. Reuter, sa vision est bien plus profonde, il juge que l'atelier d'écriture est « *un espace-temps institutionnel, dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un expert, produit des textes, en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer les compétences scripturales de chacun de ses membres* »⁷⁸.

Reuter retient donc les propos de Lafont, et confirme que l'atelier d'écriture est un espace où un groupe pratique de l'écriture sous la direction d'un guide, il précise ainsi que ce dernier doit être à la hauteur du terme animateur autrement dit, le guide d'un atelier d'écriture selon Reuter soit essentiellement détenteur d'une certaine compétence qu'il nomme « *expert* ». Cette définition semble réservée aux ateliers d'écriture à visée didactique, d'après Boniface (1999 : 12-13). Il est donc évident que ce phénomène a connu plusieurs définitions qui varient selon le domaine ou la discipline, en effet Boniface a proposé une définition minimaliste et révèle que « *le plus petit commun dénominateur des*

⁷⁷ Lafont-Terranova, J. (2018). Deux ateliers d'écriture créative à l'université pour « réfléchir » l'écriture de manière singulière. *Recherches en didactiques*, 2(2), p. 13.

⁷⁸ REUTER Y, Enseigner et apprendre à écrire, Ed. E S F, Paris, (2002, P 35)

ateliers d'écriture est une situation où sont réunies plusieurs personnes qui prennent connaissance des textes écrits par des membres de l'atelier»⁷⁹. Cette définition englobe d'une manière générale toutes les définitions citées précédemment.

2. Aperçu historique : fondement et développement des ateliers d'écriture

2.1. Les ateliers d'écritures américains

Les ateliers d'écriture voient le jour aux Etats-Unis durant la moitié du dix-huitième siècle. Selon Boniface (1992), c'est à partir de 1753 que « *des groupes d'écriture* »⁸⁰ apparaissent et se développent « *dans de nombreuses communautés universitaires* »⁸¹. Les premiers ateliers d'écriture ont eu comme appellation *Creative Writing Workshops* ou *Creative Writing Courses* à l'Université d'Iowa. Tandis que Rossignol (1996 : 25) rappelle que « *les ateliers américains ont vu le jour pour remplacer les anciens cours de littérature...* ».

Les ateliers d'écriture aux Etats unis sont un peu différents, selon Boniface (1992 : 199), ce sont plutôt « *des ateliers de lecture* » car les scripteurs viennent lire et communiquer leurs produits préparés en dehors du groupe. Au sein des ateliers américains, les produits /textes sont sévèrement critiqués. Suite aux travaux des Boniface, de Rossignol et de Lafont-Terranova, nous constatons que les ateliers américains ne ressemblent pas à ceux développés en France que nous allons exposer ultérieurement.

Donc il est à souligner que les ateliers américains sont des ateliers de lecture plus que d'écriture. Lafont ajoute que les ateliers américains sont destinés à « *des étudiants qui se préparent à la profession d'écrivain* »⁸². Cependant, ces ateliers sont réservés à un public purement universitaire dans le but de développer leur compétence. Par contre les ateliers américains et français partagent un point en commun, la lecture, où dans les deux, les participants partagent notamment lisent leurs produits / textes.

2.2. Mai 1968 et la naissance des ateliers d'écriture

C'est en mai 68 qu'une révolte d'ordre social, politique et philosophique se déclenche face à la société française d'après guerre. Ce mouvement a été dressé par des étudiants parisiens qui réclament des nouveaux horizons loin de la société traditionnelle

⁷⁹ BONIFACE, Claire. (Avec la collaboration d'Odile Pimet). 1992. Les ateliers d'écriture. Paris, p 4

⁸⁰ C. Boniface, op. cit. p. 198

⁸¹ C. Boniface, idem

⁸² Lafont-Terranova, Jacqueline. 2009. Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain. L'apport des ateliers d'écriture. Namur : Presses Universitaires de Namur. P. 22

autoritaire et revendique l'ouverture d'esprit, la libéralisation des mœurs et des nouvelles idées. La manifestation de ces contestateurs a permis la naissance des ateliers d'écriture en France et d'y engendrer de nouvelles pratiques sous des formes variées, en effet leurs développements. Lafont évoque dans sa thèse⁸³, que l'évènement de Mai 1968 a bien influencé les deux courants fondateurs des ateliers d'écriture en France, notamment La pionnière du groupe d'Aix-en-Provence, « Anne roche », déclare dans son séminaire⁸⁴ qu'elle a été influencé par le mouvement Mai 68 : « *Son séminaire traduit concrètement certaines des revendications mises en avant par les étudiants : remise en cause du rapport d'autorité qui provoque une autre disposition des acteurs dans l'espace de la salle de cours ; rapport au savoir différent puisque les étudiants sont impliqués dans sa production (ils écrivent et ils réfléchissent sur ce qu'ils écrivent) ; droit d'expression* »⁸⁵.

D'ailleurs elle évoque lors de sa rencontre de février 1993 : « *Je pense aujourd'hui, comme en 1968 (pas tout à fait "comme en 1968" : l'air du temps est différent), qu'un étudiant en lettres a tout à gagner à se confronter à la pratique de l'écriture et de la réécriture* »⁸⁶. C'est implicitement qu'elle reconnaît l'influence du mouvement Mai 68 sur son expérience. Quant à Elisabeth Bing, son ouvrage « *Et je nageai jusqu'à la page* » qui est en quelque sorte son expérience fondatrice et à la fois une requête contre l'école traditionnelle. Bing revendique aussi la libéralisation des mœurs tout comme les contestateurs de Mai 68.

Cet évènement a donc été une période d'adoption d'une nouvelle pédagogie et a permis ainsi la rénovation des transmissions des savoirs d'une certaine manière, notamment l'écriture est devenue un moyen d'atteindre le « bien être ». D'ailleurs ajoutons les propos d'André qui révèle que : « *les ateliers d'écriture ont partie liée, socialement et symboliquement, avec l'insurrection du désir, selon le mot de Maurice Clavel, par laquelle la société civile entreprit d'élargir son espace au détriment d'un ensemble de règles et de*

⁸³ Lafont, Jacqueline. 1999. Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture. Analyse de pratiques sur plusieurs terrains. Tours : Université François Rabelais, p.23

⁸⁴ In https://www.canalu.tv/video/ecole_normale_superieure_de_lyon/34_nous_n_ecrivons_pas_les_memoires_d_un_ane.4641 : « Colloque Mai 68 en quarantaine », Session Effets artistiques et littéraires de Mai 68. Transformations plastiques, déstabilisations génériques, nouveaux dispositifs de création, 24 Mai 2008

⁸⁵ Lafont, Op.cit, p.23

⁸⁶ (Anne Roche 1994 : 97) in : Maurice NIWESE « L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation », Université Catholique de Louvain, 2010, p.81 (thèse de doctorat)

lois ressenties comme arbitraires »⁸⁷. Il faut juste divulguer que le mouvement Mai 1968 a eu un effet important et a contribué au développement des ateliers d'écriture en France.

2.3. La pédagogie de Freinet : une conception du texte libre

En 1920, Célestin Freinet, rentre du front de la première guerre mondiale, comme il le dit : « *il n'est qu'un glorieux blessé poumon, affaibli, essoufflé, incapable de parler en classe* » (Freinet, Célestin 1964, cité par Lafont, 1999 : 15). L'instituteur a rencontré un problème de santé dans une école rurale dépourvue de moyens où les élèves portent peu d'intérêt aux enseignements et doit donc se débrouiller dans ce triple concours de circonstances (problème de santé, manque de moyens et enfants en situation difficile).

L'instituteur évoque : « *Malgré ma respiration compromise, j'aurais pu, peut-être, avec une autre pédagogie, accomplir normalement un métier que j'aimais. Mais faire des leçons à des enfants qui n'écoutent pas et ne comprennent pas (leurs yeux vagues le disent avec une suffisante éloquence), s'interrompre à tout instant pour rappeler à l'ordre les rêveurs et les indisciplinés par les apostrophes traditionnelles, c'était là peine perdue dans l'atmosphère confinée d'une classe qui avait raison de mes possibilités physiologiques. Comme le noyé qui ne veut pas sombrer, il fallait bien que je trouve un moyen de surnager. C'était pour moi une question de vie ou de mort* ». (Freinet 1964, cité par Lafont 1999 : 15)

En effet, Freinet délaisse l'enseignement traditionnel et commence à imaginer une nouvelle pédagogie où il organise voire aménage sa classe en sous-groupe, inspiré des pédagogies novatrices du début du 20^{ème} siècle tel que celle de *l'Ecole active d'Adolphe Ferreire* (1922). Freinet pense que l'élève doit participer activement à la construction de son savoir, ses acquis et de ses connaissances : « *L'élève doit apprendre ce qui lui est nécessaire pour mieux affronter la vie, et le maître doit seulement le guider dans son apprentissage. L'enfant ne doit plus être une machine qui apprend, mais un être qui réfléchit* » (Lafont 1999 : 16).

D'après Freinet, il est nécessaire que l'école s'ouvre sur la vie, fonde ainsi les principes de sa pédagogie sur l'individualisation de l'enseignement, le tâtonnement expérimental, l'éducation par le travail... et invente également « le texte libre » qui s'oppose nettement à la rédaction traditionnelle. Convaincu aussi que l'écriture est accessible à tous, il met en exergue son positionnement par rapport à l'apprentissage de

⁸⁷ André, Alain : Babel heureuse. L'atelier d'écriture au service de la création littéraire. Paris : Syros (Alternatives). 1989, p.23.

l'écriture : « *C'est vraiment, écrit-il, en forgeant qu'on devient forgeron ; c'est en parlant qu'on apprend à parler ; c'est en écrivant qu'on apprend à écrire* » (Freinet 1994, cité par Lafont 1999 : 25).

Cependant, les ateliers d'écriture comme la pratique du texte libre de Freinet, s'inscrivent tous les deux dans la pédagogie active autrement dit, l'accent est mis sur le rôle actif dans l'acte d'écrire. Le professeur ou l'animateur comme nous l'appelons au sein d'un atelier d'écriture, n'est qu'un simple guide, le texte écrit est adressé à plusieurs personnes, dans les deux pratiques : « *Comme dans la classe de Freinet, le groupe, en atelier d'écriture, est le destinataire des écrits* »⁸⁸. Il faut noter aussi que dans les deux cas, le texte n'est pas noté et bénéficie d'un accueil favorable de la part des destinataires. Or, contrairement à ce qui se passe dans la pratique du « texte libre » ; dans l'atelier d'écriture les scripteurs (élèves, apprenants, participants.....) rédigent ou écrivent à partir de quelques pistes d'écriture émanant d'un animateur généralement.

La pédagogie de Freinet a donc suscité une influence remarquable sur les pères fondateurs des ateliers d'écriture français. Nous pouvons citer à ce titre la mise en place du cours de *Création poétique*, appartenant à Anne Roche qui affirme effectivement son inspiration, en plus des ateliers américains, de la pédagogie de Freinet (Roche 1994 : 95)⁸⁹, ainsi nous retrouvons chez Alain André le même rejet de l'enseignement traditionnel de français : « *Il faut le dire une fois de plus, après bien d'autres, puisque cela dure : dans un cours de maths, on fait des maths ; dans un cours de dessin, on fait du dessin ; dans un cours de sciences naturelles, on fait des expériences ; mais aux professeurs de littérature, on ne demande toujours pas de fabriquer et de faire fabriquer de la littérature* »⁹⁰ (André 1989 : 12). André révèle par ailleurs, que c'est en s'appuyant sur la lecture de Freinet qu'il en est arrivé à mettre en cause la façon d'enseigner la littérature : « *la lecture de Célestin Freinet, note-t-il, m'avait convaincu qu'il fallait renverser les relations entre le désir des élèves et le programme des maîtres, entre l'écriture et la lecture* »⁹¹.

Quand à Bing qui est proche de Freinet en termes de contexte où les deux ont eu affaire à des enfants, à savoir « les enfants classés caractériels » pour Bing et les élèves

⁸⁸ Penloup, Marie-Claude. Les ateliers d'écriture. Mythe ou réalité ? Rouen : Université de Rouen (Mémoire de DEA). 1990, p.47.

⁸⁹ Roche, Anne. 1994. « Écrire à l'université ». Dans C. Boniface (dir.). Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture (Interventions et actes. Aix-en-Provence, février 1993). Paris : p.95.

⁹⁰ André Alain, Op.cit, p.12.

⁹¹ Ibid

d'après-guerre pour Freinet. Les deux sont du même avis qu'il faut mettre l'accent sur l'intérêt et le désir au centre de ces pratiques pédagogiques. Or, Bing critique nettement Freinet et lui reproche au texte libre de faire confronter l'enfant en difficulté de sa propre impuissance, au vertige de la page blanche, et de donner lieu à des textes inexpressifs.

2.4. L'écriture comme un savoir-faire : le nouveau roman

Le nouveau roman désigne un mouvement littéraire développé entre les années 1950 et 1970 et qui s'en prend spécialement à la représentation traditionnelle du personnage et de l'intrigue héritée du dix-neuvième siècle, et rejette notamment « *les formes romanesques du passé et leurs présupposés* »⁹². Ce mouvement refuse aussi la notion d'engagement et de grand écrivain, et la dissociation de la forme et du contenu. Ces principaux représentants sont un groupe de jeunes auteurs n'appartenant à aucun courant à savoir : Samuel Beckett, Michel Butor, Claude Ollier, Robert Pinget, Jean Ricardou, Alain Robbe-Grillet, Nathalie Sarraute et Claude Simon. Ainsi, Gérard Bassette, Jean Cayrol, Jean Langrolet, Kateb Yacine et d'autres y sont associés.

Selon Robbe-Grillet, la critique traditionnelle révèle en modèles les personnages balzaciens comme ceux du Père Goriot ou dostoïevskiens comme ceux des Frères Karamazov. Ce sont des « idéaltypes » des catégories sociales uniques, autrement dit, des personnages qui possèdent un nom propre, une famille, une profession, un caractère et une histoire. Il évoque aussi que ce genre de personnage à « *assez de particularité pour demeurer irremplaçable, et assez de généralité pour devenir universel* »⁹³ et évoque ainsi que ces mêmes personnages sont disparus il y a longtemps qu'il « est une momie à présent » mais rien ne peut la « faire tomber du piédestal », d'où « elle trône toujours avec la même majesté » (Robbe-Grillet 1963 : 26).

Or, le mouvement du nouveau roman s'attaque à la place que la critique traditionnelle accorde à l'intrigue, proposée comme élément majeur du roman comme principe et garante de sa cohérence : « *Le jugement porté sur le livre consistera surtout en une appréciation de la cohérence de celle-ci [l'intrigue], de son déroulement, de son équilibre, des attentes ou des surprises qu'elle ménage au lecteur haletant* »⁹⁴.

⁹² I. ROSSIGNOL, « L'atelier d'écriture. Histoire et évaluation, analyse et théorisation à partir de l'étude de quelques pratiques significatives », Université d'Aix-en-Provence, (Thèse de doctorat), 1994, p. 32

⁹³ A. ROBBE-GRILLET, « Pour un nouveau roman », Paris : Ed. De Minuit, 1963, p. 27

⁹⁴ Robbe-Grillet, Op.cit, p.29.

Robbe - Gillet dénonce ici, l'absence de la liberté des romanciers qui doivent obéir des modèles voire des schémas tracés au préalable. C'est la négligence de l'acte d'écriture au profit du narrateur. Cela signifie que l'écrivain doit avoir quelque chose à dire et à transmettre avant de se mettre à écrire. Aussi, il évoque : « *en nous fermant les yeux sur notre situation réelle dans le monde présent, elle [cette répétition] nous empêche en fin de compte de construire le monde et l'homme de demain* »⁹⁵, en effet, d'après lui, l'acte de rentrer dans des schémas prédéfinis par « *la répétition systématique des formes du passé* »⁹⁶ peut éloigner et couper l'écrivain de la réalité du moment.

La quête excessive faite sur l'histoire au détriment de la pratique de l'écriture, évoque que la plupart des lecteurs lisant des romans, saute des paragraphes voire des pages complètes afin d'arriver à l'essentiel, à l'histoire elle-même. Cette réalité a été démontrée par Muriel Gilbert, actuellement professeur universitaire qui prouve ainsi que les enfants ne sont pas les seuls « *à sauter allègrement les descriptions pour aller tout droit à l'histoire* »⁹⁷. En effet d'après Gilbert, on décrit l'histoire au lieu de la raconter.

Il faut rappeler, que les nouveaux romanciers, ne sont ni contre l'histoire ni contre le personnage, or, ils remettent en question le rôle qu'on leur accorde et l'importance qu'on réserve aux aspects textuels : « *De même qu'il ne faut pas conclure à l'absence de l'homme sous prétexte que le personnage traditionnel a disparu, il ne faut pas assimiler la recherche de nouvelles structures du récit à une tentative de suppression pure et simple de tout événement, de toute passion, de toute aventure* »⁹⁸.

Les nouveaux romanciers mènent enfin leur verve critique contre la dissociation, faite contre les traditionnalistes, du fond de la forme dans une œuvre, Robbe-Grillet qualifie cette attitude d'absurde et révèle : « *parler du contenu d'un roman comme d'une chose indépendante de sa forme, cela revient à rayer le genre entier du domaine de l'art. Car l'œuvre d'art ne contient rien, au sens strict du terme* »⁹⁹. Ce dernier conçoit l'œuvre comme tout un ensemble et change le regard que la critique traditionnelle a du roman :

« *Pour commencer à écrire, l'écrivain n'a pas besoin d'avoir, au préalable, un quelque chose à dire, parce que c'est en écrivant qu'il trouve ce qui finit par*

⁹⁵ Robbe- Grillet, idem, p. 9.

⁹⁶ Ibid

⁹⁷ M. GILBERT, « L'identité narrative », Genève : Labor et Fides, 2001, p. 41

⁹⁸ ROBBE-GRILLET, idem, p. 32

⁹⁹ Ibid

*être dit. En ce sens, l'écriture est une machine à penser. L'écriture n'est pas le moyen d'expression d'une pensée déjà passée. L'écriture est le moyen d'expression d'une pensée encore à venir. [...] Pour réussir à écrire, l'écrivain doit donc comprendre qu'il ne sait que peu, parce que c'est en transformant ce qu'il a écrit qu'il écrit »*¹⁰⁰

Même si Ricardou reproche à l'idéologie de « l'avoir-à-dire » qui précède l'acte d'écrire, mais il est remarquable ici qu'il admet d'une certaine manière, que tout ce qu'il faut dire ne provient pas nécessairement du produire. Ricardou reconnaît implicitement que la transformation inhérente à la production débute d'un quelque chose, d'un déjà-là. En bref, les nouveaux romanciers se rapprochent du structuralisme développé, et refont l'approche de la langue énoncée par Saussure, en effet les réflexions défendues par Robbe-Grillet se résument par deux principes saussuriens : le principe de la totalité et celui de l'immanence. Il faut seulement dire que le nouveau roman et le structuralisme ont apporté aux ateliers d'écriture, chacun de sa façon, l'idée que l'écriture est une fabrication et qui participe notamment à la modification des représentations liées à l'écriture selon laquelle elle relèverait du don et de l'inspiration. Selon Rossignol pour les nouveaux romanciers l'« *écriture est un "faire" plutôt qu'un "dire"* »¹⁰¹.

Noter aussi que J. Ricardou, théoricien et praticien des ateliers d'écriture et membre du Nouveau Roman, a rédigé deux articles « Ecrire en classe » et « Ecrire à plusieurs mains » publiés dans la revue *Pratiques* en 1978 et en 1989, en rapport avec les ateliers d'écriture où il révèle dans l'un de ses articles : « *le dire, pour l'essentiel [...], se fabrique dans le produire* »¹⁰². De son côté, Bing, n'a jamais cessé de se référer aux nouveaux romanciers pour initier à écrire à tel point que d'aucuns lui ont reproché de ne pas diversifier les textes dans ses ateliers : les « *textes de référence font partie d'un corpus limité : en particulier le nouveau roman, Joyce Bataille, les minimalistes. Certaines littératures sont écartées, voire méprisées : le roman policier, les textes jugés artificiels comme ceux de Calvino* »¹⁰³. Ces textes que Bing considère comme artificiels, sont favorisés par un autre courant qui marque son empreinte les ateliers d'écriture en France,

¹⁰⁰ J. RICARDOU, « Pluriel de l'écriture ». Dans Cl. Oriol-Boyer (dir). *Ateliers d'écriture*. Grenoble : L'Atelier du texte, 1992, p. 13

¹⁰¹ ROSSIGNOL, « L'atelier d'écriture. Histoire et évaluation, analyse et théorisation à partir de l'étude de quelques pratiques significatives », Université d'Aix-en-Provence, (Thèse de doctorat), 1994, p. 36

¹⁰² J. RICARDOU, « Ecrire à plusieurs mains », *Pratiques*, n° : 61, 1989, p : 112-113

¹⁰³ C. BONIFACE, (Avec la collaboration d'Odile Pimet), « Les ateliers d'écriture », Paris : Retz, 1992, p. 49

de façon particulière, il s'agit de allusion à l'Ouvroir de la littérature potentielle : (OuLiPo).

2.5. L'écriture par contrainte : L'Oulipo

Fondé en 1960 par François Le Lyonnais, Raymond Queneau et une dizaine d'écrivains, de mathématiciens et de peintres. C'est un mouvement littéraire nommé « l'Ouvroir de la littérature potentielle », en acronyme « l'Oulipo », ce groupe inclus « 34 membres dont 13 sont excusés pour cause de décès »¹⁰⁴ avec une majorité masculine. Par le biais de la pratique de l'écriture qui se base sur des « contraintes », les oulipiens se sont t'occuper d'allier la littérature et les mathématiques afin de mettre en exergue les formes entrantes en jeu dans la production d'une œuvre d'art.

*« Plus concrètement, l'OULIPO s'attache à étudier les contraintes et les structures qui sous-tendent les œuvres littéraires existantes et à en inventer de nouvelles. Une fois les contraintes d'un texte mises en évidence, on peut produire de nouveaux textes en appliquant ces mêmes contraintes ; on peut également produire des textes à partir des contraintes inventées »*¹⁰⁵

D'après Boniface « les contraintes peuvent être d'ordre alphabétique, phonétique, syntaxique, numérique ou sémantique »¹⁰⁶. Nous reprenons cinq exercices cités par Boniface à titre illustratif :

- Faire recours ou se servir su dictionnaire afin de changer tout substantif du texte par celui qui l'accompagne plusieurs fois.
- Produire un texte où chaque mot comporte une lettre de plus par rapport à celui qui le précède
- Insérer d'une manière ample, une phrase entre deux phrases qui existent tout en respectant la cohérence textuelle

¹⁰⁴ (<http://www.ouliipo.net/oulipiens/document2565.html>, consultés le 29/09/2018) :

Dans la rubrique « Historique de l'Oulipo » du site internet de l'Oulipo, il est révèle que les oulipiens morts ou vivants, sont au nombre de 34.

¹⁰⁵ J. LAFONT-TERRANOVA, « Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain. L'apport des ateliers d'écriture », Namur : Presses Universitaires, 2009, p. 28

¹⁰⁶ C. BONIFACE, Op.cit., p. 27

- Construire un texte en dégageant des éléments dans l'ordre exigé ou écrire un texte en s'interdisant d'employer une ou plusieurs lettres. Cet exercice est connu sous l'appellation de "lipogramme" et a été rendu célèbre par Georges Pérec.

Tout comme les nouveaux romanciers, les oulipiens refusent et rejettent la représentation de l'écrivain inspiré. D'après Fournel 1981 : « *L'Oulipo, selon Paul Fournel, affirme "une résistance à une certaine image hugolienne de l'écrivain, une certaine image qui a été véhiculée par l'école, jusqu'à très récemment"* »¹⁰⁷. Par contre les oulipiens reprochent aux nouveaux romanciers la théorisation abusive de l'écriture : « *Ils ont fait un peu de terrorisme après, ce que nous n'avons jamais fait* »¹⁰⁸. Jacques Bens pense aussi que chaque écrivain devrait être à la hauteur de son texte et ne pas donner l'occasion aux autres d'interpréter eux même ce qu'il voulait dire :

*« On essaie (et c'était vraiment l'idée de Queneau) d'éviter que le lecteur puisse lire autre chose que ce qu'on voulait écrire. Il nous arrive de savoir que dans ce qu'on a écrit, il y a plusieurs sens différents. On est très content quand il y en a plusieurs. Mais on serait tout à fait chagriné de ne pas les avoir aperçus nous-mêmes »*¹⁰⁹

De son côté, Lafont-Terranova souligne que « *l'Oulipo a un double statut dans le mouvement des ateliers* »¹¹⁰. D'un côté, les idées de ce mouvement littéraire ont entraîné une grande influence sur plusieurs fondateurs et animateurs d'ateliers français. De l'autre côté, les oulipiens ont commencé à organiser et à animer des stages d'écriture (associés aux ateliers d'écriture) et ce, à partir de 1970, durant lesquels, ils expérimentaient les contraintes qu'ils avaient imaginées en faisant écrire et en écrivant eux-mêmes.

Or, il faut préciser que les oulipiens n'ont jamais considéré ces stages comme étant ateliers d'écriture : « *l'Oulipo n'est pas et n'a jamais prétendu être un atelier d'écriture* »¹¹¹, révèle Bénabou en 1993, lors des rencontres nationales des ateliers d'écriture. Mais admet par la suite que les expériences oulipiennes ont des points de convergence avec les ateliers d'écriture : « *dans un cas comme dans l'autre, on se trouve, plusieurs jours durant,*

¹⁰⁷ P. FOURNEL, cité par C. BONIFACE, dans « Les ateliers d'écriture », Paris : Retz, 1992, p. 29

¹⁰⁸ Jaques BENS, cité par : idem, p. 30

¹⁰⁹ Jacques BENS, Op.cit, p. 29

¹¹⁰ J. LAFONT-TERRANOVA, Op.cit., p. 28

¹¹¹ M. BENABOU, « Ecrire avec l'OuLiPo ». Dans C. Boniface (dir.). Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture (Interventions et actes. Aix-en-Provence, février 1993), Paris : Retz, 1994, p. 15

face à des gens qui se sont rassemblés pour se livrer collectivement à un travail d'écriture
» (Bénabou 1994 : 16).

Les fondateurs des ateliers d'écriture confirment que la pratique oulipienne a influencé les ateliers d'écriture. À ce titre nous citons, qu'Anne Roche a affirmé que c'est à travers sa découverte de l'Oulipo qu'elle pu bien organiser et structurer ses ateliers. Cette influence reste apparente dans l'ouvrage du groupe d'Aix (Roche, Guiguet et Voltz 1989) qui s'ouvre sur la pratique d'écriture par contraintes. Les chercheurs et les auteurs ne cessent d'évoquer que nombre d'activités présentées dans le compte rendu de leur expérimentation « *sont d'inspiration oulipienne* »¹¹². D'autres fondateurs d'ateliers d'écriture, tels Alain André, Jean Ricardou et Claudette Oriol-Boyer, admettent l'influence des oulipiens sur leur travail.

En revanche, Elisabeth Bing, reste distance par rapport aux oulipiens, pour être plus explicite, il faut dire que ce qui écarte les oulipiens d'Elisabeth Bing c'est bien la place qu'ils accordent au texte, mais Bing et les oulipiens partagent tous le même avis que toute pratique d'écriture part du déjà-là. En effet, il est évident qu'aucun texte n'est original, mais plutôt un produit inspiré de plusieurs textes. Il paraît que l'intertextualité est au centre de tout acte d'écriture.

2.6. L'intertextualité

À l'origine, Mikhaïl Bakhtine est considéré comme précurseur moderne de cette nouvelle manière d'appréhender le texte relevée de son principe dialogique ; d'ailleurs d'après Niwese, ce dernier « *mérite d'être considéré comme le précurseur moderne de cette nouvelle manière d'appréhender le texte, en allant au-delà des limites imposées par le souci d'immanence structuraliste et en tenant compte de la pluralité des voix qui traversent ce texte* » (Niwese 2004 : 9).

Selon Bakhtine, il n'existe pas d'énoncé neutre. Afin de défendre cette idée, le critique russe n'a jamais utilisé le concept intertextualité mais plutôt le terme dialogisme. En effet, pour lui, tout énoncé résulte de l'interaction entre son auteur et son destinataire réel ou potentiel, les textes qui l'ont précédé, ceux qui lui sont contemporains ou ceux qui le suivront ainsi que le contexte dans lequel il est produit.

¹¹² A. ROCHE, A. Guiguet et N. Voltz, « L'atelier d'écriture. Éléments pour la rédaction du texte littéraire », Paris : Dunod, 1998, p. 11

Rabau souligne que : « *Un texte, est porteur de son passé qu'il détermine plus qu'il n'est déterminé par lui; inversement, un texte est porteur de son futur qu'il contient en puissance sinon en acte : la trace est trace du futur plus que du passé* »¹¹³. Bakhtine reprend dans ses critiques postérieures cette idée qui désigne que tout texte entre en rapport dialogique avec d'autres textes. Il faut aussi noter que la notion d'intertextualité s'inscrit dans la même perspective du nouveau roman et du structuralisme. Il est aussi remarquable que les ateliers d'écriture sont allés puiser aussi bien dans le structuralisme que dans les théories de l'intertextualité.

Dans plusieurs ateliers d'écriture, on lit les textes appartenant à d'autres avant de se mettre à écrire, donc on écrit pour imiter tel ou tel aspect, ou afin de compléter l'histoire lue ou pour la transformer, etc. prendre le départ des textes de tiers, c'est s'inscrire dans la dynamique de l'intertextualité qui peut notamment reverter plusieurs formes : « *copie, citation, allusion, plagiat, parodie, pastiche, imitation, transposition, traduction, résumé, commentaire, explication, correction, représentent les principales formes de la réécriture* »¹¹⁴.

Certains fondateurs et praticiens des ateliers d'écriture telle que « Anne Roche », affirment que l'intertextualité est considérée comme l'un des fondateurs théoriques de leur travail. Tout en faisant rappel qu'aucune création littéraire n'est originale. En effet le groupe d'Aix évoque ce qui suit : « *Aujourd'hui, avec les travaux de Bakhtine, popularisés en France par Julia Kristeva, avec la création de la notion d'intertextualité, s'est fait jour l'idée que tout écrit est le produit de tous les textes lus antérieurement par celui qui l'écrit, que tout auteur est pris dans le vaste réseau de tous les écrivains passés, présents et futurs* ». (Roche, Guiguet et Voltz 2006 : 5).

Cependant, d'après ces derniers, le texte et le résultat d'autres textes, antérieurs ou à venir, ce qui explique initialement pourquoi les fondateurs des ateliers d'écriture français sont allés puiser dans d'autres cultures, comme faire recours au haïku, cette forme poétique codifiée dans l'Empire du Soleil Levant.

¹¹³ Rabau, Sophie. *L'intertextualité. Textes choisis*. Paris : Flammarion, 2002, p.37.

¹¹⁴ Oriol-Boyer, Claudette. « L'art du rat. Problèmes de la réécriture ». Dans Cl. Oriol-Boyer (dir). *Ateliers d'écriture*. Grenoble : L'Atelier du texte, 1992, p.23.

2.7. Le haïku : un modèle japonais

« Le haïku », appelé aussi « haïkaï » ou « hokku », une sorte de poème né au Japon, comporte dix-sept pieds, répartis sur trois vers de cinq. Boniface note à ce propos que : « *le haïku est une forme de vers de 17 syllabes (5, 7, 5) comprenant une allusion aux saisons et saisissant une impression* »¹¹⁵. Roche et ses collègues définissent le haïku comme « un instantané » qui présente « des petites choses » de la vie, « *celles qu'on ne remarque pas, qui semblent banales* »¹¹⁶. Cette forme de poésie notamment le haïku qui a une valeur spirituelle, se pratique de préférence en pleine nature, en groupe ou individuel, en effet, « *Il parcourut le Japon pour se mettre en communion avec les montagnes, les rivières, les forêts, les cascades, pour méditer sur l'histoire, pour atteindre l'idéal bouddhique* »¹¹⁷. Lorsque le haïku se pratique en groupe, « *les gens écrivent sur place [...], lisent et se critiquent* »¹¹⁸.

D'après Lafont Terranova, les haïkus ont été inclus « *en Occident depuis un peu plus d'un siècle grâce à des auteurs qui ont présenté et/ou traduit des haïkus japonais ou encore qui ont pratiqué cette forme poétique dans leur propre langue* »¹¹⁹, en effet, leur création est largement parvenue après la naissance des ateliers d'écriture en France.

Anne Roche et ses collaborateurs, dans leur ouvrage classent les haïkus au sommet des exercices permettant au sujet écrivant de traduire sa relation avec soi et avec autrui, en parlant « *sur le monde, sur la société, les rapports humains, les civilisations, les sentiments* »¹²⁰. Lafont Terranova, de son côté mais en liaison, l'influence de l'écriture des haïkus sur les ateliers d'écriture à l'intérêt que porte Barthes, l'un des majeur fondateurs et animateurs des ateliers, à cette pratique qu'il présente de manière élogieuse. D'autres liens mettent en évidence le lien entre les pratiques haïkus et les ateliers d'écriture : « *Dans nombre d'ateliers d'écriture connus et moins connus, on écrit, à certains moments, des haïkus* »¹²¹. Et puis dans un cas comme d'autres, il peut être question d'une écriture collective où l'on se partage les textes produits.

¹¹⁵ C. BONIFACE, (Avec la collaboration d'Odile Pimet), « Les ateliers d'écriture », Paris : Retz, 1992, p. 206

¹¹⁶ A. ROCHE, A. GUIGUET et N. VOLTZ, Op.cit., p. 111

¹¹⁷ C. BONIFACE, idem, p. 206

¹¹⁸ Idem, p. 207

¹¹⁹ J. LAFONT-TERRANOVA, « Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain. L'apport des ateliers d'écriture », Namur : Presses Universitaires, 2009, p. 34

¹²⁰ A. ROCHE, A. Guiguet et N. Voltz, Op.cit., p. 110

¹²¹ J. LAFONT-TERRANOVA, Op.cit., p. 34-35

3. Les grands courants d'ateliers d'écriture en France

3.1. Les ateliers d'écriture en France

C'est vers la fin des années 60 que les ateliers d'écriture commencent à exister en France. Selon (Lafont-Terranova 2007 : 4), les ateliers d'écriture naissent grâce à deux expériences fondatrices, celle d'Elisabeth Bing au sein de l'Institut médicopédagogique de Dieulefit, et l'autre d'Anne Roche à l'Université d'Aix en Provence. Ces deux nouvelles expériences sont considérées comme originales dans leurs genres, elles sont au carrefour de divers courants théoriques, littéraires, pédagogiques et idéologiques.

D'après Lafont-Terranova (2007 : 4) « *les deux fondatrices ont voulu faire écrire "autrement" revendiquant une rupture avec l'écriture scolaire et universitaire traditionnelle tout en appartenant à un monde qui relevait de l'école* », donc ces deux expériences sont aussi initiées au sein du système scolaire en s'opposant paradoxalement avec l'école et en se plaçant du côté de tout ce qui est subjectif chez l'apprenant.

3.1.1. Expérience fondatrice d'Elisabeth Bing

Dans le cadre des ateliers d'écriture, nous parlons du travail d'Elisabeth Bing entre 1968 et 1972 à l'Institut Médico-pédagogique de Dieulefit avec des jeunes classés exclus du système scolaire ayant une grande difficulté scripturale. Dans son cours de français qu'elle a nommé « atelier d'écriture », Bing décide de créer le goût d'écrire chez ces apprenants. Pour atteindre son objectif, elle compte les « *affranchir [...] de l'écriture convenue apprise à l'école* » (Lafont-Terranova 2009 : 15) leur proposer une écriture où ils se sentent impliqués. Dans son œuvre « *Je nageai jusqu'à la page* » (Bing, 1993), elle revient, sous forme de récit de vie, sur son travail à Dieulefit.

En s'appuyant sur son expérience scolaire en matière d'écriture, elle révèle qu'à l'école, elle écrivait non selon son goût mais comme on voulait qu'elle écrive. Bing résume son expérience d'écriture comme « *... une écriture qui n'était pas la sienne, qui n'était pas conforme à son désir* » (Boniface 1992 : 40). Selon elle, les enfants à l'école sont traumatisés par les enseignants qui agissent comme « *croquemitaine* » l'orthographe, la syntaxe, le style et la ponctuation... Cependant, elle décide de réparer ces blessures et de faire naître le désir d'écriture chez les enfants.

Après un long travail, l'écriture est devenue la passion des enfants, ces derniers retravaillaient leurs textes sans aucune difficulté, Bing s'est rendu compte qu'elle n'avait

plus besoin de motiver les enfants pour les faire écrire, et nous dit « *Plus le brouillon était tâché, plus nous le sacrions beau* ». Après son expérience de Dieulefit, Bing anima des ateliers d'écriture pour adultes en 1975 dans le secteur universitaire, elle poursuit « *ses expériences dans le secteur social, les entreprises, les formations d'éducateurs, d'enseignants* » (Boniface 1992 : 43).

Comme nous venons de le voir, Elisabeth Bing a débuté son expérience avec un public défavorisé sur le plan culturel. Ce contexte d'origine marquera donc sa conception d'un atelier d'écriture et la différencie de l'expérience d'Anne Roche qui trouvera ces origines au sein d'une institution favorisée du point de vue social et culturel tel que l'université d'Aix.

3.1.2. Expérience fondatrice d'Anne Roche

C'est en octobre 1968 à l'Université d'Aix-en-Provence, qu'Anne Roche a commencé son expérience d'atelier. Dans son cours qu'elle nommait « création poétique », confirme Lafont-Terranova (2009), elle renonce, change la position des tables au cours magistral et donne la parole aux étudiants. Anne considère ce nouveau dispositif comme une manière de désacraliser l'écrit et de favoriser l'écriture personnelle de ses étudiants. Son hypothèse de départ était la suivante : « *un étudiant en lettres a certainement une pratique (cachée sous la table) de l'écriture. Pourquoi ne pas lui permettre de la mettre sur la table ?* » (Roche 1994 : 95).

Les débuts de ses ateliers étaient peu structurés, Rossignol (1994 : 75) confirme qu' : « *On s'assied tous ensemble à égalité. On y lit des textes écrits à l'extérieur et on les commente un peu en désordre* ». Cette expérience était confrontée à certaines réticences de l'Institution à l'égard de ce module. Aux tâtonnements du départ, s'ajoutent des critiques de ceux qui ne croient pas à l'enseignement de l'écriture : « *Ce module, fort marginal, touchant peu d'étudiants, se heurta aux objections de l'institution : on peut transmettre un savoir critique sur la littérature, mais écrire, ça ne s'apprend pas* » (Roche 1994 : 96).

Au fil du temps et progressivement, l'expérience de l'université d'Aix se consolide et l'incertitude disparaît avec le lancement d'*une maîtrise en écriture* en 1971. Les étudiants de quatrième année ont en effet la possibilité d'écrire un roman, un recueil de poèmes ou même une pièce de théâtre. A partir de ce moment, des recherches approfondies sur l'atelier d'écriture sont consacrées par l'université d'Aix et d'autres universités telles que Lyon II et Grenoble III.

L'expérience d'Anne a eu un grand impact sur la formation d'écriture, cependant en 1994, un diplôme universitaire a été créé de « *Formation de formateurs en atelier d'écriture* », cette formation existe aujourd'hui sous le nom de « *Formation à l'animation d'atelier d'écriture* ». Suite à cette brève présentation des deux expériences d'Elisabeth Bing et d'Anne roche fondatrices des ateliers d'écriture, il est aussi nécessaire de présenter dans les lignes suivantes les ateliers d'écriture en France de nos jours.

3.1.3. Les ateliers d'écritures contemporains

Il a fallu attendre le début des années 90 pour voir l'apparition des manuels et des guides consacrés aux ateliers d'écriture. « *La petite fabrique d'écriture* » (1994) de G. Vermeersch est un ouvrage considéré comme le résultat des ateliers menés sur divers terrain d'expérimentation au sein des établissements scolaires (lycée professionnel, école normale) ainsi qu'en dehors ces institutions (prison).

O. Pimet & C. Boniface (1999) avec leur ouvrage *Ateliers d'écriture, mode d'emploi (Guide pratique de l'animateur)* sont parmi les premières à ouvrir le bal des manuels pratiques. Cet ouvrage s'adresse particulièrement aux animateurs des ateliers. Dans le même élan, d'autres ouvrages ont vu le jour à titre d'exemple : « *Écrire et faire écrire* » (Manuel pratique d'écriture) (2009) de Kavian, « *Écrire - un plaisir à la portée de tous: 350 techniques d'écriture créative* » (2004) de Faly Stachak, « *L'atelier d'écriture : 150 jeux de lettres et exercices de rédaction* » (2009) de Franck Evrard, « *Savoir animer un atelier d'écriture* » (2010) de Evelyne PLANTIER. L'apparition de ces ateliers d'écriture renseigne sur le nouveau mode utilisé à grande échelle pour permettre l'installation de cet amour pour l'écriture d'où, implicitement, l'apparition de nouvelles représentations à l'écrit.

4. Les finalités des ateliers d'écriture

L'atelier d'écriture est un lieu où les apprenants partagent un moment d'écriture ; cette méthode peut contribuer à l'élimination des représentations négatives et des attitudes de l'écrit, cependant l'atmosphère de l'atelier d'écriture instaure un climat d'échange, d'écriture, de lecture et de réécriture entre les participants notamment avec le guide qui est l'animateur. E. Tardieu juge que : « *Un atelier d'écriture, ça pourrait être un pur lieu de*

*jouissance. C'est Barthes qui pensait à ça, comme une sorte de phalanstère joyeux où l'on produirait du texte sans idée mercantile, sans idée d'édition »*¹²²

Au sein d'un atelier d'écriture, les participants apprennent à accepter les autres tout en respectant leurs écrits. Aborder la langue et pratiquer l'écrit est l'objectif principal d'un atelier d'écriture, ce dispositif vise aussi l'installation de l'esprit coopératif, des représentations positives vis-à-vis la pratique scripturale, il est à noter qu'au sein d'un atelier, les participants sont amenés à communiquer, à lire leurs produits/textes dans le but de les améliorer.

5. L'atelier d'écriture : fonctionnement et organisation

L'organisation des ateliers d'écriture est presque identique quelques soit leurs types, selon Boniface il y a « *quatre invariants qui correspondent aux 4 étapes : motivation, production, communication, réaction* » (1992 : 14). Elle ajoute qu'il existe un cinquième temps dans certains ateliers, il s'agit de la réécriture du premier texte suivant « *nouvelle consigne d'écriture* ». Par contre, il existe des ateliers où « *on ne réagit pas sur les textes* », cela consiste à lire sans critiquer ni commenter, les textes produits dans ce cas « *sont lus sans commentaires* » (Boniface 1992 : 14). Enfin, il y a des ateliers qui ne comptent que deux temps « *écriture et lecture* », selon Boniface, dans ce type d'atelier « *il n'y a pas de consigne d'écriture, les gens écrivent ce qu'ils veulent* » (1992 : 14). Revenons à l'organisation des ateliers d'écriture, nous allons ultérieurement développer et mettre en exergue les cinq temps cités dans ce paragraphe.

5.1. Entrer en écriture

D'une manière générale, l'entrée en écriture est considéré comme un moment qui a pour objectif de lancer l'écriture, motiver les participants et leurs permettre de trouver des pistes selon leurs goûts d'écriture notamment ceux qui provoquent le désir d'écrire. Selon Lafont, la motivation « *évite au scripteur l'angoisse de la page blanche, l'invitant à écrire ce qu'il n'aurait pas écrit sans elle* » (Lafont-Terranova 2007 : 5).

Ce même moment d'entrée en atelier consiste à la production du texte, une activité qui se fera individuellement ou en groupe selon son type. Comme nous l'avons évoqué précédemment, les ateliers d'écriture sont variés. Dans certains, les participants ont le droit de se déplacer librement au moment de l'écriture, d'échanger les idées ou de poser des

¹²² Elisabeth.tardieu.free.fr/ateliers_ecrit_creative_en_cl_de_fle.pdf, p : 12

questions. Il est aussi à noter que la durée de la production dépend de la nature de l'activité proposée.

5.2. Partager son texte

Ce moment est défini comme la « *mise en circulation [des écrits] indépendamment du moyen (voix, distribution de photocopies, affiche, rétroprojecteur...), des contraintes ou délais qu'il impose, et du degré d'aboutissement des écrits* ». (André 1989 : 67). Il s'agit de l'étape qui suit la production, bien qu'elle soit facultative, la communication des textes produits reste préférable, les scripteurs sont amenés à communiquer oralement leurs écrits, ce moment peut être crucial dans le cas où le lecteur-scripteur se trouve dans la situation de confronter les jugements des autres. Le plus dur dans ce texte, note un étudiant de Lafont-Terranova : « *en décrivant le temps de lecture, c'était la prestation publique : je me sentis pâle, tremblant et mon cœur battait la chamade* » (Lafont-Terranova 2007 : 6). Le partage des textes est considéré comme une situation délicate notamment quand le scripteur livre son texte avant d'atteindre son « niveau d'achèvement ».

Toutefois, André confirme que les ateliers d'écriture éveillent l'envie de pratiquer l'écrit car les participants ont connaissances dès le départ que leurs textes seront partagés. « *Dès les débuts de l'atelier, c'est parce qu'il sait que son texte sera lu que l'écrivain éprouve le besoin d'écrire. Lorsqu'il a écrit, même s'il a peur, même s'il est insatisfait du résultat, il souhaite être lu* » (André 1989 : 68). Il faut rappeler que certains ateliers ne dépassent pas cette étape nommée aussi « *phase de socialisation des textes* », alors que dans d'autres ateliers après la phase de la lecture, les participants peuvent réagir.

5.3. Un temps pour réagir

Un autre moment est réservé à la réaction des auditeurs. Certains auteurs, tels que Rossignol (1994 : 289) et Penloup (1992 : 20-21) pensent que la socialisation et la réception des textes font partie du même moment dans la mesure où chaque lecture est suivie de commentaires sur le texte produit, or, dans le cas où les réactions n'interviennent qu'à la fin de la présentation de tous les textes produits, on considère que le temps de réaction est un moment à part entière.

Le contenu des commentaires aussi varie selon la tendance de l'atelier, dans certains cas, les commentaires tournent autour du texte tandis que dans d'autre cas, il est possible de ne pas parler du texte- Il est donc évident que dans ce type d'atelier tels que les ateliers de Bing, on évite les critiques directes sur le texte. Rossignol confirme que chez

Bing, on pose des questions au lieu de critiquer le texte et on « *cherche à mettre en valeur la voix de l'écrivain, ou pourquoi pas, ses dons* » (1996 : 227). En revanche, les critiques peuvent être sévères dans d'autres ateliers tels que ceux d'Anne Roche, de Jean Ricardou et de Claudette Oriol-Boyer.

Dans ces ateliers formalistes, généralement, le retour sur les textes sert à évaluer si le scripteur a respecté la consigne ou non. Rossignol note que Oriol-Boyer fait « *apparaître ce qui fonctionne ou ne fonctionne pas dans l'écrit étudié, et, à l'instar de Jean Ricardou, c'est avant tout le dysfonctionnement qu'elle relève* » (Rossignol 1996 : 231). Enfin, et d'une manière générale, les commentaires faits ont pour objectif d'aider l'auteur à améliorer son texte et cette phase sera suivie par un moment de réécriture.

5.4. Un temps pour réécrire

Suite à la communication et les réactions des auditeurs, les participant passent au dernier temps, ce moment consiste à réécrire le texte. Nous avons révélé précédemment que cette phase n'est pas présente dans tous les ateliers d'écriture, d'après Lafont « *certain s'y opposent fortement (le CICLOP par exemple) et même chez ceux qui le revendiquent, il correspond parfois plus à un vœu qu'à une réalité* » (1999 : 51). Les scripteurs sont amenés à retravailler leurs textes ; il existe ainsi des ateliers ou les participants réécrivent les textes des autres, à ce niveau, nous pouvons citer les ateliers d'écriture inscrits dans le cadre de « *la formation des formateurs* »¹²³ appartenant à Annick Maffre, ce dernier fait retravailler les textes produits par les participant en les invitant à « intervenir » et à « écrire les uns sur les textes des autres ». Il faut rappeler que la réécriture est considérée comme fondamentale dans le processus d'apprentissage de l'écriture (Reuter 2002 ; Bucheton 1992 ; Bucheton 1995...). En effet, c'est une pratique qui permet aux scripteurs d'améliorer leurs écrits progressivement.

6. L'atelier d'écriture : un espace où les représentations sont modifiées

Après avoir déterminé les représentations dans le chapitre précédent, il devient évident que ce sont une sorte de liens qui permettent de concevoir le monde de manière particulière chez chaque individu. Les travaux de Penloup (2000), montrent la nécessité de la prise en compte des représentations dans un processus d'apprentissage, ainsi Barré-De

¹²³ « Dans le Midi, Annick Maffre à Toulouse, Françoise Xamheu à Aix-en-Provence et Françoise Valat à Montpellier, ont monté en liaison un dispositif interrégional de formation de formateurs aboutissant à un diplôme d'université de formateur (DUF) des régions sud, formation à laquelle elles ont intégré des ateliers d'écriture » (Boniface 1992 : 172).

Miniac (2000), souligne dans ses travaux que les représentations de l'écrit peuvent changer.

En mettant l'accent sur les phases de l'atelier d'écriture fondée sur le travail continu, chaque scripteur se rend compte qu'un texte n'est jamais fini et parfait dès le début, notamment que produit / texte est le résultat d'un long parcours : « toute production écrite est le résultat d'un apprentissage, et le fruit d'un travail acharné d'écriture, l'aboutissement enfin d'un patient processus d'élaboration, de mise au point et de fabrication » (Guibbert et Verdelhan 1980 : 53).

Dans un atelier d'écriture, l'acte scriptural se base sur l'écriture, la lecture, la réécriture ; cette démarche démontre aux scripteurs que les textes sont toujours exposés aux changements. Ceci conduit le scripteur ou l'étudiant à comprendre que la compétence scripturale notamment la pratique de l'écrit peut être enseignée et s'apprend à savoir : « admettre le principe d'un atelier d'écriture, c'est prendre le risque d'au moins une hypothèse, monstrueuse peut-être pour certains. Celle-ci : l'écriture est une discipline susceptible d'être enseignée elle aussi » (Oriol-Boyer 1984 : 5, cité par Penloup 1990 : 20).

Au sein du même dispositif, l'étudiant est amené à communiquer et à lire son texte produit, en effet, recevoir des commentaires concernant son travail qui peuvent être encourageantes ou une sorte de critiques constructives comme nous l'avons cité précédemment ; ce rituel incite les participants à prendre une position sur leurs propres écrits. Le fait d'aller au de-là de ses attitudes et de discuter son texte avec les participants et l'animateur, permet à chaque étudiants scripteur de développer ses compétences scripturales (syntaxiques, linguistiques, grammaticales...).

L'atelier d'écriture peut être considéré comme laboratoire permettant d'identifier les difficultés rencontrées par l'étudiant et d'observer leur source, opinion, attitude, rapport à l'écrit, représentation ou seulement non maîtrise de la compétence de l'écrit. Nous allons examiner et développer cela ultérieurement dans le chapitre 5.

Conclusion du chapitre

Dans le parcours précédent, nous nous sommes attachés à la définition de l'atelier d'écriture, il nous a semblé nécessaire de mettre en exergue sa naissance, son évolution et son ancrage théorique ainsi que ses démarches notamment son organisation. Ce développement qui a inclut aussi les grandes tendances et les différents types d'ateliers d'écriture, met en évidence que tout apprenant peut apprendre à écrire.

Les travaux scientifiques que nous avons découverts lors de nos recherches dans ce sens, montrent que l'atelier d'écriture aide non seulement à oser écrire mais à mieux écrire. Donc, ceci dit que l'atelier d'écriture est un dispositif qui favorise un meilleur enseignement / apprentissage de l'écrit, mais qui modifie ainsi les représentations liées à cette pratique.

Nous avons ainsi mis en relief les modèles des ateliers d'écriture que nous avons étudiés dans le but de connaître leurs limites et leurs points forts. Dans notre investigation présentée dans le chapitre 5 de la partie méthodologique, nous allons proposer un atelier d'écriture centrés sur le sujet-écrivain. L'objectif de cette expérimentation est de répondre à la question « l'atelier d'écriture peut-il modifier les représentations de l'écrit chez les étudiants universitaires inscrits en FLE ? ».

DEUXIEME PARTIE

CADRE METHDOLOGIQUE : TERRAIN DE RECHERCHE

Introduction

Pour atteindre notre objectif, nous avons opté pour une enquête de terrain. A ce stade, nous allons passer d'un aspect théorique à un aspect typiquement méthodologique. Cette deuxième partie de notre travail est consacrée à l'élaboration du dispositif de recherche et à la présentation des éléments de cadrage méthodologique que nous avons mis en œuvre pour collecter les données ainsi que l'analyse des résultats.

Notre recherche a eu lieu au sein de l'université Djilali Liabès, faculté des lettres, des langues et des arts, département de langue française. Nous nous sommes attachés dans un premier temps, à la présentation de la méthodologie adaptée pour la mise en place de notre enquête. Ensuite nous allons consacrer pour chaque outil méthodologique un chapitre dans lequel nous mettrons en évidence les détails qui ont servi à l'exploitation de l'enquête ainsi que son analyse. Nous rappelons que ce travail de recherche s'inscrit dans le champ de la didactique et que notre enquête se base sur les représentations de l'écrit chez l'apprenant universitaire. L'objet de cette étude se situe, par conséquent, au centre de l'enseignement et l'apprentissage au sein du département de langue française.

Dans le but de bien mener notre analyse et de cueillir les données nécessaires à ce travail de recherche, nous avons proposé deux outils méthodologiques diversifiés et complémentaires, à savoir, un questionnaire et un atelier d'écriture.

Le questionnaire est destiné aux étudiants afin d'avoir plus d'informations à propos des conceptions et des représentations de l'écrit chez les étudiants universitaires, notamment ceux de la première année licence de langue française. Par ailleurs, l'atelier d'écriture s'est déroulé au sein des classes du département de langue française. Il avait pour public les étudiants de la 1^{ère} année. Son but est d'observer et de vérifier les comportements des apprenants lors de la pratique de l'écrit (tenter de comprendre comment et pourquoi nos étudiants éprouvent cette hantise quant à la pratique de l'écrit, comment se représentent-ils l'écrit en lui-même et si les enseignements versent réellement dans l'acquisition de cette compétence écrite).

D'un côté, ces outils vont nous permettre de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ, de l'autre, ils nous permettent aussi de connaître la place et l'impact de l'écrit sur le développement de l'enseignement/apprentissage du français langue

étrangère. Ces données peuvent être éventuellement exploitables pour la mise en place d'un projet qui étudie le programme attribué à l'enseignement de la langue cible. Notre champ de recherche est un peu vaste, nous allons donc essayer de mettre en valeurs les facteurs qui influent sur les représentations liées à l'écrit.

Chapitre IV

Enquête de terrain par le questionnaire

Introduction du chapitre

Etant donné que notre enquête se base sur les représentations de l'écrit chez les étudiants universitaires et que notre recherche s'inscrit principalement dans la didactique, nous nous sommes intéressés à l'exploitation de plusieurs documents de disciplines diverses. Cette investigation scientifique fait le croisement de plusieurs disciplines notamment la didactique comme spécialité de base, la sociolinguistique comme recours qui nous a permis de comprendre le terme « représentations » et une brève recherche en psychologie sociale qui a pour but l'analyse du comportement des étudiants.

D'ailleurs, les facteurs nuisant au développement des compétences langagières des étudiants universitaires (notamment les étudiants inscrits en 1^{ère} année licence de langue française/ notre cas d'étude) sont différents à savoir : le contexte et le type des formations, le mécanisme des facteurs sociaux tels que les représentations qui agissent essentiellement sur l'étudiant, les origines sociales de ces derniers, leurs attitudes, la motivation, etc. S'ajoute à cela l'élément central de notre recherche qui est l'échec à l'écrit. Pour mieux exploiter les raisons de cet échec, il était nécessaire d'aborder la pratique de l'écrit au centre d'un croisement de diverses disciplines.

Notons, à titre de rappel théorique, que l'écrit a toujours joué un grand rôle pour l'accès à la connaissance et pour la transmission de l'information (évaluation, examen, correspondance, rédaction administrative, etc.). Cette pratique occupe donc une place centrale dans la structure des enseignements universitaires.

Notre expérience d'étudiante, nous a permis de comprendre globalement que l'échec en écrit n'est pas seulement une raison didactique ou pédagogique mais aussi la contribution de nos opinions, de nos attitudes et de nos rapports à la matière d'où notre choix de se référer à d'autres disciplines étroitement liées à notre domaine « la didactique ». Notre souci de nous focaliser sur l'étudiant et ses représentations va nous permettre (à travers ce terrain de recherche) de pouvoir découvrir les carences et les manques constatés dans les pratiques scripturales des apprenants, ce à quoi, nous pensons proposer une analyse renouvelée et de tenter de nouveaux dispositifs.

1. Présentation du cadre de la recherche

1.1. Le terrain de recherche

C'est au niveau du département de langue française de l'université Djilali Liabès que nous avons mené notre enquête notamment dans le but d'analyser les représentations de l'écrit chez les étudiants inscrits en première année LMD du même département. Nous nous sommes penchés sur ce choix de terrain car il nous paraît très évident que le département de français est considéré comme un espace d'enquête qui n'est certainement pas fortuit, il faut aussi noter qu'il s'agit d'un lieu qui nous convient le mieux de par son caractère auquel nous nous intéressons dans cette étude.

Ce contexte universitaire de proximité est méthodologiquement contrôlable dans la mesure où il nous facilite la distribution des questionnaires destinés aux apprenants. En effet, l'aisance de la collecte de données et la possibilité de l'application de nos ateliers d'écriture proposés dans ce champ de recherche sont pour beaucoup dans notre choix. Suite à ces réflexions, nous avons entamé notre enquête sur terrain afin d'identifier les représentations de l'écrit chez les mêmes étudiants cités précédemment.

1.2. Questionnements de base et hypothèses

Notre étude telle que notre enquête se centre principalement sur les conceptions et les représentations de l'écrit chez les étudiants inscrits en première année licence de langue française, autrement dit, nous nous interrogeons sur l'origine de ces opinions et ces attitudes ainsi que leurs impacts sur le cursus universitaire de l'étudiant. Cependant, les questionnements de départ qui ont fait l'objet de cette étude s'établissent ainsi : comment les étudiants universitaires inscrits en 1^{ère} année conçoivent-ils l'écrit ? Quelles sont leurs représentations à la matière ? Et dans quelle mesure l'écrit peut-il être développé notamment quel est le dispositif qui paraît efficace pour réajuster ces représentations ?

1.3. Objectifs de l'enquête

L'objectif de cette recherche se focalise, en premier lieu, sur l'identification des représentations liées à la pratique de l'écrit, de déterminer leurs origines et de savoir comment et pourquoi ces apprenants ont peur de se lancer dans la tâche d'écriture, quelles sont les raisons qui peuvent entraver la bonne marche de leurs enseignements et les priver d'une acquisition certaine des savoirs dispensés. Le questionnaire, un moyen révélateur d'éléments nécessaires à notre recherche, est capable de nous aider à jauger les capacités langagières, les raisons et autres causes émises par les sujets répondants. Des éléments à

exploiter pour pouvoir mieux concevoir nos propositions didactiques. En second lieu, nous tenterons d'exploiter l'atelier d'écriture (les comportements des sujets participants, leurs attitudes durant le 1^{er} et le second jet, la nature de leurs produits, comment se comportent-ils en face d'une telle tâche, etc.), aussi tenter de procéder par un questionnaire destiné à ces mêmes participants pour tenter une extension de data capable de nous amener à mieux comprendre l'utilité de ce dispositif que nous comptons proposer dans le but d'améliorer les enseignements de la matière et de réajuster les attitudes des étudiants vis-à-vis de l'écrit.

Afin de répondre aux besoins de l'étudiant universitaire qui se trouve en difficulté en pratiquant l'écrit mais aussi afin de vérifier nos hypothèses de départ, nous considérons le choix de ces dispositifs inhérents à notre recherche aussi une manière de pouvoir valider ou infirmer nos hypothèses de départ concernant l'efficacité de cette pratique didactique au sein du département de la langue française.

2. Méthodologie et outils d'investigation

Suite à ce que nous avons expliqué précédemment, il s'avère évident que notre protocole de recherche prévoit donc les procédés suivants, à savoir, un questionnaire destiné aux étudiants de la première année inscrits au département de langue française, un atelier d'écriture destinée aux étudiants du même département à qui il est aussi proposé un questionnaire pour conforter les résultats que nous obtiendrons tout au long de la réalisation de l'atelier d'écriture.

Notre étude implique donc la collecte de diverses données qui englobent les questionnaires, le profil de chaque étudiant et la réalité du terrain qui précède notre expérimentation. Nous avons été amenés à apporter quelques changements dans notre protocole initial qui contenait des questionnaires destinés aux enseignants que nous avons éliminé afin d'affiner notre diagnostic et pour mieux adapter les éléments qui émergent de l'enquête. Dans le tableau suivant nous essayons de résumer nos choix méthodologiques permettant de mettre en place notre étude sur terrain.

Instrument	Période	Public	Objectif
Questionnaire	Mai 2017	Etudiants de la première année licence (français langue étrangère)	- Attitudes et opinions sur l'écrit - Difficultés rencontrées lors de la pratique de l'écrit - Les représentations relatives à l'écrit
Atelier d'écriture	21 Nov. 2018 au 19 Déc. 2018	Etudiants de L1	- Mise en applications des procédés d'écritures - Constat visuel sur les pratiques d'écritures des scripteurs - Modification des représentations de l'écrit

2.1. Pourquoi l'enquête par questionnaire ?

Le premier outil d'enquête que nous avons choisi pour cette partie méthodologique est bien évidemment le questionnaire. Notre recours à cet outil d'investigation qui est le questionnaire est motivé par le désir de pouvoir collecter des données capables de nous éclairer pour mieux préparer l'atelier d'écriture. Nous avons donc interrogé un nombre très intéressant d'étudiants car, d'un côté, le questionnaire est un choix de diagnostic efficace et, de l'autre, l'avantage du questionnaire réside dans cette méthode adéquate qui facilite notamment de collecter le maximum de données à travers les questions proposées.

Les circonstances d'ordres pratiques de notre recherche exigent de nous le choix de l'enquête par questionnaire. Ce dernier permet l'obtention des réponses ainsi que la garantie de la qualité des données recueillies. Il est évident que le recours au questionnaire permet « *de donner à l'enquête une extension plus grande et de vérifier statistiquement jusqu'à quel point sont généralisables les informations et hypothèses préalablement constituées* »¹²⁴

Nous somme aussi convaincu que :

¹²⁴ Combessie, J.-C. La méthode en sociologie (4 éd.). Paris : La Découverte, 2003 : p.33.

« Le questionnaire permet d'introduire les aspects quantitatifs fondamentaux dans l'aspect social d'une représentation : analyse quantitative du contenu permettant par exemple de repérer l'organisation des réponses, de mettre en évidence les facteurs explicatifs ou discriminants dans une population, ou entre des populations, de repérer et de situer les positions respectives des groupes étudiés par rapport à ces axes explicatifs »¹²⁵

Comme notre étude porte sur les « représentations » des apprenants, il serait donc essentiel de prendre en considération ces représentations qui sont situées au centre de plusieurs dimensions (psychologiques, affectives, etc.). A cet effet, nous avons décidé de prendre en compte la posture de l'apprenant et donc le questionnaire que nous avons élaboré sera rempli de façon anonyme afin de permettre aux étudiants de répondre sans gêne ce qui nous permet, par conséquent, d'obtenir des réponses concrètes et précises, de plus l'apprenant n'aura pas peur d'être jugé (ce qui est déjà le centre de notre étude).

L'objectif principal du questionnaire est donc l'interrogation directe des apprenants sur leurs opinions et leurs attitudes quant à l'écrit et ce qui est en relation avec cette compétence. En effet, les questions portent sur les difficultés qu'ils rencontrent lors de l'écrit et leurs représentations vis-à-vis la pratique scripturale.

2.2. Questionnaire destiné aux étudiants

2.2.1. Pré-enquête

Cette étape est d'une immense importance quant à la réalisation de notre recherche car des résultats obtenus peut en découler des perspectives de recherche et autres pistes exploitables. La nature des questions à proposer est à définir tout en tenant compte du public ciblé. Les sujets susceptibles de répondre à notre questionnaire ne sont pas triés ni choisis. Ceci peut nous faire éviter la subjectivité des données à analyser et, parallèlement, nous aidera à mieux étudier notre corpus. Il s'agit aussi d'une étape qui précède l'élaboration définitive du questionnaire où il nous sera toujours possible de revoir le contenu des questions à proposer, de les modifier, supprimer des incompréhensions ou éventuellement ajouter des éléments de langue qui peuvent faciliter la compréhension des contenus. Notre corpus se compose donc de 15 étudiants et de 7 enseignants qui ont accepté de participer volontiers à notre enquête de terrain.

¹²⁵ J.-C. ABRIC, (dir.), « Pratiques sociales et représentations », Paris : PUF, 1994, p. 62

2.2.2. L'administration et la validation du questionnaire

Les représentations de l'écrit comme nous l'avons cité précédemment sont le centre de notre étude. Les questions proposées aux apprenants visent en effet à clarifier les différents aspects produisant ces représentations. L'élaboration du questionnaire a été effectuée pendant le mois de mars de l'année 2017. La formulation des questions a nécessité une schématisation dans le but de rendre les questions simples et accessibles aux étudiants qui sont novices à l'université (1^{ère} année), autrement dit, ce va-et-vient incessant entre les questions de recherche et les aptitudes des étudiants nous ont amené à viser d'une manière implicite nos objectifs.

La première version du questionnaire a été soumise à la vérification et aux appréciations de notre encadrant, ses commentaires ont été suivis d'ajustement et d'importants changements, suite à ses explications et à la pré-enquête, la plupart des questions ont été retouchées et modifiées, d'autres ont été éliminées, de ce fait, la nouvelle version du questionnaire a été validée. Notre questionnaire se compose donc de 14 questions sur une échelle de trois types à savoir : questions fermées, questions semi-ouvertes et une question ouverte qui permet aux étudiants de s'exprimer.

Le choix de ce type de questions revient essentiellement au pouvoir d'orientation de des questions fermées qui est considéré comme une «*aide considérable de la mémoire pour le sujet interrogé*»¹²⁶ ce qui offre un choix important de réponses précises sans augmenter l'effort de l'apprenant. Quant aux deux questions ouvertes et semi-ouvertes proposées, elles ont comme objectif de donner à l'étudiant plus de liberté pendant l'élaboration de ses réponses. Par ailleurs, le questionnaire est introduit par des questions simples à caractère général, ensuite nous avons approfondi les questions afin d'atteindre notre objectif comme nous l'avons cité précédemment. En effet, notre questionnaire se caractérise par son unité thématique. Il se base sur la pratique scripturale, ses difficultés et les représentations liées à l'écrit.

Nous avons distribué 110 questionnaires durant la fin de l'année universitaire 2017 pour que les étudiants soient en mesure d'avoir une vision globale. En plus, notre présence lors du remplissage des questionnaires avait pour but d'intervenir au cas où une incompréhension des questions s'impose. Par ailleurs, il est utile de mentionner que nous

¹²⁶ Mucchielli, R. Le questionnaire dans l'enquête psychoaffective-sociale (9 éd.). Paris : ESF Éditeur ; 1990 : p.26.

avons récupéré tous les questionnaires (110 questionnaires remplies). Rappelons que le questionnaire destiné aux étudiants était simple, il se compose de 14 questions seulement, cela n'exige pas un grand investissement par l'apprenant en question de temps et d'énergie. La brièveté du questionnaire a de nombreux avantages (les apprenants l'ont rempli en 15-20 min, ce qui nous a permis de récupérer les questionnaires le jour même) mais d'un autre côté, il y avait quelques inconvénients tels que :

- Quelques questionnaires étaient remplis de manière lacunaire
- Des contradictions ont été notées
- Manque de sens dans des réponses à cause d'une question mal comprise

Cependant, nous avons eu d'autres questionnements qui doivent être complémentaires à notre étude, ce qui nous a amené, par la suite, à introduire l'atelier d'écriture qui mettra en exergue les réponses des étudiants. Là encore, il nous semble que cette perspective contribue d'une manière plutôt pratique à la confirmation ou l'infirmerie de nos hypothèses. Nous avons évoqué précédemment que le questionnaire était distribué en fin de l'année 2017 car en tant qu'ancienne étudiante, nous savons que c'est à partir du 2^{ème} semestre que les apprenants commencent à s'adapter et se familiariser avec le contexte universitaire. Suivant ce procédé descriptif de l'élaboration du questionnaire, sa validation et sa distribution, il nous semble que nous avons pu traduire notre première démarche ainsi que ses structurations.

2.2.3. Conception des questions

Notre questionnaire est construit dans le but de saisir des données impartiales des étudiants, à titre d'exemple le sexe du sujet comme question introductive, mais aussi des questions qui concernent leurs choix de filière qui justifient une part des représentations liées déjà à la langue, et d'autres questions qui s'appuient principalement sur l'écrit comme matière et comme pratique.

Notre questionnaire se compose donc des questions suivantes :

- Question 1 : Pour vous, l'inscription dans la filière de langue française était :
 - Un choix
 - Une obligation
 - Une erreur due aux choix de départ

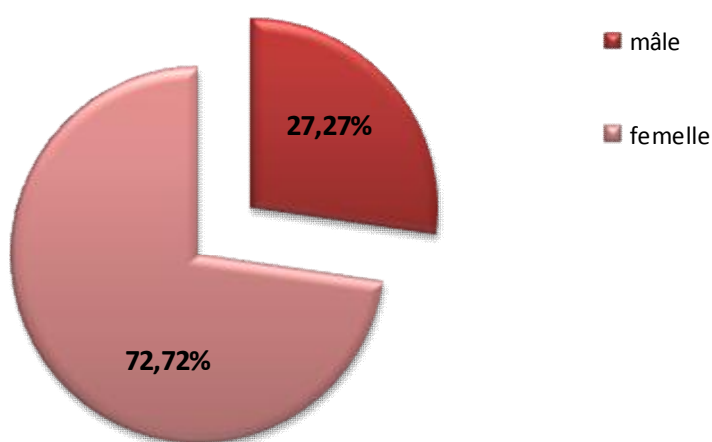
- Question 2 : Est-ce que vous vous sentez motivés pour suivre ce cursus en langue française ?
- Question 3 : Comment avez-vous trouvé les enseignements à l'université ?
- Question 4 : Dans votre programme hebdomadaire, il y a la matière de compréhension et expression écrites. Pensez-vous que 3h par semaine est suffisant ?
- Question 5 : Pensez-vous que la lecture aide à apprendre l'écriture ?
- Question 6 : Vous pratiquez la lecture
- Question 7 : Vous pratiquez l'écriture
- Question 8 : Selon vous, est-ce que la pratique de l'écriture est intéressante
- Question 9 : Quand vous étiez au lycée, aviez-vous des difficultés à l'écrit ? Si, oui. Lesquelles ?
- Question 10 : Quelles sont vos difficultés en classe ?
- Question 11 : Selon vous, réussir les écrits en langue française peut-il être :
 - Un don
 - Un apprentissage continu
 - Autre
 - Sans réponse
- Question 12 : Quand vous écrivez en français, est-ce que vous révisez vos productions ?
- Question 13 : Etes-vous toujours satisfaits de vos écrits ?
- Question 14 : Que pensez-vous des contenus enseignés à l'université ? Peuvent-ils aider à apprendre à écrire ?

2.2.4. Echantillon

Le choix de l'échantillon a été déterminé par des aspects principalement pratiques et liés à notre point de départ. La population visée par cette enquête est l'ensemble des étudiants inscrits en première année licence de langue française au niveau du département de la même spécialité à l'université Djilali Liabès de Sidi Bel Abbès. Quant à l'échantillon, il est constitué de 110 étudiants (l'ensemble des 4 groupes formant le niveau de la 1^{ère} année licence). Le choix de ce grand nombre, nous permet de mieux saisir la signification des résultats.

Tableau N°1 : présentation de l'échantillon

	Nombre de sujets questionnés	Pourcentage
Mâle	30	27.27%
Femelle	80	72.72%



Ce diagramme indique les détails concernant le public ciblé dans cette enquête. Notre échantillon se compose donc de 110 étudiants comme nous l'avons dévoilé avant, il contient notamment les deux sexes sauf que nous remarquons une prépondérance féminine notoire, sur l'ensemble des sujets interrogés, la majeure partie est réservée aux filles avec une proportion de 72,72%. Nous rappelons que les étudiants participants sont inscrits en première année universitaire de la langue française du système LMD, leurs âges varient entre 17ans et 25 ans.

2.3. Traitement des données

Dans cette première partie de notre enquête, nous avons fait appel à deux types d'analyse à savoir l'analyse quantitative et qualitative suite à la diversité des catégories des questions proposées. Les réponses aux questions fermées ont été converties en pourcentages, puis présentées sous forme d'histogrammes permettant l'illustration visuelle des résultats tandis que les réponses apportées aux questions ouvertes, elles ont été reproduites intégralement et classées. Dans un premier temps, nous avons tenté de définir le profil des étudiants participants, ainsi que leurs représentations générales vis-à-vis le nouvel enseignement bien qu'ils soient novices et particulièrement celles de la langue française.

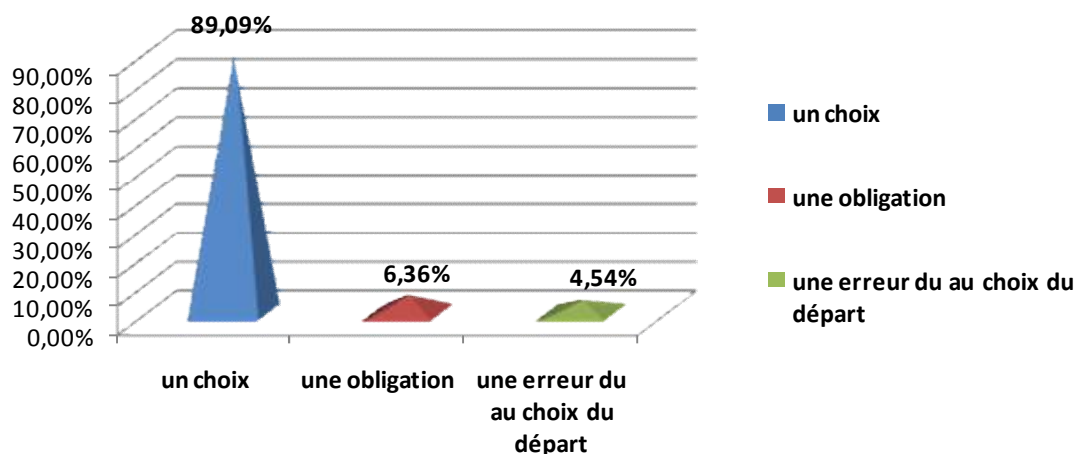
Les trois premières questions étaient introductives, elles portaient sur le choix de la filière et leurs attitudes concernant l'enseignement à l'université. Ensuite, nous avons abordé le motif de notre étude qui est l'écrit. A ce stade, les questions se dirigent vers notre objectif, nous essayons de mettre en évidence la relation étudiant/écriture tout en respectant les capacités des sujets interrogés, en effet, le contexte du questionnaire se base sur un vocabulaire simple qui doit être à la portée des étudiants.

2.3.1. Présentation et analyse des données

Question 1 : *Pour vous, l'inscription dans la filière de langue française était*

Tableau N°2

Un choix	98	89,09%
Une obligation	7	6,36%
Une erreur due aux choix de départ	5	4,54%



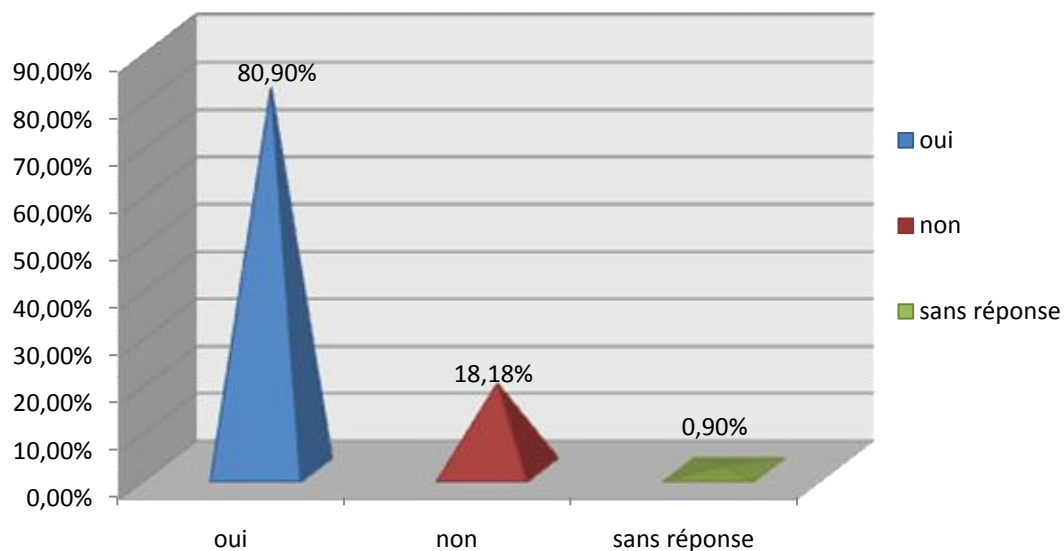
Graphique N°1 : Catégorie de choix des étudiants de la filière (F.L.E)

Dans la présente question introductive, nous avons voulu avoir une idée sur la position de l'étudiant par rapport à la formation en langue française. La nature de sa présence au sein du département nous intéresse davantage. Les réponses émises sont assez importantes, visiblement le graphique révèle que 89.09% des étudiants confirment que l'inscription dans la filière de la langue française était leur choix formulé, tandis que 7 étudiants (6.36%) affirment que c'était par obligation, par ailleurs, ceux qui ont répondu que c'était une erreur due aux choix du départ sont au nombre de 5 (4.54%). Les résultats obtenus font remarquer que le nombre d'étudiants qui ont voulu étudier la langue française est assez important, nous considérons cela comme une motivation qui peut nous aider à mieux nous situer par rapport à notre recherche.

Question 2 : *Est-ce que vous vous sentez motivés pour suivre ce cursus en langue française ?*

Tableau N°3

Oui	89	80,90%
Non	20	18,18%
Sans réponse	1	0,90%



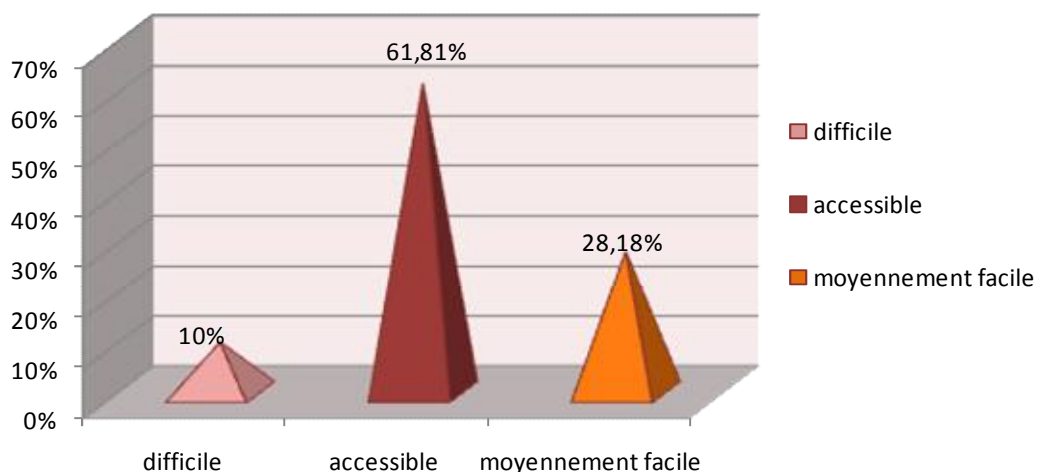
Graphique N°2 : Motivation des étudiants vis-à-vis de la formation

Etre motivé à suivre le cursus en langue française est principalement un paramètre qui permet aux étudiants de continuer voire réussir leurs études. D'après ce que nous avons pu relever comme réponses, nous constatons qu'une bonne majorité (80.90%) se sente motivée pour poursuivre ce cursus en langue française, tandis que (18.18%) des sujets répondants ne sont pas motivés pour continuer. Or, nous n'avons pas eu de réponse sur un seul échantillon. Cependant, suite au taux élevé qui indique la motivation des apprenants, nous considérons ces résultats comme indicateurs des représentations positives par rapport à la langue française.

Question 3 : *Comment avez-vous trouvé les enseignements à l'université ?*

Tableau N°3

Difficile	<i>11</i>	<i>10%</i>
Accessible	<i>68</i>	<i>61,81%</i>
Moyennement facile	<i>31</i>	<i>28,18%</i>



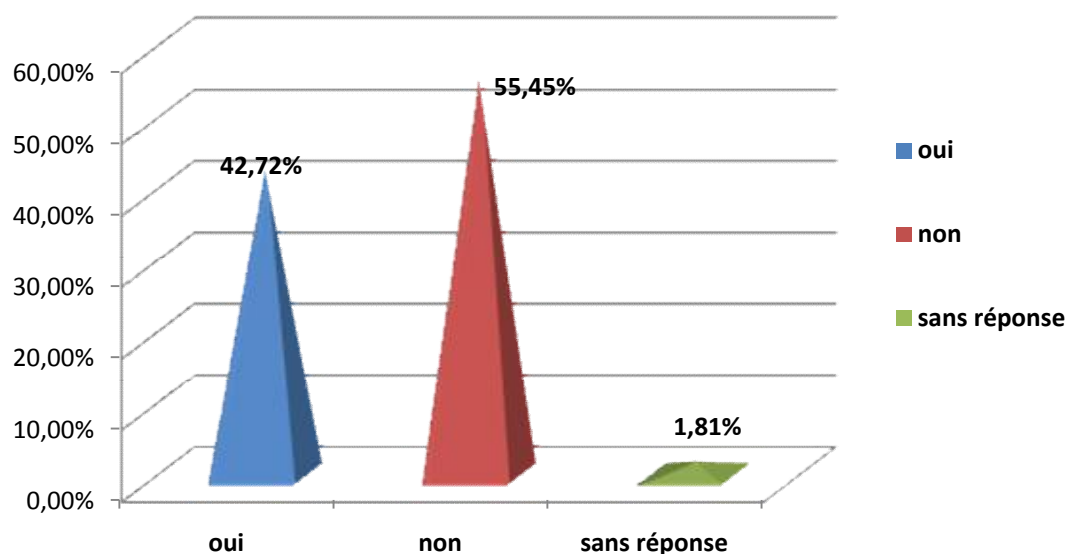
Graphique N°3 : Indicateur de la qualité des enseignements à l’université selon les étudiants

Nous rappelons que notre recherche est centrée sur les étudiants de la première année universitaire, il est donc évident que ces apprenants viennent d’entamer cette phase d’enseignement qui est plutôt supérieure et très différente des phases précédentes. Il est primordial de prendre dans un premier temps en considération les représentations initiales des étudiants vis-à-vis ce nouveau mode d’enseignement. Sur ce point, nous étions étonnés car les réponses émises nous paraissent un peu en déséquilibre avec nos attentes, sachant que les étudiants de la première année universitaire se plaignent souvent du changement radical des méthodes d’enseignement ce qui rend leur tâche plus difficile. En ce qui concerne le présent résultat, les pourcentages indiquent que 68 étudiants (61.81%) confirment que les enseignements à l’université sont accessibles tandis que 31 sujets questionnés (28.18%) trouvent qu’ils sont moyennement faciles, par contre seulement 11 étudiants (10%) éprouvent des difficultés face aux enseignements à l’université.

Question 4 : *Dans votre programme hebdomadaire il y a la matière de compréhension et expression écrites. Pensez-vous que 3h par semaine est suffisant ?*

Tableau N°4

Oui	47	42,72%
Non	61	55,45%
Sans réponse	2	1,81%



Graphique N°4 : Avis des étudiants concernant le volume horaire consacré à l'expression et la compréhension écrites

L'écrit ainsi que l'oral se considèrent comme deux composantes capitales pour l'apprentissage de la langue française, il est donc nécessaire de mettre ces deux compétences au sommet du programme. L'écrit, une pratique courante à l'université mais aussi un point culminant relatif à notre sujet de recherche nous poussent à nous préoccuper davantage de la place accordée à cette compétence dans l'enseignement/ apprentissage de la langue française d'où l'avis des étudiants par rapport au volume horaire attribué à l'écrit nous semble déterminant.

Par ailleurs et dans le souci de connaître davantage si les apprenants sont satisfaits par le volume horaire attribué à l'enseignement de l'écrit (3 heures/semaine), il nous a fallu mettre en exergue la présente question. Cependant, sur l'ensemble de notre échantillon, 42,72% des sujets questionnés, pensent que 3 heures par semaine pour l'enseignement de la compréhension et expression écrites est suffisant, par contre, 55,54% des étudiants ne le pensent pas. Or, nous n'avons pas eu de réponse sur deux (2) échantillons.

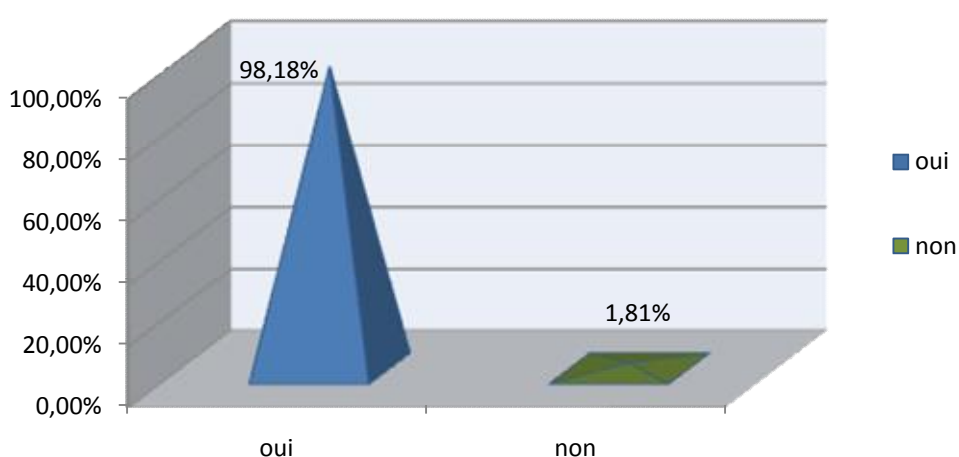
A cette mesure, les réponses apportées nous permettent d'avoir une vision initiale concernant les représentations de l'écrit chez l'étudiant universitaire. Le fait de découvrir qu'une bonne majorité n'est pas satisfaite du volume horaire cela explique ce désir manifesté par ces étudiants qui veulent en avoir davantage de temps donc, pour eux, ils se représentent l'écrit d'une manière positive. Rappelons que l'écrit est pour l'étudiant l'un

des moyens les plus utilisés pour s'exprimer, pour extérioriser les non-dits, pour étaler les acquis, pour répondre aux questions, etc.

Question 5 : *Pensez-vous que la lecture aide à apprendre l'écriture ?*

Tableau N°5

Oui	108	98,18%
Non	2	1,81%



Graphique N°5 : Avis des étudiants concernant la relation lecture /écriture

Selon nous, et paradoxalement, les réponses émises à cette question ne sont pas en adéquation avec le vécu des étudiants universitaires. Nous savons tous que la lecture est presque totalement absente chez les étudiants ; les raisons sont multiples : l'influence des moyens de technologie moderne et l'usage excessif des mobiles, des smart phones, des tablettes, etc.), à cela s'ajoute la démotivation de prendre un livre causée par la faiblesse du bagage lexical qui permet de mieux s'imprégner dans les profondeurs des livres.

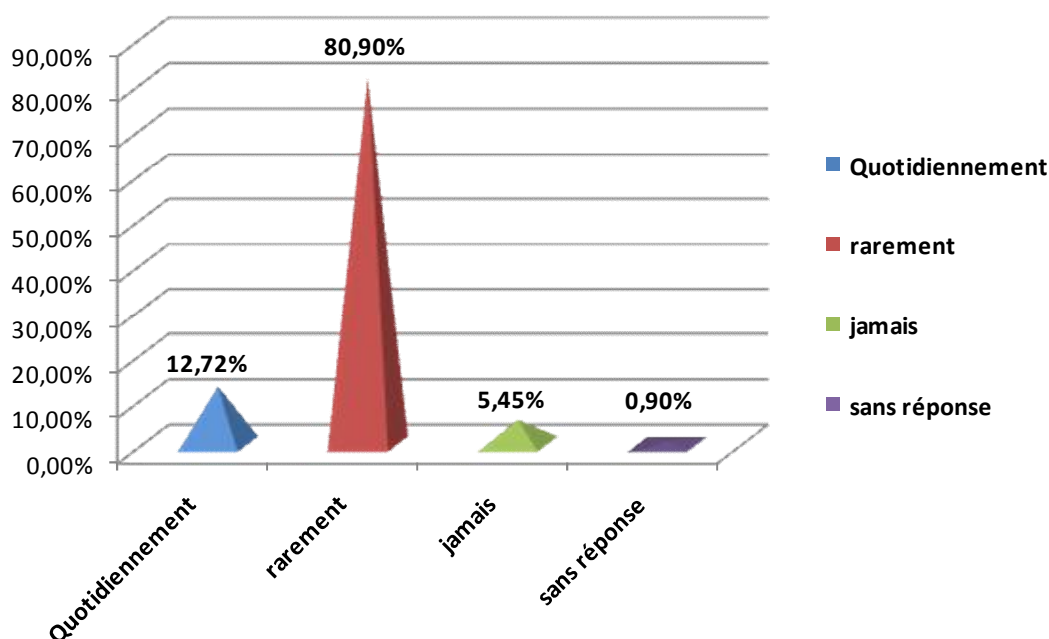
Nous savons que la lecture reste un moyen efficace pour le développement du vocabulaire chez les étudiants, elle leur permet d'apprendre à découvrir des mots nouveaux, des locutions, des tournures, etc. Nous avons évoqué, dans la partie théorique, la grande importance de la pratique de la lecture dans la mesure qu'elle peut développer la pratique de l'écrit. Ceci reste une hypothèse que nous commençons à conforter dans notre analyse des données. Pour ce qui est des résultats obtenus pour cette question, nous avons donc remarqué que la majorité (98.18%) des sujets questionnés pense que la lecture aide à

apprendre l'écriture, seulement 2 sujets (1.81%) ont répondu par la négation. En s'appuyant sur ces résultats, il paraît que les étudiants ont conscience de l'efficacité de la lecture dans l'évolution de la compétence scripturale alors qu'en réalité, comme mentionné ci-dessus, nous sommes loin de confirmer cela sur le terrain.

Question 6 : Vous pratiquez la lecture

Tableau N°6

Quotidiennement	<i>14</i>	<i>12,72%</i>
Rarement	<i>89</i>	<i>80,90%</i>
Jamais	<i>6</i>	<i>5,45%</i>
Sans réponse	<i>1</i>	<i>0,90%</i>



Graphique N°6 : Taux de la pratique de la lecture chez les étudiants de la 1^{ère} année universitaire

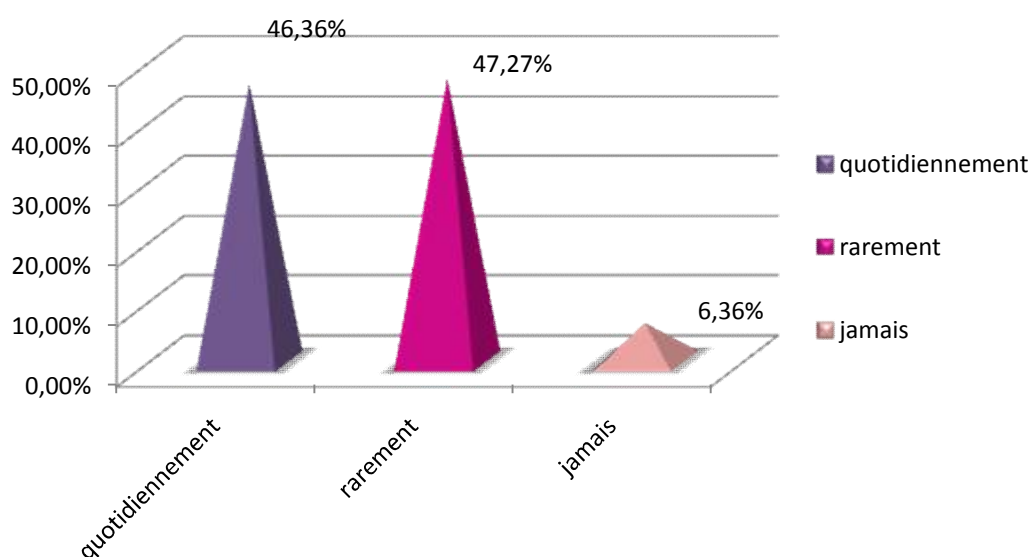
Les résultats globaux de ce graphique nous montrent que la majorité des apprenants ne pratiquent pas la lecture. 80,90% des sujets questionnés ont répondu par rarement et 5.45% ne l'ont jamais pratiqué et seulement 12.72% des étudiants affirment qu'ils pratiquent la lecture quotidiennement. Un sujet questionné n'a pas donné de réponse. Pour cette question, les résultats sont en contradiction avec la précédente.

D'une part, nous découvrons que la lecture se pratique très peu de temps (sinon par nécessité absolue), d'autre part, les sujets répondants reviennent sur l'utilité de la lecture. En comparant ces résultats par rapport à ceux de la question précédente qui indiquent que 98.18% des étudiants pensent que la lecture aide au développement de la pratique de l'écrit, alors que, dans la présente question seulement 12,72% affirment la pratiquer, il est sujet d'inquiétude car nous avons senti une certaine ambiguïté et contradiction.

Question 7 : Vous pratiquez l'écriture

Tableau N°7

Quotidiennement	51	46,36%
Rarement	52	47,27%
Jamais	7	6,36%



Graphique N° 7 : Taux de la pratique de l'écriture chez les étudiants de la 1^{re} année universitaire

Pareillement pour l'activité de l'écriture, il est signifié implicitement qu'elle est de moins en moins pratiquée (notre constat de départ reflète le comportement des étudiants qui se sentent obligés de pratiquer l'écriture occasionnellement, en d'autres termes, durant les examens, la préparation d'un exposé ou lors de la prise de notes durant un cours magistral). Il est utile de rappeler que la pratique de l'écriture est indispensable dans

l'acquisition des compétences et autres savoirs dispensés par les enseignants, en plus l'étudiant est tenu à se préparer un mémoire, un exposé, un compte-rendu, etc.

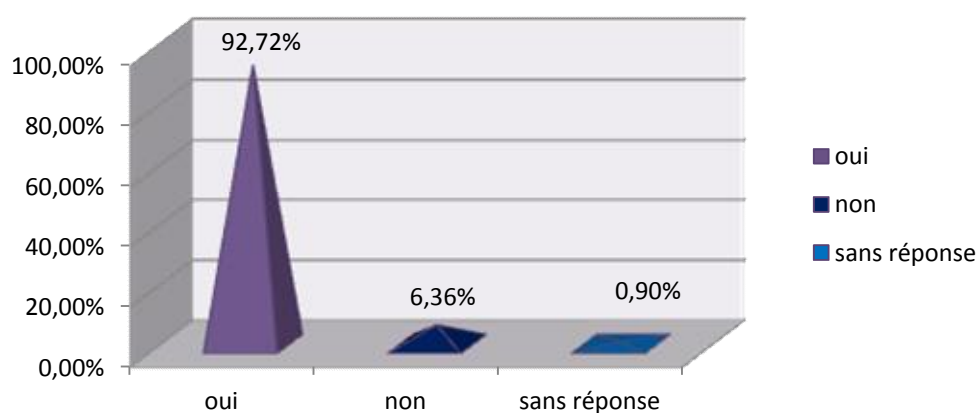
La production écrite est une compétence dont l'acquisition demande une pratique régulière et une application continue. L'écriture intensive peut aider l'étudiant à s'améliorer et surtout progresser en matière d'acquisition des compétences langagières. De ce fait, les réponses émises dans la présente question montrent que seulement 46.36% des étudiants questionnés pratiquent l'écriture quotidiennement tandis que 47.27% ont répondu qu'ils l'a pratiquent rarement alors que 6.36% ne l'ont jamais pratiqué.

Nous remarquons donc à travers ces résultats que la grande majorité des apprenants n'écrivent presque pas, en effet, ce constat indique que les étudiants évitent cette pratique, nous supposons donc que cela est dû probablement aux difficultés qu'ils rencontrent lors de l'écrit ou peut être ils n'aiment pas écrire tout simplement suite aux représentations négatives qu'ils ont construisent vis-à-vis l'écrit bien avant leur arrivée à l'université.

Question 8 : *Selon vous, est-ce que la pratique de l'écriture est intéressante*

Tableau N°8

OUI	<i>102</i>	<i>92,72%</i>
NON	<i>7</i>	<i>6,36%</i>
Sans réponse	<i>1</i>	<i>0,90%</i>



Graphique N° 8 : L'importance de l'écriture

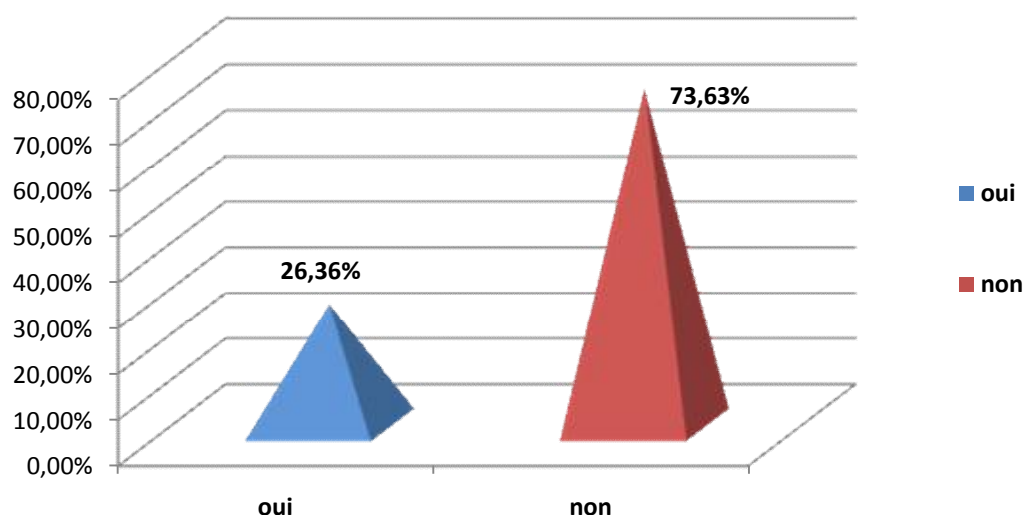
Evoquer l'importance de l'écriture c'est surtout chercher à savoir quel est le rapport que peuvent avoir les sujets questionnés quant à l'écrit. Il est à noter que les opinions, les attitudes et le comportement de l'apprenant sont aussi liés à cet aspect. Pour revenir à l'analyse de la présente question, elle a pour objectif la révélation du rapport à l'écrit. Curieusement, ce graphique montre que la majorité des réponses sont positives voire 92.72% des étudiants pensent que la pratique de l'écriture est intéressante pourtant la moitié des sujets questionnés ne pratiquent pas l'écriture (question précédente).

Le souci majeur d'un chercheur se limite à la neutralité dans la réalisation d'une recherche alors que les révélations émanant des sujets questionnés nous poussent à reformuler certaines constations. Si les étudiants pensent que l'écriture est d'une grande utilité cela démontre que sa pratique est courante au sein de la famille estudiantine. Cependant, la réalité du terrain est toute autre car peu d'étudiants écrivent en dehors des situations urgentes. Un taux de 6.36% des sujets questionnés pensent et révèlent formellement que la pratique de l'écriture n'est pas intéressante. Nous n'avons pas eu de réponse sur un seul échantillon. Il nous semble que certaines réponses peuvent être un peu fiable vis-à-vis les quelques contradictions qui font surface.

Question 9 : *Quand vous étiez au lycée, aviez-vous des difficultés à l'écrit ? Si, oui. Lesquelles ?*

Tableau N°9

OUI	29	26,36%
NON	81	73,63%



Graphique N° 9 : Les difficultés liées à l'écrit durant les phases pré-universitaires

Nous avons révélé précédemment que les représentations liées à l'écrit peuvent être construites bien avant l'arrivée de l'étudiant à l'université ou par rapport aux difficultés qu'ils rencontrent lors de l'écrit. Selon les résultats obtenus, nous signalons que 26.36% des sujets questionnés ont déjà eu des difficultés à l'écrit au cycle secondaire tandis que 81 étudiants, soit 73.63% de l'ensemble des sujets questionnés avancent le contraire. La deuxième question ouverte a pour but l'exploitation des obstacles rencontrés par l'apprenant notamment lors de l'écrit, en effet, ils ont avancé diverses réponses voire plusieurs types de difficultés à savoir : orthographe, vocabulaire, conjugaison, compréhension, dictée, etc. Ajoutons à cela que beaucoup de sujets apprenants éprouvaient des difficultés certaines pendant l'entame de cette pratique d'écriture durant le cycle secondaire. En effet, les obstacles qui les empêchent d'écrire sont typiquement basés sur les compétences syntaxiques, linguistiques et grammaticales. Nous allons ultérieurement mettre en exergue ces difficultés.

Question 10 : Quelles sont vos difficultés en classe ?

Il faut reconnaître que la présente question a été mal posée sinon incomplète pour aspirer à des réponses capables de nous aider à mieux concevoir les types de difficultés que peuvent avoir les étudiants. Or, nous considérons que la présente question est une suite logique à la question N°9. Il nous semble plus pratique de résumer et classer les réponses par catégorie dans un tableau afin de pouvoir déterminer clairement ce que les sujets

questionnés avancent. Cette question ouverte, a pour but d'appuyer les réponses avancées précédemment.

De ce fait, nous avons relevé que les difficultés que rencontrent les apprenants en classe de langue restent liées aux différents modes d'enseignement ainsi qu'à la qualité du produit enseigné. Rappelons que la présente question n'était pas suffisamment claire d'où la collecte des réponses inattendues, audacieuses et même parfois hors sujet. En voici les éléments les plus en vue :

Tableau N° 10 : Réponses émises par les apprenants

L'apprenant n'a pas bien compris la question. La raison ?	Réponses attendues
• L'encombrement, le bruit • Des étudiants qui font du bruit et qui dérangent les autres • Des fois je ne comprends pas la question • Les enseignants n'expliquent pas • Le complexe • Timidité (je ne peux pas parler devant tout le monde avec l'enseignant) • Prise de parole en classe • Des leçons compliquées (le module de culture et civilisation) • Je pense que le programme n'est pas parfait surtout la civilisation et la linguistique • Manque de discussion entre l'enseignant et l'étudiant	• Je n'ai pas de difficultés en classe (7 sujets questionnés) • Grammaire • Rien • (9 sujets n'ont pas émis de réponses) • J'ai des difficultés à l'expression écrites et orales • La difficulté de la grammaire / la pratique de la langue • La difficulté en classe c'est la compréhension écrite et orale • Linguistique et phonétique • Complexe de la lecture devant tout le monde • L'écriture

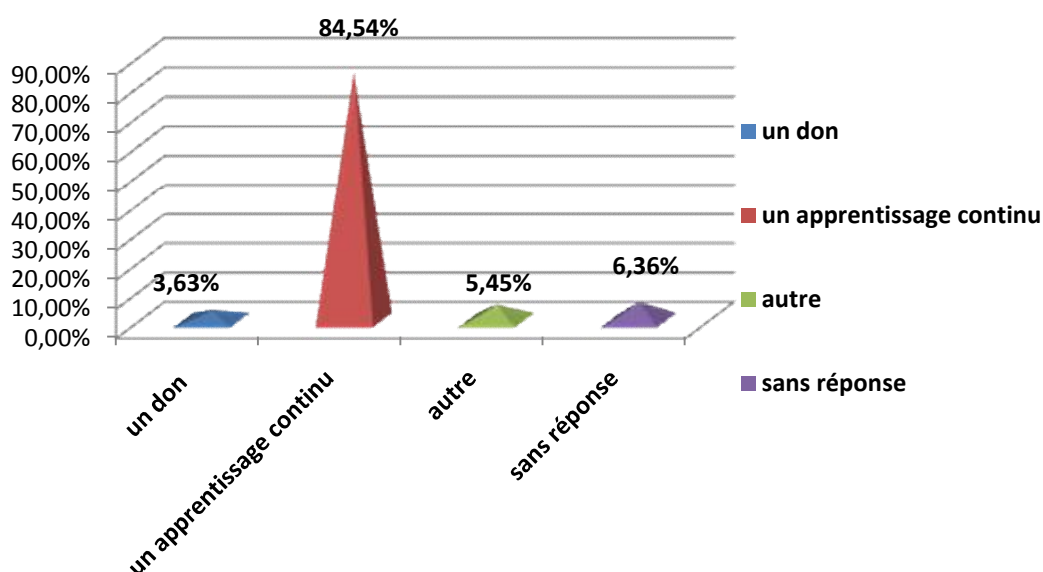
Il est aussi à noter que les réponses émises par les sujets questionnés peuvent ouvrir d'autres pistes de recherches à propos des problèmes et des difficultés rencontrés par les

étudiants dans une classe de F.L.E. Nous avons divisé les réponses en deux catégories suite aux circonstances, nous allons tenir en compte des réponses qui ont un rapport direct avec notre objectif. Les sujets questionnés déclarent qu'ils ont des difficultés en grammaire, à l'écrit, en lecture et particulièrement à toutes ces matières telles la phonétique, la linguistique et la civilisation de la langue. D'autres répondants ont, par contre, insisté sur les conditions dans lesquels se font les enseignements comme le manque d'interaction, le bruit en classe ou la timidité d'oser prendre la parole en public.

Question 11 : *Selon vous, réussir les écrits en langue française peut-il être*

Tableau N°11

Un don	4	3,63%
Un apprentissage continu	93	84,54%
Autre	6	5,45%
Sans réponse	7	6,36%



Graphique N°11 : Avis des étudiants sur la réussite des écrits en langue française

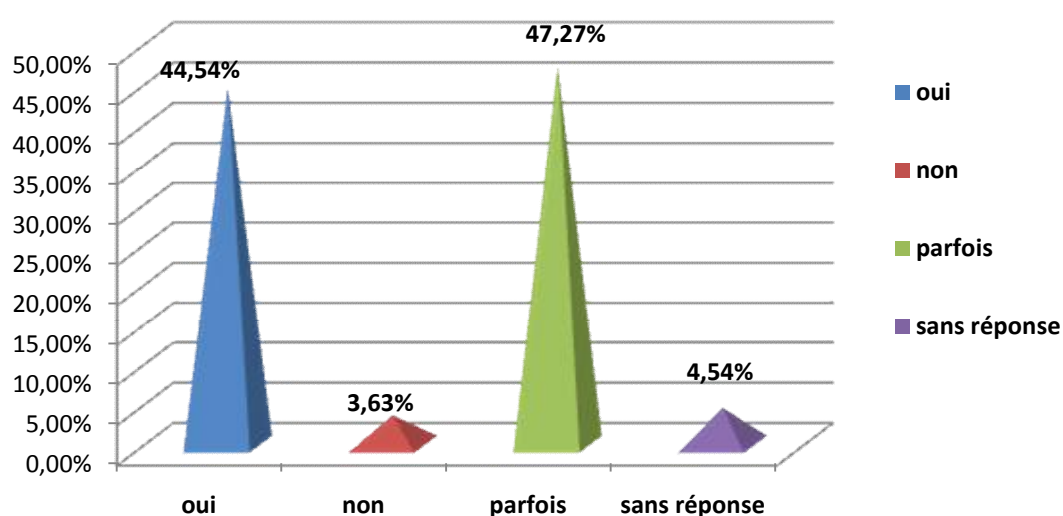
A l'unanimité, nos informateurs 84.54%, soit 93 sujets questionnés pensent qu'un apprentissage continu permet de réussir les écrits en langue française. Cela veut dire que les apprenants de la langue française sont conscients de la valeur de la pratique régulière de l'écrit, par contre, 3.63% des répondants croient qu'il s'agit d'un don tandis que 5.45% ont

répondu que la réussite des écrits peut avoir d'autres facteurs sans les citer. Sur cet échantillon, sept (7) sujets n'ont pas donné de réponses.

Question 12 : *Quand vous écrivez en français, est-ce que vous révisez vos productions ?*

Tableau N°12

OUI	49	44,54
NON	4	3,63%
PARFOIS	52	47,27%
Sans réponse	5	4,54%



Graphique N°12 : Révision des productions écrites par les étudiants

Toujours en relation avec la pratique scripturale et les représentations de l'écrit chez l'étudiant, mais sans le révéler formellement à l'étudiant, nous essayons de mettre en évidence la relation entre l'apprenant et l'écrit. Nous cherchons aussi à savoir comment se comporte cet étudiant devant un produit écrit final ou partiel et quelle est son attitude avant remise à un lecteur ou évaluateur.

Logiquement, un produit écrit n'est pas remis directement avant vérification d'où un comportement qui s'impose ; un comportement qui se résume en la réécriture, les ajouts, les suppressions, la reformulation etc. Pour mieux saisir la portée de la tâche de révision ou pas, la présente question va nous aider à soustraire d'autres éléments de recherche. Pour ce qui est de l'analyse de cette question, visiblement, 44.54% des étudiants

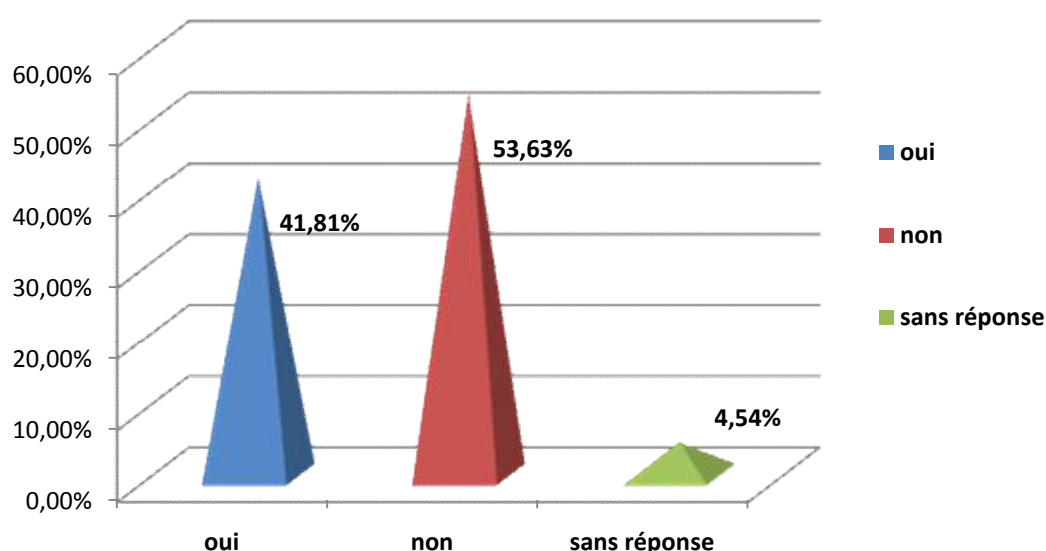
révisent leurs productions écrites et 47.27% ont répondu par « parfois », tandis que seulement 3.63% déclarent qu'ils ne le font pas.

A partir de ce résultat, il semble que la plupart des étudiants ont l'habitude de réviser leurs écrits, sachant que la révision est très importante. Or, nous n'avons pas eu de réponse sur cinq (5) échantillons.

Question 13 : Etes-vous toujours satisfaits de vos écrits ?

Tableau N°13

OUI	46	41,81
NON	59	53,63
Sans réponse	5	4,54%



Graphique N°13 : Satisfaction des apprenants de leurs propres écrits

Comme très attendu, la conception des étudiants de leurs propres écrits contribue d'une manière profonde à la clarification des représentations de l'écrit. Or, nous ne sommes pas étonnés d'avoir de telles réponses. Dans la majorité des cas, un étudiant, après avoir réalisé un écrit (toutes sortes de produits confondus) s'attend toujours à des remarques ou autres évaluations qui le mettent en doute.

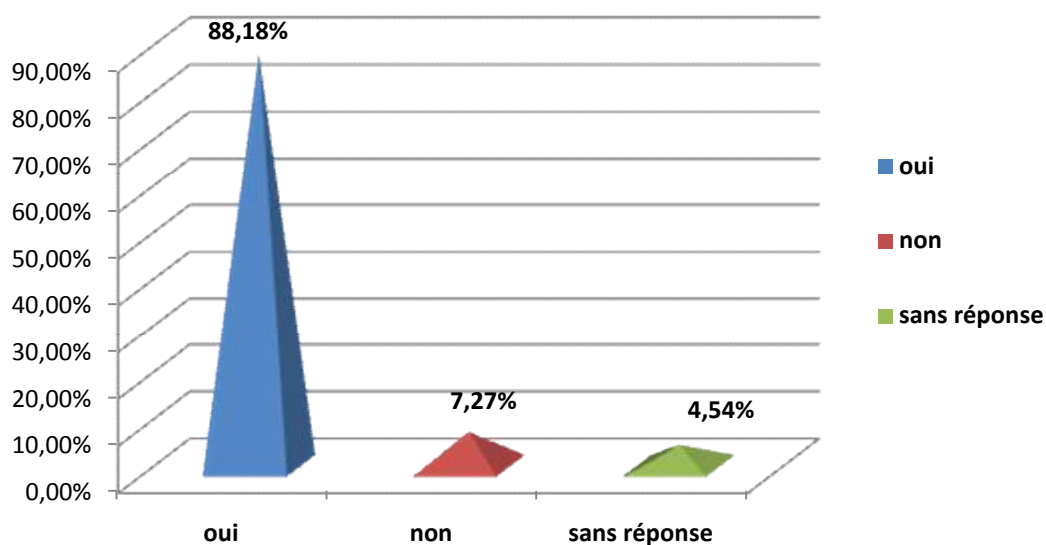
A tort ou à raison, il estime qu'il pouvait mieux faire. Nous avons eu 59 sujets questionnés qui ont répondu par un NON, soit 53.63%, des réponses qui démontrent qu'ils

ne sont pas satisfaits de leurs écrits alors que 41.81% des étudiants questionnés ont été positifs, cela veut dire, qu'ils sont satisfaits de leurs écrits même si l'échantillon n'est pas toujours fiable, il est utile de mentionner que parfois ils émettent des avis superflus. Par ailleurs 4.54% des sujets questionnés (5 étudiants) n'ont pas émis de réponses.

Question 14 : *Que pensez-vous des contenus enseignés à l'université ? Peuvent-ils aider à apprendre à écrire ?*

Tableau N°14

OUI	97	88,18%
NON	8	7,27%
Sans réponse	5	4,54%



Graphique N°14 : Avis des étudiants sur le contenu des programmes universitaires

Suite à cette dernière question, nous avons obtenu un « oui » pour la majorité des échantillons (88.18%). Les affirmations confirment que les étudiants sont satisfaits des contenus enseignés à l'université et qu'ils peuvent aider à apprendre à écrire. Cependant 8 sujets questionnés (7.27%) ne le pensent pas tandis que (4.54%) c'est-à-dire 5 étudiants n'ont pas émis de réponses.

3. Synthèse des résultats

D'emblée, nous pouvons avancer que les données recueillies semblent confirmer partiellement nos hypothèses. Il paraît bien que les étudiants sont d'une manière ou d'une autre loin de la pratique de l'écrit où plutôt assez éloignés de ce que nous souhaitons comme enseignants. D'une manière générale, nous pourrions dire que les représentations des étudiants vis-à-vis de l'écrit sont bien établies dans le discours précédent. Nous avons traité les différentes réponses des étudiants d'une manière conséquente ce qui nous a permis d'observer leurs conceptions de l'écrit.

L'enquête que nous avons menée en 2017, nous a conduits à mettre en évidence des aspects variés, notamment le recueillement des données permettant d'identifier l'attitude de ces apprenants et leurs opinions en ce qui concerne la même compétence. De plus, les graphiques présentés précédemment permettent de mieux exposer les réponses et de bien les analyser. En effet, nous avons discerné lors de l'analyse des contradictions ce qui se situe entre la motivation des apprenants, leurs pratiques de l'écrit, les difficultés rencontrées et leurs rapports à la compétence.

Il ressort de l'analyse de ces résultats, une certaine confusion chez les étudiants. Nous avons remarqué ceci dans diverses questions ; à titre d'exemple, sur les questions n° 5 et n° 6 qui sont à la base liées, presque la totalité des étudiants (98,18%) a conscience de l'importance de la lecture dans le développement de l'écriture alors que seulement une minorité voire 12,72% la pratique quotidiennement.

Dans le même élan, nous avons constaté la même incompatibilité dans la question n° 8 où 92,72% voire la majorité des étudiants évoque que la pratique de l'écriture est importante alors que dans la question qui précède (n° 7), seulement 46,36% révèlent qu'ils pratiquent cette compétence. De plus, 55,45% des étudiants sondés trouvent que 3 heures de « compréhension et expression écrites » par semaine ne sont pas convenables et suffisantes pour un bon apprentissage de l'écrit. Ce volume horaire qui est attribué selon le programme officiel de la langue française reste limité et ces réponses émises indiquent notamment que l'étudiant se trouve toujours dans le besoin.

D'autre part, nous avons constaté qu'une part des représentations de l'écrit résident dans l'insatisfaction des étudiants de leurs écrits, en effet, 59 apprenants à savoir 53,63% déclarent qu'ils ne sont pas satisfaits de leurs produits et donc plus que la moitié des interrogés ont des attitudes par rapport à leurs capacités langagières en matière de l'écrit.

Cela interprète et répond à une partie importante de nos questionnements qui lient les difficultés de l'écrit avec les représentations de l'étudiant vis-à-vis de la pratique scripturale. Or, nous rappelons que nous avons constaté lors de l'analyse des questionnaires une certaine ambiguïté.

Ces réponses erronées peuvent refléter l'incompréhension de l'étudiant, son attitude et probablement ses conceptions et ses représentations. Nous savons que ces résultats ne sont pas définitifs, de plus, ce questionnaire n'a pas pour but d'exhausser tous les objectifs visés, mais à déceler une partie de nos questionnements. Dans l'ensemble, il s'est avéré que les résultats du questionnaire sont peu significatifs, il est donc évident que cette enquête a connu des limites, or nous avons pu avoir des réponses qui renforcent nos hypothèses et qui reflètent la relation entre l'apprentissage de l'écrit et les représentations des apprenants vis-à-vis de cette compétence.

Conclusion du chapitre

Suite à cet ancrage méthodologique qui a fait l'objet de notre recherche, nous avons pu récapituler les résultats présentés ci-dessus et nous avons tenté de repérer les sources des représentations de l'écrit ainsi que les difficultés liées à cette pratique chez les étudiants universitaires en s'appuyant bien évidemment sur le public sondé. Nous rappelons que nous nous sommes engagés dans une recherche qui a pour but l'identification des conceptions et des représentations de l'écrit, or, après cette analyse, les limites de notre questionnaire se sont révélées assez larges.

Comme nous venons de le citer, nous nous sommes rendu compte que notre enquête a besoin de développement, ceci nous a conduits à accéder autrement à notre terrain d'enquête en intégrant un autre outil à notre étude qui est l'atelier d'écriture. Suite à plusieurs recherches et lectures, nous avons découvert les ateliers d'écriture d'où l'idée s'installe et prend place dans cette investigation. Cependant, nous avons jugé que c'est grâce à ce dispositif que nous pourrions éventuellement mieux étoffer notre recherche. Dans le chapitre qui suit, nous allons expérimenter ce dispositif comme moyen de modification des représentations de l'écrit chez les étudiants universitaires.

Chapitre V

Mise en place de l'atelier de l'écriture

Introduction du chapitre

Plusieurs chercheurs tentent d'améliorer l'enseignement/apprentissage de l'écrit et de la pratique scripturale chez les apprenants. La mise en place de cette pratique reste un objectif à atteindre malgré les diverses tentatives et études menées dans ce sens. Nous nous inscrivons donc dans ce même élan où notre recherche s'intéresse principalement aux représentations de l'écrit chez l'étudiant universitaire. Dans ce chapitre, nous allons mettre en relief un dispositif que nous avons considéré comme processus appuyant notre recherche de terrain.

Dans le but de bien mener notre travail expérimental, nous avons choisi l'atelier d'écriture comme dispositif afin de valider les résultats obtenus dans le « *chapitre 3* »¹²⁷ de notre recherche méthodologique et d'identifier ainsi les difficultés rencontrées par l'apprenant en matière d'écriture ainsi que les représentations liées à cette pratique. Nous allons donc justifier ce choix pour l'atelier d'écriture, nous allons aussi exposer notre expérimentation ainsi que ses phases ensuite nous allons conclure par une analyse qualitative.

Cette recherche expérimentale a été réalisée à l'université DJILLALI LIABES de Sidi Bel Abbès, auprès des étudiants de la première année licence langue française du département de français. Notre public est hétérogène, d'origines culturelles diverses, de lieux géographiques plusieurs¹²⁸, de pré-requis linguistiques différents, etc.

1. Mise en place d'un nouveau dispositif

Nous allons donc élucider notre second outil méthodologique que nous avons jugé pertinent et efficace pour approfondir notre recherche scientifique. Ce volet méthodologique se rapporte évidemment à l'application de l'atelier d'écriture que nous avons élaboré dans le but de vérifier les résultats acquis dans le premier chapitre méthodologique (questionnaire destiné aux étudiants).

Après avoir abordé les différents repères théoriques dans la 1^{ère} partie de cette thèse¹²⁹ et définit les ateliers d'écriture d'une manière raffinée, nous allons présenter notre expérimentation dans le but de mieux étayer nos propos. Nous rappelons que notre intérêt vise deux axes : les représentations de l'écrit chez l'étudiant universitaire et le contenu de

¹²⁷ Cadre méthodologique (chapitre 3, questionnaire destiné aux étudiants : P...)

¹²⁸ L'université Djilali Liabès accueille des étudiants de différentes wilayas et communes.

¹²⁹ Chapitre 3 de la partie I

son produit. Cela va nous permettre d'élucider les différents obstacles chez l'apprenant lors de l'écriture et les difficultés liées au développement de la tâche. Nous rappelons que le public ciblé est celui des étudiants inscrits en 1^{ère} année universitaire licence de langue française-

2. La justification du choix

Lafont (1999) et Rossignol (1996) ainsi que d'autres chercheurs, considèrent les ateliers d'écriture comme une atmosphère / un lieu permettant aux participants d'écrire tout en changeant leurs rapports à l'écrit. Il est aussi à noter que ces ateliers sont considérés comme un lieu de réassurance. Nous savons que l'écriture est souvent liée à l'insécurité scripturale, l'apprenant ne se sent jamais à l'abri (Bourgain 1988 et Dabène 1987). Par conséquent, nous avons trouvé que l'atelier d'écriture est un dispositif principal qui joue plusieurs rôles.

Suite à nos diverses lectures, nous étions motivés par les travaux menés en didactique de l'écrit qui montrent que l'atelier d'écriture est un dispositif qui pourrait avoir des résultats probants capables de nous aider à mieux concevoir les pratiques d'écriture.

Il est aussi clair que les ateliers d'écriture modifient la pratique scripturale chez les apprenants d'une manière progressive ainsi que le regard qu'ils portent sur l'écrit, un de nos principaux objectifs (la modification des représentations portées sur l'acte d'écrire). Toutefois, les apprenants qui participent aux ateliers d'écriture, acquièrent des connaissances et des savoir-faire concernant la pratique de l'écrit notamment l'amélioration des compétences scripturales. Quant au choix des étudiants de la 1^{ère} année universitaire, nous pensons que ces étudiants ont le désir d'apprendre cette langue (le F.L.E) et d'améliorer leurs compétences.

La volonté ressentie chez ces étudiants qui viennent de rejoindre l'université pour la première fois, les motive certainement à apprendre cette langue étrangère et la maîtriser, donc, dans l'espoir d'améliorer leurs pratiques scripturales, les étudiants décident de participer volontiers aux ateliers d'écriture.

Notre but est, en partie, la découverte des représentations et des conceptions de l'écrit chez les étudiants universitaires, aussi les entraîner à écrire en langue française. L'introduction de ce dispositif qui est l'atelier d'écriture dans le programme de l'enseignement/apprentissage de l'écrit comme moyen pédagogique servant à l'acquisition

créative et réelle de la langue ainsi que la construction des interactions entre les apprenants qui modifient les effets émotionnels concernant la relation scripteur/lecteur et l'élaboration du savoir et du savoir-faire en terme d'écriture.

3. Objectifs du dispositif

Cet atelier d'écriture se base sur une idéologie spécifique, d'ailleurs l'objectif principal de notre dispositif n'est pas l'évaluation des textes produits mais plutôt de :

- déterminer les représentations de l'écrit que nous jugeons causes des difficultés rencontrées par les étudiants lors de cette pratique.
- l'analyse du comportement des étudiants pendant et après l'acte de l'écrit.
- vérifier les résultats obtenus précédemment
- tenter de modifier les représentations, les attitudes et les opinions des étudiants vis-à-vis de la compétence de l'écrit.

Pour atteindre ces objectifs, nous organisons cet atelier nous même tout en imposant quelques règles fixes, à titre d'exemple : l'échange des textes produits par les participants, autrement dit nous exigeons la lecture comme phase obligatoire avant la réécriture. Cette phase qui inclut ainsi les commentaires et les interactions (considérée comme une phase de prise de risque pour certains scripteurs), nous permet bien évidemment de vérifier leurs opinions, leurs comportements et donc leurs représentations. C'est ainsi que nous accédons à nos objectifs. De ce point de départ nous entamons notre expérimentation, qui traite particulièrement deux dimensions à savoir la dimension personnelle et la dimension pédagogique.

4. Présentation de l'atelier de l'écriture et notre projet

L'atelier d'écriture est un lieu éducatif qui favorise la pratique de l'écrit, impose la mobilisation des savoirs de l'apprenant, développe la compétence scripturale et met en relief la relation scripteur/lecteur. Ce même dispositif renforce l'engagement d'extérioriser les pensées, de produire des textes de manière spécifique et offre un moment de partage entre les apprenants/scripteurs. Il sert aussi à penser, à agir, à réfléchir d'une manière singulière. Au sein d'un atelier d'écriture, les participants se trouvent dans un environnement de coopération et d'interaction, ils retrouvent la confiance et le plaisir de partager leurs écrits. Les auteurs qui travaillent sur ce moyen pédagogique, montrent que

l'atelier d'écriture s'inscrit dans différentes disciplines (didactiques, littéraires, formations extrascolaires, etc.) ; dans notre recherche cette perspective est inscrite en didactique.

Pour atteindre nos objectifs et afin de réaliser un travail scientifiquement acceptable, nous avons élaboré un plan de travail qui englobe un certain nombre d'étapes. Le déroulement de l'atelier nécessite plusieurs séances d'une heure ou deux heures. La première étape porte sur la présentation de l'atelier aux apprenants d'une manière générale, ses démarches et ses objectifs, ensuite sera l'entame du programme des séances que nous avons élaboré. Chaque séance se termine par la lecture des produits/ textes des participants afin de créer des interactions entre les apprenants/participants.

4.1. Le terrain d'investigation

Notre travail de recherche s'effectue dans le même terrain cité dans le chapitre précédent, à savoir, l'université de Djilali Liabès au sein du département de langue française après approbation de M. le chef de département. Nous avons pu accomplir notre expérimentation dans l'une des salles du département. Cet endroit est considéré comme un lieu d'apprentissage, nous avons voulu conserver le même processus d'enseignement/apprentissage.

4.2. Le public

Notre public est constitué d'étudiants inscrits en première année licence de langue française L.M.D du même département. Notre échantillon se constitue d'un nombre instable d'étudiants (qui varie entre 17 et 20 participants), car l'application de notre atelier s'est déroulé entre le mois de novembre et décembre de l'année 2018 et naturellement s'est coïncidé avec les cours de certains participants ce qui les a empêchés d'y participer.

A titre indicatif, notre corpus est composé d'étudiants âgés entre 17 et 26 ans, donc d'une moyenne d'âge de 21.5.ans ainsi qu'une variété des milieux sociogéographiques. Les sujets participants à notre atelier d'écriture sont de diverses régions de l'Algérie (Sidi Bel Abbès, Tlemcen, Oran, Tamanrasset, Tizi-Ouzou et Mostaganem). Rappelons dans ce sens que les origines socioculturelles jouent un rôle important dans la construction des représentations vis-à-vis la langue française. Il est à noter que ces sujets participants arrivent avec des rapports différents quant à la langue française. Les grandes villes offrent une aubaine aux élèves (actuellement étudiants) pour l'acquisition de la langue française d'où la disponibilité de moyens pédagogiques capables de les aider à mieux s'imprégner dans la culture de la langue. Aussi, ces mêmes participants n'ont pas été alimentés de la

même culture ni des mêmes représentations notamment celles de la langue française. Un facteur qui peut être déterminant à l'acquisition d'une langue étrangère. Pour certains, il s'agit d'une langue de prestige (notamment les grandes villes), pour d'autres (les villages et autres hameaux), une langue du colonisateur. Des milieux ouverts sur la langue arabe moderne et les écoles coraniques. L'hétérogénéité du public est facteur qui peut nous aider à mieux exploiter nos ateliers d'écriture.

5. Application du programme de l'atelier

5.1. La 1^{ère} étape

Pour bien conduire notre expérimentation, nous consacrons une séance (à peu près 1h de temps) à la présentation de l'atelier d'écriture, ainsi qu'à l'explication des étapes à suivre. Nous expliquons aussi aux participants que le but de notre travail reste le développement de la compétence scripturale et la modification de leurs rapports à l'écrit.

Afin de les rassurer et les mettre en confiance, nous leur avons expliqué que notre intention n'est pas de porter un jugement sur leurs produits ni les évaluer, il s'agit d'un travail purement scientifique qui nécessite leur collaboration, un travail balisé par l'anonymat. Il est indispensable d'installer un climat de sécurité dès le départ afin de motiver les sujets participants à écrire sans contraintes.

5.2. La 2^{ème} étape

Nous avons débuté par la lecture de quelques textes/documents qui sont en relation avec le thème proposé et qui servent aussi comme point de départ. De plus, nous avons essayé d'installer un climat de sérénité et de désir de bien faire chez les apprenants pour les aider à produire un sens. Le choix des documents reste à l'appréciation des enseignants qui participent à l'élaboration et l'organisation de cet atelier.

5.2.1. Indication avant l'écriture

Afin de dédramatiser la tâche d'écriture, nous avons proposé plusieurs possibilités aux apprenants, à titre d'exemple : l'échange entre les apprenants, la possibilité de se déplacer librement dans la salle ainsi que la permission de poser des questions aux participants et à l'animateur. Ces paramètres facilitent l'implication dans l'acte de l'écrit notamment dans l'atelier d'écriture où l'étudiant/scripteur se sent en sécurité, en effet, la liberté offerte aux participants avait un impact sur le rapport à la feuille blanche.

De plus, ces paramètres qui se différencient des normes d'une séance ordinaire d'apprentissage, nous a permis aussi de distinguer les difficultés que rencontrent les étudiants lors de la pratique de l'écrit. Notre rôle d'animatrice avait une grande importance en termes d'organisation où nous avons dirigé les participants, noté les comportements, veillé à la bonne organisation et tenté de garder le rôle d'observatrice parfois.

5.2.2. Le 1^{er} jet

La consigne : « *Selon vous, qu'est ce que l'écriture ?* » (Sans paramètres)

Dans cette première séance, le travail se fait en groupe de quatre, l'enseignante¹³⁰ circule entre les groupes, observe les apprenants/participants lors du moment de l'écriture, épie leurs comportements et bien évidemment profite de leurs réflexion à haute voix afin de comprendre leurs difficultés en matière d'écriture.

L'observation ici a un rôle très important et se fait selon les critères mentionnés dans le tableau suivant :

	Critères d'observation	Indicateurs	Oui	Non
1^{er} jet	Fonctionnement du groupe	Les groupes ont-ils planifié avant de commencer à écrire ?		
		Les groupes ont-ils demandé de l'aide de l'animateur/animatrice ?		
		Les membres des groupes ont-ils discuté à propos de leurs rôles lors de l'activité ?		
		Les groupes ont-ils géré le temps réservé à la production ?		
2^{ème} jet	Fonctionnement des apprenants	Les apprenants partagent-ils leurs connaissances ?		
		Les apprenants demandent-ils de l'aide de leurs camarades ?		
		Y-a-t-il des interactions entre les participants ?		
		Les apprenants ont-ils géré le temps réservé à la production ?		

¹³⁰ L'enseignante ici est l'animatrice

5.3. La 3^{ème} étape

Avant d'entamer le 2^{ème} jet, nous avons réservé une séance à un questionnaire qui sera adressé aux apprenants/participants, c'est à travers ce questionnaire que nous nous dotons d'éléments avantageux capables de nous aider à bien discerner les difficultés et les représentations. Les limites du premier questionnaire nous ont permis de développer nos structures et nos approches. Le questionnaire regroupe les questions suivantes :

- Connaissez-vous les étapes de l'écriture ?
- Utilisez-vous des brouillons ?
- Relisez-vous vos textes avant de les partager avec les autres ?
- Voulez vous participer encore une fois à des ateliers d'écriture ? Pourquoi ?
- Pensez vous que ces ateliers sont utiles pour développer la compétence de l'écrit?
- Est-ce que le fait de participer à ce genre d'atelier, pourra changer votre regard par rapport à la pratique de l'écrit ?pourquoi ?

Le but de ce questionnaire est de dévoiler les représentations des étudiants vis-à-vis l'atelier d'écriture en général et de l'écrit en particulier. Les réponses obtenues servent à comprendre les représentations des apprenants et par la suite, tenter de les modifier avant d'entamer le 2^{ème} jet.

5.4. La 4^{ème} étape

Cette partie porte sur le deuxième jet. Dans un premier temps, nous avons essayé de discuter avec les participants concernant leurs réponses émises (questionnaire), cette étape se fait bien évidemment après l'analyse des questionnaires remis. Ensuite, nous avons tenté de modifier quelques paramètres concernant leur attitude, leur comportement et leur conception de ce mode de production.

L'échange effectué entre les étudiants et l'animatrice, rentre en partie initiale dans une perspective psychologique, en effet l'influence d'une opinion ou d'une attitude porte plus sur le sujet écrivant que sur le texte produit. Comme c'est le cas en ce qui concerne le réajustement des représentations de l'écrit qui s'inscrivent dans le domaine de la sociolinguistique, nous nous sommes focalisés donc sur l'étudiant en premier temps, alors que la qualité des textes produits se place dans la deuxième position dans cette optique.

5.5. La 5^{ème} étape

5.5.1. Le 2^{ème} jet

Dans cette séance, nous avons choisi de passer à une autre phase plus avancée dans la production de l'écrit. A ce niveau, le travail est personnel voire individuel où nous avons ajouté quelques paramètres à la consigne, l'écriture se fait donc suivant des normes. Dans cette phase, la lecture des textes produits est primordiale.

Consigne : « *Avez-vous déjà rencontré un problème de lecture ou d'écriture à l'école ou hors de l'école ?* » (Inspiré de l'étude de DAUNAY et REUTER 2002)

5.6. La 6^{ème} étape

Cette phase porte sur l'évaluation des écrits des participants. Ces derniers vont le faire eux même par le biais d'une fiche d'évaluation que nous avons préparée. Dans cette séance qui sera finale, nous avons suivi les démarches suivantes :

- Discussion
- Evaluation
- Réécriture et lecture des textes

Comme nous venons de le citer, ce qui caractérise cette phase est l'évaluation, en effet, après la rédaction, les membres du groupe notamment les participants vont lire leurs textes produits et en discuter entre eux et avec l'animatrice en même temps à propos des difficultés rencontrées et de la consigne, ainsi des commentaires peuvent être évoqués concernant les textes écrits sur place, c'est un moment de partage que nous appelons moment de discussion.

Guibert rappelle à ce propos que : « *souvent les participants redoutent de se livrer plus qu'ils ne le voudraient, ils se méfient de ce qu'on peut penser d'eux à travers leurs textes, surtout le premier* »¹³¹ Ensuite chaque étudiant devrait remplir sa fiche d'évaluation que nous avons distribuée comme étant animatrice, et qui sera discutée afin de mettre en place les opinions et les conceptions des étudiants. Enfin, les participants réécrivent leurs textes en s'appuyant sur les commentaires faits, et doivent relire le texte. C'est une phase que nous jugeons obligatoire pour améliorer les écrits des étudiants ainsi que leurs représentations.

¹³¹ Guibert, Rozenn. Former des écrivains. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.2003, p.140.

La grille d'évaluation proposée

Critère d'évaluation	Oui	Non
1. Nous avons proposé une idée, un mot...		
2. Nous avons écouté la proposition de nos camarades.		
3. Nous avons planifié notre travail.		
4. Nous avons corrigé avec nos camarades avant de remettre nos textes		
5. Nous avons aimé écrire en français avec nos partenaires.		
6. Nous aimons mieux écrire seul.		
7. Il était difficile de commencé à écrire seul.		
8. Nous avons demandé l'aide aux autres membres des autres ateliers.		
9. Le travail en atelier nous a aidés à mieux comprendre et à mieux écrire en français.		
10. Tous les participants ont profité du travail en atelier.		
11. Le travail en atelier est efficace !		

6. Le choix des sujets

Les thèmes choisis nous aident à traiter deux axes à la fois. En premier lieu, ce sont des thèmes déclencheurs d'écriture où les participants n'auront pas besoin de faire des recherches ou de s'informer pour produire leurs textes. Ce que nous voulons dire ici c'est que les thèmes sont intéressants et motivants pour les apprenants car si ces derniers sont venus pour participer à cet atelier, c'est bien évidemment pour pratiquer l'écriture. En second lieu, les deux thèmes font grande partie de notre recherche et abordent d'une manière implicite notre problématique. Il est donc évident que ces apprenants vont citer leurs expériences, ce qui nous aidera probablement à révéler leurs opinions, à découvrir leurs rapports à l'écrit et les représentations qu'ils ont par rapport à l'écriture.

7. Les hypothèses émises

- L'exploitation des ateliers d'écriture en classe de FLE contribue probablement au réajustement des représentations de l'écrit chez les étudiants universitaires notamment la transformation des représentations négatives et l'installation de nouvelles représentations positives.
- Travailler au sein de ses ateliers d'écriture améliore les compétences scripturales chez les apprenants du FLE.

8. Exploitation de l'atelier d'écriture et analyse des résultats

Comme nous l'avons cité précédemment, le début de notre travail a été précédé par une longue série de négociation et d'organisation avec les participants et membres de la direction et cela dans le but d'avoir l'autorisation de conduire notre projet au sein du département de langue française.

La phase de préparation et de l'organisation de l'atelier nous a permis de nous documenter et d'approfondir nos connaissances en matière d'atelier d'écriture, aussi, nous avons découvert différentes recherches qui sont actuellement en cours de réalisation. Nous avons élaboré cet atelier d'écriture que nous jugeons adapté au public choisi. A ce stade de notre recherche, notre dispositif est une sorte de schéma qui précise les objectifs visés et les activités à mener lors de l'atelier, la planification, le déroulement des séances et le mécanisme d'évaluation des écrits produits par les participant.

Nous rappelons que la phase de l'expérimentation s'est déroulée au sein du département de langue française durant la période qui s'est étalée du 21 novembre au 19 décembre 2018. Nous avons recensé 8 séances d'une heure /de deux heures chacune selon le contenu. Nous avons pris en charge l'animation de l'atelier d'écriture qui a pour but principal d'agir comme observatrice au cours de l'expérimentation. Ce dispositif a été soumis à notre directeur de recherche pour validation initiale.

9. Les orientations méthodologiques

9.1. Une approche qualitative

Notre objectif à travers cette recherche nécessite l'accès au vécu des étudiants lors de l'écrit et leurs représentations vis-à-vis de cette pratique. En effet, nous nous sommes intéressés au ressenti, aux attitudes et à la conception de l'écrit d'une manière générale chez ces étudiants. Pour mieux appréhender leurs représentations de l'écrit, nous avons

fait appel à différentes dimensions à savoir didactiques, sociolinguistiques, psychologique et sociales. Il s'agit de questions tournant autour de la pratique de l'écrit ainsi que ses normes.

Ensuite, nous nous sommes penchés sur leurs rapports à notre atelier d'écriture. L'analyse qualitative a pour objectif de mettre en relief les situations d'écriture, les principaux facteurs des représentations de l'écrit ainsi que l'efficacité des ateliers d'écriture à ce propos. Effectivement, cette méthode nous a permis de recueillir quelques témoignages afin d'analyser et de modifier par la suite les obstacles empêchant les étudiants de pratiquer l'écrit.

Cette perspective qualitative nous permet aussi de comprendre les situations particulières et de déterminer le sens des comportements des apprenants, comme l'indique Kaufmann, cette méthode consiste « *à comprendre, à détecter des comportements, des processus ou des modèles pratiques* »¹³² (2004 : 24). Il est aussi à noter que la méthode qualitative n'empêche le chercheur à se servir des chiffres et des pourcentages : « *La recherche qualitative ne rejette pas les chiffres ni les statistiques mais ne leur accorde tout simplement pas la première place ; elle se concentre plutôt sur l'analyse des processus sociaux...* »¹³³ (Deslauriers 1991 : 6).

9.2. Une perspective compréhensive

Notre étude est aussi une orientation compréhensive, cette perspective opte pour la validation d'un protocole prédéfini, le terrain et les observations directes sont considérés comme notre point de départ. A cette mesure, nous nous situons aussi dans la démarche compréhensive, d'après Kaufmann, il est primordial de réussir et de mettre en combinaison la théorie et le terrain : ce même auteur propose au chercheur « *d'avoir, dès le début une idée en tête, qui jouera le rôle de guide évitant de se perdre* »¹³⁴ (Kaufmann 2004).

Cependant, selon cette optique, les hypothèses de départ ne doivent pas être conçues comme invariables, à ce niveau ces hypothèses restent sujettes aux changements comme elles peuvent être maintenues. Dans une recherche académique, qui comprend une enquête de terrain et des contacts avec les acteurs du terrain, le chercheur est appelé à préciser ces hypothèses, ces attentes et à quoi aboutira son travail d'une manière générale.

¹³² Kaufmann, Jean-Claude. 1996. L'entretien compréhensif. France : Armand Colin, 2004.

¹³³ Deslauriers, Jean-Pierre. 1991. Recherche qualitative. Guide pratique. Montréal : Mc Graw-Hill.

¹³⁴ Kaufmann, J.C. 1996. L'entretien compréhensif. Op.cit.p.34.

Cette approche qui part de la subjectivité des acteurs et qui s'appuie sur un moment de saisie intuitive, nous permet de comprendre les enquêtes dans leur globalité en faisant preuve de bienveillance.

9.3. L'observation directe

Deslauriers (1991 : 47), définit l'observation directe ou participante comme : « *une technique de recherche qualitative par laquelle le chercheur recueille des données de nature surtout descriptive en participant à la vie quotidienne du groupe, de l'organisation, de la personne qu'il veut étudier* ». Cette technique consiste à participer sur terrain : « *voir et écouter sont en fait deux dimensions inséparables du travail de collecte* »¹³⁵ de données (Arborio et Fournier)

Nous avons eu la possibilité de noter, d'enregistrer et de poser des questions implicites aux participants, ainsi nous avons pu observer leurs comportements et ce qu'ils se disaient entre eux. Dans cette optique, nous avons choisi le rôle d'animateur de l'atelier et à la fois d'observateur passif et impliqué. Afin de combiner entre ces deux positions, nous avons élaboré un tableau d'observation que nous avons mentionné précédemment impliquant seulement nos centres d'intérêt.

10. L'exploitation de l'atelier d'écriture

10.1. Séance 1 : La présentation de l'atelier aux étudiants/participant et explication de la méthode de travail (fonctionnement) 21 décembre 2018

La première séance a pour but principal la motivation des participants. Elle porte aussi sur la présentation de l'atelier d'écriture aux étudiants, ainsi que l'explication de ses étapes, qui a pour objectif de familiariser les participants avec ce dispositif. Nous expliquerons aux participants que le but de notre travail reste le développement de la compétence scripturale et la modification de leurs rapports à l'écrit. Nous devons installer en premier lieu un climat de sécurité afin de motiver les étudiants à écrire sans complexe. Cette séance qui s'étale sur une heure est considérée comme une séance de mise en route de notre dispositif. Nous allons présenter et expliquer notre dispositif par le biais d'une projection que nous avons préparé.

¹³⁵ Arborio, Anne-Marie et Pierre Fournier. 1999. L'enquête et ses méthodes. L'observation directe. Barcelone : Armand Colin, 2005. P.47.

En premier lieu, nous avons commencé par exposer quelques modèles d'atelier d'écriture aux étudiants pour avoir une idée sur ce dispositif que nous allons expérimenter, ensuite nous avons donné quelques définitions de l'atelier d'écriture qui seront suivies par les normes de ce dispositif. En second lieu, nous avons expliqué les différentes étapes de notre atelier, sa planification et ses objectifs.

Enfin, nous avons répondu aux différentes questions posées par les participants afin de clarifier et dédramatiser la situation, (les questions avaient pour thèmes les points relatifs aux types d'activités, les thèmes d'écriture, les objectifs visés et les systèmes d'évaluation). Notre expérimentation a donc débuté par une séance de découverte de l'atelier d'écriture ainsi que ses modalités de travail. Tout cela nous a permis de situer l'atelier d'écriture dans un cadre pédagogique positif.

10.1.1. La présentation : une atmosphère de réassurance

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'atelier se passera dans une salle au sein du département de français, les étudiants connaissent davantage la classe qui est aussi le lieu le plus favorable pour un enseignement/apprentissage. L'organisation de cet espace pédagogique est très importante. Nous avons opté pour la forme d'un cercle ou d'un U avec les différentes tables pour que les participants puissent tous se voir l'un et l'autre, ce qui facilitera le moment de la lecture et créera une atmosphère plus conviviale. En termes de présentation, nous avons choisi les définitions et les expressions les plus simples afin de respecter le niveau de nos apprenants qui sont encore au début de leurs apprentissages en langue française. Notre projection a contenu le plan suivant :

- 1) Qu'est ce qu'un atelier d'écriture ? (définition)
- 2) Les types d'atelier d'écriture
- 3) Les objectifs principaux d'un atelier d'écriture
- 4) Projection de quelques modèles d'atelier d'écriture (images et photos)
- 5) Les normes et structuration des ateliers d'écriture
- 6) Les étapes de notre atelier d'écriture

Dans cette première séance, nous avons précisé quelques paramètres et détails concernant les participants tout en suivant le tableau que nous avons élaboré selon nos besoins en termes d'analyse des données.

Paramètres	Détails	Remarques
Effectif	21 participants	Les origines sociogéographiques peuvent être un élément déterminant la découverte des représentations chez les apprenants. Aussi, nous pouvons remarquer les disparités qui peuvent éventuellement exister dans les produits des scripteurs grâce à leur rapport à cette pratique d'écriture.
Age	17 ans à 26 ans	
Sexe	Mâles : 4 Femelles : 17	
Origines géographiques	Tlemcen Sidi Bel Abbès Oran Tamanrasset Tizi Ouzzou Mostaganem	
Niveau d'étude	1 ^{ère} année langue française	

10.2. Séance 2 : le premier jet

Cette séance initie la première phase de notre atelier. Nous avons toujours travaillé dans la même atmosphère (la même salle au sein du département de français, table ronde, etc.). Nous avons commencé par la lecture d'un document qui est en relation avec le thème proposé afin d'installer un climat de sécurité chez les participants, ensuite cette séance portera sur l'écriture, les échanges d'idées et le partage des produits, dans une démarche collaborative. Comme nous l'avons cité précédemment, notre position d'animatrice nous a permis d'observer le comportement des participants et de l'analyser initialement suivant le tableau que nous avons élaboré.

	Critères d'observation	Indicateurs	Oui	Non
1 ^{er} jet	Fonctionnement du groupe	1. Les groupes ont-ils planifié avant de commencer à écrire ?		–
		2. Les groupes ont-ils demandé de l'aide de l'animateur/animateur ?	–	
		3. Les membres des groupes ont-ils discuté à propos de leurs rôles lors de l'activité ?		–
		4. Les groupes ont-ils géré le temps réservé à la production ?		–

Dans un autre élan, nous avons remarqué les attitudes des participants, nous avons pu mettre en relief les principaux comportements :

- Au début, les participants ont commencé par partager leurs connaissances, lire le document distribué et par la suite collecter les informations pour réaliser un travail de groupe.
- Les membres d'un groupe (Gr. 4) ont planifié le travail d'une manière spécifique qui leur appartient (définition, avantages de l'écriture et inconvénients...)
- Les participants ont demandé l'aide de l'animatrice (ils ont demandé la définition de quelques mots, les synonymes et comment doivent-ils écrire et dans quel sens ainsi que des détails concernant le thème proposé, c'est aussi le cas des membres du groupe 2 qui ont demandé si la production écrite est considérée comme écriture.)
- Les membres des groupes n'ont pas discuté à propos des rôles mais ont choisi de participer dans chaque tâche, que chacun d'eux partage ses connaissances dans le but de produire un sens en s'appuyant sur les informations partagées.
- Particulièrement, les membres du groupe 4 ont partagé les rôles où chaque participant a préparé une partie du travail ensuite ils ont essayé de rassembler les paragraphes.

- Les groupes ont profité de la liberté que nous leur avons permis pour s'entraider [à titre d'exemple ; les membres du groupe 2 ont demandé l'aide aux autres du groupe 1]
- Les participants ont hésité un peu lors du moment de la lecture des documents produits.

A cet égard, nous avons remarqué que les apprenants étaient impliqués dans l'atmosphère de l'atelier, leurs conversations révélaient une certaine motivation et tournaient autour du désir de bien cadrer l'écrit. Dans leur majorité, les participants voulaient réussir leurs écrits en dépit des difficultés ressenties.

10.3. Séance 3 : Le questionnaire

Cette phase que nous jugeons très importante complète, d'une part, le premier questionnaire de notre enquête, et d'autre part, sert à vérifier la satisfaction ou l'insatisfaction des apprenants et leur rapport vis-à-vis de ce dispositif notamment l'atelier d'écriture. En effet, c'est une sorte d'évaluation qui vise l'appréciation de la présente expérience. Cette évaluation se fait bien évidemment sous forme de questionnaire, où nous pouvons collecter aisément les données. Rappelons que ce questionnaire succinct a été préparé ad hoc. Puisant dans les comportements, les attitudes et les palabres, nous avons pu confectionner ce questionnaire. Toutefois, ce questionnaire a pour objectif principal d'extérioriser les représentations des apprenants vis-à-vis l'écriture, mais aussi d'évaluer l'atelier d'écriture comme dispositif didactique.

Nous avons délibérément fait le choix des questions ouvertes afin que les participants aient la liberté de s'exprimer et mettent en valeur leurs conceptions et leurs représentations à travers les réponses émises. Nous rappelons que le questionnaire se compose de seulement six questions :

- **Question 1** : Connaissez-vous les étapes de l'écriture ?
- **Question 2** : Utilisez-vous des brouillons ?
- **Question 3** : Relisez-vous vos textes avant de les partager avec les autres ?
- **Question 4** : Voulez vous participer encore une fois à des ateliers d'écriture ? Pourquoi ?
- **Question 5** : Pensez-vous que ces ateliers sont utiles pour développer la compétence de l'écrit ?

- **Question 6** : Est-ce que le fait de participer à ce genre d'atelier, pourra changer votre regard par rapport à la pratique de l'écrit ? pourquoi ?

10.3.1. Analyse du questionnaire

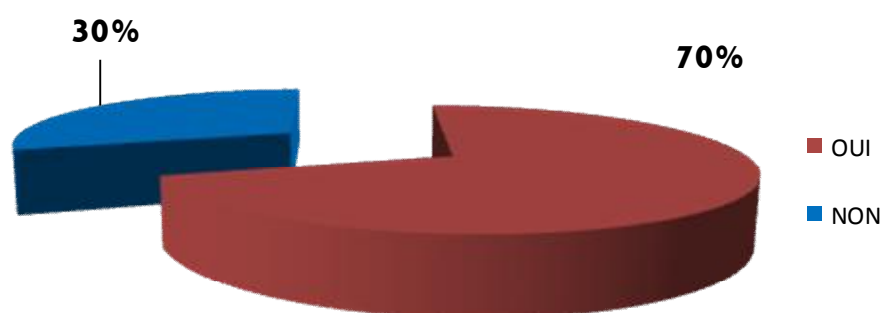
Avouons que le nombre des participants (20 sujets indicateurs) reste insuffisant comparativement à l'intérêt d'un travail de recherche scientifique. Cependant, nous considérons que cet échantillon est un paramètre représentatif de la majorité des étudiants inscrits en 1^{ère} année licence de langue française.

Les circonstances et la période de l'application de notre expérimentation sont notamment la raison principale de ce nombre de participants ; il faut aussi noter que c'est un dispositif jamais expérimenté ou appliqué au sein du département de français de la même université, ce qui pourra effectivement interpréter la peur d'y accéder et d'y participer. Ceci reste seulement une hypothèse que nous avons supposée. Les résultats obtenus à partir cet outil d'analyse, sont des indicateurs des comportements lors de la pratique de l'écrit, en plus, des représentations des sujets écrivant.

1. Connaissez-vous les étapes de l'écriture ?

Tableau N°15

OUI	<i>14</i>	<i>70%</i>
NON	<i>6</i>	<i>30%</i>



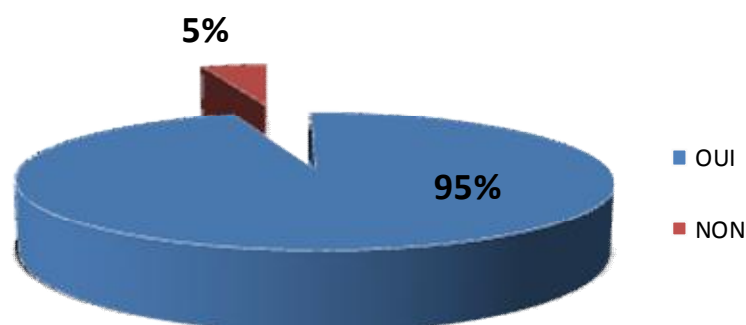
Nous avons voulu à travers cette question, vérifier les connaissances et les pré-requis des étudiants en termes d'écriture. Cette question que nous considérons introductive, révèle que la majorité des étudiants à savoir, (70%) connaissent les étapes de l'écriture. Si

nous prenons en considération ces résultats assez élevés, nous déduisons que le problème qui se pose lors de l'acte de l'écrit est loin d'être un manque de connaissance mais plutôt une question de rapport à l'écrit, de représentations vis-à-vis de la pratique scripturale, et éventuellement la peur d'affronter une feuille blanche. Nous allons bien évidemment vérifier les propos des participants dans une autre étape ultérieurement.

2. Utilisez-vous des brouillons ?

Tableau N°16

OUI	<i>19</i>	<i>95%</i>
NON	<i>1</i>	<i>5%</i>

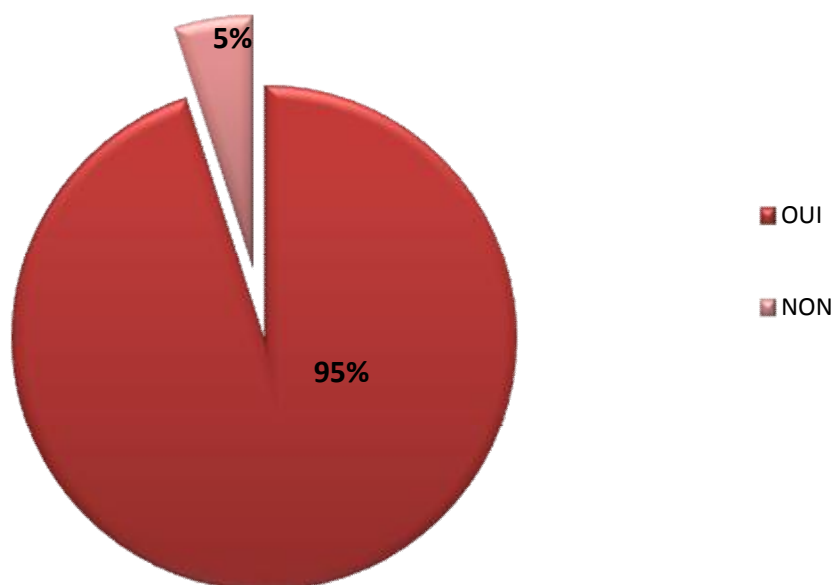


Pour mieux recadrer cette étude, nous avons proposé cette question qui porte sur l'une des étapes principales de l'écriture notamment, la planification. Comme nous l'avons déclaré dans le chapitre précédent, les questions étaient formulées de manière assez simple mais qui répondent implicitement à nos objectifs. Avant de déclarer notre constat, nous révélons qu'au sein de l'atelier que nous avons appliqué, les participants devaient immédiatement utiliser le brouillon car il s'agissait d'un travail de groupe où chaque participant propose ses idées dans le but de rassembler le maximum de paragraphes. Comme l'indique le tableau ci-dessus, la majorité des participants soit 95% déclare qu'ils utilisent le brouillon. Seulement 5% avouent qu'ils ne l'utilisent pas.

3. Relisez-vous vos textes avant de les partager avec les autres ?

Tableau N°17

OUI	19	95%
NON	1	5%

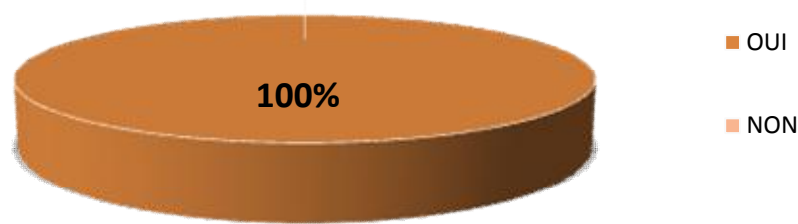


Pour cette question, que nous considérons comme un cheminement avec la question précédente, nous chercherons à vérifier les étapes de l'écriture, à savoir : la lecture / relecture du texte produit par le scripteur. A l'image de ce graphique, nous observons que la majorité voire 95% des participants relisent leurs textes avant de le partager, or seulement 5% ne le font pas. Il est donc à noter que le dysfonctionnement ne se résume pas dans la révision du texte produit.

4. Voulez vous participer encore une fois à des ateliers d'écriture ? Pourquoi ?

Tableau N°18

OUI	20	100%
NON	0	0%



A ce niveau, nous entamons une deuxième étape où nous nous penchons, d'un côté, sur l'évaluation de notre expérimentation notamment l'atelier d'écriture et, d'un autre côté, nous vérifions les représentations des participants et le degré d'appréciation de ce dispositif dans un contexte formel. Les résultats ci-dessus, présentent un constat bien évident et très intéressant. D'ailleurs, la totalité des participants déclare qu'ils veulent participer encore une fois à l'atelier d'écriture.

Ce graphique reflète l'importance de ce dispositif qui motive les apprenants à écrire ce qui renvoie principalement à la suppression des représentations négatives de l'écrit ou au moins au réajustement initial des représentations installées chez l'étudiant. Ainsi, nous avons ajouté à cette question une seconde partie afin que les participants puissent s'exprimer librement et révéler ce qu'ils pensent, cela nous permet aussi de démontrer et confirmer nos hypothèses de départ.

Dans ce qui suit, nous allons classer les réponses émises par les participants:

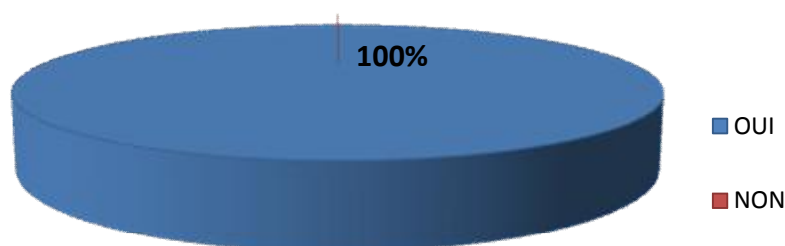
- L'atelier aide à améliorer le niveau d'écriture
- C'est une expérience et une chance de partage entre les étudiants
- Ça développe les connaissances
- c'est une méthode pour découvrir différentes manières d'écriture.
- C'est une expérience pour voir les différentes manières de l'écrit pour aussi que les autres me critiques pour que je sois meilleur
- Pour améliorer mon écriture et pour apprendre à écrire sans fautes d'orthographe

- Les critiques et les commentaires des autres m'aident à mieux rédiger
- L'atelier enrichie notre vocabulaire grâce aux autres participants
- j'ai aimé et j'ai beaucoup appris
- C'est une expérience qui me sert de guide pour mes prochains écrits.
- Pour améliorer mes compétences

5. Pensez vous que ces ateliers sont utiles pour développer la compétence de l'écrit?

Tableau N°19

OUI	20	100%
NON	0	0%

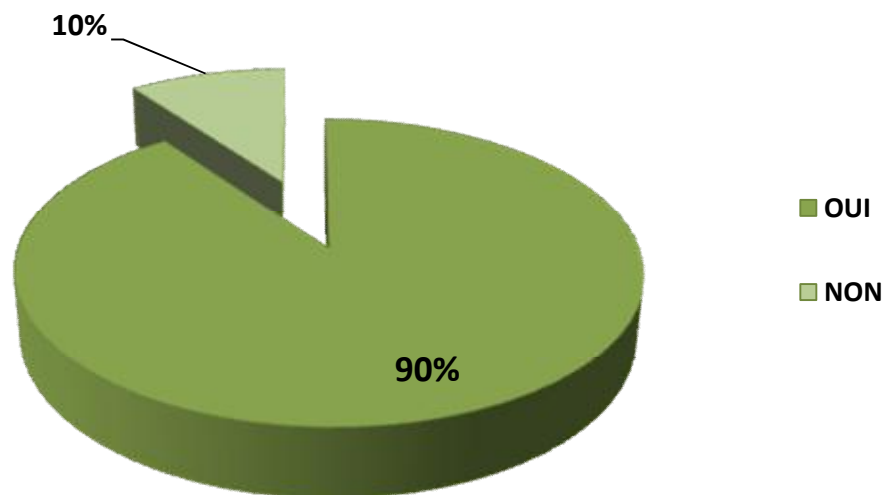


Cette question a été posée afin de vérifier de manière directe les attitudes et les opinions des participants vis-à-vis de l'atelier d'écriture et son importance. Rappelons que c'est une nouvelle expérience au niveau du département de la langue française de l'université Djilali Liabès. Les résultats ci-dessus nous poussent à déduire que ce nouveau dispositif favorise l'apprentissage de l'écrit chez nos apprenants vu que la totalité des participants (100%) pensent que l'atelier de l'écriture est utile pour le développement de la compétence scripturale et se déclarent satisfaits par cette expérience.

6. Est-ce que le fait de participer à ce genre d'atelier, pourra changer votre regard par rapport à la pratique de l'écrit ? Pourquoi ?

Tableau N°19

OUI	<i>18</i>	<i>90%</i>
NON	<i>2</i>	<i>10%</i>



Par le biais de cette question qui est notamment complémentaire de la question précédente, nous voudrions voir les représentations des étudiants liées à l'écrit ainsi que la position de notre dispositif dans la modification de ces représentations. Les résultats obtenus attestent que la majorité des participants à savoir 90% confirme que le fait de participer aux ateliers d'écriture pourra changer le regard qu'ils portent sur la pratique de l'écrit, alors que seulement 2 apprenants (10%) ne le croient.

Ceci peut être la confirmation que ce moyen pédagogique a un énorme impact sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit ainsi que la modification des représentations de cette pratique chez les étudiants universitaires. Pour mieux étayer cette question et afin d'avoir plus de précisions, nous avons laissé une partie ouverte (pourquoi ?) dans le but de confirmer les résultats obtenus. Le tableau suivant présente les réponses émises par les participants.

Réponses émises	
Oui	Non
On en aura besoin pour le module de l'expression écrite	Car je n'ai pas ce talent et l'envie d'écrire
L'atelier nous donne envie d'écrire et le courage pour le faire souvent	Car mon regard à l'écrit est toujours le même, pour moi écrire c'est créer mon propre monde.
Grace à l'atelier, on change notre façon d'écrire et même de penser. On peut écrire d'une nouvelle méthode, d'un nouveau style et aussi nous obtenons une évolution en écriture	
Le travail en groupe, nous donne l'occasion d'échanger les idées et les informations	
C'est utile pour pouvoir communiquer	
On peut écouter des commentaires et des critiques positives pour améliorer et enrichir nos compétences	
Parce que les ateliers nous permettent d'écrire ce que l'on veut et cela nous donne le courage pour le faire plus souvent	
Car cela nous permet d'améliorer notre vocabulaire.	
Grace à l'atelier, l'écriture devient une passion et une pratique faite par amour et par conséquence élargir nos formes d'expression.	

7.5. Séance 4 : Installation de nouvelles connaissances et réajustement

Nous avons réservé cette séance à la modification des représentations des étudiants, à mettre en place quelques informations et à expliquer quelques détails concernant l'écriture tout en s'appuyant sur les réponses émises par les participants. Nous avons cité précédemment que nous allons vérifier les réponses obtenues lors de la première question qui porte sur la connaissance des étapes de l'écriture. Le constat atteste que plus de la moitié (70%) a répondu qu'ils connaissent les étapes de l'écriture.

Comme nous l'avons prévu, les apprenants n'ont pas pu répondre convenablement à la question par manque de connaissances, il est important de rappeler qu'ils sont nouveaux dans ce monde universitaire (nouveaux bacheliers) et qui n'ont peut être jamais croisé une telle question. Donc nous avons expliqué et mis en évidence les étapes de l'écriture afin d'installer ce processus chez eux. Notre éclaircissement s'est basé sur le modèle de HAYES et FLOWER où nous avons expliqué les trois composantes de l'écrit :

- La planification : c'est l'étape de la construction d'un écrit selon un plan. Le scripteur cherche dans sa mémoire à long terme des idées requises afin de les réorganiser sous forme de plan.
- La mise en œuvre : c'est l'étape de la structure de des idées récupérées et de la production d'une suite de phrases et de paragraphes afin de produire un texte.
- La révision : la phase finale où le scripteur lit son produit afin d'apporter des améliorations au niveau des formes linguistiques, de diagnostiquer les erreurs commises et les modifier, cette phase a pour but de finaliser la rédaction.

Suite à ces explications et éclaircissements, nous avons déduit que nos participants sont prêts à passer au 2^{ème} jet où le travail sera avancé par rapport au 1^{er} jet.

7.6. Séance 5 : le 2^{ème} jet

Cette phase que nous considérons déterminante dans notre travail de recherche, nous a amené à déduire initialement que les participants s'adaptent effectivement avec la situation proposée; un constat confirmé à partir de notre rôle d'animatrice qui nous a permis d'observer le comportement des apprenants. A titre indicatif, ils ont pris l'initiative de modifier l'atmosphère de la disposition des tables dans la salle de TD (une grande table ronde)¹³⁶ sans indications ni orientations émanant de notre personne. En effet, ce climat de

¹³⁶ Les photos de notre atelier se trouvent dans l'annexe (les participants nous ont permis de photographier l'atelier dans le but de participer à ce travail de recherche)

confiance installé favorise ainsi un rapprochement interculturel entre les participants grâce aux échanges verbaux et aux interactions tissés au sein de l'atelier d'écriture.

Nous rappelons que cette fois-ci, la consigne porte sur les problèmes rencontrés lors de la lecture ou l'écriture : « *Avez-vous déjà rencontré un problème de lecture ou d'écriture à l'école ou hors de l'école ?* ». Par le biais de la présente question, nous nous sommes appuyés sur l'étude de « *DAUNEY et REUTER 2002* »¹³⁷ pour ce 2^{ème} jet.

Nos participants/scripteurs sont amenés à travailler d'une manière individuelle car le thème que nous avons choisi nécessite un puisement et une recherche dans les souvenirs liés à la pratique de la lecture ou l'écriture dans la mémoire à long terme. Ceci dit, les participants n'ont pas besoin de s'informer pour produire leurs textes. Il est à noter que nous avons gardé les mêmes attitudes où le participant peut se déplacer librement au sein de l'atelier, peut poser des questions et échanger des idées avec les autres. Cette séance porte sur deux durées de 45 min, à savoir une première durée réservée à l'écriture et une deuxième consacrée au partage et à la lecture. Suite aux lectures partagées, nous avons pu observer que la majorité des participants déclare qu'ils ont eu des problèmes d'écriture au primaire, dès leurs premiers contacts avec cette langue étrangère où la peur a commencé à s'installer.

Ce bilan curieusement important peut révéler que les représentations de l'écrit en langue française sont construites dès le jeune âge et probablement dès les premiers contacts avec la langue, cela signifie que les apprenants construisaient déjà des représentations négatives au cycle primaire à cause des difficultés qu'ils rencontrent à l'écrit. Les raisons évoquées sont aussi bien d'ordre pédagogique que sociales : pour certains, subir un enseignement passif, à savoir, observer des énoncés sur le tableau écrits en langue française avec une explication des contenus en langue arabe, est, malheureusement, une pratique qui influe sur le développement des acquis chez les apprenants, notamment durant leurs premiers contacts avec la langue.

Dans un autre volet, et loin d'analyser les textes produits, nous avons remarqué que les participants se sont détachés de la peur de lire leurs produits ; les échanges, les commentaires et les critiques partagés sont devenus un départ de changement pour eux.

¹³⁷ Daunay Bertrand, Reuter Yves. Souvenirs de lecture-écriture d'étudiants en formation. In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°30, 2004. Les pratiques langagières en formation initiale et continue. pp. 167-186.

Nous rappelons que notre objectif principal est de modifier les représentations de l'écrit dans le but d'améliorer et de développer cette compétence ainsi que d'installer de nouvelles représentations positives, en effet, nous n'avons pas pris en compte la qualité des écrits dans un premier temps vu la courte durée de notre atelier, cependant, nous n'avons pas analysé les copies des participants mais plutôt avons pris en charge le contenu qui dévoile les raisons de leurs attitudes, des opinions et des conceptions de l'écrit construites par les étudiants.

7.7. Séance 6 : L'évaluation

Cette phase finale porte sur l'évaluation des écrits des participants. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les participants, dans un premier temps, vont le faire eux même par le biais d'une fiche d'évaluation que nous avons préparée. Dans un deuxième temps, les participants devaient réécrire leurs produits dans le but d'améliorer le contenu suite aux commentaires, aux critiques partagés et à l'auto-évaluation. Cependant, il est à préciser que nous n'avons pas pu finaliser cette étape et cela est dû à la non disponibilité des participants pour diverses raisons (cours, examens, contrôles, etc.).

En effet, les participants ont rempli les fiches d'évaluation que nous avons distribuées au préalable et ont discuté d'une manière générale à propos de l'atelier, son impact sur l'apprentissage de l'écrit ainsi que son intégration dans le programme universitaire. Dans cette séance nous n'avons eu que 18 participants au lieu de 20, comme nous l'avons cité dans un autre paragraphe précédemment, les séances se sont coïncidées avec les cours de quelques étudiants.

7.8. La Présentation des constats obtenus

Critère d'évaluation	Oui	Non
- Nous avons proposé une idée, un mot...	100%	/
- Nous avons écouté la proposition de nos camarades.	83%	17%
- Nous avons planifié notre travail.	94%	6%
- Nous avons corrigé avec nos camarades avant de remettre nos textes	72%	28%
- Nous avons aimé écrire en français avec nos partenaires.	55,50%	44,50%
- Nous aimons mieux écrire seuls.	66%	34%
- Il était difficile de commencer à écrire seul.	61%	39%
- Nous avons demandé l'aide aux autres membres des autres ateliers.	55.50%	44.50%
- Le travail en atelier nous a aidés à mieux comprendre et à mieux écrire en français.	100%	/
- Tous les participants ont profité du travail en atelier.	83%	17%
- Le travail en atelier est efficace !	100%	/

7.9. Analyse du tableau (constats obtenus)

A travers le tableau ci-dessus, nous pouvons déduire que les modifications globales apportées avaient un impact sur le comportement des participants, particulièrement sur leurs attitudes, leurs opinions et leurs conception de l'acte d'écrire, où nous avons relevé, à titre d'exemple, les constats suivants :

- La totalité des participant (100%) a déclaré « nous avons proposé une idée, un mot... »
- 83% des sujets écrivant confirment « nous avons écouté la proposition de nos camarades. »

- La majorité des apprenants ont planifié leurs travaux à savoir 94%. Ils déclarent « nous avons planifié notre travail. »
- La totalité atteste que « le travail en atelier nous a aidés à mieux comprendre et à mieux écrire en français. » ainsi que « le travail en atelier est efficace ! »

Il est donc évident que l'atelier d'écriture peut jouer un grand rôle dans la modification des représentations de l'écrit ainsi que dans le développement de la compétence scripturale. A travers cette expérimentation, qui a pour objectif « la compréhension des représentations de l'écrit afin de les remettre en place ou les modifier », nous avons pu :

- Installer un climat de sécurité en matière de l'écrit.
- Modifier initialement les représentations de l'écrit chez les apprenants
- Favoriser les échanges et les interactions entre les participants au sein de l'atelier dans le but de les familiariser avec la pratique scripturale
- Installer de nouvelles connaissances chez les apprenants en termes d'écriture
- Elaborer un climat de motivation grâce aux modalités du travail

Conclusion du chapitre

Ce chapitre est le fruit d'une étude longitudinale pédagogique et méthodologique. Dans ce parcours nous avons pu mettre en évidence les phases essentielles des ateliers d'écriture voire leurs démarches ainsi que leur développement, ensuite, nous avons entamé notre expérimentation que nous avons planifiée en s'appuyant sur des thèses, des ouvrages, des articles ainsi que sur des recherches versant dans le même sujet. Ces recherches scientifiques qui s'établissent sur le même dispositif, démontrent que l'atelier d'écriture permet aux apprenants d'oser l'écriture et de développer leurs compétences scripturales.

Dans notre atelier, l'objectif principal est de dévoiler les représentations liées à l'écrit afin de les modifier, sauf que grâce à l'atmosphère qui était très différente dans le sens d'enseignement/apprentissage de l'écrit, nous avons constaté que l'atelier d'écriture est un moteur qui met en place la réassurance lors de cette pratique et favorise l'acquisition de nouvelles compétences.

Suite aux résultats obtenus, que nous jugeons reflétant l'efficacité de l'atelier d'écriture, nous nous sommes interrogés sur la possibilité de le proposer afin qu'il soit intégré comme dispositif didactique aux programmes de l'enseignement de l'écrit. Toutefois, il faut noter que l'atelier d'écriture est une démarche d'apprentissage à différents objectifs et de divers types mais qui se base souvent sur les mêmes démarches (atelier d'écriture de loisir, atelier d'écriture créative, atelier d'écriture de SLAM / poème, atelier d'écriture littéraire...). Ceci dit, malgré son atmosphère qui reste différente des salles de cours ordinaires, l'atelier d'écriture est un moyen qui peut accompagner l'étudiant durant son cursus universitaire vu le rôle de l'écrit qui est primordial au cours de cette formation.

Nous savons que le travail fait par les étudiants reste modeste mais cela ne sanctionne en aucun cas le développement ou le changement qu'ils ont révélé au cours de cette expérimentation à savoir : le fait que les participants ont brisé les barrières qui leurs empêchaient de faire face à l'écrit, de montrer leurs pensées vis-à-vis le dévoilement de leurs textes, une pratique qui a fait que les représentations se sont aussi réajustées initialement. Nous nous sommes rendu compte à la fin de cette expérience que le comportement des participants à la dernière phase de cet atelier n'a pas été le même au départ de la tâche, les étudiants s'ouvrent dorénavant aux échanges entre les membres du groupe, aux commentaires ainsi qu'aux critiques, qu'ils ne considèrent plus comme

jugement mais plutôt comme une phase de reconstruction, et comme un outil servant à améliorer leurs écrits.

Chapitre VI

Préconisations et suggestions didactiques

Introduction du chapitre

Ce chapitre étant particulièrement consacré aux préconisations didactiques et autres propositions pédagogiques, il sera effectivement la conclusion de ce travail scientifique où nous avons exposé dans une première partie les notions théoriques principales de notre investigation. A ce titre, nous avons étudié le rapport entre les représentations et l'écrit, revu partiellement l'enseignement/apprentissage de cette compétence, de plus nous avons jugé utile de déterminer le dispositif que nous avons expérimenté afin d'atteindre nos objectifs à savoir l'atelier d'écriture. Nous avons ensuite mis en place, lors de la deuxième partie, notre enquête de terrain qui s'est déroulée au sein du département de langue française (université Djilali Liabès de Sidi Bel Abbès, faculté des lettres, langues et arts), où nous avons pu déterminer l'importance des représentations sur la pratique de l'écrit, avons aussi examiné un nouveau dispositif dans le but de modifier ces représentations chez nos étudiants.

A ce niveau, nous nous sommes interrogés sur l'implication de différents dispositifs dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit (l'apport de la dictée) qui peuvent aider à améliorer les représentations liées à la compétence scripturale et mettre en relief la place accordée à cette compétence au sein de l'université algérienne. Nous nous sommes interrogés par la suite sur la réécriture comme moyen d'apprentissage et qui fait notamment une phase principale du dispositif que nous proposons dans ce travail scientifique où il nous a paru intéressant de prendre en conscience et de mettre en exergue l'impact des ateliers d'écriture sur le développement de la compétence de l'écrit. Donc, dans ce qui suit, nous allons suggérer quelques pistes intéressantes pour mieux discuter ce dispositif.

Dans ce but et suite à ce plan que nous venons d'étaler, nous commençons par clarifier notre point de vue qui s'appuie sur le renouvellement de la didactique de l'écrit voire le changement partiel de la méthode d'enseignement/apprentissage de la compétence scripturale que nous considérons comme point de départ pour un meilleur apprentissage de l'écrit à l'université. Ensuite, nous allons faire un bref rappel de notre expérimentation et mettre en exergue quelques résultats favorisant notre suggestion tout en rappelant l'impact de l'atelier sur les participants (notre échantillon) ainsi que leurs écrits et enfin nous allons mentionner les limites de notre recherche et quelques suggestions.

Pour mieux repenser nos préconisations pédagogiques, il est nécessaire de faire un retour sur les deux concepts écrit/écriture. L'acte d'écrire est très complexe, il s'agit davantage de compétences du scripteur d'où la nécessité de maîtriser la pratique. Il est donc clair que l'enseignement/apprentissage de l'écriture ne peut se faire hors situation de communication. Une tâche qui a été souvent une source d'inquiétude pour les enseignants en charge de cette matière. Nous avons toujours appris que l'écrit s'oppose à l'oral ou au parlé tandis que l'écriture est « *une représentation de la langue parlée au moyens de signes graphiques* »¹³⁸

1. Écriture/Écrit

L'écrit est conçu différemment chez les didacticiens. Pour l'ensemble, il s'agit d'un large concept qui existe sous diverses formes et pratiqué à des fins multiples. Dans notre travail de recherche, il s'agit de savoir quelles sont les représentations des apprenants (notamment ceux inscrits en 1^{ère} année licence de langue française) ainsi que la nature des productions écrites réalisées par ces mêmes apprenants.

Notre but, après réalisation de la partie pratique et l'intronisation de l'atelier d'écriture c'est de tenter une modification des représentations chez les apprenants pour pouvoir faire des propositions pédagogiques. Toutefois, il est important de faire un balayage des différentes notions et avis quant à l'écrit et l'écriture. Selon Yves Reuter : « *L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendanciellement conflictuelle, 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 d'un outil, sur un support, dans un espace socio - institutionnel donné.* »¹³⁹ Tandis que pour Christine Barré De Miniac l'écriture se considère « *comme un moyen d'expression ; c'est une activité qui mobilise l'individu dans sa dimension affective et singulière.* »¹⁴⁰. Écrire « *c'est d'une certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits.* »¹⁴¹ Quant à Josette Jolibert, l'écrit « *répond à des intentions, sous-entend des enjeux, diffère selon les*

¹³⁸ Julie Lefebvre, Christian Puech, Écriture (s) et représentations du langage et des langues, HAL, Actes du colloque SHESL-HTL 2013, 25-26 janvier 2013, Paris

¹³⁹ Yves Reuter Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture : REUTER Y. (1996), Paris, E.S.F.

¹⁴⁰ C. B. DE MINIAC, 2000, le rapport à l'écriture aspects théorique et didactique, Paris, presses universitaires du septentrion, P19

¹⁴¹ - Ibid; P 19

situations, permet de communiquer, de raconter des histoires, de garder des traces »¹⁴²

Pour tout enseignant, apprendre à écrire aux apprenants universitaires n'est pas une tâche aisée.

Cependant, il faut prendre en compte les acquis avec lesquels se présentent ces étudiants. C'est aussi tenter de leur apprendre à produire des textes en situation réelle de communication, pour l'apprenant, savoir écrire c'est avoir une stratégie de production de textes car l'écrit ne consiste pas seulement l'acquisition d'un langagier mais c'est aussi réfléchir, sélectionner, raisonner, etc.

1.1. La production écrite : un processus de résolution de problèmes

Afin de mieux concevoir les réalités didactiques de l'écrit, nous pensons utile reprendre la définition relative à la production écrite, ses différentes stratégies et ses processus. Aussi, il nous paraît plausible d'aborder quelques modèles didactiques de l'enseignement de l'écriture et leurs évaluations. La relation entre l'écriture et la lecture sera suggérée afin de mieux affiner nos propositions et autres préconisations didactiques.

Tous ces éléments cités plus haut pourraient contribuer à l'amélioration de la compétence de l'écrit, aux renouvellements des représentations et de maintenir un rapport constant avec l'écrit vu que la difficulté et la complexité de l'accomplissement de cette tâche (constat lors de l'atelier d'écriture) qui a toujours présenté de grands problèmes devant un grand nombre d'apprenants de langue étrangère.

Tout problème nécessite une résolution en dépit des résultats finaux. Celui de l'écrit ne déroge pas à la règle car il s'agit d'une opération intellectuelle qui tend à faire aboutir le scripteur à atteindre des objectifs assignés au préalable. La production d'un écrit diffère en matière de contenu et de forme. Notre enquête de terrain (notamment l'atelier d'écriture) a démontré que tout apprenant est capable d'écrire, donc, de former des phrases en utilisant des mots, des signes orthographiques (parfois à tort) pour pouvoir réussir son écrit. Dans ce contexte lié aux approches cognitives de la production écrite, Sylvie Plane l'assimile à :

« Une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions. Et ces trois opérations se renouvellent constamment au cours du processus rédactionnel et interagissent donc en permanence ».

142 - J. Jolibert, 1994, formé des apprenant producteurs de texte, Paris, Hachette, P11

1.2. La production écrite : un processus rédactionnel

Nos différentes lectures nous ont amenés à découvrir l'existence de plusieurs modèles voire plusieurs tendances liées au processus rédactionnel. Certes, la bonne majorité des éléments didactiques verse dans l'étude et l'analyse des comportements rédactionnels d'apprenants natifs (dont la langue française est la langue mère), cela nous a énormément motivés à les exploiter afin de vérifier les attitudes et les représentations de nos apprenants quant à la langue française (rappelons qu'il s'agit du Français Langue Etrangère).

A ce titre, Hayes et Flower (1980) constatent l'existence de trois composantes dans cette activité : l'environnement, la mémoire à long terme et les processus. Ces derniers peuvent être associés car chacun d'eux complète l'autre d'où une analyse des données (questionnaire destiné aux étudiants et atelier d'écriture) peuvent nous conforter dans nos hypothèses de départ.

Dans cet élan, nous rappelons les différents processus que nous souhaitons inclure dans nos pratiques enseignantes futures, et, modestement les proposer pour une meilleure prise en charge de l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

1.2.1. Le processus de planification

Planifier la réalisation d'une rédaction et, en général, s'appuyer sur cette phase qui précède l'écriture. L'étudiant, pendant la réalisation d'un produit écrit, puise dans sa mémoire afin de se remémorer les connaissances demandées, notamment dans la consigne ou l'énoncé du travail à réaliser) pour les réorganiser et établir un plan afin de limiter le message à faire parvenir au destinataire (évaluateur, simple lecteur, etc.).

Ceci implique le scripteur à utiliser, le plus souvent, toutes formes linguistiques capables de le maintenir en activité (écriture sans arrêt) et le conforter dans son rôle de scripteur. Il peut, le plus souvent, utiliser des notes sous forme de mots séparés, de phrases inachevées qu'ils pensent revoir et compléter durant la phase finale de la réalisation de son produit écrit (nous pensons aussi à la réécriture). Durant nos observations des séances réservées à l'atelier d'écriture, nous avons relevé des attitudes qui renvoient à l'insécurité linguistique chez l'apprenant/scripteur. Ils se représentent l'écrit d'une manière beaucoup plus personnelle car il compte surtout sur ses acquis en langue et ne pas chercher à donner une extension à ses idées. Cela s'explique aussi par la limite (avec laquelle il se présente à l'université) de ses acquis en langue. Rappelons, qu'au cours des cycles pré-universitaires,

une majorité des apprenants considéraient le français telle une matière complémentaire alors qu'il se retrouve en pleine spécialité, ce qui modifie à coup sûr, ses représentations et son rapport à l'écrit.

1.2.2. Le processus de mise en texte (confection du produit)

Pour mieux assimiler ce processus, nous rappelons Daunay (2008) qui explique que : « *La mise en texte a pour but de transcrire des représentations soigneusement préparées lors de la planification en représentation graphique* ». Durant cette partie de la préparation du produit écrit, le sujet/scripteur est tenu de choisir un lexique adapté, de sélectionner des tournures adéquates, de formuler des thèses, de se positionner (en fonction du thème à traiter), etc. Il tente donc d'organiser les mots et autres signes orthographiques en phrases et ces phrases en paragraphes. Noter que, le plus souvent, c'est cette phase qui semble la plus délicate car le scripteur novice (le cas de nos étudiants de la 1^{ère} année universitaire) met en pratique une stratégie d'écriture sans respect des codes d'écriture d'où le processus rédactionnel en discussion peut énormément l'aider à se ressaisir dans cette pratique scripturale.

1.2.3. Le processus de révision (phase de réécriture)

La révision d'un produit écrit peut s'expliquer par le désir de bien faire chez tout apprenant/scripteur. Cependant, il n'est pas courant de constater cette attitude chez une bonne majorité de nos apprenants. Le mieux, pour eux, c'est de se débarrasser de ce supplice au plus vite, notamment lors des examens ou autres contrôles. Par ailleurs, ce processus est, selon nous, une phase capitale pour l'amélioration des écrits chez les étudiants. Le fait de procéder à la révision offre une seconde chance au scripteur afin qu'il puisse se reprendre : corriger, reformuler, ajouter, supprimer, etc.

Pour Y. Daunay «...ce procédé peut être divisée en deux sous processus : la « lecture » qui permet au scripteur d'évaluer l'adéquation entre le texte exécuté et le texte visé, et, la « correction » grâce à laquelle le scripteur peut diminuer la distance entre son intention d'écrire et le texte qu'il a produit ». Naturellement, le processus de révision (que nous jugeons aussi une phase de réécriture) est considéré telle une aubaine pour le scripteur afin qu'il affine son écrit, l'améliore, le rend plus acceptable. Il est normal que durant cette phase le produit est d'abord lu, modifié ensuite finalisé.

La rédaction d'un produit écrit en langue étrangère implique des difficultés supplémentaires comparativement au scripteur en langue maternelle. Nous pouvons donc dire que la rédaction en langue étrangère nécessite plus d'effort cognitif ce qui entraîne pour le scripteur une surcharge cognitive. Afin d'étayer nos hypothèses de départ, nous rappelons Wolff qui note l'existence de trois catégories de difficultés spécifiques au scripteur en Langue Etrangère (le cas de nos apprenants de 1^{ère} année universitaire licence de langue française) :

- Les difficultés linguistiques (notamment lexicales)
- Les difficultés d'ordre socioculturel qui ont trait aux caractéristiques rhétoriques propres à chaque langue.
- Les difficultés à mettre en œuvre dans une langue seconde ou étrangère les stratégies scripturales automatisées en langue maternelle.

1.3. Les stratégies rédactionnelles : nouvel écrivain/expert

L'installation des compétences chez les étudiants novices nécessite des stratégies d'enseignement adaptées au niveau, aux capacités d'acquisition, aux pré-requis avec lesquels se présente cet étudiant. Toutefois, Bereiter et Scardamalia (1987) ont entrepris une analyse des comportements des sujets écrivant d'où l'aboutissement à deux descriptions distinctes :

La première appelée « *La stratégie des connaissances rapportées* », décrit le procédé adopté le scripteur lors de l'exécution de la tâche d'écriture. Dans une telle situation, il se contente de faire valoir ses propres connaissances et son bagage lexical sans pour autant chercher à arborer une stratégie capable de valoriser le contenu de son produit. Le lecteur ou l'évaluateur est totalement ignoré dans ce cas là car le scripteur écrit en utilisant des mots familiers et des phrases accessibles à tout le monde sans se soucier des idées à faire enchaîner ou s'intéresser davantage à la cohérence dans son texte.

Par ailleurs, la seconde stratégie appelée « *La stratégie des connaissances transformées* » nous montre le procédé adopté par le sujet/scripteur quant à la tâche à réaliser. L'objet principal de cette stratégie est de destiner le produit écrit à un destinataire précis d'où la mobilisation des connaissances bien étudiées et une organisation du plan d'écriture. Cornaire et Mary Raymond analysent les deux stratégies en rapportant : « *Ces descriptions élaborées à partir d'un vaste échantillon de sujets (enfants et adultes) en*

langue maternelle demeurent assez représentatives des cheminements suivis par différents types de scripteurs novices ou habiles ».

2. Le rapport lecture/écriture

La lecture, un moyen efficace pour l'acquisition d'une langue étrangère, a été le plus souvent négligée dans tous les paliers de l'enseignement en Algérie. Il est rapporté que les années post-indépendance offraient aux enseignants de multiples méthodes. Ces dernières étaient basées sur l'installation graduelle des compétences langagières chez l'apprenant. A l'oral comme à l'écrit, le niveau était de loin bien meilleur. L'enseignement du français avait pour but la mobilisation des connaissances de base chez l'apprenant avec un suivi permanent et graduel. Déjà à l'école, l'enfant savait lire et écrire. Sur le plan pédagogique, l'activité de lecture est conçue selon Gaonac'h. D : *« Pour que soient respectées des contraintes spécifique à cette activité, le type de texte proposé, l'objectif assigné à sa lecture, les stratégies de lecture induites, sont ici autant de données constitutives de ce que nous avons appelé « les contraintes de la tâche ».*

Toutefois, et avec les changements perpétuels apportés aux différents programmes d'enseignement, la lecture a perdu sa place, implicitement l'écrit n'a jamais été bien intronisé. La lecture dirigée était un moyen très utile quant à l'acquisition des compétences langagières (déchiffrage des lettres, correction liée à la phonétique, compréhension des énoncés, etc.). Ce tandem lecture/écriture est en permanence une source de recherche chez les didacticiens. Isabelle Gruca insiste sur l'importance du rapport lecture-écriture dans le cadre de l'étude des textes littéraires, en précisant que :

« l'articulation lecture-écriture, grâce à un jeu de va et vient entre le texte source et texte à produire, permet d'abord de développer des qualités d'analyse du texte, puisqu'il s'agit, dans un premier temps, de percevoir, d'observer et de comprendre les mécanismes mis en œuvre sans chercher à étudier l'extrait dans le détail, ni à l'écraser par des consignes métalinguistiques et métanarratives »

En exploitant cette citation, nous pouvons affirmer que la lecture permet à l'apprenant de développer et d'améliorer des qualités appréciables d'analyse, d'observation et de compréhension de textes sources afin de réussir une production d'un texte lisible et compréhensible. Par ailleurs, associé à la lecture, l'acte d'écrire permet à l'apprenant d'instaurer un recul par rapport à son propre texte. Cette liaison réunissant le texte écrit à

celui à écrire par l'intermédiaire de la lecture, aide le scripteur de mieux organiser et structurer son texte. La relation lecture-écriture qui est au centre de beaucoup de travaux de recherche assure une continuité relative à l'acquisition des compétences langagières (orales et écrites).

3. Une didactique renouvelée

Dans l'optique d'un réajustement général de l'enseignement/apprentissage de l'écrit qui peut, à priori, conduire à de nouvelles représentations et conceptions de la compétence, il est important de revenir sur les principes de base de la didactique de l'écriture et de ses objectifs. Il nous semble donc légitime de favoriser une didactique centrée sur le scripteur notamment le sujet écrivant autant que sur le texte produit. Selon Delamotte, Gippet, Jorro et Penloup: « *une didactique de l'écriture qui prend le parti de l'apprenant est une didactique qui ne méconnaît pas le rôle que joue dans l'apprentissage le rapport que l'apprenant entretient avec l'écriture* »¹⁴³ (2000 : 4). D'après ces auteurs, il est important de s'intéresser au scripteur ainsi que sa relation avec l'écrit au lieu de se centrer seulement sur le texte produit.

Au fil de notre recherche, nous avons présenté l'impact des représentations de l'écrit sur l'étudiant universitaire et ses produits/textes, nous avons en effet, mis en relief les principaux facteurs qui contribuent au développement de ces représentations, telles que les origines socioculturelles, les attitudes liées à la langue française ainsi que les difficultés liées à l'écrit. Mettre le scripteur au sommet des préoccupations associées à l'apprentissage de l'écrit est indispensable quand il s'agit d'un public non-natif tel que le public cible dans notre recherche (étudiants universitaire de français langue étrangère).

Lafont confirme que « *L'écriture est au service du développement personnel* »¹⁴⁴, donc il nous semble que l'atelier d'écriture donne, dans un premier temps, la possibilité de développer la pratique de l'écrit tout en travaillant la compétence elle-même et, dans un second temps, river le regard sur le sujet-écrivain. Selon Boniface, le scripteur peut « *changer son regard sur ses propres textes* » (1992 : 65), de ce fait, il est toujours possible de modifier ses représentations vis-à-vis la pratique scripturale. A ce niveau, il faudra à priori mettre l'accent sur ce dispositif qui est axé sur le scripteur ainsi que ses produits (écrits).

¹⁴³ R. Delamotte, F. Gippet, A. Jorro et M.-C. Penloup : Passage à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs. Paris : PUF, 2000, p.4.

¹⁴⁴ Lafont, Jacqueline. Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture. Analyse de pratiques sur plusieurs terrains. Tours : Université François Rabelais, 1999, p.36.

3.1. Quelle place faut-il accorder à l'écrit dans l'université algérienne

Il est intéressant de faire un rappel sur la place consacrée à l'écrit à l'université en Algérie. La totalité des enseignements qui s'étalent sur les cinq années en filière de la langue française (Licence + Master), s'appuient sur les deux compétences fondamentales, écrites et orales. Ces dernières permettent à l'apprenant de s'introduire dans le monde approfondi de la langue (littérature, histoire, civilisation...). Nous rappelons que la majorité des apprenants rencontrent des difficultés lors de la transition du secondaire à l'université. Un passage qui se fait dans la tourmente. Il n'est pas facile d'accéder à un monde où tout devient nouveau. L'étudiant n'est plus assisté, il est appelé à se prendre en charge. Aussi bien pour les méthodes d'enseignement, les contenus, les attitudes des enseignants, les lieux ou les plages horaires, le nouvel étudiant se trouve dans l'obligation de s'acclimater. Cela peut prendre du temps car cet étudiant se retrouve aussi dans l'obligation d'arborer une méthode particulière pour acquérir les savoirs transférés par les enseignants. Ecouter, comprendre, noter, reformuler et réécrire sont des compétences que peu de nouveaux étudiants possèdent.

J. P. Degaute affirme que : « *Le taux d'échec en première candidature est très élevé....Les enseignants de cette première année universitaire sont confrontés à des difficultés liées notamment au cursus très différent que les étudiants peuvent avoir suivi au cours de l'enseignement secondaire* »¹⁴⁵

A cet effet, il est utile de noter un élément important qui a trait au taux d'échec élevé, notamment en 1^{ère} année licence. L'une des raisons principales est la difficulté liée à la non-familiarisation de ces nouveaux étudiants avec ce nouveau mode d'enseignement. Nous avons remarqué qu'une bonne partie de ces nouveaux étudiants se trouve perdue. Ils vivent un changement radical de méthodes et de techniques alors que l'écriture devient une activité quotidienne que l'apprenant est appelé à maîtriser afin de réussir ses apprentissages. En effet, le manque de compétences qui aide à la réussite de la pratique de l'écrit, prive et éloigne les apprenants de l'écriture, bien que cette activité soit essentielle.

Dans cet élan, nous soulignons que l'apprentissage de l'écrit prend une place assez distincte dans l'enseignement de la langue française. La pratique de l'écrit s'approprie une grande partie dans la majorité des matières, en effet, écrire devient un acte quotidien chez

¹⁴⁵ Louryan, S. & Thys-Clément, F. (1999) : Enseignement secondaire et enseignement universitaire : Quelles missions pour chacun ?, Bruxelles, Les Editions de l'ULB, p.2.

les apprenants du F.L.E. Ces derniers, malgré la présence constante de la pratique de l'écrit, le considèrent toujours comme situation problème, car cet acte reste un moyen de communication et d'échange où ils sont amenés à révéler leurs pensées à travers des expressions écrites qui montrent par la suite la qualité de leurs savoirs acquis.

Notre intérêt principal se rapporte aux représentations que les étudiants peuvent avoir quant à l'écrit universitaire qui diffèrent d'une filière à une autre. Dans l'acquisition des savoirs chez ces étudiants, l'activité scripturale reste un moyen nécessaire. Les matières se diffèrent en matière de contextes mais surtout en matière de lexique utilisé (littérature, histoire et civilisation, phonétique, linguistique, etc.), l'apprenant est donc amené à se situer par rapport à la forme et le modèle de l'écrit.

La pratique scripturale est donc un acte complexe qui englobe tout un ensemble de composantes, l'apprenant/scripteur est appelé à mobiliser ces dernières afin de transmettre ses pensées en toute harmonie. Par ailleurs, cet apprenant hésite parfois ou évite d'écrire à cause de sa peur de se découvrir et des attitudes qu'il crée par rapport à l'écrit (échec, déception, incompréhension...) mais cet acte devient progressivement une activité routinière pendant le parcours universitaire. Il faut aussi noter qu'à partir de la première année, la matière de l'expression et production écrites, se base sur l'enrichissement lexical. Cette matière a une part moyenne du volume horaire du programme réservé à cette formation à savoir : seulement 3 heures. Zarate (1993) affirme que :

*« 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 »*¹⁴⁶

Comme nous l'avons cité précédemment, il s'agit d'un horaire insuffisant vu l'importance de la matière ce qui explique ce besoin constant chez l'apprenant afin d'atteindre un niveau d'étude acceptable en classe de français langue étrangère. Il serait ainsi préférable d'accorder plus d'importance (plus de volume horaire) à cette matière qui

¹⁴⁶ Zarate, G. 1993. Représentations de l'étranger et didactique des langues. CREDIF, Collection Essais, Paris, Didier, p. 189.

jouit d'un grand rôle dans le cursus universitaire notamment au niveau des enseignements capables de faire augmenter les chances de la réussite chez l'étudiant novice à l'université.

3.2. Pour quel modèle d'apprentissage de l'écrit ?

L'écrit a été le centre d'intérêt de plusieurs chercheurs dans différents domaines, en didactique, en psychologie cognitive, en psycholinguistique et en sociolinguistique. Il est peut être complexe de choisir les processus d'apprentissage dans le cas de l'écrit, où la langue pratiquée à ce propos est étrangère et qui subit notamment « *des attitudes et des opinions* »¹⁴⁷ qui peuvent être plutôt négatives. S'approprier l'enseignement/apprentissage de cette compétence en F.L.E, c'est se consacrer à une approche amplement délicate où se présentent deux langues (le français langue étrangère (source) et l'arabe algérien (langue mère), en effet deux systèmes linguistiques et culturels diamétralement différents.

La didactique de l'écrit s'est référée à quelques modèles afin de servir l'apprentissage de l'écrit et faciliter l'acte d'écrire et de produire des textes aux apprenants. D'après CORNAIRE C. et RAYMOND P.M. ; les modèles de l'écrit était réservés à la langue maternelle (français et anglais) ensuite ils ont été appliqués sur les langues étrangères notamment le F.L.E. Dans ce cadre de recherche, de nombreux didacticiens ont mené des recherches telles que Sophie MOIRAND (1979) qui confirme que la réflexion n'est pas seulement l'acquisition de connaissances, de compétences ou encore d'attitudes et de valeurs culturelles mais insère aussi le contexte social du scripteur.

Généralement, l'enseignement/apprentissage de l'écrit se base sur la maîtrise des règles grammaticales. Cependant, de nos jours, cette méthode est plutôt remise en cause. Selon Godenir, Terwagne : « *Ecrire ce n'est pas encoder le langage oral en lettres. L'écriture a un fonctionnement spécifique et se distingue du langage oral tant du point de vue des contenus que de celui de la forme. Ecrire ce n'est pas simplement appliquer des règles. L'écriture est avant tout un processus de communication et d'expression et la connaissance des règles nécessaires à l'écriture n'est qu'un outil et non le but de l'apprentissage.* »¹⁴⁸ Il est bien évident, que l'apprentissage de l'écrit consiste à acquérir ou modifier des représentations de façon qui permet des interactions efficaces, en plus la production de l'écrit/d'un texte nécessite un ensemble de traitement de texte, à savoir la

¹⁴⁷ Nous rappelons ici que le français n'est pas seulement considéré comme langue étrangère mais aussi la langue du colonisateur, ce qui développe des représentations négatives chez quelques individus notamment les apprenants même avant de leurs arrivées à l'université.

¹⁴⁸ Godenir, Terwagne (1992 ; p. 59)

planification et l'organisation jusqu'à l'objectif visé voire la transmission d'un message. Donc, il est nécessaire d'obéir aux normes de la production scripturale ainsi que celles de la communication notamment le fait de posséder des connaissances en matière de méthodes de l'écrit appropriées.

3.3. Le développement de la compétence de l'écrit : par quels moyens ?

Dans cette perspective, nous allons focaliser notre attention sur les moyens qui peuvent contribuer au développement de la compétence de l'écrit ainsi qu'aux pratiques utilisées dans le but de déployer les besoins langagiers et linguistiques chez nos apprenants. Chaque apprentissage contient des moyens de développement qui servent à contribuer pour atteindre les finalités assignées.

Ecrire est une tâche lourde notamment chez les apprenants qui trouvent des difficultés pour s'exprimer, pour construire et pour organiser des idées en langue étrangère (le français langue étrangère dans notre cas). Pour produire un texte, l'apprenant a besoin de différents moyens, outils linguistiques, connaissances et pré-requis. Donner du sens à son écrit, c'est aussi tenter de réussir à produire un texte tout en respectant les normes d'écriture.

De nos jours, les capacités liées à l'écrit constituent une importance majeure en didactique du français, cependant, les didacticiens portent surtout leur intérêt sur la pratique scripturale dans l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère. Leur but principal est de découvrir les moyens qui peuvent aider les apprenants à mieux acquérir cette compétence fondamentale afin de produire des textes normés dans cette langue qui n'est pas la leur.

Toutefois, le développement de la compétence de l'écrit n'est pas inaccessible, par contre, le fait de s'appuyer sur un mécanisme bien encadré qui assure l'évolution de cette compétence, le fait d'intensifier les lectures, et, le fait de soigner son orthographe peuvent être des éléments qui favorisent l'acquisition de la tâche d'écriture. il faut ajouter qu'il est aussi utile de favoriser une appréhension positive de l'écriture, d'améliorer les techniques d'apprentissage qui se centrent initialement sur la prise de notes, la réécriture et la lecture. Rappelons qu'il est nécessaire de rendre la confrontation à l'acte d'écrire plus fréquente, cela ne peut résoudre quasiment le blocage connu en matière d'écrire mais contribue partiellement à l'amélioration des écrit dans un cadre grammatical, linguistique et peut être

syntactique. Cette constance menée par l'enseignant aidera à accorder plus d'importance à l'écrit.

D'un côté, il est aussi possible d'intégrer les ateliers d'écriture dans le contexte universitaire, une idée que nous avons développée dans un chapitre précédent, un procédé qui reste l'une de nos propositions pédagogiques les plus en vue. D'un autre, nous déplorons l'absence de cette pratique qui pourrait valoriser la pratique de l'écrit au sein des départements des langues étrangères. Ce procédé peut, non seulement améliorer l'écrit des apprenants, mais aussi stimuler chez eux cette envie de vouloir écrire dans différents contextes (personnels ainsi que professionnels). De plus, notre expérimentation a montré que l'atelier d'écriture est un dispositif qui peut effectivement modifier les représentations de l'écrit chez les étudiants universitaires.

3.4. La réécriture : un moyen qui facilite la pratique de l'écrit

La réécriture est l'action qui vise à : « *réécrire un texte pour en améliorer la forme ou pour l'adapter à d'autres textes, à certains lecteurs* » (le petit robert 2006). Nous retrouvons dans le même sens la définition de Boyer (1990 :11) quant à lui la réécriture c'est : « *copier pour améliorer* ». Pour mieux exposer la notion, nous avons choisi quelques définitions qui versent dans le même contexte. Dans ce sens, nous constatons que la réécriture permet à l'apprenant/scripteur de développer son écrit ou le texte à éditer. Cet acte favorise donc l'autocorrection et contribue à diminuer la surcharge cognitive d'après REUTER « *la réécriture peut contribuer à réduire la surcharge cognitive* » (2002 : p.171).

Il est donc évident que le retour sur ce qui est déjà écrit, conduit l'apprenant à changer, à corriger, à reformuler, à supprimer et à ajouter. Cependant, cette pratique met en relief le dynamisme intrinsèque à l'écriture et participe dans un premier temps à la disparition progressive des difficultés liées à l'écriture. En plus, réécrire est une manière qui a pour but d'enrichir les acquis de l'apprenant et de retravailler un écrit en s'appuyant sur un bagage lexical acquis au fil de la pratique. La pratique régulière de la réécriture sert aussi à affiner le texte produit.

Yves Reuter rappelle que : « *écrire c'est réécrire, c'est retravailler son texte, s'essayer aux diverses possibilités qu'offre l'écriture, les transformer, les réviser...* » (2002, Thèse Missouri p.38). A cet égard, nous pensons que la réécriture est considérée tel un moyen qui met en place la compétence scripturale. Cet acte se base sur la reformulation, les ajouts, les suppressions et la mise en œuvre notamment l'exploitation des

connaissances acquises. C'est ainsi une sorte de développement où l'apprenant se réfère au remplacement des mots par d'autres ce qui enrichit considérablement diverses composantes chez l'apprenant. C'est aussi une façon qui aide l'apprenant scripteur à donner un sens à son produit, à communiquer à travers des signes graphiques retravaillés. Cette méthode contribue à améliorer les écrits de l'apprenant en réactivant ses connaissances et restructurer ses écrits. Cet acte qui est la réécriture est non seulement une activité de transformation des écrits mais une sorte d'acquisition de différentes compétences. L'apprenant dans ce cas est appelé à utiliser des modifications, à commenter et à réorganiser des idées.

P. Turco, S. Plane & M. Mas affirment que : « ... *la réécriture est l'activité de transformation d'un texte écrit, en cours ou au terme de l'activité d'écriture.* »¹⁴⁹ De ce point de vue, réécrire constitue le besoin de mieux faire, d'apporter des changements voire des retouches en terme de sens ou de forme, cependant l'apprenant scripteur commence à actualiser ses connaissances et à améliorer ses produits. Nous ajoutons dans la même optique que cet acte permet à cet apprenant de focaliser son attention sur le savoir-faire pour donner davantage du sens à son texte produit.

L'acte d'écrire n'est pas seulement une compétence que l'apprenant est censé acquérir durant son cursus d'apprentissage mais aussi une sorte d'expression avec laquelle il peut transmettre son point de vue, ses sentiments, ses remarques, etc. Dans ce cas, l'apprenant choisit le lexique, la forme et le contenu selon le destinataire et le genre de communication menée, donc il se trouve dans une situation de production, suppression et reformulation, cet acte est considéré comme signe de vouloir bien fonctionner/utiliser ses compétences et de prouver sa bonne compréhension.

Dans un atelier d'écriture, la pratique de l'écrit fait l'objet principal, tandis que la réécriture des textes produits est considérée comme une phase incontournable, qui trouve lieu après les échanges faites par les scripteurs comme nous l'avons expliqué dans le chapitre précédent, cet acte permet aux apprenants d'améliorer leurs écrits en s'appuyant sur les commentaires et les critiques dites constructives de la part des autres.

¹⁴⁹ Turco, E., Plane, S., Mas, M. (1995) :'' Construire des compétences en révision/réécriture au cycle 3 de l'école primaire'', *Repères* n° 10 p. 67 à 81, I.N.R.P, Paris.

4. Vers la construction d'un nouveau dispositif didactique pour s'appropriier l'écrit

Comme nous l'avons cité ci-dessus, notre objectif principal est de reformuler les représentations de la pratique scripturale chez les étudiants universitaires et les diriger vers une autre appropriation de l'écrit. Il s'agit de conduire l'apprenant/scripteur à concevoir l'écrit autrement, c'est-à-dire de manière différente par rapport à ce qu'il a déjà comme attitudes et valeurs. Dans le but de faire écrire cet apprenant qui s'est dressé des barrières pour éviter de confronter l'écrit, nous avons proposé voire expérimenté l'atelier d'écriture tout en souhaitant d'améliorer la relation qu'entretient l'apprenant avec l'écrit dans un premier temps, de redéfinir la situation lire/écrire dans un deuxième temps et de développer la compétence de l'écrit bien évidemment.

Dans notre atelier d'écriture¹⁵⁰, nous avons favorisé les facteurs qui permettent de décomplexer la situation de l'écrit, et qui simplifient l'intégration progressive de l'apprenant dans l'acte d'écrire. Le travail en groupe a beaucoup aidé les participants à surmonter la situation, en plus, le partage des connaissances et des idées ainsi que la lecture des textes produits ont contribué à renforcer les stratégies d'écriture et de mettre en place de nouvelles représentations.

Dans le travail que nous avons pu réaliser au fil des séances de notre atelier d'écriture, les participants ont eu la chance de découvrir leurs compétences ainsi que leurs difficultés, nous avons remarqué aussi que l'apprenant/scripteur commence à avoir conscience que « *toute production écrite est le résultat d'un apprentissage, et le fruit d'un travail acharné d'écriture, l'aboutissement enfin d'un patient processus d'élaboration, de mise au point et de fabrication* » (Guibbert et Verdelhan 1980 : 53). En effet, les rapports, les représentations et les conceptions commencent à se renouveler partiellement, les participants se rendent compte que l'écrit s'apprend et s'enseigne au fur et à mesure. Il faut rappeler que ce dispositif est inspiré de nombreux ateliers tels que ceux de « Elisabeth Bing, Anne » et de CICLOP¹⁵¹ mais il est important de développer ses paramètres ainsi que ses objectifs pédagogiques afin de l'intégrer dans le processus enseignement/apprentissage de l'écrit en langue étrangère à l'université algérienne le F.L.E dans notre cas).

¹⁵⁰ L'atelier que nous avons appliqué comme expérimentation au sein du département de français langue étrangère – université Djilali Liabès

¹⁵¹ Atelier d'écriture centré sur la personne et qui favorise l'expression spontanée

4.1. L'impact des ateliers d'écriture

Rappelons que la majorité des sujets enquêtés ont reconnu implicitement qu'ils n'ont pas appris à écrire fréquemment et, du coup, ils n'ont pas appris à fournir des efforts personnels pour s'accaparer cette pratique. « *Nous fondons l'atelier d'écriture comme un genre artistique nouveau, au carrefour des pédagogies et des sciences, répondant à une commande d'écriture qui n'a jamais été aussi exigeante en qualité et en quantité, capable de faire évoluer l'espèce, les idées et la citoyenneté de son époque. Les ateliers d'écriture transforment grandement les institutions qu'ils traversent. Ici, et en premier lieu, l'institution littérature* ». ¹⁵²

L'atelier d'écriture est donc un travail de groupe, dirigé par un ou une animatrice et soumis à une méthode de travail singulière. Cette enquête nous a permis de voir avec plus de détails l'utilité de l'atelier d'écriture et son insertion dans le programme d'enseignement dès la 1^{ère} année licence de langue française. Il nous semble donc urgent de revoir l'enseignement/apprentissage de l'écrit à l'université, notamment au sein du département de la langue française car il y va de la crédibilité de l'apprenant et de ses compétences d'acquisition des savoirs. Comme le montrent les travaux de Bucheton (1997), il est souhaitable de prendre en compte, dans une même séance, les tensions du sujet qui écrit... dans son activité socio-langagière, dans ses activités linguistiques, dans son activité cognitive et aussi dans son activité psycho-affective.

Nous avons mis en évidence dans les chapitres précédents que les représentations d'une manière générale ainsi que celles relatives à l'écrit se situent au centre d'un croisement psychologique, affectif, cognitif et didactique ainsi que d'autres dimensions. Ces représentations peuvent être modifiées, reformulées ou éliminées dans un contexte bien réfléchi. Les résultats obtenus à la fin de l'expérimentation de l'atelier d'écriture révèlent que ce dispositif est capable d'inciter l'apprenant, non seulement à écrire, mais aussi à mieux écrire. Comme nous l'avons cité précédemment, nous avons pu observer lors de notre expérimentation que l'atelier d'écriture est un moyen qui peut changer le regard porté sur l'écrit, l'opinion et les attitudes des apprenant vis-à-vis l'écrit, aussi il peut agir systématiquement sur la qualité des textes produits.

¹⁵² BAUDOIN, M. « Un atelier d'écriture en classe : place et rôle ». Laboratoire Parole et Langage – UMR 6057 (Université de Provence)

Cette recherche nous a aussi permis de juger que l'atelier est un espace qui favorise la possibilité de travailler les représentations de l'écrit ainsi que la compétence scripturale chez les étudiants universitaires. De plus, nous avons constaté que ce temps de partage entre les participants/étudiants les a conduit à se réconcilier avec l'acte d'écrire voire avec la réécriture qui contribue dans le développement de la compétence de l'écrit. L'analyse des résultats obtenus a montré l'évolution des représentations entre le début de l'atelier et sa fin, cela est le résultat de l'investissement des participants qui reflète le changement de leurs représentations ainsi que leurs opinions.

D'ailleurs, nous pouvons dire que cet atelier a contribué amplement à faire naître d'autres attitudes, les statistiques obtenues lors de la phase finale¹⁵³ évoquent les effets et l'impact de l'atelier d'écriture, à titre d'exemple la totalité des participants atteste que « *le travail en atelier est efficace !* », les participants ont appris également à surmonter les difficultés, ont modifié leurs connaissances et ont enrichi leurs savoirs. Le partage des textes produits a également facilité la prise de confiance en soi et a été considéré comme un moment d'évaluation où les participants ont accepté les commentaires ainsi que les critiques, donc il nous semble que non seulement les participants acceptent d'être évalués mais aussi ont réussi à dissiper cette peur d'être jugés.

En somme, cette expérience a permis aux participants de donner un sens à leurs écrits, à apprendre à réécrire dans le but d'améliorer le texte produit et à adopter une autre posture par rapport à l'écrit. L'atelier d'écriture a eu un impact positif sur les étudiants, sur leurs textes ainsi que sur leurs représentations vis-à-vis de l'écrit. Dans le même élan, nous rappelons que la lecture qui a eu lieu au sein de l'atelier, a ainsi contribué à l'ouverture à autrui et a modifié les attitudes et les rapports de soi de la plupart des participants.

4.2. Les compétences à développer au sein d'un atelier d'écriture

Comme tout dispositif didactique, l'atelier d'écriture a nécessairement des finalités voire des objectifs à atteindre. Si l'enseignant, en charge d'un volume horaire attribué à l'enseignement/apprentissage de l'écrit s'initie aux ateliers d'écriture, il peut se mettre des chances auprès de lui pour réussir l'installation de cette compétence de l'écrit, de mettre en œuvre les règles grammaticales, lexicales et syntaxiques acquises et de développer la pratique de l'écrit chez les apprenants universitaires.

¹⁵³ Tableau des critères d'évaluation, chapitre II : p 58

Ceci met en évidence que l'objectif principal chez chaque enseignant est l'amélioration de la compétence scripturale chez ses apprenants. L'usage de l'atelier d'écriture peut varier la donne en plaçant l'apprenant au centre des apprentissages : il peut être, à la fois, concepteur, scripteur, correcteur et auto-évaluateur. L'avantage est donc la mise en place de plusieurs compétences de différentes dimensions où l'apprenant, au sein d'un atelier d'écriture, est amené à écrire, à communiquer ses écrits, à donner son avis et enfin à réécrire ses produits dans le but de les améliorer, en même temps, il peut se familiariser progressivement avec l'écrit comme acte et pratique, il peut aussi changer ses attitudes envers l'acte et modifier ses rapports ainsi que ses représentations par rapport à l'écrit grâce au travail du groupe et le partage entre les apprenants. Nous découvrons donc que les interactions entre les étudiants s'installent progressivement.

Nous rappelons que ce dispositif ne se définit pas seulement comme moyen d'apprentissage mais aussi comme un espace qui favorise le développement et la mise en œuvre des savoirs acquis (la compétence de l'écrit ainsi que celle de l'oral se manifestent lors des lectures collectives des textes produits au moment des interventions qui peuvent se convertir en débat). Les fonctions de l'atelier d'écriture sont nombreuses où les compétences se croisent au sein de ce dispositif. Rappelons que l'écrit demeure l'objectif crucial de l'atelier alors que d'autres mediums s'imposent comme secondaires telles que la réécriture et l'oral, cependant, il est possible dans ce cadre de les développer, à titre d'exemple, l'évolution de l'expression orale se distingue dans chaque communication notamment dans l'argumentation, l'explication ainsi que la description.

D'un point de vue didactique, l'atelier d'écriture peut combiner entre plusieurs disciplines, dimensions et compétences. Les stratégies d'enseignement ou d'application se varient bien évidemment d'un enseignant à un autre, ainsi le développement des compétences des apprenants et leurs capacités linguistiques s'améliorent en conséquent. A ce niveau, il nous semble que ce dispositif est plus qu'un moyen didactique car il met en œuvre une variété de compétences comme nous l'avons bien détaillé ci-dessus. Il se considère aussi comme un horizon qui permet aux apprenants de découvrir de nouveaux procédés d'écriture, de prendre conscience de leur apprentissage, d'enrichir leurs connaissances et, à priori, de changer leur regard par rapport à la langue française ainsi que la pratique scripturale.

4.3. L'atelier d'écriture à intégrer à l'université : pour quel type ?

Les types d'ateliers d'écriture se différencient et se déterminent selon les objectifs visés ainsi que le public auquel est adressé. Comme nous l'avons détaillé dans le « chapitre 3 »¹⁵⁴, il existe de multiples ateliers d'écriture qui se sont développés au fur et à mesure. Chateigner (2007) évoque : « *Paradoxalement, c'est plutôt l'insistance sur la diversité des ateliers qui apparaît comme un facteur d'unité* »¹⁵⁵.

A ce propos, nous rappelons quelques animateurs d'ateliers d'écriture : Guibert (2003) distingue les ateliers d'écriture littéraires et ateliers d'écriture fonctionnelle; quant à Roche, Guiguet et Voltz (2000) discernent trois pôles : l'autobiographie, les écritures de soi et des visées institutionnelles notamment sociales et professionnelles, tandis que Kavian (2009) les identifie en quatre grands axes : les ateliers récréatifs, les ateliers de développement personnel, les ateliers à objectifs sociaux, les ateliers littéraires. Nous ajoutons ainsi à cette classification la suivante :

- Les ateliers de loisir ou plutôt les ateliers d'écriture créative : au sein de ces ateliers, l'apprenant est amené à être créatif mais aussi à prendre du plaisir en écrivant sans enjeu. Il faut noter que l'écriture créative est devenue une activité didactique malgré son statut qui n'est pas vraiment clarifié, mais cette pratique a eu lieu pour permettre le développement de la compétence scripturale en langue étrangère notamment en F.L.E.
- Les ateliers du développement personnel ou comme le note (Chateigner, 2007), les « ateliers à tendance "psy" » : se caractérise par leur principal objectif qui est bien le développement de la personne, l'écriture est donc considérée comme facteur de compréhension de soi, cet atelier n'est pas destiné à l'apprentissage de l'écriture ni au développement de cette compétence mais a plutôt une visée psychologique.
- Les ateliers à objectifs sociaux : ils envisagent notamment l'insertion sociale et se mettent au service de l'apprentissage de communication ou de travail.
- Les ateliers littéraires : comme leur nom les indique, ces ateliers ont pour objectif l'apprentissage d'un type précis de l'écrit et vise la production des textes littéraires.

¹⁵⁴ Troisième chapitre de la partie théorique : « une traversée de la théorie à la découverte d'un dispositif »

¹⁵⁵ Chateigner, F. Une société littéraire. Sociologie d'un atelier d'écriture. Bellecombe-en-Bauges: Éditions du Croquant. 2007, p.23.

Le rappel de ces types a pour but l'identification de l'atelier qui pourra servir au développement de la compétence de l'écrit dans une perspective didactique mais aussi au réajustement des conceptions et des représentations de l'écrit chez l'étudiant universitaire. Dans notre cas, nous nous intéressons plutôt à l'atelier d'écriture créative et de loisir qui s'inscrit dans le sillon des normes de la didactique de l'écrit (consigne, paramètres linguistiques, écriture individuelle, réécriture, révision, partage, évaluation etc.). La notion de loisir, quant à elle, renvoie aux éléments qui favorisent un climat de sécurité et d'assurance ou plutôt réassurance.

L'atelier de loisir didactisé n'exclut ni le plaisir d'écrire ni l'apprentissage, explicitement, il s'agit d'un projet d'acquisition de la compétence scripturale et aussi d'un moyen de modification de toute attitude, d'opinion ou de représentations de l'écrit. Cela veut dire qu'un tel atelier d'écriture se met au service de l'étudiant afin de l'engendrer dans l'acte d'écrire. Lafont-Terranova a fait évoluer ses ateliers, passant d'un « *un atelier inspiré du modèle de l'atelier de loisir* », à un autre nommé « *atelier de loisir didactisé* » :

« Mettre en place ce que j'appellerai en 2009 « un atelier de loisir didactisé » (p. 213) devait, me semblait-il, permettre de dépasser le clivage généralement constaté et que je souhaitais dépasser « entre les ateliers qui visent principalement à donner aux participants l'envie d'écrire et ceux qui se présentent comme des situations didactiques proprement dites » (Barré-De Miniac, 2000 : 125). (Lafont-Terranova, 2014a, p. 91) ¹⁵⁶»

En effet, suivant Lafont dans ses entreprises, nous jugeons important d'intégrer ce dispositif au programme d'enseignement de la compétence de l'écrit mais tout en maintenant certaines dimensions et en s'intéressant au sujet écrivant ainsi qu'à ses représentations. Ce titre a pour but de mettre en voie ce nouveau dispositif ainsi que l'ouverture ou la mise en place d'autres recherches scientifiques. Nous savons que l'intégration de l'atelier d'écriture aux programmes enseignés à l'université exige bien évidemment une étude raffinée et une façon profonde de repenser les contenus des programmes d'enseignement.

¹⁵⁶ Cité dans : Jacques Hillion : Mise en œuvre et analyse d'un dispositif d'accompagnement de l'écriture auprès d'étudiants à la Maîtrise en étude des pratiques psychosociales. Une recherche-intervention. Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. (Thèse de doctorat). 2019, p.97.

5. Faut-il réviser les démarches de l'enseignement de l'écrit ?

L'objectif principal de ce travail scientifique n'est pas la comparaison entre les structures de l'enseignement de l'écrit à l'université algérienne, ni à l'analyse de ses contenus mais surtout porter un œil sur les méthodes d'enseignement/apprentissage de la compétence de l'écrit qui nous paraît si importante car elle demeure un facteur principal dans l'installation ou la modification des représentations de l'écrit d'où la réussite ou l'échec de l'apprenant dans la matière. Nous avons cité précédemment que le volume horaire attribué à l'enseignement de l'expression et la production écrite ne dépasse pas 3 heures par semaine, un volume horaire que nous jugeons très insuffisant par rapport à l'utilité absolue de cette compétence dans le cursus universitaire ainsi que professionnel de l'apprenant.

Le rôle de l'enseignant, à charge de cette matière de compréhension et expression écrite, lui impose l'installation des connaissances linguistiques imposées par le programme officiel qui notifie seulement les grands objectifs à atteindre. Quant aux sous-objectifs et autres détails, ils sont laissés à l'appréciation de l'enseignant en rapport avec le public qu'il compte gérer (niveau lexical, capacités d'écoute, prérequis linguistiques, etc.). Il est évident que l'installation de ces connaissances est indispensable seulement il est aussi primordial de savoir les exploiter.

D'après notre expérimentation, nous avons pu constater que les étudiants maîtrisent parfois des connaissances qu'ils trouvent beaucoup de difficultés à mettre en valeur, par contre, d'autres étudiants croient que l'acte d'écrire est un don. Nous avons relevé un écart entre l'apprenant et sa feuille blanche, un écart qui s'accroît et influe naturellement les représentations qu'il a vis-à-vis de l'écrit, ces dernières accentuent leur influence. Cependant, nous croyons que l'enseignant ne peut intervenir convenablement pour améliorer les écrits de ses apprenants et modifier leurs représentations sauf s'il change de démarche. A partir de cette hypothèse, il nous semble opportun de réviser les démarches d'enseignement de l'écrit car il nous paraît aussi légitime d'inclure des séances de pratique, voire augmenter le volume horaire attribué à la matière dans le but d'intégrer les ateliers d'écriture au programme destiné à l'apprentissage de l'écrit. Rappelons que l'apprenant perçoit l'enseignant comme animateur (au sein d'un atelier d'écriture) au lieu d'un évaluateur ce qui mettra en place d'autres représentations qui facilitent la tâche aussi bien chez l'apprenant que chez l'enseignant.

Au terme de notre expérience de terrain, il s'est avéré que l'installation adéquate de la compétence scripturale se base sur différentes dimensions que nous avons citées auparavant. Il nous paraît aussi logique que l'atelier d'écriture soit un dispositif didactique favorisant un espace efficace qui pourra traiter simultanément ces dimensions. Pour conclure, nous supposons que la révision des stratégies de l'enseignement de l'écrit et ses méthodes d'apprentissage peut être éventuellement un acte puissant qui pourra aspirer à l'épanouissement de l'apprenant et facilitera sa réussite.

5.1. Le nouveau langage texto : un écrit autrement représenté

L'absence des représentations est aussi probablement due à d'autres éléments que nous pensons citer afin de mettre plus de chances dans notre côté. Ce nouveau langage, en l'occurrence le langage texto, ne cesse d'occuper une place de choix dans les comportements linguistiques (écrits) des gens en général, et, en particulier chez les étudiants universitaires (toutes disciplines confondues). Il ne cesse de remettre en cause les acquis linguistiques et modifie les représentations de l'écrit chez l'apprenant universitaire (une tendance négative qui défigure les textes produits par une bonne majorité des apprenants universitaires). Rappelons que l'écrit est une activité difficile à acquérir pour les apprenants et une tâche complexe à réaliser pour les enseignants notamment devant un public qu'on vient de rencontrer pour la 1^{ère} fois (les étudiants universitaires de la 1^{ère} année licence de langue française). Il est rare où l'enseignant, pendant la séance d'expression et production écrites, tente de corriger la forme écrite de ses apprenants ainsi que leur orthographe mal soignée.

Cependant, le fait de penser à cette pratique qui s'est largement installée au sein de la communauté étudiante (et même chez les apprenants des cycles pré-universitaires) où il est courant que nos apprenants aient pris cette habitude (imposée par les réseaux sociaux et l'usage des Smartphones) de pratiquer un langage écrit appelé communément le langage texto. Les produits écrits sont faits sous formes d'abréviations incompréhensibles (caractères latins mélangés à des caractères arabes et autres chiffres arabes). Il s'agit d'une pratique qui peut être l'une des causes principales de cet échec constaté (notamment sur le plan orthographique) par les enseignants de la langue française. Se donner du temps et des moyens pour venir à bout de cette pratique doit être une priorité absolue dans nos établissements d'enseignement. Des enseignants témoignent que ce nouveau langage se glisse dans les produits écrits par leurs apprenants.

5.2. La pratique de la dictée au secours de l'écrit : pour de meilleures représentations

Pendant les observations de classe, notamment lors de la réalisation de l'atelier d'écriture, nous avons pu observer l'écart d'intérêt que portent certains apprenants à l'énoncé par rapport à la pratique d'écriture demandée. Certains étudiants paraissaient plus motivés et plus attentifs de sorte qu'ils ont pu accéder rapidement au sens global et même détaillé du travail demandé. Cette pratique leur a permis aussi de prendre des notes (pratique de la prise de note) pendant que les autres écoutaient. Il est important de souligner que nous avons remarqué, lors des premiers jets d'écriture, un déficit en matière de l'écrit chez les sujets enquêtés, certains n'arrivaient même pas à répondre aux items du questionnaire à cause de leurs difficultés à l'écrit. A ce propos, Javerzat affirme que :

*« La dictée à l'adulte analysée selon ce point de vue ne peut pas être réduite à une technique de surface visant à transformer des énoncés oraux selon les normes de l'écrit mais elle prend en compte les transformations posturales c'est-à-dire à la fois langagières, cognitives et sociales qui doivent s'effectuer pour qu'il y ait apprentissage du langage écrit et de l'écriture ».*¹⁵⁷

Pour rappel, et dans le questionnaire initié en parallèle, pour réponse aux items de la dernière catégorie de notre questionnaire, la majorité des sujets de notre enquête affirment qu'ils sont en déficit en matière de lecture et d'écriture continues d'où des disparités en matière de représentations se sont émergées.

Par pur hasard, un article nous est tombé entre les mains, paru en 2017 et intitulé « *Bientôt une dictée quotidienne à l'école primaire* » rédigé par Philippe MIRKOVIC sur Ouest-France¹⁵⁸ et qui a pour thème l'encouragement à réinvestir ce procédé d'apprentissage en France. Les décideurs (en France) ont envisagé de reprendre et réinstaurer la dictée dans les écoles en commençant par le primaire. Jadis, cette pratique (la dictée) a été toujours utilisée dans les cycles primaires et moyens en Algérie dans les années 70 et 80. Un procédé qui a permis à plusieurs générations d'acquérir une orthographe qui les a aidés à maîtriser la langue française. Il est rapporté que la dictée était

¹⁵⁷ JAVERZAT, M-C, (1997) : « La dictée à l'adulte comme genre de l'activité scolaire d'apprentissage du langage écrit », Mélanges CRAPEL n° 29 Sciences de l'Éducation, IUFM d'Aquitaine, p. 2.

¹⁵⁸<https://www.ouest-france.fr/education/bientot-une-dictee-quotidienne-l-ecole-primaire-5425450>

presque quotidienne dans les classes des cycles primaires et moyens. Dans le même élan, Javerzat ajoute que :

*« La dictée est une pratique langagière historiquement constituée dans des sphères d'activités et d'échanges variés. À l'école, l'analyse des discours d'action (enseignants) ou institutionnels (inspecteurs, textes officiels) montre que la dictée à l'adulte en situation scolaire prend progressivement une fonction instrumentale dans le rapport développement apprentissage des capacités d'écrit ».*¹⁵⁹

Nous pensons que la dictée peut servir comme stimulateur à faire repenser l'enseignement/apprentissage de l'écrit et, de ce fait, réajuster les représentations de la langue chez les apprenants. Nous nous posons souvent la question pourquoi une telle pratique ne se fait plus dans nos écoles car il y va de l'impact qu'elle peut procurer sur l'enseignant et l'apprenant à la fois. Sachant que la dictée améliore l'orthographe, enrichit le bagage lexical, motive l'apprenant à puiser dans ses acquis, crée une sorte de concurrence, etc. Pour que nos apprenants reprennent confiance et se représentent différemment l'écrit, en plus des ateliers d'écriture, il nous paraît judicieux de penser à inclure cette pratique.

6. Discussions et pistes de recherche

Arrivés à la fin de cette recherche scientifique qui visait comme objectif principal les conceptions et les représentations de l'écrit chez les étudiants universitaires de 1^{ère} année licence de langue française, notamment les difficultés qu'ils rencontrent à cause de ces représentations ; il est important de mettre en évidence ses limites et de suggérer quelques pistes de recherche. Sur le plan théorique, il était difficile de joindre deux disciplines différentes ; notamment l'écrit qui s'inscrit dans le champ de la didactique alors que les représentations qui entrent dans la sociolinguistique. En effet, la complexité se réside bien évidemment dans la mise en adéquation de ces dimensions assez diverses, ainsi, il nous est arrivé de nous interroger sur l'importance de l'intégration du troisième chapitre qui recouvre les ateliers d'écriture et leur développement.

Sur le plan méthodologique, nous avons essayé, dans un premier temps, de mettre en exergue les attitudes de nos apprenants, leurs opinions ainsi que leurs rapports à l'écrit afin de comprendre l'écart qui se trouve entre les étudiants et la pratique de l'écrit. Ensuite

¹⁵⁹ Ibid, p. 93.

et au fil de notre travail, l'identification des représentations de l'écrit chez l'étudiant nous a paru insignifiante par rapport à cette étude scientifique, et à ce propos il nous a semblé judicieux de traiter les représentations de l'écrit, d'où l'idée d'inclure l'atelier d'écriture est venue. Ce dispositif que nous avons jugé utile voire efficace dans la modification des représentations liées à l'écrit, ainsi pour le développement de la compétence scripturale, reste bien évidemment à évaluer et à discuter, or, nous n'avons pas rencontré de difficultés dans la mise sur terrain de ce dispositif grâce à l'adhésion et à la contribution des étudiants participants ainsi que les membres de l'administration¹⁶⁰ qui nous ont facilités la tâche.

De plus, notre analyse s'est étalée principalement sur les représentations de l'écrit et sur cette compétence de manière générale, notamment les attitudes et les opinions des étudiants vis-à-vis l'écrit. Il était possible d'analyser les textes produits par les participants, cependant, cela pourrait nous éloigner de nos objectifs assignés. Rappelons que notre point de départ s'appuyait uniquement sur les représentations et leur impact sur la pratique et le développement de la compétence scripturale. Ce travail de recherche ne reflète qu'un exigu de ce sujet assez ample et complexe ; cependant, nous avons pu davantage mettre en place un dénouement mais il s'est avéré que nous sommes loin de clôturer notre investigation, elle est plutôt une ouverture qui peut mettre en valeur un nouveau dispositif¹⁶¹. Comme nous l'avons souligné bien précédemment, l'atelier d'écriture est un moyen qui peut influencer de manière positive sur les représentations de l'écrit chez l'étudiant mais son mécanisme reste obscur, ainsi, les ateliers d'écriture se diversifient selon l'objectif et les capacités des apprenants et donc, l'engendrer dans le programme et les méthodes d'enseignement à l'université, demeure comme un désir, un souhait et un engagement à mettre en pratique.

¹⁶⁰Le chef de département et l'encadrant

¹⁶¹ Atelier d'écriture

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'objet principal de notre recherche reste les représentations liées à la pratique d'écriture, implicitement, le passage par les difficultés ressenties par les nouveaux étudiants à l'université, particulièrement ceux de la première année licence de langue française, un constat qui s'est imposé de lui-même. La prise en considération des incapacités à rédiger des textes, des exposés ou autres compte-rendu est aussi un paramètre qui nous a permis de mieux schématiser notre partie pratique. Savoir comment les étudiants inscrits en 1^{ère} année licence de langue française se représentent l'écrit au cycle supérieur c'est d'abord savoir s'ils maîtrisent cette compétence. Cette dernière, rappelons-le, rentre dans le cadre des objectifs visés par l'enseignement/apprentissage du F.L.E. Acquérir la compétence de l'écrit est, de toute évidence, une tâche qui doit prendre forme dès les débuts de la scolarisation de l'apprenant. A ce titre, I. Delcambre (Déc.2002) rappelle : « *Le recours à l'écrit en situation d'apprentissage est une évidence didactique qui repose sur la prééminence des activités d'écriture [...]. Cette domination de l'écrit est établie à la fois par le nombre des recherches sur l'écrit et les apprentissages de l'écrit dans le champ didactique [...].* ».¹⁶²

La présente recherche nous a donc permis de consulter un ensemble d'ouvrages relatifs, non seulement aux difficultés de l'écriture, mais surtout à d'autres notions didactiques qui s'intéressent aux représentations, à l'apport de la lecture (élément qui peut aider à maîtriser l'écrit), à l'importance du bagage lexical pour la réussite des produits écrits, etc. Ces aspects ont été déterminants au balisage de notre présente recherche. Le rapport à l'écrit, par exemple, est un aspect qui peut nous renseigner sur les représentations que peuvent faire ces étudiants quant à la pratique de l'écrit. A ce titre, C. Barré De Miniac, F. Cros & Ruis (1993) définissent ce rapport telle *une liaison d'un sujet à l'objet [...] qui naît de colorations multiples, conscientes ou inconscientes qui dirigent le sujet et le mettent en liaison avec l'écriture.*¹⁶³ Nous avons pu le constater, la pratique de l'écrit en langue française (dans tous les paliers de l'enseignement et particulièrement au cycle du supérieur) a montré des caractéristiques particulières. Tous ces éléments cités plus haut pourraient nous amener à reprendre une autre problématique dans nos travaux de recherche post-doctoraux.

¹⁶² Delcambre, I., (2002) : ' ' L'inscription graphique au cours d'un travail de groupe : aide cognitive ou rituel formel ? ' ', *Pratiques* N° 115/116, Décembre 2002, p. 93

¹⁶³ Barré De Miniac, C., Cros, F., Ruis, J., (1993) : *Les collégiens et l'écriture*, Paris, ESF, p. 27

Un long chemin a été donc parcouru depuis le début de l'élaboration de la présente thèse de recherche intitulée : « *Les conceptions et les représentations de l'écrit chez les étudiants universitaires : cas de la première année licence de langue française* ». La posture suggérée au début de cette investigation a pu remettre en question les attitudes, les opinions, le rapport à l'écrit et particulièrement les représentations liées à cette compétence. Notre objectif principal portait sur l'identification des représentations dans le but de comprendre l'échec (souvent partiel) de l'enseignement/apprentissage de l'écrit à l'université, implicitement, la difficulté relative aux acquisitions des savoirs dispensés notamment ceux liés à la matière de la compréhension et expression écrites.

Notre intérêt pour les facteurs sous-jacents qui mettent l'étudiant en situation de blocage lors de l'écrit, nous ont conduit à réorienter nos objets de recherche. A partir de là, nous avons découvert l'atelier d'écriture, ainsi que les travaux et les recherches réalisés dans ce sens ; des recherches qui visent différents objectifs à titre d'exemple : la mise en place des compétences de l'écrit, l'image de soi et le texte littéraire, l'apprentissage de la pratique scripturale, etc. Ce procédé de l'atelier d'écriture a été pour nous un élément déclencheur de beaucoup de questionnements qui nous ont permis la mise en place (durant la phase expérimentale) de ce nouveau dispositif au sein du département et de l'expérimenter avec les apprenants de la 1^{ère} année licence de langue française.

Les objectifs fixés de ce travail se résument comme suit : le premier objectif est de dévoiler les représentations de l'écrit et les analyser par le biais d'un premier questionnaire destiné aux étudiants. Comme ce dernier a connu des limites, qui seront expliquées ultérieurement, nous nous sommes référés par la suite à l'atelier d'écriture comme dispositif permettant d'analyser les représentations de l'écrit chez les étudiants, un dispositif qui exige un second questionnaire capable de nous aider à mieux comprendre la conception de l'écrit chez les étudiants.

Au sein de cet atelier, nous avons aussi visé le réajustement de ces représentations et ceci a constitué le deuxième objectif. Or, le troisième objectif est la proposition d'une nouvelle perspective concernant l'enseignement/apprentissage de l'écrit à l'université par le biais de pratiques enseignantes capables d'installer des compétences langagières écrites chez l'apprenant, notamment chez celui qui vient de débiter son apprentissage à l'université (compréhension et production ou expression écrites).

La mise en place des ateliers d'écriture au département de la langue française comme moyen et dispositif modifiant les attitudes et les opinions liées à l'écrit et qui sert aussi à l'installation de la compétence scripturale dans une atmosphère différente des salles ordinaires d'enseignement, est, à notre avis, un désir voire un besoin qui semble contribuer aux transferts des savoirs et autres programmes assignés.

Nous rappelons que la première partie de ce travail, notamment la partie théorique, met en place les éléments et les notions nécessaires aux analyses des représentations de l'étudiant concernant la pratique de l'écrit. Nous avons, dans le premier chapitre, déterminé plusieurs concepts tout en montrant leurs progressions et évolutions au fil du temps. Nous avons commencé par les définitions du terme « *écrit par rapport à l'écriture* », aussi nous avons fait un balayage de divers concepts relatifs à la didactique de l'écrit, aux modèles schématisant ce concept, et avons aussi tenté de limiter sa place au sein des méthodes et des approches pédagogiques. Dans le même élan, nous nous sommes interrogés sur les difficultés liées à l'écrit en F.L.E à savoir celles liées à l'environnement social, à l'impact de la langue maternelle et enfin au rapport à l'écrit. Nos diverses lectures nous ont inspirées à focaliser longuement notre attention sur l'écrit et ses représentations (l'objet principal de notre recherche) où un retour sur le concept sous toutes ses formes ; pratique et production, définitions didactiques et autres stratégies rédactionnelles. Les modèles didactiques de l'enseignement/apprentissage de l'écriture n'ont pas été ignorés car nous avons pensé que ces éléments peuvent éventuellement contribuer à l'enrichissement de notre cadrage théorique.

Dans le second chapitre, nous avons recadré la notion de représentation et d'autres concepts en liaison (attitude, rapport à l'écrit, stéréotype, etc.) qui s'inscrivent, à la base, dans une autre discipline, d'où notre recherche se trouve au centre d'un croisement de dimensions et de disciplines citées précédemment. A ce titre, nous sommes passés de « l'écrit comme compétence » aux représentations de « l'écrit comme pratique ». Notre premier accès sur le terrain d'investigation, nous a amené à approfondir nos lectures et nos recherches dans le but de mieux enrichir nos connaissances et bénéficier de plusieurs données, ce qui explique l'insertion du troisième chapitre théorique qui porte notamment sur la définition de l'atelier d'écriture, son évolution et son fonctionnement. Le cadre théorique reflète en grande partie les éléments pratiques qui peuvent nous éclairer davantage sur nos questions de recherche et sur nos hypothèses de départ.

Les chapitres que contient notre partie méthodologique : terrain de recherche, forment la partie empirique de notre travail. Ils (les chapitres) sont en relation directe avec l'enseignement/apprentissage de l'écrit à l'université. Dans le quatrième chapitre et après un rappel de notre problématique, des objectifs assignés et des hypothèses élaborés au début de cette thèse ainsi que la démarche à suivre lors de notre enquête sur terrain, nous avons initié le questionnaire destiné aux apprenants de la 1^{ère} année licence du département de langue française de l'université Djilali Liabès de Sidi Bel Abbès.

Pendant l'analyse et l'interprétation des réponses des sujets enquêtés, nous avons pris en compte un paramètre qui nous a ouvert d'autres perspectives de recherche, cependant, nous avons jugé utile de ne pas donner une extension à notre problématique de départ de peur de ne plus nous concentrer sur notre objet d'étude. Les sujets enquêtés ont montré, inintentionnellement, des représentations de l'écrit, et, vu les ambiguïtés rencontrées lors de l'étude des réponses, nous avons décidé de poursuivre notre recherche et de nous pencher sur un moyen plus efficace dans notre désir d'approfondir nos investigations. Il s'agit de « l'atelier d'écriture », introduit dans le cinquième chapitre réservé au dispositif permettant l'observation directe étant donné notre rôle d'observatrice et animatrice de l'atelier afin de bien mener l'analyse quantitative et qualitative.

Rappelons que, durant le suivi des séances de l'atelier d'écriture, une idée émerge et qui a trait à l'intronisation d'un questionnaire succinct visant l'approfondissement de notre investigation par le biais de l'évaluation du dispositif. Un sixième chapitre a clôturé la partie méthodologique où d'autres questionnements se sont imposés. Ce chapitre a été réservé aux préconisations pédagogiques et autres propositions didactiques. En somme, cette démarche nous a permis d'atteindre notre objectif principal, cependant, mener une étude empirique est parfois une tâche qui nous expose à des limites. Dans notre cas, notre investigation sur le terrain a montré bien évidemment des limites notamment au niveau du premier questionnaire (destiné aux étudiants). Il comportait des questions qui pouvaient être incompréhensibles, à cet effet, les résultats paraissaient un peu ambigus. En conséquence, nous avons décidé d'annuler le questionnaire destiné aux enseignants du département vu le nombre très modeste de la collecte qui ne pourrait effectivement ne pas répondre à une analyse d'une recherche scientifique. Enfin, malgré le bon cheminement de notre expérimentation, à savoir, l'introduction de l'atelier d'écriture, les étudiants/participants avaient des priorités notamment des cours à suivre et des examens à passer, donc nous n'avons pas pu effectuer la dernière séance qui consiste à réécrire les

textes produits dans le but de vérifier la variable relative au développement de la compétence, or, nous n'avons pas prêté attention à cette étape comme la qualité des textes n'était pas notre objectif principal.

Malgré la présence de quelques limites considérées, nous avons pu constater que nos hypothèses et nos objectifs fixés au début de cette thèse sont atteints. Néanmoins, l'étudiant universitaire novice est porteur d'une série d'attitudes et d'opinions négatives vis-à-vis de l'écrit, en effet, des représentations de la compétence scripturale qui fait que cet étudiant considère l'écrit comme une tâche obligatoire notamment lors des évaluations des copies d'examens et autres contrôles. En outre, nous avons trouvé favorable la mise en place de l'atelier d'écriture ; le travail en groupe et le partage des textes notamment la phase de la communication permet à l'étudiant d'élaborer de nouvelles représentations plutôt positives par rapport à ses écrits et la progression de ces derniers grâce aux commentaires et critiques partagés entre les participants et parfois grâce aux interventions de l'animateur.

Il est vrai que certains animateurs d'atelier refusent d'associer l'atelier d'écriture à une situation d'apprentissage, mais nombre de chercheurs et d'enseignants voient en ce procédé une forme didactique. Notre hypothèse de départ présume l'efficacité de ce dispositif, cependant, il est étonnant de constater combien l'atelier d'écriture en classe de langue présente des atmosphères de travail très différentes. Sans viser aucune originalité, notre atelier d'écriture associe les grandes tendances en vigueur dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit en F.L.E : une meilleure prise en charge des deux composantes lecture(s)-écriture(s); une mise en place d'échanges et d'interactions entre les participants; une construction méthodologique qui privilégie l'autonomie de l'apprenant et qui réajuste ses représentations de l'écrit.

En optant pour ce dispositif, nous avons confirmé que la situation problème que rencontre l'étudiant scripteur est issue d'un manque de maîtrise de la compétence de l'écrit mais aussi des idées élaborées vis-à-vis de cette pratique qui mettent l'étudiants à l'écart. Nous avons aussi retenu que l'atelier d'écriture favorise la réécriture et l'autocorrection, ce qui réduit les imperfections scripturales et textuelles. Dans le même élan, nous avons remarqué, que la lecture et le partage des textes modifient les représentations négatives de l'étudiant vis-à-vis la production écrite.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, cette étude nous a amené des représentations de l'écrit jusqu'au dispositif les modifiant. Cependant, les résultats que nous avons obtenus révèlent que les participants ont pu accéder de l'état de la méfiance et de la peur d'être lu à une autre étape de confiance, d'écriture libre, de lecture, de communication et de réécriture. Les représentations que nous avons observées au début de notre expérimentation se sont estompées, et auraient pu être effacées, d'ailleurs les confrontations de l'acte de l'écrit en groupe et le travail collectif ont relativisé les problèmes des étudiants. A la fin de notre atelier d'écriture, les étudiants avaient réajusté quelques attitudes et ont compris que la compétence scripturale s'apprend au fur et à mesure, et que l'écriture n'est pas un don mais un apprentissage continu. A ce niveau, les participants ont intégré l'idée que le texte produit n'est jamais fini, que la lecture et la réécriture sont des phases nécessaires et font partie des processus logiques de l'écriture.

Lors de la dernière séance, nous avons profité de la discussion que nous avons entamée avec les sujets/écrivain afin de dévoiler le maximum de conceptions et tirer le maximum de conclusions. Les participants ont déclaré qu'ils ont pu se débarrasser de la peur d'être lu et jugé, qu'ils ont compris la valeur et l'utilité des critiques et des commentaires, d'autres affirment qu'ils ont repris confiance en eux-mêmes et en leurs capacités d'écrire. Ceci reste subjectif malgré ces déclarations qui reflètent le ressenti des participants. Nous rappelons que notre analyse ne porte pas sur la qualité des écrits mais sur les représentations de l'écrit chez l'étudiant. Nous partons de l'idée que la modification de ces représentations permettra par la suite la mise en place de la compétence dans des conditions plus favorables, autant pour l'étudiant que pour l'enseignant. Comme nous l'avons démontré, ce nouveau dispositif que nous avons examiné, est différent du reste des dispositifs fréquents au sein de nos universités, l'atelier d'écriture a visé le développement personnel afin d'arriver au développement des compétences scripturales.

Le chemin que nous avons parcouru depuis la confection de notre problématique jusqu'à la conclusion de ce travail de recherche, a répondu à nos questionnements, mais comme tout travail scientifique, la recherche n'a pas de limites. En effet, nous commençons à nous demander à quel point ce dispositif (l'atelier d'écriture) peut-il développer la compétence de l'écrit ? Peut-il remplacer les cours ordinaires de la compréhension et l'expression écrites ? Comment peut-on l'intégrer au programme de l'enseignement ? Quels sont les paramètres qui peuvent combiner entre le développement

personnel qui traite les représentations de l'écrit et le développement de la compétence scripturale au sein du même atelier ?

Nous souhaitons enfin développer et étudier ce dispositif afin de bénéficier de ses avantages. Les enseignants de la compréhension et production/expression écrites peuvent en effet s'y intéresser. Désormais, il est évident que les difficultés de l'écrit ne sont pas que d'ordre syntaxique, lexical ou grammatical, elles sont aussi relatives aux représentations de l'écrit, des dernières ont un grand impact sur le développement de cette compétence. Les résultats majeurs de cette recherche mettent en évidence l'utilité de l'atelier d'écriture comme dispositif d'accompagnement de l'enseignement de l'écrit à l'université. Mais tout cela ne peut être entrepris, d'une part, sans la collaboration des enseignants universitaires spécialistes en didactique de l'écrit, en linguistique et en sociolinguistique et, d'autre part, des confectionneurs des programmes d'enseignement/apprentissage de la matière. Pour que l'atelier d'écriture ait de l'efficacité et s'inscrive dans les normes de l'université algérienne qui rassemble des groupes d'étudiants hétérogènes ; tous les membres du palier supérieur sont appelés à travailler afin de fonder un atelier d'écriture en harmonie avec la nature, les besoins, les difficultés et les capacités de nos étudiants universitaires. Cela peut ouvrir notamment une nouvelle étude.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages

- ✓ ABRIC, J.-C., (1994) : « Pratiques sociales et représentations », Paris : PUF.
- ✓ ALAIN, A. (1989) : « Babel heureuse. L'atelier d'écriture au service de la création littéraire ». Paris : Syros (Alternatives).
- ✓ AOUADI, S. (2002) : « Interculturalité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères », Le Quotidien d'Oran, les 03 et 04 /12/2002.
- ✓ ARBORIO, A-M et FOURNIER, P (2005) : « L'enquête et ses méthodes. L'observation. Directe » Barcelone : Armand Colin.
- ✓ BALAS, B. (2009) : « Les représentations de l'écrit par l'adulte apprenant lecteur-scripteur. L'exemple de la copie d'écrit. Les relations écrit-oral ». In: Spirale. Revue de recherches en éducation, n°44, 2009. Enseigner et apprendre à lire-écrire à l'école.
- ✓ BARRE DE MINAC, C. (1995) : « La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche, (1995 : 93) : dans revue française de pédagogie.
- ✓ BARRE DE MINAC, C. (2000) : « Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques », dans savoirs mieux, presse universitaire du Septentrion, Lille 3.
- ✓ BARRE DE MINAC, C., CROS, F., RUIS, J., (1993) : Les collégiens et l'écriture, Paris, ESF.
- ✓ BENABOU, M., (1994) : « Ecrire avec l'OuLiPo ». Dans C. Boniface (dir.). Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture (Interventions et actes. Aix-en-Provence, février 1993), Paris : Retz.
- ✓ BENVENISTE, E. (1966) : « Problèmes de linguistique générale », Paris : Gallimard coll.
- ✓ BENVENISTE, É. (1962) : « Coup d'œil sur le développement de la linguistique. In: Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres, 106^e année, N. 2.
- ✓ BESSE, H., PORQUIER, R., (1991) : « Grammaire et didactiques des langues », Paris, Didier.

- ✓ BESSE H., (1985), « Méthodes et pratiques des manuels de langue », Paris, Didier, Collection Essais.
- ✓ BIRNBAUM, P. (1969) : « Pierre. Cadres sociaux et représentations collectives dans l'œuvre de Durkheim : l'exemple du Socialisme. In: Revue française de sociologie.
- ✓ BOGAARDS, P., (1988) : « Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des Langues Etrangères », Paris, CREDIF- Hatier, Collection LAL.
- ✓ BONIFACE, C., (1992) : « Les ateliers d'écriture ». Avec la collaboration d'Odile Pimet. Paris : Retz.
- ✓ BRONCKART, J.-P. (1989) : « Au statut des didactiques des matières scolaires». Langue française.
- ✓ BOYER, H. (2003) : « De l'autre côté du discours: recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires ». Paris: L'Harmattan.
- ✓ BOYER, P. (2015) : « Écriture Français discipline transdisciplinaire Rapport à la scolarité et représentations de l'écrit: intervenir auprès des élèves en difficulté en connaissance de cause » Volume 21, numéro 1.
- ✓ BOYER, H., BUTZBACH, M. et al. (2001) : « Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère », Paris : CLE International.
- ✓ BROUSSEAU, G. (2011) : « Les représentations : étude en théorie des situations didactiques ».
- ✓ CALVET, J-L. (1999) : « Pour une écologie des langues du monde » Plon, Paris.
- ✓ CASTELLOTTI, V (2001). « D'une langue à d'autres : pratiques et représentations ».
- ✓ CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002). « Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence ». Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- ✓ CHATEIGNER, F. (2007) : « Une société littéraire. Sociologie d'un atelier d'écriture. Bellecombe-en-Bauges » Éditions du Croquant.
- ✓ COMBESSIE, J.-C. (2003) : « La méthode en sociologie (4 éd.) », Paris, La Découverte.
- ✓ CUQ, J-P, GRUCA, I. (2005), « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Ed PUG.

- ✓ CUQ, J-P. (2003), Dictionnaire de didactique du français. Paris: CLE international
- ✓ DABENE, M. (1991) : « Un modèle didactique de la compétence scripturale », Centre de Didactique du Français Université Stendhal - GRENOBLE III.
- ✓ DABENE, M. (1991) : « La notion d'écrit ou le continuum scriptural », Le Français d'aujourd'hui n° 93.
- ✓ DAUNAY, B et REUTER, Y. (2004): « Souvenirs de lecture-écriture d'étudiants en formation » In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°30, Les pratiques langagières en formation initiale et continue.
- ✓ DELAMOTTE, R., GIPPET, F., JORRO, A. et PENLOUP, M.-C. (2000) « Passage à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs. Paris : PUF.
- ✓
- ✓ DELCAMBRE, I., (2002) : « L'inscription graphique au cours d'un travail de groupe : aide cognitive ou rituel formel ? » Pratiques N° 115/116, Décembre 2002.
- ✓ DEPLANQUE, É. (2012) : « L'articulation lecture-écriture au CP. Education ». L'Université d'Artois.
- ✓ DESCHENES (1988) : « La compréhension et la production de textes ». Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- ✓ DESLAURIERS, J. P. (1991) : « Recherche qualitative. Guide pratique ». Montréal : Mc Graw-Hill.
- ✓ ECKENSCHWILLER, M., (1994) : « L'écrit universitaire », les éditions d'organisation, Paris
- ✓ FOURNEL, P., (1992) : « Les ateliers d'écriture » cité par C. BONIFACE. Paris : Retz.
- ✓ FUCHS, C. et ROBERT, S. (1997), « Diversité des langues et représentations cognitives », Paris,
- ✓ GERMAIN, C. (1999). « La production écrite. Paris: Clé international ».
- ✓ GIGUERE, J., GIASSON, J., SIMARD., C. (2017) : « Les relations entre la lecture et l'écriture : Représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté ». Université de Laval, Canada.
- ✓ GILBERT, M., (2001) : « L'identité narrative », Genève : Labor et Fides.
- ✓ GOODY, J. (1994) : « La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage », Les éditions de Minuit, Entre l'oralité et l'écriture, PUF.
- ✓ GROSJEAN, S. (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrap », Ed Couleur livres.

- ✓ GRUCA, I. (2008) : « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde ».
- ✓ HALL, (1990) In Cornaire & P. Raymond, « La production écrite », CLE, international, Paris.
- ✓ HALTÉ J.-F. (1992) : « La didactique du français », Paris, P.U.F., coll. Que sais-je ?
- ✓ HARRE, R. (1989) : « Les représentations sociales, sous la direction de Denise JODELET, les Presses universitaires de France, 1989, 1^{ère} édition, Collection "Sociologie d'aujourd'hui, chapitre 5.
- ✓ JODELET, D. (1997) : « Les représentations sociales », Paris, PUF.
- ✓ JOHSUA, S. & DUPIN, J.-J. (1993) : « Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques ». Paris: PUF.
- ✓ JOLIBERT, J. (1994) : « Former des apprenant producteurs de texte », Paris, Hachette.
- ✓ KAUFMANN, J.-C. (2004) : « L'entretien compréhensif. France : Armand Colin.
- ✓ LAFONT-TERRANOVA, J. (2018) : « Deux ateliers d'écriture créative à l'université pour « réfléchir » l'écriture de manière singulière ». Recherches en didactiques.
- ✓ LAFONT, J. (1999) : « Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture. Analyse de pratiques sur plusieurs terrains ». Tours : Université François Rabelais.
- ✓ LAFONT-TERRANOVA, J. (2009) : « Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain. L'apport des ateliers d'écriture ». Namur : Presses Universitaires de Namur.
- ✓ LEFEBVRE, J. & PUECH Christian (2013) : « Écriture (s) et représentations du langage et des langues, HAL, Actes du colloque SHESL-HTL, Paris
- ✓ LOURYAN, S. & THYS-CLEMENT, F. (1999) : « Enseignement secondaire et enseignement universitaire : Quelles missions pour chacun ?, Bruxelles, Les Editions de l'ULB.
- ✓ MADELON, S.-R., (2000): « Le savoir lire-écrire chez l'adulte apprenant », Paris, l'Harmattan.
- ✓ MANGENOT (2008) In Robert J-P, « Dictionnaire pratique de didactique du FLE », édition ophrys, Paris.
- ✓ MOIRAND, S. (1979) : « Situations d'écrit ». Paris : CLE International.

- ✓ MOORE, D. (2002) : « L'impact des représentations sociales sur l'enseignement de la grammaire dans les cours du FLE en Iran », cité par Abdollahi, Akbar in : Revue des Études de la Langue Française Volume 9.
- ✓ MOSCOVICI, S. (1986) : « L'ère des représentations sociales ». Dans : Doise, W. ; Palmonari, A. L'étude des représentations sociales. Paris, Delachaux et Niestlé.
- ✓ MUCCHIELLI, R. (1990) : « Le questionnaire dans l'enquête psychoaffective-sociale (9 éd.). Paris : ESF Éditeur.
- ✓ MULKAY, F. (2006) : « Les représentations sociales : étudier le social dans l'individu ». Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale.
- ✓ PETIT JEAN, C. (2009) : « Représentations linguistiques et plurilinguisme ». Linguistique. Université de Provence- Aix-Marseille I; Université de Neuchâtel..
- ✓ PERREFORT, M. 2001) : « J'aimerais aimer parler Allemand », Anthropos. Paris.
- ✓ PLANE, S. (1994) : « Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège », Édition Nathan, Paris,
- ✓ OPHRYS, (1997) ; cité par : Nathalie AUGER, In : Travaux de didactique du français langue étrangère, n°50, IEFÉ, Presses universitaires de Montpellier III.
- ✓ ORIOL-BOYER, C. (1992) : « L'art du rat. Problèmes de la réécriture ». Dans Cl. Oriol-Boyer (dir). Ateliers d'écriture. Grenoble : L'Atelier du texte.
- ✓ RABAU, S., (2002) : « L'intertextualité. Textes choisis ». Paris : Flammarion.
- ✓ REUTER, Y., COHEN-AZRIA, C., DAUNAY, B., DELCAMBRE, I. & LAHANIER-REUTER, D. (2013). « Représentations. Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques ». Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- ✓ REUTER, Y. (1996) : « Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture » Paris, E.S.F.
- ✓ REUTER Y. (2002b) : « La « prise en compte » des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux ». In Repères, n°23, Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves.
- ✓ REUTER, Y. (2007) : « Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Bruxelles: De Boeck.
- ✓ RICARDOU, J., (1989) : « Ecrire à plusieurs mains », Pratiques, n° : 61.
- ✓ RICARDOU, J., (1992) : « Pluriel de l'écriture ». Dans Cl. Oriol-Boyer (dir). Ateliers d'écriture. Grenoble : L'Atelier du texte.

- ✓ ROBBE-GRILLET, A., (1963) : « Pour un nouveau roman », Paris : Ed. De Minuit.
- ✓ ROCHE, A. (1994) : « Écrire à l'université ». In C. Boniface (dir.). Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture (Interventions et actes. Aix-en-Provence, février 1993). Paris.
- ✓ ROCHE, A., GUIGUET, A. et VOLTZ, N., (1998) : « L'atelier d'écriture. Eléments pour la rédaction du texte littéraire », Paris : Dunod.
- ✓ ROZENN, G. (2003) : « Former des écrivains ». Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- ✓ SCHNEUWLY, B. (1991) : «Diversification et progression en DFLM l'apport des typologies». Études de linguistique appliquée.
- ✓ TARIN, R. (2006) : « Apprentissage : diversités culturelles et didactiques, français langue maternelle, langue seconde ou étrangère ». Edition LABOR, Belgique.
- ✓ TURCO, E., PLANE, S., et MAS, M. (1995) : « Construire des compétences en révision/réécriture au cycle 3 de l'école primaire » Repères n° 10. Paris, I.N.R.P.
- ✓ ZARATE, G. (1993) : « Représentations de l'étranger et didactique des langues ». CREDIF, Collection Essais, Paris, Didier.
- ✓ VERDELHAN-BOURGADE, M. (1995) : « La langue et ses représentations », Le français aujourd'hui, n° 124.
- ✓ VIGNER, G. (1982) : « Ecrire : élément pour une pédagogie de la production écrite ». PARIS, CLE, international.
- ✓ VYGOTSKY, L. (1978). « Mind in society: The development of higher psychological processes. (Ed. by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman) ». Cambridge, MA: Harvard University Press

Sitographie

- <https://www.ouest-france.fr/education/bientot-une-dictee-quotidienne-l-ecole-primaire-5425450> (consulté le 16.12.20015).
- <http://guy.brousseau.com/wp-content/uploads/2011/> (Les représentations-étude-en-théorie des situations didactiques.pdf consulté le 19 novembre 2013).
- <http://hdl.handle.net/2078/77268> (In Dufays, Jean-Louis. Stéréotypes et didactique du français. Histoire et état d'une problématique. In: Etudes de linguistique appliquée, (consulté en juillet-septembre 1997)
- https://www.canalu.tv/video/ecole_normale_superieure_de_lyon/34_nous_n_ecriro_ns_pas_les_memoires_d_un_ane.4641 : « Colloque Mai 68 en quarantaine », Session Effets artistiques et littéraires de Mai 68. Transformations plastiques, déstabilisations génériques, nouveaux dispositifs de création. (consulté en Mai 2008)
- <http://www.oulipo.net/oulipiens/document2565.html>. Dans la rubrique « Historique de l'Oulipo » du site internet de l'Oulipo, il est révélé que les oulipiens morts ou vivants, sont au nombre de 34. (consulté le 29/09/2018)
- Elisabeth.tardieu.free.fr/ateliers_ecrit_creative_en_cl_de_fle.pdf, p : 12

Articles consultés

- M'Hand Ammouden et Claude Cortier, « Faciliter l'acculturation à l'écriture universitaire des étudiants de licence de français en Algérie : genres discursifs et rapport à l'écrit », Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne], 13-1 | 2016, mis en ligne le 12 octobre 2016
- Bretegnier, « À partir de quelques histoires de langues. Rapports construits aux langues et appropriation. » In Traverses n 8 : « Plurilinguismes et subjectivité. », Université Paul-Valléry, Montpellier3 : In : L'insécurité linguistique en FLE : attitudes et impact des représentations linguistiques sur les pratiques langagières

des apprenants de la 3^{ème} année secondaire, Samira Iddou-Allam, éditions EDILIVRE, Paris, Collection Universitaire 93200 Saint-Denis, 2012

- Kolde 1981 cité dans Lüdi, G. & Puy, B., Être bilingue. Berne : Peter Lang 1986 : 97, In : CASTELLOTTI, V., MOORE, D. (2002) : Représentations sociales des langues et enseignements, Conseil de l'Europe, Strasbourg ; p. 7.

Thèses et mémoires consultés

- Anne Roche 1994 : 97 in : Maurice NIWESE « L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation », Université Catholique de Louvain, 2010, p.81 (thèse de doctorat).
- Jacques Hillion cité dans :: Mise en œuvre et analyse d'un dispositif d'accompagnement de l'écriture auprès d'étudiants à la Maîtrise en étude des pratiques psychosociales. Une recherche-intervention. Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. (Thèse de doctorat). 2019.
- Missouri, B., (2008), Pratiques d'écriture et de réécriture : cas des étudiants de la 1^{ère} année licence de langue française-Université de Sidi Bel Abbès. (Thèse de doctorat).
- Moscovici, 1984, p. 132) cité in : Thèse de doctorat/Philippe de Carlos I, Chapitre 1.
- Penloup, Marie-Claude. Les ateliers d'écriture. Mythe ou réalité ? Rouen : Université de Rouen (Mémoire de DEA). 1990.
- Rapport de stage, mémoire professionnel, thèse doctorale, etc. (Chartrand, 2006 : 11-12)
- ROSSIGNOL, I., « L'atelier d'écriture. Histoire et évaluation, analyse et théorisation à partir de l'étude de quelques pratiques significatives », Université d'Aix-en- Provence, (Thèse de doctorat), 1994.

Liste des Annexes

Annexe 1 : Questionnaire destiné aux étudiants de la 1^{ère} année L.M.D

Annexe 2 : le descriptif de la première séance de l’atelier d’écriture – Projection

Annexe 3 : Documents et textes proposés lors de la 2^{ème} séance de l’atelier d’écriture

Annexe 4 : 1^{er} jet « Les productions écrites des étudiants-participants à l’atelier d’écriture – travail de groupe »

Annexe 5 : Questionnaire destiné aux étudiants participants à l’atelier d’écriture

Annexe 6 : 2^{ème} jet « les productions écrites des étudiants participants -travail individuel »

Annexe 7 : Grille d’auto-évaluation des étudiants participants

Annexe 8 : Autorisation de prise de photo des étudiants participants

Annexe 9 : photos de la mise en œuvre de l’atelier d’écriture

Annexe 1 : Questionnaire destiné aux étudiants de la 1^{ère} année L.M.D

Questionnaire destiné aux étudiants de la 1^{ère} année licence de langue française

Le présent questionnaire rentre dans le cadre de la préparation d'une thèse de doctorat. Veuillez nous aider en répondant aux questions car votre contribution nous sera d'une aide considérable. Nous vous remercions davantage.

Age :

Sexe :

Question 1 : Pour vous, l'inscription dans la filière de langue française était :

- ☐ Un choix
- ☐ Une obligation
- ☐ Une erreur du aux choix de départ

-

Question 2 : est-ce que vous vous sentez motivé pour suivre ce cursus en langue française ?

- ☐ OUI
- ☐ NON

Question 3 : Comment avez-vous trouvé les enseignements à l'université ?

- ☐ Difficile
- ☐ Accessible
- ☐ Moyennement facile

Question 4 : Dans votre programme hebdomadaire il y a la matière de compréhension et expression écrite. Pensez-vous que 3h par semaine est suffisant ?

- ☐ OUI
- ☐ NON

Question 5 : Pensez-vous que la lecture aide à apprendre l'écriture ?

- ☐ OUI
- ☐ NON

Question 6 : Vous pratiquez la lecture :

- ☐ Quotidiennement
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

Question 7 : Vous pratiquez l'écriture :

- ☐ Quotidiennement
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

Question 8 : Selon vous, est-ce que la pratique de l'écriture est intéressante ?

- ☐ OUI
- ☐ NON

Question 9 : quand vous étiez au lycée, aviez-vous des difficultés à l'écrit ?

- ☐ OUI
- ☐ NON

Si, oui. Lesquelles ?

.....

.....

.....

.....

.....

Question 10 : Quelles sont vos difficultés en classe ?

.....

.....

.....

.....

.....

Question 11 : Selon vous, réussir les écrits en langue française peut-il être :

- ☐ Un don
- ☐ Un apprentissage continu
- ☐ Autre

Question 12 : Quand vous écrivez en Français, est-ce que vous révisez vos productions ?

- ☐ OUI
- ☐ NON
- ☐ PARFOIS

Question 13 : Etes-vous toujours satisfait de vos écrits ?

- ☐ OUI
- ☐ NON

Question 14 : que pensez-vous des contenus enseignés à l'université ? Peuvent-ils aider à apprendre à écrire ?

- ☐ OUI
- ☐ NON

Annexe 2 : Descriptif de la première séance de l'atelier d'écriture – Projection

Annexe 3 : Documents et textes proposés lors de la 2^{ème} séance de l'atelier d'écriture

**Annexe 4 : 1^{er} jet « Les productions écrites des étudiants-participants à l’atelier
d’écriture – travail de groupe »**

Annexe 5 : Questionnaire destiné aux étudiants participants à l'atelier d'écriture

Questionnaire pour les participants à l'atelier d'écriture

Ce questionnaire rentre dans le cadre de la préparation d'une thèse de doctorat ayant pour intitulé l'écrit universitaire et les représentations chez les étudiants universitaires. Votre contribution nous est d'une aide considérable. Merci de répondre aux questions.

8. Connaissez-vous les étapes de l'écriture ?

☐ Oui

☐ Non

9. Utilisez-vous des brouillons ?

☐ Oui

☐ Non

10. Relisez-vous vos textes avant de les partager avec les autres ?

☐ Oui

☐ Non

11. Voulez-vous participer encore une fois à des ateliers d'écriture ? Pourquoi ?

☐ Oui

☐ Non

.....
.....

12. Pensez-vous que ces ateliers sont utiles pour développer la compétence de l'écrit ?

☐ Oui

☐ Non

13. Est-ce que le fait de participer à ce genre d'atelier, pourra changer votre regard par rapport à la pratique de l'écrit ? pourquoi ?

☐ Oui

☐ Non

.....
.....

**Annexe 6 : 2^{ème} jet « les productions écrites des étudiants participants -travail
individuel »**

Annexe 7 : Grille d'auto-évaluation des étudiants participants

Critère d'évaluation	Oui	Non
12. Nous avons proposé une idée, un mot...		
13. Nous avons écouté la proposition de nos camarades.		
14. Nous avons planifié notre travail.		
15. Nous avons corrigé avec nos camarades avant de remettre nos textes		
16. Nous avons aimé écrire en français avec nos partenaires.		
17. Nous aimons mieux écrire seul.		
18. Il était difficile de commencé à écrire seul.		
19. Nous avons demandé l'aide aux autres membres des autres ateliers.		
20. Le travail en atelier nous a aidés à mieux comprendre et à mieux écrire en français.		
21. Tous les participants ont profité du travail en atelier.		
22. Le travail en atelier est efficace !		

Annexe 8 : Autorisation de prise de photos des étudiants participants

Annexe 9 : photos de la mise en œuvre de l’atelier d’écriture









REMERCIEMENTS	8
DEDICACES.....	8
SOMMAIRE	8
INTRODUCTION GÉNÉRALE	9
PREMIÈRE PARTIE.....	18
CADRAGE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL.....	18
INTRODUCTION.....	19
CHAPITRE I	20
<i>PERSPECTIVES SUR LA DIDACTIQUE DE L'ECRIT</i>	20
INTRODUCTION DU CHAPITRE	21
1. DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES.....	21
2. L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE A L'UNIVERSITE ALGERIENNE	22
3. LA DIDACTIQUE DE L'ECRIT	23
3.1. QU'EST CE QUE « ECRIRE » ?.....	25
3.2. LA COMPETENCE DE L'ECRIT	27
3.3. L'ECRIT EN LANGUE ETRANGERE	29
3.4. L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRIT : UNE PRATIQUE A REPENSER.....	31
3.5. LA PRATIQUE SCRIPTURALE EN LANGUE ETRANGERE.....	32
3.6. LES COURANTS THEORIQUES ET L'ECRIT	33
3.7. LES MODELES D'ECRITURES	35
3.7.1. LE MODELE LINAIRE.....	35
3.7.2. LE MODELE DE HAYES & FLOWER	35
3.7.3. LE MODELE DE BEREITER ET SCARDAMALIA.....	36
3.7.4. LE MODELE DE DESCHENE	37
3.7.5. LE MODELE DE SOPHIE MOIRAND	38
4. LA PLACE DE L'ECRIT DANS DIFFERENTES METHODES ET APPROCHES PEDAGOGIQUES.....	38
4.1. LA METHODE TRADITIONNELLE.....	38
4.2. LA METHODE DIRECTE OU ORALE.....	39
4.3. LA METHODOLOGIE AUDIO-VISUELLE (MAV).....	39
4.4. L'APPROCHE COMMUNICATIVE	40
5. L'ECRIT : ENTRE DIFFICULTES ET BESOINS	40
5.1. LES DIFFICULTES LIEES A L'ECRIT / PRODUCTION ECRITE	42
5.1.1. LES COMPETENCES LINGUISTIQUES	43
5.1.2. LA COMPETENCE DISCURSIVE.....	44
5.2. LA DIVERGENCE DE LANGUES	44
5.3. L'ENVIRONNEMENT SOCIAL ET FAMILIAL (MILIEU GEOGRAPHIQUE)	44
5.3.1. L'ECRIT : UN MOYEN DE COMMUNICATION	45
5.3.2. L'INFLUENCE DE LA LANGUE MATERNELLE SUR L'ECRIT EN FLE	45
5.3.3. LA DIMENSION SOCIALE DE L'ECRIT	46
5.3.4. RAPPORT ET CONCEPTIONS DE L'ECRIT	47
CONCLUSION DU CHAPITRE	48

CHAPITRE II.....	50
DE LA DIDACTIQUE AUX REPRESENTATIONS.....	50
INTRODUCTION DU CHAPITRE	51
1. LES DEFINITIONS DE LA NOTION « REPRESENTATION »	52
1.1. LES FONCTIONS DES REPRESENTATIONS	55
1.2. LES REPRESENTATIONS LIEES A LA CULTURE ETRANGERE.....	56
2. L'ECRIT ENTRE REPRESENTATIONS LINGUISTIQUES ET DIDACTIQUES	56
2.1. LES REPRESENTATIONS ET LES PRATIQUE LINGUISTIQUES	57
2.2. LES REPRESENTATIONS ET L'INSECURITE LINGUISTIQUE	58
3. CONCEPTION, REPRESENTATION ET LES NOTIONS EN LIAISON	59
3.1. ATTITUDES ET REPRESENTATIONS	60
3.2. STEREOTYPE ET REPRESENTATIONS	61
3.3. LES REPRESENTATIONS DE L'APPRENTISSAGE	61
4. LES REPRESENTATIONS DANS LE CHAMP DIDACTIQUE	62
4.1. LA PERMUTATION DU TERME « REPRESENTATION » EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE	64
5. LA DIDACTIQUE DU FLE : UN SYSTEME CONSTITUE DE REPRESENTATIONS	64
5.1. LES REPRESENTATIONS LIEES A LA LANGUE FRANÇAISE	65
5.2. LES REPRESENTATIONS LIEES A L'ECRIT.....	66
5.3. LES REPRESENTATIONS ET LA DIDACTIQUE DE L'ECRIT	67
5.4. LA PRATIQUE SCRIPTURALE ET LES REPRESENTATIONS DE L'APPRENANT	68
5.5. L'APPRENANT AIME-T-IL ECRIRE ?	69
5.6. COMMENT L'APPRENANT CONSTRUIT-IL SES REPRESENTATIONS ?	69
5.7. DE LA LECTURE A L'ECRITURE : UN SYSTEME D'EVOLUTION.....	70
6. L'IMPACT DES REPRESENTATIONS DE L'ECRIT SUR L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ...	71
CONCLUSION DU CHAPITRE	73
CHAPITRE III	74
UNE TRAVERSEE DE LA THEORIE A LA DECOUVERTE DU DISPOSITIF DE L'ATELIER D'ECRITURE.....	74
INTRODUCTION DU CHAPITRE	75
1. QU'EST-CE QUE L' « ATELIER D'ECRITURE » ?	75
2. APERÇU HISTORIQUE : FONDEMENT ET DEVELOPPEMENT DES ATELIERS D'ECRITURE	77
2.1. LES ATELIERS D'ECRITURES AMERICAINS.....	77
2.2. MAI 1968 ET LA NAISSANCE DES ATELIERS D'ECRITURE	77
2.3. LA PEDAGOGIE DE FREINET : UNE CONCEPTION DU TEXTE LIBRE	79
2.4. L'ECRITURE COMME UN SAVOIR-FAIRE : LE NOUVEAU ROMAN	81
2.5. L'ECRITURE PAR CONTRAINTE : L'OULIPO.....	84
2.6. L'INTERTEXTUALITE	86
2.7. LE HAÏKU : UN MODELE JAPONAIS	88
3. LES GRANDS COURANTS D'ATELIERS D'ECRITURE EN FRANCE.....	89
3.1. LES ATELIERS D'ECRITURE EN FRANCE	89
3.1.1. EXPERIENCE FONDATRICE D'ELISABETH BING.....	89
3.1.2. EXPERIENCE FONDATRICE D'ANNE ROCHE	90
3.1.3. LES ATELIERS D'ECRITURES CONTEMPORAINS	91
4. LES FINALITES DES ATELIERS D'ECRITURE	91
5. L'ATELIER D'ECRITURE : FONCTIONNEMENT ET ORGANISATION	92
5.1. ENTRER EN ECRITURE.....	92
5.2. PARTAGER SON TEXTE.....	93

5.3.	UN TEMPS POUR REAGIR.....	93
5.4.	UN TEMPS POUR REECRIRE	94
6.	L'ATELIER D'ECRITURE : UN ESPACE OU LES REPRESENTATIONS SONT MODIFIEES	94
	CONCLUSION DU CHAPITRE	96
	DEUXIEME PARTIE	97
	CADRE METHODOLOGIQUE : TERRAIN DE RECHERCHE	97
	INTRODUCTION.....	98
	CHAPITRE IV.....	100
	ENQUETE DE TERRAIN PAR LE QUESTIONNAIRE.....	100
	INTRODUCTION DU CHAPITRE	101
1.	PRESENTATION DU CADRE DE LA RECHERCHE	102
1.1.	LE TERRAIN DE RECHERCHE	102
1.2.	QUESTIONNEMENTS DE BASE ET HYPOTHESES.....	102
1.3.	OBJECTIFS DE L'ENQUETE	102
2.	METHODOLOGIE ET OUTILS D'INVESTIGATION	103
2.1.	POURQUOI L'ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE ?	104
2.2.	QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ETUDIANTS	105
2.2.1.	PRE-ENQUETE	105
2.2.2.	L'ADMINISTRATION ET LA VALIDATION DU QUESTIONNAIRE	106
2.2.3.	CONCEPTION DES QUESTIONS.....	107
2.2.4.	ECHANTILLON.....	109
2.3.	TRAITEMENT DES DONNEES.....	110
2.3.1.	PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES	110
3.	SYNTHESE DES RESULTATS.....	126
	CONCLUSION DU CHAPITRE	128
	CHAPITRE V	129
	MISE EN PLACE DE L'ATELIER DE L'ECRITURE	129
	INTRODUCTION DU CHAPITRE	130
1.	MISE EN PLACE D'UN NOUVEAU DISPOSITIF.....	130
2.	LA JUSTIFICATION DU CHOIX	131
3.	OBJECTIFS DU DISPOSITIF	132
4.	PRESENTATION DE L'ATELIER DE L'ECRITURE ET NOTRE PROJET.....	132
4.1.	LE TERRAIN D'INVESTIGATION	133
4.2.	LE PUBLIC	133
5.	APPLICATION DU PROGRAMME DE L'ATELIER	134
5.1.	LA 1 ^{ERE} ETAPE.....	134
5.2.	LA 2 ^{EME} ETAPE	134
5.2.1.	INDICATION AVANT L'ECRITURE	134
5.2.2.	LE 1 ^{ER} JET	135
5.3.	LA 3 ^{EME} ETAPE	136
5.4.	LA 4 ^{EME} ETAPE	136
5.5.	LA 5 ^{EME} ETAPE.....	137
5.5.1.	LE 2 ^{EME} JET	137
5.6.	LA 6 ^{EME} ETAPE	137
6.	LE CHOIX DES SUJETS.....	138

7.	LES HYPOTHESES EMISES	139
8.	EXPLOITATION DE L'ATELIER D'ECRITURE ET ANALYSE DES RESULTATS	139
9.	LES ORIENTATIONS METHODOLOGIQUES	139
9.1.	UNE APPROCHE QUALITATIVE	139
9.2.	UNE PERSPECTIVE COMPREHENSIVE	140
9.3.	L'OBSERVATION DIRECTE	141
10.	L'EXPLOITATION DE L'ATELIER D'ECRITURE	141
10.1.	SEANCE 1 : LA PRESENTATION DE L'ATELIER AUX ETUDIANTS/PARTICIPANT ET EXPLICATION DE LA METHODE DE TRAVAIL (FONCTIONNEMENT) 21 DECEMBRE 2018	141
10.1.1.	LA PRESENTATION : UNE ATMOSPHERE DE REASSURANCE	142
10.2.	SEANCE 2 : LE PREMIER JET	143
10.3.	SEANCE 3 : LE QUESTIONNAIRE	145
10.3.1.	ANALYSE DU QUESTIONNAIRE	146
7.5.	SEANCE 4 : INSTALLATION DE NOUVELLES CONNAISSANCES ET REAJUSTEMENT	153
7.6.	SEANCE 5 : LE 2 ^{EME} JET	153
7.7.	SEANCE 6 : L'EVALUATION	155
7.8.	LA PRESENTATION DES CONSTATS OBTENUS	156
7.9.	ANALYSE DU TABLEAU (CONSTATS OBTENUS)	156
	CONCLUSION DU CHAPITRE	158
	CHAPITRE VI	160
	<i>PRECONISATIONS ET SUGGESTIONS DIDACTIQUES</i>	<i>160</i>
	INTRODUCTION DU CHAPITRE	161
1.	ÉCRITURE/ÉCRIT	162
1.1.	LA PRODUCTION ECRITE : UN PROCESSUS DE RESOLUTION DE PROBLEMES	163
1.2.	LA PRODUCTION ECRITE : UN PROCESSUS REDACTIONNEL	164
1.2.1.	LE PROCESSUS DE PLANIFICATION	164
1.2.2.	LE PROCESSUS DE MISE EN TEXTE (CONFECTION DU PRODUIT)	165
1.2.3.	LE PROCESSUS DE REVISION (PHASE DE REECRITURE)	165
1.3.	LES STRATEGIES REDACTIONNELLES : NOUVEL ECRIVANT/EXPERT	166
2.	LE RAPPORT LECTURE/ECRITURE	167
3.	UNE DIDACTIQUE RENOUVELEE	168
3.1.	QUELLE PLACE FAUT-IL ACCORDER A L'ECRIT DANS L'UNIVERSITE ALGERIENNE	169
3.2.	POUR QUEL MODELE D'APPRENTISSAGE DE L'ECRIT ?	171
3.3.	LE DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE DE L'ECRIT : PAR QUELS MOYENS ?	172
3.4.	LA REECRITURE : UN MOYEN QUI FACILITE LA PRATIQUE DE L'ECRIT	173
4.	VERS LA CONSTRUCTION D'UN NOUVEAU DISPOSITIF DIDACTIQUE POUR S'APPROPRIER L'ECRIT	175
4.1.	L'IMPACT DES ATELIERS D'ECRITURE	176
4.2.	LES COMPETENCES A DEVELOPPER AU SEIN D'UN ATELIER D'ECRITURE	177
4.3.	L'ATELIER D'ECRITURE A INTEGRER A L'UNIVERSITE : POUR QUEL TYPE ?	179
5.	FAUT-IL REVISER LES DEMARCHES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRIT ?	181
5.1.	LE NOUVEAU LANGAGE TEXTO : UN ECRIT AUTREMENT REPRESENTE	182
5.2.	LA PRATIQUE DE LA DICTEE AU SECOURS DE L'ECRIT : POUR DE MEILLEURES REPRESENTATIONS	183
6.	DISCUSSIONS ET PISTES DE RECHERCHE	184
	CONCLUSION GÉNÉRALE	186
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	194
	LISTE DES ANNEXES	203

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ETUDIANTS DE LA 1 ^{ERE} ANNEE L.M.D.....	205
ANNEXE 2 : DESCRIPTIF DE LA PREMIERE SEANCE DE L'ATELIER D'ECRITURE – PROJECTION	209
ANNEXE 3 : DOCUMENTS ET TEXTES PROPOSES LORS DE LA 2 ^{EME} SEANCE DE L'ATELIER D'ECRITURE	210
ANNEXE 4 : 1 ^{ER} JET « LES PRODUCTIONS ECRITES DES ETUDIANTS-PARTICIPANTS A L'ATELIER D'ECRITURE – TRAVAIL DE GROUPE ».....	211
ANNEXE 5 : QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ETUDIANTS PARTICIPANTS A L'ATELIER D'ECRITURE.....	212
ANNEXE 6 : 2 ^{EME} JET « LES PRODUCTIONS ECRITES DES ETUDIANTS PARTICIPANTS -TRAVAIL INDIVIDUEL ».....	214
ANNEXE 7 : GRILLE D'AUTO-EVALUATION DES ETUDIANTS PARTICIPANTS	215
ANNEXE 8 : AUTORISATION DE PRISE DE PHOTOS DES ETUDIANTS PARTICIPANTS	217
ANNEXE 9 : PHOTOS DE LA MISE EN ŒUVRE DE L'ATELIER D'ECRITURE	218

Résumé

Afin de porter un regard différent sur l'enseignement de l'écrit à l'université, l'enseignant chercheur aujourd'hui se pose plusieurs questions sur la relation entre la didactique et le monde extralinguistique. En effet, nous nous sommes basés sur le croisement de diverses disciplines qui constitue un enjeu majeur dans la mise en place des compétences fondamentales chez l'étudiant universitaire. La présente thèse s'est prioritairement intéressée aux étudiants de la première année licence de langue française et s'appuie aussi sur l'analyse des représentations liées à l'écrit.

Pour bien mener cette recherche qui s'inscrit dans le domaine de la didactique du FLE, nous nous sommes référés à l'approche psycholinguistique et sociolinguistique afin de mieux comprendre les obstacles rencontrés par l'étudiant lors de la pratique de l'écrit. Ainsi nous avons tenté d'élargir notre champ d'investigation et avons examiné un nouveau dispositif pédagogique à savoir l'atelier d'écriture. L'analyse des résultats de notre étude, montre que les représentations de l'écrit peuvent être réajustées d'une manière implicite et met en avant les retombées de ce dispositif, qui privilégie notamment l'écriture où l'étudiant se trouve capable d'oser écrire et de mieux écrire. En définitive, cette thèse fait écho à une panoplie de recherches qui traitent les représentations élaborées par l'étudiant vis-à-vis de la pratique scripturale, remettent en place l'apprentissage de cette compétence et propose un nouvel investissement qui favorise le plaisir de l'acquisition de l'écriture.

Mots clés

Apprentissage, écrit, atelier d'écriture, représentations, rapport,

ملخص

بهدف إعادة النظر في منظومة تعليم الكتابة في الطور الجامعي، يطرح الأستاذ الباحث جملة من الأسئلة الخاصة بعلاقة التعليمية مع العالم الخارجي للغة. في إطار صقل القدرات الأساسية لدى الطالب الجامعي ارتأينا إلى الاعتماد على مزيج من المواد والتي تعتبر تحدياً كبيراً. تهتم هذه الأطروحة وبشكل خاص بحالة طلبة السنة الأولى تخصص لغة فرنسية كما أنها تعتمد على تحليل نظراتهم تجاه عملية الكتابة.

رغبة منا في القيام بهذا البحث المندرج في ميدان تعليمية الفرنسية كلغة أجنبية على أحسن حال، اعتمدنا جزئياً على علم اللغة النفسي واللغويات الاجتماعية حتى نجيز فهم العراقيل التي تترك الطالب خلال عملية الكتابة. وعليه، حاولنا توسيع ميدان البحث عبر فحص جهاز بيداغوجي جديد والمتمثل في ورشات الكتابة. كما توضح تحاليل نتائج الدراسة الميدانية أن نظرات الطلبة الموجهة تجاه عملية الكتابة يمكنها أن تصاغ بطرق أخرى وبذلك يظهر جلياً دور الورشات والتي تعتمد أساساً على الكتابة بحيث يمكن للطلاب أن يجد نفسه في ظروف مثالية خلال القيام بتلك العملية.

في الأخير، تعتمد هذه الأطروحة على الكثير من الأبحاث التي تهتم بالنظرات المكتسبة لدى الطالب الجامعي تجاه عملية الكتابة كما يحاول هذا البحث أن يعدل مكانة تعليم هذه الكفاءة مع عرض إشكالية أخرى تساعده على حب واكتساب طريقة مثلى للكتابة.

كلمات مفتاحية

الكتابة، اللغة، التعليمية، النظرات، ورشات الكتابة

Abstract

In order to have a sight on teaching writing activity at university, nowadays searcher is hiring to know about the relationship that exists between didactics and extralingual domain. However, we relied on the crossing of various disciplines that constitutes a major stake in order to install fundamental competences within university student. The present thesis tends, in priority, to focus interest on French language first year license students and also maintains interest on analyzing representations linked to the writing activity.

In order to well conduct this research which belongs to didactics of French Foreign Language domain, we made a call to the psycholinguistics and sociolinguistics approaches to understand well the various obstacles which affect the writing activity within the student. So, we tried to enlarge our investigation field and had examined a new pedagogical disposal which is the writing workshop. The results analysis of our study case shows that writing representations may be readjust at an implicit manner and make the disposal results emerged, and mainly focus on the writing practice where the student feels able to dare writing and writing better also. In sum, the present research clarifies a series of researches that deal with the representations developed by the student regarding the scriptural practice, equalizes the apprenticeship of such a competence and offers a new investment that encourages the pleasure of writing acquisition.

Key words

Apprenticeship, writing, writing workshop, representations, link,