

République Algérienne Démocratique et Populaire

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Université Chadli Bendjedid-ElTarf

جامعة الشاذلي بن جديد الطارف

Faculté des lettres et des langues

كلية الآداب و اللغات

Département de français



MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDE DE MASTER 2

Présenté en vue de l'obtention d'un Diplôme de Master Académique

« Didactique des Langues Étrangères »

THÈME

**Représentations de l'écriture chez les enseignants de français
au cycle secondaire**

Présenté par : **Melouah Lynda**

Soutenu le : 06 juillet 2021

Devant le jury composé de:

Présidente : Mme. Allouani Djamila Université Chadli Bendjedid- ElTarf

Examinatrice : Mme. Mannaâ Khaoula Université Chadli Bendjedid- ElTarf

Rapporteur : Dr. Souame Schahrazed Université Chadli Bendjedid- ElTarf

Année universitaire : 2020-2021

Dédicace

Ce modeste travail est dédié à :

Mon père, mon exemple éternel, celui qui s'est toujours sacrifié pour me voir réussir ;

Ma mère, qui ne cesse de m'encourager et qui attend avec impatience ma réussite ;

Recevez à travers ce travail aussi modeste soit-il, l'expression de mes sentiments et de mon éternelle gratitude.

Mes chères sœurs, Houda, Sabrina et Amel ; Ma cousine Meriem qui n'ont cessé d'être pour moi des exemples de persévérance, de courage, et de générosité.

Mes nièces Ines et Ilief que j'aime tellement ;

Mes meilleures amies Dina et Samira que je remercie infiniment d'avoir été toujours à mes côtés ;

L'être le plus cher à mon cœur qui a œuvré pour ma réussite, de par son amour, et son soutien moral ;

Monsieur Dellali Mehdi, mon enseignant de français à l'école primaire ;

La famille MELOUAH et Siab ;

À tous mes collègues de la promotion 2020-2021

Lynda

Remerciements

Ma reconnaissance et ma profonde gratitude sont adressées à ma directrice de recherche madame SouameSchahrazed, pour l'aide précieuse qu'elle n'a cessé de me prodiguer, pour la qualité de son encadrement, par ses remarques et ses conseils pertinents, afin d'orienter cette recherche dans la bonne direction, et pour sa patience et sa lecture attentive de ce présent travail.

Je tiens à exprimer également mon respect et ma gratitude à madame Boudechiche Nawal, pour son aide et ses précieux conseils.

Je remercie tous les enseignants du département de français à l'université Chadli Bendjedid El-Tarf.

Merci aux membres du jury qui se sont acharnés dans la lecture et l'évaluation de mon travail

Mon ultime respect aux enseignants de français qui m'ont aidé à réaliser cette enquête en acceptant de faire l'entretien, et aux conservateurs de la bibliothèque qui m'ont énormément aidé.

ملخص

يهدف بحثنا إلى تحديد ممارسات الكتابة وتدريب الكتابة في اللغة الفرنسية ، من خلال تصورات اساتذة التعليم الثانوي، وللتحقق من فرضية عملنا ، ألا و هي أن هؤلاء الاساتذة لديهم تصورات سلبية عن الكتابة ، ما لا يتيح لهم إدارة جيدة للكتابة المدرسية. للإجابة على مشكلتنا، أجرينا دراسة استقصائية ميدانية باستخدام مقابلة مع ستة مدرسين ذو خصائص مختلفة. تظهر نتائج بحثنا أنه لا يوجد توافق في الآراء بين معظم الاجوبة لأن لكل منهم وجهة نظره الخاصة. ومن ناحية أخرى، فإن الإجابات كلها مواتية للقراءة في خدمة الكتابة. كما تشارك المجيبون نفس الرأي فيما يتعلق بالواجبات المنزلية، والامثال للبرامج، والحجم الساعي.

الكلمات المفتاحية :

التصورات، ممارسات الكتابة، التدريس، الكتابة، الدعم.

Abstract

The purpose of our research is to identify writing practices and the teaching of writing in FLE, through the representations of teachers in the secondary cycle, and to verify our working hypothesis, namely that FLE teachers in the secondary cycle have negative representations of writing, which does not allow them to take good charge of school writing. In order to answer our problem, we conducted a field investigation using an interview with six teachers of different profiles. The results of our research show that there is no consensus among most of the answers because each of them has his own points of view. On the other hand, the responses are all favorable for reading for writing. The respondents share the same opinion regarding homework, curriculum compliance, and hourly volume.

Key words :

Representations, writing practices, teaching, writing, support.

Table des matières

Dédicace	I
Remerciements	II
ملخص	III
Abstract.....	IV
Introduction générale	1
Première partie : Étude théorique de la recherche	5
Chapitre I : Les représentations	6
Introduction partielle	7
I- Les représentations	7
I-1 L'étymologie du concept	7
I-2 Définition du concept	8
I-3 Types de représentations	11
I-3-1 Représentations individuelles	11
I-3-2 Représentations collectives	11
I-3-3 Représentations sociales	12
I-4 Les représentations en didactique des langues	12
I-4-1 Représentations et attitudes	13
I-4-2 Stéréotypes	14
I-5 Les représentations en didactique de l'écrit	14
Conclusion partielle	15
Chapitre II : L'écriture	16
Introduction partielle	17
1-Autour de la notion d'écrit	17
2-Qu'est-ce que l'écriture ?	18

3-Le rapport à l'écriture.....	20
4-L'expertise rédactionnelle	21
5-Les difficultés à l'écrit	22
6-Quelques études abordant les représentations de l'écriture	24
6-1 L'étude de Moscovici (1976)	24
6-2 L'étude de Dabène (1987).....	25
6-3 L'étude de Petitjean (1998)	25
6-4 L'étude de Penloup (2006)	25
6-5 L'étude de Blandine (2010)	26
6-6 L'étude de Guidoume (2010)	27
6-7 L'étude de Shili (2015)	27
6-8 L'étude de Amour et Dakhia (2017)	28
Conclusion partielle	28
Deuxième partie : Cadre méthodologique et pratique.....	30
Chapitre I :Approche méthodologique.....	31
Introduction partielle	32
1-L'enquête	32
2-L'entretien de la théorie à la pratique	32
2-1 Qu'est-ce qu'un entretien ?	32
2-2 Types d'entretien	33
2-2-1 L'entretien non directif	33
2-2-2 L'entretien directif	33
2-2-3 L'entretien semi-directif.....	34
3-L'entretien de notre recherche	34
4-Échantillonnage	35
Conclusion partielle.....	35
Chapitre II : Analyse et interprétation des résultats.....	36
Introduction partielle	37
1-Analyse et interprétation des résultats.....	37

2- Synthèse générale des entretiens.....	61
Conclusion partielle.....	63
Conclusion générale.....	64
Références bibliographiques.....	68
Annexes.....	73
Résumé.....	94

Introduction générale

Dans un cadre formel, l'écriture représente une activité cognitivement coûteuse ; Produire un texte nécessite l'enchevêtrement de plusieurs connaissances, en effet, selon Reuter et Del combe, (2002, p. 09-10), cité par Dembri (2008) : « on écrit pour construire des connaissances», celles-ci font naître des compétences: linguistiques, discursives, socioculturelles et référentielles, Moirand (1982). L'activation de ces opérations demande de grandes capacités mentales, aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant. L'écrit n'est pas uniquement un objet scolaire, il permet à l'individu de dire des choses pour soi, pour ensuite éventuellement, soit les partager avec les autres ou les garder pour soi-même, en fonction des représentations, qu'il se fait d'une personne, d'un groupe, d'un objet, ou d'un événement, etc., et de son rapport à l'écrit. Écrire est donc une pratique mettant en jeu non seulement des représentations, des valeurs, des investissements, mais aussi, des opérations psychiques, physiques et cognitives complexes.

Si produire de l'écrit est une tâche difficile, l'enseigner également n'est pas une tâche aisée. Selon Longpré (2001, p.52), « Pour enseigner l'écriture de manière efficace, l'enseignant ne peut se satisfaire uniquement d'un programme à enseigner ; il est guidé principalement par ce qu'il connaît de la discipline et de l'élève scripteur. Cette connaissance de la discipline amène l'enseignant à privilégier un modèle constructiviste. Ce modèle permet à l'élève d'apprendre à gérer les contraintes simultanées qui relèvent autant des produits du langage (mot, phrase, texte) que des processus cognitifs. Dans ce contexte, l'obstacle ou l'erreur, au lieu d'être évité à tout prix, devient une partie inhérente du processus d'apprentissage. Tel un véritable chef d'orchestre, l'enseignant saura axer ses interventions sur le processus, conjuguer avec les particularités de la discipline autant qu'avec les capacités du scripteur et, pour que se créent des interactions harmonieuses entre les élèves et l'écriture, il verra à établir un contexte de communication favorable aux apprentissages ».

Étant étudiante en master au département de français, nous avons constaté que les étudiants ont des difficultés à l'écrit. Nous nous sommes donc posé les questions suivantes :

Ces étudiants qui sont aujourd'hui enseignants de FLE au secondaire, comment se comportent-ils lors de l'activité d'écriture ?

Quels regards portent-ils à l'heure actuelle sur cette activité cognitivement coûteuse ?

Nous jugeons qu'il est nécessaire et crucial de connaître leurs représentations de l'écriture, afin de cerner leurs pratiques d'écriture et d'enseignement pour une meilleure prise en charge de l'écrit.

Nous supposons que : Les enseignants de français au cycle secondaire, ont des représentations négatives sur l'écriture, chose qui ne leur permet pas une bonne prise en charge de l'écrit scolaire.

L'écriture étant envisagée comme objet de représentations, nous laisse réfléchir dans notre recherche sur les représentations de l'écriture chez les enseignants de français au cycle secondaire. L'objectif est d'identifier leurs pratiques d'écriture à travers les différentes représentations qu'ils ont sur l'activité rédactionnelle.

En effet, Petitjean (1998), insiste sur le fait que les apprenants ne sont pas les seuls à avoir des représentations sur les savoirs enseignés, mais qu'elles sont également présentes chez les enseignants. Les connaissances que les enseignants possèdent ou pas, ainsi que leurs représentations influencent probablement leur façon d'enseigner, et celle dont ils voudraient voir les apprenants s'améliorer.

Selon Bru (2002, p.25), « Prendre les pratiques enseignantes comme objet de recherche est une possibilité en didactique de français langue étrangère. Il s'agit d'identifier ces pratiques et d'en comprendre les raisons, en les décrivant et en tentant de les expliquer. »

L'ensemble des travaux que nous avons consultés aussi bien au niveau de la bibliothèque de l'Université, que sur internet, portant sur la didactique de l'écrit, et plus précisément les représentations de l'écrit, ont mis l'accent sur les représentations des apprenants dans différents paliers. L'originalité de notre recherche réside dans le fait que nous nous sommes investies dans un domaine qui est encore vierge.

Dans notre recherche nous nous sommes basées sur les travaux de Reuter (2002), Guidoume (2010), Amour et Dakhia (2017), et Souame (2019).

Dans sa recherche, Reuter (2002), considère que les représentations peuvent être de véritables obstacles à la construction et à l'appropriation des savoirs.

Guidoume (2010), s'est intéressé aux représentations et aux pratiques enseignantes dans une approche par compétences du FLE au lycée, afin de contribuer à comprendre les pratiques enseignantes au secondaire à travers les représentations des enseignants du FLE.

Amour et Dakhia (2017) quant à eux, ont émis une recherche sur les représentations de l'écrit dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE, afin de vérifier si les représentations favorisent-elles ou au contraire freinent-elles l'apprentissage de l'écrit, et pour étudier les motivations des étudiants pour l'écrit.

Souame (2019), affirme dans sa recherche sur les : Représentations de l'écriture chez les étudiants de français de l'Université Chadli Bendjedid, El Tarf, que « l'activité d'écriture est une tâche cognitivement complexe », elle a mené dans ce cas, une enquête sur le terrain en administrant un questionnaire aux étudiants du département de français de l'université d'El-Tarf. L'objectif de sa recherche est de savoir ce que pensent ses étudiants de l'activité d'écriture et les causes qui freinent leur apprentissage.

Le choix de notre corpus est adéquat avec notre problématique de recherche, car les enseignants assument une grande partie de responsabilité dans la prise de décisions des processus d'enseignement. Leurs représentations influent sur leurs pratiques de classe ; Elles déterminent leurs manières d'agir et leurs actions exercent à leur tour une influence sur celles de leurs apprenants.

Notre travail sera présenté en deux parties. La première est celle de l'étude théorique de la recherche, elle sera divisée en deux chapitres, qui regroupent les concepts qui ont servi de base à notre recherche. Nous avons consacré le premier chapitre aux représentations : leur étymologie, les types de représentations, leurs places en didactique des langues et en didactique de l'écrit. Dans le second chapitre, nous avons donné une vue d'ensemble sur l'écrit et l'écriture, le rapport à l'écriture et l'expertise rédactionnelle. Nous avons également évoqué les différentes difficultés rencontrées à l'écrit, et pour terminer nous avons cité quelques études abordant les représentations de l'écriture.

La seconde partie, consacrée au cadre méthodologique et pratique, a été divisée en deux chapitres. Dans le premier, nous avons fait une présentation détaillée de notre enquête ainsi que l'outil qui nous a servi à conduire notre recherche. Dans le second, nous avons procédé à l'analyse et à l'interprétation des résultats obtenus.

Première partie
Étude théorique de la recherche

Chapitre I

Les représentations

Introduction partielle :

L'individu, de par sa nature éprouve une nécessité à partager ses idées, ses pensées, et à connaître celles des autres ;Car tout être humain désire naturellement savoir, afin de se développer intellectuellement et socialement, pour pouvoir s'adapter au monde qui l'entoure.

L'époque dont laquelle nous vivons, prend en considération chaque mot prononcé, chaque pensée formulée. Ainsi, les interactions et les relations que les individus entretiennent, l'image et les représentations propres à chacun d'entre eux, permettent de reconstruire la réalité sociale.

Cette dernière se manifeste à travers des représentations qui se transmettent d'une personne, d'un groupe, d'un objet, d'un événement, qu'ils partagent avec les autres dans différentes situations convergentes ou divergentes.

Dans le premier chapitre de la partie théorique, nous allons d'abord éclairer le sens du premier concept clé : représentation, qui fait partie de l'ensemble de notre recherche et son étymologie. Par la suite, nous allons citer les types de représentation, ainsi que leurs places en didactique des langues. Et pour terminer, nous identifierons les représentations en didactique de l'écrit.

I- Les représentations :

I-1 L'étymologie du concept :

Le concept de représentation, prioritairement traité en termes de représentations individuelles et collectives dans les travaux de Durkheim, a été repris et développé dans plusieurs domaines des sciences sociales notamment l'anthropologie, la sociologie, et la psychologie sociale, etc.

Le concept a connu une grande éclipse en sociologie, mais il a trouvé un renouement avec son emploi en psychologie de l'enfant avec Piaget (1926), et en psychologie sociale avec Moscovici (1961). Cet auteur, a reformulé la théorie durkheimienne en proposant le concept de représentations sociales dans son ouvrage intitulé la psychanalyse, son image et son public. Selon lui (1969, p. 9), « il n'y a pas de coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur de l'individu ou du groupe. Le sujet et l'objet ne sont pas foncièrement distincts ».

Abric (1994, p. 12) quant à lui, précise qu'« un objet n'existe pas en lui-même, il existe pour un individu ou un groupe par rapport à eux. [...] Une représentation est toujours représentation de quelque chose pour quelqu'un ». Il ajoute que la réalité est représentée, c'est-à-dire que l'individu ou le groupe se l'approprie.

Étudier les représentations revient donc à étudier un système d'interprétation de la réalité : la façon dont les individus se représentent quelque chose, quelqu'un, un événement ou une idée. Ce système permet selon Jodelet(1994), au sujet de construire une réalité qu'il partagera avec les autres.

I -2 Définition du concept :

Selon le dictionnaire le Robert (1980), le mot représentation comporte trois explications :

- ❖ « Rendre présent à l'esprit (un objet absent ou un concept) en provoquant l'apparition de son image au moyen d'un autre objet qui lui ressemble ou qui lui correspond. C'est la production mentale, le représentant mental d'autre chose, personne, objet, événement matériel, psychique, idée...
- ❖ Tenir la place de (...) agir en (...).
- ❖ Présenter de nouveau ».

Herzlich (1969, p.10) quant à elle, la définit comme un processus de construction du réel : «la représentation nous intéresse d'abord par son rôle dans la construction de la réalité ».

Abric (1984, p. 64), considère que : « la représentation est le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté, et lui attribue une signification spécifique».Il la définit également comme une « organisation signifiante », qui permet au sujet ou (au groupe) d'obtenir un sens à ses conduits, de comprendre la réalité, afin de déterminer ses comportements et ses pratiques.

Clenet (1998, p. 70), ajoute que: « la représentation construite par une personne (ou un collectif) est son lien, son rapport le plus intime avec l'organisation et l'environnement dans lequel elle se situe ».Ces auteurs affirment ainsi, que les représentations sont étroitement liées à l'individu, à ses rapports avec son environnement auquel celui-ci est confrontés et au processus mental.Autrement dit, les représentations sont un produit de l'esprit humain ; Pour mieux penser et agir, ce dernier crée une image, une interface symbolique de son environnement perçu.

Selon Jodelet (1993, p. 22.) : « les contenus de représentation agissent comme des ‘guides d’action’ ». Les représentations constituent donc un système d’interprétation qui permet à l’individu d’interagir avec son environnement en fonction des paramètres affectifs, mentaux et sociaux. Il considère aussi que : « les représentations sont des modalités de pensée pratique orientée vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l’environnement social, matériel. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques au plan de l’organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. Le marquage social des contenus ou des processus de représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu’elles servent dans l’interaction avec le monde et les autres ».

Moliner (1996), estime que la représentation n’est pas le fruit d’une minorité d’individus proposant leurs propres points de vues de certains aspects du réel, mais au contraire, il s’agit d’une élaboration collective qui d’une certaine manière va définir un accord au sein d’un groupe social.

La réalité sociale est construite compte tenu de ce que nous en savons, c’est-à-dire d’une association d’informations, de croyances et de suppositions, celles-ci véhiculent le terme d’image.

La notion d’image est omniprésente dans plusieurs domaines de recherche, lui accordant une polysémie et une difficulté d’appréhension. Moliner (1996, p.145), définit l’image en trois étapes allant de « la présentation du phénomène, de son origine à ses fonctionnements, à l’ensemble des caractéristiques que les individus attribuent à cet objet ». Par caractéristiques, nous constatons une grande diversité de nature, à savoir : correspondant à des aspects physiques et sociaux (insertions sociales de l’objet, utilisateurs) ou encore à des aspects psychologiques dans le cas des personnes.

L’émergence d’une image sociale dépend de deux conditions : Il faut que les individus qui élaborent l’image d’un objet aient à propos de cet objet des informations et des expériences comparables. Ainsi, pour percevoir ces informations, il est impératif de les interpréter et réaliser à leur propos des inférences, les individus mettent alors en œuvre des savoirs préalables communs. La finalité des images sociales est double, d’une part elles constituent la forme sous laquelle certains objets sociaux existent dans l’univers cognitif des individus.

D’autre part, les caractéristiques et les propriétés attribuées à un objet qui permettent aux individus de porter un jugement sur ce dernier. Dans ce cas, les images sociales ont une finalité évaluative : Les éléments qui composent une image sociale sont ceux que l’on recueille lorsque nous demandons aux individus de produire une description de l’objet.

L'individu bâtit et transmet souvent une image à partir du lien noué entre ses propres intentions, ses croyances et ses représentations. Néanmoins, Jodelet (1984, p. 53) précise que 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». Celle-ci n'est pas une simple image de la réalité mais une organisation ayant une signification précise.

D'après Moscovici (1976), la représentation structure les données en deux étapes successives : **l'objectivation** qui répond à un principe de cohérence cognitive, et **l'ancrage**, qui renvoie à une nécessité de réduction de l'incertitude. Au cours de la première étape, dite d'**objectivation**, se réalise le passage du sens complexe perçu dans l'objet à une figure simplifiée. Autrement dit, ce processus implique une sélection, une catégorisation de l'objet pour permettre aux gens de s'approprier et d'intégrer des phénomènes ou des savoirs complexes. Il comporte trois étapes :

- **La construction sélective** : l'individu trie les informations en fonction des critères culturels et surtout normatifs, ce qui exclut une partie d'éléments indésirables. Ces informations sont détachées de la théorie scientifique, c'est-à-dire qu'elles sont appropriées et maîtrisées par l'individu dans son univers propre.
- **La schématisation structurante** : consiste en la formation d'une structure imageante qui reproduit de manière visible une structure conceptuelle, en lien avec la culture et les normes sociales de l'individu. C'est ainsi que les informations retenues s'organisent en un noyau.
- **La naturalisation** : elle est présente et observable au sein de la société, au niveau des relations entre des groupes sociaux : une image, un mot, suffisent à figer l'autre dans un statut de nature.

Autrement dit, l'étape précédente permet d'attribuer des propriétés ou des caractères observables dans la société.

Au cours de la seconde étape, qui est **l'ancrage**, le noyau figuratif (découlant de la schématisation structurante), s'inscrit dans un système d'interprétation, permettant au sujet (l'individu) d'attribuer un sens aux divers événements de son existence.

Ce processus suppose la mise en œuvre légèrement modifiée ou, au contraire, l'altération complète des représentations existantes dans la tête de l'acteur confronté à un

objet problématique. C'est autour de ce dernier que se construit donc, l'ensemble de la représentation sociale.

Selon le même auteur, les processus **d'ancrage** et **d'objectivation** sont étroitement liés. Ils ont pour fonction « de doubler un sens par une figure, donc objectiver d'un côté, et une figure par un sens, donc ancrer de l'autre côté, les matériaux entrant dans la composition d'une représentation déterminée ». De cette façon, c'est le processus d'objectivation qui produit la figure et c'est le processus d'ancrage qui lui donne un sens.

I-3 Types de représentations :

I-3-1 Représentations individuelles :

Ce sont les représentations que l'individu se construit par l'interaction avec son milieu. Elles constituent un ensemble cohérent et personnel, lui servant à organiser son action. Pour Clenet (1998), les représentations individuelles sont ce qu'un sujet a pu intérioriser d'une situation vécue, de ce qui, pour lui '' fait sens '' et donne sens à ses actions.

Cette forme de représentations émerge donc obligatoirement d'un contexte. En effet, la prise en compte de l'environnement d'un individu permet de comprendre comment ses représentations individuelles vont être partagées avec ses pairs pour devenir des représentations collectives.

I-3-2 Représentations collectives :

Ce sont les représentations partagées au sein d'un groupe social, servant à définir des modes de pensée, de contenus essentiellement communs, qui établissent les comportements entre ces individus.

C'est ce que le sociologue Durkheim (1858-1917), évoque dans son ouvrage, du fait que ce sont des façons communes de perception et de connaissance bien distinctes des représentations précédentes, permettant aux individus de vivre en commun.

I-3-3 Représentations sociales :

C'est en 1961 que le psycho-sociologue Moscovici, a reformulé le concept de représentation collective de Durkheim en proposant celui de représentation sociale, dans le but de constituer un instrument mieux adapté à la diversité et à la pluralité des représentations,

qui organisent les rapports symboliques dans les sociétés modernes. Néanmoins, dans cette reformulation, on retrouve toujours l'idée de logique, mais pas celle d'invariance.

Jodelet (1993, p.109) quant à lui reconnaît que: «les représentations sociales, en tant que systèmes d'interprétation régissent notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales.»

En effet, les représentations sociales selon Jodelet (2003), sont une forme de connaissances, socialement élaborées et partagées, ayant une visée pratique, dont le but est : de construire une réalité commune à un ensemble social.

I-4 Les représentations en didactique des langues :

De nombreuses études réalisées en didactique s'intéressent aux représentations des enseignants et des apprenants de FLE. Celles-ci couvrent une place considérable et représentent une référence incontournable en didactique des langues. Moore (2001), suggère que le regard porté sur les représentations des langues remonte à une série de recherches qui lient les attitudes et les représentations à la réussite ou à l'échec de l'apprentissage.

C'est-à-dire que les notions réussite ou échec se réfèrent aux représentations adoptées par les enseignants ou les apprenants de FLE. C'est ainsi que les deux variantes: attitude et motivation, nous paraissent proches des représentations ; D'autant plus que ces dernières peuvent déterminer en partie le succès ou l'échec dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE).

Selon Bogaards(1980, p. 114), « la motivation est une tendance spécifique vers telle catégorie d'objet», alors que «l'attitude est une évaluation ou une appréciation d'un objet» Nous constatons avec cet auteur, tant dans la recherche expérimentale en didactique des langues que dans la pratique quotidienne des enseignants, «Une tendance à considérer comme plus ou moins synonymes les deux termes».

En outre, dans leur ouvrage réalisé en collaboration, Candelier et Hermann-Brennecke (1993) cité par Himeta (2005), optent pour le terme motif, à la place d'attitude.

La notion de représentations dans la didactique des langues, résulte de la prise de conscience de l'existence non seulement de motifs, qui ne correspondent pas forcément à ce

que l'on désignait auparavant par le mot « attitude », et qui peuvent influencer sur le résultat positif (ou négatif) de l'enseignement/apprentissage, mais aussi du fait que les phénomènes recouverts par ces deux termes, motifs et attitudes, s'enracinent dans la vie des individus, donc, inévitablement, dans les rapports sociaux. Et agissent sur le processus de l'enseignement/ apprentissage des langues, tant dans le contexte formel ou informel.

Il est donc important de connaître les représentations des enseignants afin d'élaborer un contenu de formation. Néanmoins, leurs « dynamique » rend difficile le fait de les appréhender, car elles évoluent et se restructurent constamment. L'individu ne passe pas ainsi de l'ignorance au savoir, il suit un cheminement qui va d'une représentation à une autre, plus appropriée.

Doise (1989, p. 228) souligne que : « les représentations sociales peuvent être organisées de manières différentes, par exemple comme des opinions, des attitudes ou des stéréotypes ».

I-4-1 Représentations et attitudes :

Ces deux notions ne sont pas étrangères l'une à l'autre. Elles sont empruntées à la psychologie sociale.

Guenier (1991), indique que les deux notions : représentation et attitudes se sont longtemps confondues entre elles. Par contre, la plupart des chercheurs préfèrent les distinguer. Cependant, dans le cadre de la didactique des langues, ces deux notions présentent de nombreux points de rencontre et sont parfois utilisées l'une à la place de l'autre (Moore, 2005). Les didacticiens font remarquer l'importance des attitudes dans l'apprentissage des langues : « l'attitude joue un rôle non négligeable dans l'apprentissage »

Jodelet (1994), considère que les attitudes font partie des éléments que l'on peut repérer dans les représentations.

I-4-2 Stéréotypes :

Les stéréotypes sont des « facilitateurs de la communication par leur côté conventionnel et schématique ». Ils occupent ainsi, une place significative dans la réflexion sur les relations interculturelles et la didactique des langues. Pourtant, ils constituent un défi à

cette dernière, car il en résulte que leur statut didactique est paradoxal. (Ils sont à la fois des obstacles à dépasser et des connaissances à maîtriser).« Le stéréotype est l'idée que l'on se fait [...] l'image qui surgit spontanément [...], c'est la représentation d'un objet (chose, gens, idées) plus ou moins détaché de la réalité objective, partagé par les membres d'un groupe social avec une certaine stabilité »

Tout acteur social, voit le monde qui l'entoure en étant constitué de nombreux stimuli à percevoir, chaque objet (idée, chose), doit impérativement passer par certaines opérations le rendant recevable et donc signifiable à un groupe social.

I-5 Les représentations en didactique de l'écrit :

Surtout développée en didactique des sciences, la notion de représentation mérite aussi une place centrale dans la didactique de l'écrit.

L'attention portée aux représentations, naît également de l'idée que les discours des enseignants peuvent nous donner des indices de leur comportement en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture. Selon l'hypothèse de Reuter (1996), les représentations peuvent constituer aussi bien une aide qu'un obstacle à la pratique et à l'apprentissage de l'écriture, bien que, comme cet auteur le souligne, ce lien soit difficile à établir.

Au regard de cette supposition centrale de cet auteur, Barré-DeMiniac & Cros (1990), déterminent que, l'objectif d'étudier les significations que les enseignants accordent à l'écriture est pertinent pour comprendre les pratiques en classe. Caractériser les conceptions de l'écriture paraît alors indispensable, afin de cerner dans quelle mesure elles font écho à une didactique de l'écriture centrée sur le sujet-scripteur, une didactique qui, comme le conçoit Barré-DeMiniac (2000), met au centre du système les représentations, savoirs, motivations, rapport au savoir et à l'écriture des acteurs. Plane (2006, p. 33-54), affirme que : « En tant que didacticien, on ne peut ne plus feindre d'ignorer les variables individuelles. Or nier la part du sujet serait non seulement un défaut pédagogique. Puisque l'écriture est, en tant qu'activité langagière, un lieu de passage entre le soi et le social ». Ceci incite à la nécessité de focaliser l'intérêt sur la relation évoquant non seulement la dimension sociale, mais aussi le scripteur lui-même, car la société est la source des connaissances et des représentations du monde extérieur de celui-ci.

Le rapport que les individus ont à l'écriture par les représentations qu'ils s'en font est alors déterminant dans l'orientation de leurs comportements face à l'écriture.

C'est également dans la mesure où l'écriture est un lieu d'expression des représentations, d'un rapport singulier au monde qu'elle peut être perçue dans une perspective psychanalytique et clinique, comme lieu de symptômes et de thérapie.

L'écriture emprunte donc un double chemin: du sujet qui éprouve l'envie ou le désir de construire son propre savoir, et celui du sujet devenant plus conscient de lui-même, en mobilisant et en confrontant ses représentations individuelles et sociales aux réalités scientifiques adaptées à son environnement.

Dans d'autres cas, certains enseignants font allusion à l'écriture comme un moyen d'intervention sur la pensée du scripteur en la transformant, l'organisant ou la structurant. En d'autres termes, les idées continuent à évoluer grâce à l'écriture.

Elle permet d'organiser le raisonnement de l'individu, parce qu'on raisonne via sa langue, et constitue un miroir qui reflète la pensée préexistante, ainsi que les savoirs et les savoirs-faire du scripteur ; C'est une manière de rapporter et de faire connaître nos idées.

Conclusion partielle :

Les représentations constituent un produit de l'esprit humain, pour mieux penser et agir, ce qui lui permet de créer une image, une interface symbolique de son environnement perçu, allant de ses représentations individuelles qui constituent un ensemble cohérent et personnel, jusqu'aux représentations sociales, qui sont une forme de connaissances, socialement élaborées et partagées, ayant une visée pratique, dont le but de construire une réalité commune à un ensemble social.

Le concept de représentation se situe au carrefour de plusieurs disciplines, dont la sociologie, la psychologie, etc. Mais il ne s'est pas limité à ces domaines, bien au contraire, il s'est étendu au-delà de la didactique de l'écrit.

Chapitre II

L'écriture

Introduction partielle

Écrire ne consiste pas seulement à agencer des lettres ou des phrases sans aucun lien, ni encore à transcrire un énoncé oral. Mais, il s'agit d'un tissu, présenté sous forme d'un liage

sémantique et grammatical. Paré (1984, p. 78) estime que : « L'écriture est avant tout un instrument de création, d'exploration et d'émergence. Avant d'être un produit, c'est un processus, grâce auquel chacun de nous peut entrer en contact avec son expérience de la réalité, sa compréhension des événements... »

Dans ce second chapitre, nous allons identifier les notions : écrit et écriture, ensuite nous évoquerons le concept de rapport à l'écriture, et nous éclairons l'expertise rédactionnelle. Puis, nous allons citer les différentes difficultés rencontrées à l'écrit. Enfin, nous allons mettre la lumière sur quelques études abordant les représentations de l'écriture.

1- Autour de la notion d'écrit :

Selon le dictionnaire de la didactique des langues (1976, p. 176), l'écrit est défini comme suit: « Dans un premier sens la langue écrite est l'ensemble des formes spécifiques qu'on utilise, qu'on écrit, dire c'est dire qu'on fait un travail d'écrivain. Dans un second sens, la langue écrite est la transcription de la langue orale ou parlée. »

Peu à peu, la langue écrite a révélé toute sa richesse, en conservant ce qui a été pensé à un moment donné, elle permet alors de le retrouver plus tard, de l'examiner, de le juger, de le modifier (si c'est nécessaire), de le reproduire autrement. Ainsi, tout écrit devient un support pour la pensée, celle des contemporains bien sûr, mais aussi celle des générations suivantes qui pourront s'en inspirer. Tout texte écrit, constitue une mise à distance de ce qui est exprimé, ce qui facilite le regard critique et suscite ainsi la réflexion pour mieux comprendre et interpréter le monde par le biais des représentations.

Grésillion (1988, p.110), considère que : « l'écrit est une pulsion en même temps qu'un calcul basé sur des rituels, des supports et des outils. Il n'est donc pas seulement une inspiration mais c'est aussi un apprentissage ». En effet, l'écrit représente un besoin basé sur des habitudes, et des supports (des connaissances). Ce qui le rend complexe, c'est le fait qu'il associe plusieurs aspects à la fois psychologiques et linguistiques. Partageant cette idée, Fabre (1990), le définit comme étant une réflexion permettant aux apprenants d'acquérir des stratégies scripturales.

Peytard (1970), cité par Souame(2008), y voit aussi, un objet d'apprentissage laborieux, un objet de pensée qui requiert une activité cognitive importante. Weber (1993),

citée également par la même auteure (2008), le considère comme un système d'opérations complexe où entrent en jeu des habitudes sociales.

2- Qu'est-ce que l'écriture ?

C'est une représentation de la parole et de la pensée par des signes graphiques conventionnels. (Inventée vers 3200 av. J.-C). Elle est l'art de représenter la parole par des signes ou des caractères de convention. Cette dernière définition, montre que l'écriture est un moyen de représentation graphique du langage parlé. Néanmoins, la parole est un moyen de communication temporel, dynamique et évanescent (fugitif), alors que l'écriture est spatiale, statique et permanente, elle permet de garder une trace concrète.

Pour Best (1975), cité par Souame (2008), l'écriture permet non seulement la réflexion, la structuration de la pensée, mais aussi l'approfondissement des idées, des sentiments, et des émotions qui peuvent être difficiles à l'oral. Elle correspond aussi bien au besoin de s'exprimer qu'à celui de laisser une marque de soi, une trace à laquelle on donnera un sens.

Il paraît alors évident d'aborder la langue écrite, non pas comme une simple retranscription de l'oral, mais comme un autre apprentissage linguistique. Au-delà de ses fonctions de communication, de transmission et de conservation du savoir, l'écriture permet essentiellement l'élaboration de la pensée. Née de la nécessité de représenter la réalité au moyen de signes et permettre des opérations intellectuelles, elle se matérialise par un ensemble de signes et de codes. Par son caractère différencié, son apparence graphique et sa permanence, elle devient manipulable, car elle permet les retours en arrière au fur et à mesure. La pensée se forme en écrivant, l'individu s'immerge alors dans la langue écrite, la littérature, les documentaires, la presse, les écrits du quotidien (dits sociaux), afin de comprendre et agir dans le monde.

Dans son ouvrage "Enseigner et apprendre à écrire" , Reuter (1996 , p .58), définit l'écriture comme : « une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à produire ou reproduire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné». Dans ce cas, il faut parler de la sphère socio-institutionnelle qui souligne la différence entre écrire dans le cadre

scolaire : l'apprenant, ou pour le cadre scolaire : l'enseignant, et écrire pour soi, et à relever par ailleurs les règles, souvent implicites, qui commandent les pratiques scolaires de l'écrit : on écrit pour :

- Montrer qu'on sait faire (un texte composé, un texte au passé, une argumentation pour une cause indifférente, etc.)
- on écrit pour être évalué. Ainsi, l'apprentissage de l'écriture ne peut se concevoir sans la prise en compte de plusieurs éléments, parfois considérés comme accessoires ou périphériques: les supports et les outils, les finalités, les contextes énonciatifs, etc.
- Pour le plaisir d'écrire (la possibilité d'imaginer, de créer un monde tel qu'il est conçu dans nos représentations).

Écrire est donc une pratique mettant en jeu non seulement des représentations, des valeurs, des investissements, mais aussi, des opérations psychiques, physiques et cognitives complexes, le scripteur doit alors, mobiliser ses connaissances (socioculturelles, discursives, linguistique, cognitives...), ses habiletés, ainsi que ses stratégies de rédaction, dont le but de construire un produit final ayant un sens.

Ainsi, vouloir tout produire à la fois exige que le cerveau traite simultanément plusieurs types d'information, ce qui provoque parfois un embouteillage mental (une surcharge cognitive) et le résultat se traduit par un ralentissement ou un arrêt temporaire de la production. Cette façon de procéder peut entraîner du mécontentement et de la frustration devant la page blanche ou l'écran cathodique vide.

3- Le rapport à l'écriture :

Dans le prolongement des travaux menés sur les représentations, Barré-de-Miniac, Croz, Ruiz (1993), Barré-de-Miniac (1992, 2000,2015) et Penloup (2000), ont mis en lumière la notion de rapport à l'écriture. Lafont (2009) quant à lui, précise les liens complexes

qu'entretiennent les deux notions: Dans un premier temps, les deux expressions, représentations et rapport à, ont été utilisées de façon complémentaire pour désigner la relation complexe que le sujet entretient avec l'écriture. Puis l'expression rapport à, s'est imposée, notamment parce que comme l'indique Barré-de-Miniac(2002, p. 157): « le singulier de l'expression (le rapport vs les représentations) insiste sur la synthèse unique qu'opère chaque scripteur des multiples liens qui l'unissent à l'écriture».

Cette notion a été introduite en didactique de l'écriture pour tenter de répondre aux difficultés que rencontre l'apprenant ou l'enseignant avec l'écriture, et qui résident dans la production d'un écrit. Or, l'écriture ne se résume pas à la maîtrise des règles grammaticales, syntaxiques ou lexicales, celles-ci sont certes indispensables, mais le bagage socioculturel du scripteur est aussi un point non négligeable. Ainsi, conceptions, opinions, attitudes et représentations jouent un rôle important dans la notion de rapport à l'écriture. Ce concept, a été entre autres l'outil permettant d'établir un lien réciproque entre les conceptions d'enseignants du secondaire au sujet de l'écrit et leurs manières d'encadrer les tâches d'écriture en classe (Blaser, 2007). C'est-à-dire que le rapport à l'écrit, forme l'ensemble des significations singulières construites par un individu à propos de l'écrit, de son apprentissage et de ses usages ; il est le fruit d'interactions complexes et évolutives entre les sentiments éprouvés pour l'écrit par l'individu (dimension affective), les valeurs qu'il lui attribue (dimension axiologique), ses conceptions (dimension conceptuelle) et les jugements sur ses pratiques liées à l'écrit (dimension praxéologique). Il façonne les attitudes du sujet vis-à-vis de l'écrit et détermine ses pratiques, lesquelles, à leur tour, nourrissent les dimensions du rapport à l'écrit.

Mais, si le rapport à, place l'individu dans ce qu'il a de singulier, l'écriture en tant que telle révèle également des aspects auxquels chaque scripteur est confronté. Plus ou moins consciemment, il sera capable de s'en saisir, de les dire ou les analyser, mais y sera sujet d'une manière ou d'une autre. L'écriture permet en effet de dire des choses de soi, pour soi, pour ensuite, éventuellement, soit les partager avec les autres ou les garder pour soi-même.

C'est un des points que reprend Barré-de-Miniac (2015), en faisant référence aux pratiques scripturales telles que l'écriture d'un journal intime. Elle est donc un lieu d'expression des affects par rapport au monde. Cependant, plusieurs auteurs se sont interrogés sur les aspects sociaux et culturels qui le composent. En effet, selon la même auteure, le concept du rapport à l'écriture peut être envisagé par un autre angle de vue plus large que celui de l'individu considéré dans sa singularité. Celui-ci est influencé par les aspects sociaux

et culturels qui font imprimer leur marque dans la manière dont il perçoit l'écriture. Ses représentations sur l'écriture sont donc marquées par son vécu, par son histoire et par ses expériences premières (antérieures), son rapport singulier est également la marque d'un rapport collectif, social à l'écriture, (c'est-à-dire, les attentes et les enjeux exprimés par l'entourage).

4- L'expertise rédactionnelle :

La rédaction d'un texte est une activité pénible et difficile faisant appel à des efforts coûteux en ressources cognitives, elle entraîne l'activation en même temps de nombreuses opérations dont la gestation demande de grandes capacités mentales. C'est à ce niveau qu'intervient l'expertise du scripteur. Celle-ci lui permet d'exploiter des stratégies, comme la planification, et la manipulation des contraintes de manière sélective, en considérant l'écriture comme un acte complexe de résolution de problème, le scripteur expert transforme ainsi son savoir en savoir-faire pour éviter la surcharge cognitive.

En revanche, le novice éprouve le plus souvent des difficultés à l'écrit, et qui apparaissent dans la gestion des informations et des idées récupérées de la mémoire, il écrit son texte sans réélaboration de son contenu, ni des connaissances sous-jacentes. Comme toutes les opérations doivent être gérées simultanément par le scripteur, celui-ci particulièrement s'il est novice et n'a acquis aucun automatisme, se retrouve en situation de surcharge cognitive, comme l'indique Garcia-Debanc (1986), cité par Souame (2008).

L'attitude adoptée face à la tâche d'écriture comme la conçoit Bereiter et Scardamalia (1987) cité par Alamargot ; Chanquoy (2002), fait en sorte que l'écrit de l'expert est de meilleure qualité que celui du novice ; Le premier adopte une réflexion, une interaction, et adapte ses connaissances acquises de ses lectures, ses habitudes, et ses expériences aux besoins de son lecteur. Le second quant à lui, formule des séquences de phrases liées au thème mais avec une interconnexion globale pauvre.

Pour Barré-de-Miniac (2004, p. 358), l'écriture est un : « lieu d'organisation et de réorganisation. ». Le développement de l'activité rédactionnelle est donc étroitement lié au scripteur, à ses capacités de rédaction et à son développement cognitif. Ainsi qu'à son degré d'expertise rédactionnelle. Afin que son message soit clair, il doit mettre en œuvre plusieurs activités d'un point de vue cognitif, d'y revenir et d'anticiper les réactions de son destinataire.

5- Les difficultés à l'écrit :

Comme nous l'avons évoqué auparavant, savoir écrire, c'est prendre conscience que tout texte doit être avant tout un ensemble, une unité spécifique au lieu d'une simple succession de phrases. Selon le constat de Laksaci (2018, p 7), enseignant au cycle secondaire, qui a émis une recherche sur les difficultés de l'apprentissage de la production écrite: « les apprenants intègrent le lycée avec un déficit assez considérable. Ils manifestent une difficulté flagrante car ils accumulent des erreurs lors de la rédaction de leurs expressions écrites. Ces erreurs concernent l'emploi des règles de l'orthographe, la conjugaison, la grammaire, le vocabulaire. De plus, ces apprenants éprouvent une peine grave à s'exprimer librement à l'écrit sans commettre des erreurs. ». Effectivement, le scripteur doit gérer simultanément les différentes tâches, il doit repérer les erreurs langagières, détecter les incompréhensions, le manque de clarté, les problèmes grammaticaux, évaluer l'adéquation du texte au but poursuivis, « il se trouve ainsi en état de surcharge cognitive » Fayol (1984), cité par Dembri (2008).

La production écrite est donc une activité cognitivement coûteuse ; Produire un texte nécessite l'enchevêtrement de plusieurs connaissances, en effet, selon Reuter et Del combe, (2002, p. 09-10), cité par Dembri (2008) : « on écrit pour construire des connaissances ». Celles-ci font naître des compétences, à savoir :

- Une compétence linguistique : qui associe les savoirs lexicaux et grammaticaux.
- Une compétence discursive : qui met l'accent sur la connaissance des types de discours ainsi que leur organisation en fonction des situations de communication.
- Une compétence socioculturelle : c'est la connaissance des règles et des normes d'interaction entre les individus.
- Une compétence référentielle : c'est la connaissance des domaines d'expérience. Moirand (1982)

Suite à des expériences menées auprès des apprenants, à des degrés divers, les chercheurs Cutchen (1995), Berninger et Swansons (1994), Bereiter et Scardamalia (1987), affirment que ces apprenants en question ne maîtrisent pas simultanément les processus d'écriture, à savoir: la planification, la mise en texte et la révision. Allant dans le même sens Barré-de-Miniac (2015), considère que le processus d'écriture se réfère au fonctionnement cognitif comme entité quasi autonome, à l'intérêt de mettre en évidence la complexité de

celui-ci. Et, c'est en ce sens qu'il est important de connaître et de mettre en avant les trois composantes du processus d'écriture:

- **Le contexte de production :** C'est l'environnement de la tâche comprenant le texte déjà produit, le but de la tâche, sur lequel le scripteur peut revenir sur les consignes de composition précisant le thème, le destinataire (d'où figure la fonction adaptative) et les motivations de l'écrit à réaliser (processus individuel, interne).
- **La mémoire à long terme :** Comportant les connaissances stockées dans la mémoire du scripteur, sur le monde qui l'entoure, ce sont : les connaissances linguistiques, conceptuelles, rhétoriques et pragmatiques, ainsi que les connaissances référentielles du destinataire.
- **Trois ensembles d'opérations relatives à l'écriture elle-même:**
 - **La planification :** Qui est une pré-organisation du texte à produire, par la récupération d'informations stockées et leur structuration en un plan hiérarchisé en fonction du but de la production et du lecteur. C'est une anticipation de l'écriture. Le scripteur fait ainsi, une représentation abstraite de ce qu'il souhaite écrire.
 - **La mise en texte :** Qui comprend la verbalisation des choix orthographiques, lexicaux et syntaxiques, rhétoriques, provenant des informations récupérées par le scripteur.
 - **La révision :** Elle désigne la relecture du texte produit. Ainsi, les quatre paramètres d'écriture interviennent : la suppression, l'ajout, le déplacement, et le remplacement. Afin que le scripteur puisse améliorer son écrit. Cette étape varie en fonction de l'expertise, des habitudes à l'écrit et des expériences vécues par le scripteur.

D'un autre point de vue, Kadi (2008), évoque la notion des “ paradoxes du scripteur non expert ”, l'auteure estime que ces scripteurs se réfugient derrière une apparente satisfaction du produit écrit : quelques petites modifications de surface, quelques modifications de l'énonciation leur donnent facilement “ bonne conscience ” qu'ils ont écrit, qu'ils ont révisé. Dès lors, ils corrigent ces erreurs de surface, sans se soucier de ce qui est plus important et qui peut contribuer à l'amélioration du contenu du texte écrit.

Les scripteurs experts quant à eux centrent leur intérêt aussi bien sur le contenu conceptuel du texte que sur la forme linguistique de celui-ci. Ils font non seulement des modifications de surface, mais aussi de fond en utilisant les quatre opérations de l'écriture à savoir : la suppression, l'ajout, le déplacement, et le remplacement.

6- Quelques études abordant les représentations de l'écriture :

Les études sur les représentations de l'écriture ont été le centre d'intérêt de plusieurs auteurs, notamment :

6-1 L'étude de Moscovici (1976) :

C'est sur celui-ci que se tournent les synthèses faites sur la question des représentations, il a en effet introduit dans le champ de la psychologie sociale le concept de représentations sociales pour rendre opératoire ce concept. À la différence de Durkheim (1898) auquel il se réfère, Moscovici (1989, p. 81) insiste sur les interactions entre les individus et le milieu social où ils évoluent : « en reconnaissant que les représentations sont à la fois générées et générantes, [...] ce qui leur enlève ce côté préétabli, statique, qu'elles avaient dans la vision classique ». Après avoir défini les représentations sociales selon le même auteur, en étant : « une modalité de connaissance ayant pour fonction d'orienter les comportements », celui-ci ajoute qu'elles apparaissent comme des contenus structurés, ayant pour objectif d'exprimer et de modifier le monde dans lequel vient les individus et les groupes. Cet auteur, se réfère à une perspective socioconstructiviste, qui consiste à ce que la connaissance soit produite par le sujet lui-même, à mesure que celui-ci s'efforce de bien intégrer ses expériences vécues. Les didacticiens introduisent le concept de représentations dans le champ de la didactique, en mettant davantage l'accent sur le sujet. Ainsi, Penloup (2000, p. 19) définit-elle les représentations comme « des liens que le sujet établit avec le monde pour le rendre intelligible » et Petitjean (1998, p. 26) comme « un mixte d'éléments informatifs, cognitifs, normatifs, de savoirs, d'opinions et de valeurs ».

6-2 L'étude de Dabène (1987) :

Dabène quant à lui distingue entre "représentations sociales" et "représentations individuelles, ce qui permet de mieux comprendre les attitudes et les comportements des scripteurs. Non seulement, les représentations organisent le réel à travers des images

mentales, mais elles organisent également un savoir de connaissance et de croyance qui permettent à l'individu de se construire une image et de juger la réalité.

6-3 L'étude de Petitjean (1998) :

Cet auteur insiste ainsi sur le fait que les apprenants ne sont pas les seuls à avoir des représentations sur les savoirs enseignés, mais qu'elles sont également présentes chez les enseignants. Les connaissances que ces derniers ont ou n'ont pas, autant que leurs représentations influencent la façon dont ils vont enseigner, et celle dont ils voudraient voir les apprenants s'améliorer.

Ceci dit que les représentations, qu'elles concernent les apprenants ou les enseignants, qu'elles guident les uns dans leur apprentissage, les autres dans leur enseignement, fournissent à chacun un ancrage identitaire et un cadre interprétatif, elles puisent de l'entourage (la famille), d'un groupe social, des médias, du cadre scolaire, de la formation professionnelle, des pratiques culturelles et des trajectoires individuelles, comme le montre le sociologue Lahire (1993).

6-4 L'étude de Penloup (2006) :

La prise en compte des représentations de l'écriture, remet en cause selon cette auteure, l'enseignement traditionnel en posant la question du sujet-scripteur. Celui-ci n'est pas une page vierge devant une situation d'apprentissage, au contraire, il a déjà acquis un large savoir en dehors du cadre scolaire (l'influence du milieu et de l'entourage ainsi que les expériences individuelles vécues sur l'apprentissage). Ce qui a amené les didacticiens à s'intéresser non seulement au résultat de l'écriture, c'est-à-dire à l'écrit produit, mais à tout le processus d'écriture.

6-5 L'étude de Blandine (2010) :

Elle a élaboré une recherche intitulée : les représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture en langue étrangère : une approche didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en FLE en milieu universitaire australien. Dans cette thèse, elle a examiné les représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture d'apprenants et d'enseignants dans un contexte plurilingue universitaire. À partir des données orales et

scripturales recueillies dans ce cadre, elle a cherché à identifier les éléments du parcours individuel des enseignants et des apprenants qui participent dans la construction de leurs représentations de l'écriture, et de leur rapport à l'écriture en langue étrangère (LÉ).

Selon elle, l'interaction entre les langues maternelles et étrangères et l'influence respective de celles-ci lorsqu'on écrit ou enseigne à écrire en LÉ ont constitué un aspect central de son étude. Elle a abouti à une conclusion qui se présente en trois parties : la première porte sur le rapport à l'écriture des enseignants, la seconde sur la nature du rapport à l'écriture en LÉ des apprenants, et la troisième partie, porte sur la notion de littératie en LÉ. Ainsi, son analyse a démontré l'importance d'étudier le rapport à la langue et le rapport à l'apprentissage pour mieux comprendre le rapport à l'écriture dans un contexte plurilingue. Cet apport théorique, permet de préciser l'expérience d'écriture lorsque plusieurs langues sont en jeu dans la situation d'enseignement-apprentissage. Il constitue une base complémentaire solide pour appréhender une situation d'enseignement-apprentissage de l'écriture en milieu plurilingue.

Le rapport à l'écriture, dans ce contexte plurilingue d'enseignement du français langue étrangère, s'envisage essentiellement sous l'angle de l'interaction lecture-écriture dans la mesure où toutes les consignes rédactionnelles reposent sur la lecture d'un ou de plusieurs textes étudiés. Ainsi, dans ce contexte, l'écriture ne s'envisage-t-elle pas par elle-même mais suit plutôt le mode de l'interaction lecture-écriture. Du point de vue des apprenants, son analyse a montré que le rapport à l'écriture de ceux-ci évolue selon le degré de maîtrise de la langue, et ce, tant à partir des données orales qu'à partir des données scripturales. Blandine (2010), estime que la notion de littératie, permettait d'envisager l'enseignement des langues au-delà des quatre compétences classiques. Sa recherche, ainsi que les analyses qui l'informent, rejoignent en ce sens le concept de « lecture » élaboré par Sublet (1990), qui consiste en une compétence générale de lecture et d'écriture. La lecture ne définit pas l'écriture ; les deux compétences se servent l'une de l'autre et, dans un contexte plurilingue, s'ajoutent à cette interaction l'acquisition et l'utilisation des connaissances portant sur la culture, et le contexte historique.

Les travaux d'auteurs sur les représentations de l'écriture, ne se sont pas limités aux pays francophones, bien au contraire, ils se sont imprégnés même en Algérie. Nous retrouvons ainsi :

6-6 L'étude de Guidoume (2010) :

Il s'est intéressé aux représentations et aux pratiques enseignantes dans une approche par compétences du FLE au lycée, afin de contribuer à comprendre les pratiques enseignantes au secondaire à travers les représentations des enseignants du français langue étrangère. À partir de la description et l'examen des discours des enseignants, il a essayé de saisir dans quelle mesure ces derniers arrivent à partager des représentations à propos de l'enseignement rénové dans le cadre de la nouvelle méthodologie. Ainsi, ses résultats ont montré que les réponses de la majorité des enseignants laissent indiquer que ces derniers se sont approprié des éléments de surface de la discipline qu'ils enseignent. Il considère donc, que la maîtrise épistémologique est un élément incontournable pour s'approprier de nouveaux principes. Sur le plan de l'ancienneté dans le métier, son échantillon est relativement expérimenté dans l'ensemble. Selon lui, l'expérience professionnelle est un facteur important et déterminant dans les décisions qu'est amené à prendre un professeur dans les choix qu'il fait dans la gestion de sa classe.

6-7 L'étude de Shili (2015) :

Shili quant à elle, a élaboré sa thèse pour étudier l'impact des représentations sociales de la langue française et de l'écriture sur la qualité de la production écrite des apprenants, dont laquelle les résultats montrent l'importance des représentations sociales dans l'appréhension de l'objet écriture et la construction du rapport à l'écriture de l'apprenant. Ils renvoient également au rôle décisif qu'elles peuvent jouer dans l'apprentissage de l'écriture en FLE. Cependant, selon elle, il est essentiel de mettre en évidence la nécessité de faire un lien réciproque entre la nature des représentations sociales de l'écriture et le niveau de compétences scripturales des apprenants.

6-8 L'étude de Amouret Dakhia (2017) :

Ils ont émis une recherche sur les représentations de l'écrit dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE, afin de connaître les représentations que se font les étudiants des classes de deuxième année de l'écrit, de vérifier si ces dernières favorisent-elles ou au contraire freinent-elles l'apprentissage de l'écrit, et pour étudier les motivations des étudiants pour l'écrit. Pour répondre à ces questions ils ont émis les hypothèses suivantes :

- Les représentations que se font les étudiants constituent un obstacle à leur apprentissage de l'écrit.
- Les étudiants manquent de motivation à l'égard de l'écrit, ce qui influe sur leur apprentissage.

Ils ont alors mené une enquête sur le terrain en administrant un questionnaire aux étudiants des classes de deuxième année du département de français à l'université de Ghardaïa. Cette enquête les a permis d'analyser un nombre d'aspects liés essentiellement à l'écriture. Elle a également été l'occasion de focaliser la réflexion sur les représentations que se font les étudiants de l'écriture dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE. En effet, après avoir passé en revue toutes les réponses recueillies auprès de leurs informateurs, ils se sont rendus compte que les représentations de nombreux étudiants vis-à-vis du français sont plutôt négatives. Ces représentations comme ils l'ont souligné constituent un obstacle pour l'apprentissage, c'est pour cela qu'ils considèrent que la réalisation d'un travail sur les représentations est plus que nécessaire. En classe de langue, la conception des activités de production écrites doit intégrer l'aspect représentationnel de l'écriture. Il devient aussi impératif selon eux, de focaliser l'intérêt sur la motivation en analysant, par exemple, les besoins des apprenants en matière d'écriture.

Conclusion partielle

En guise de conclusion, l'écriture a une définition à multiples facettes, elle a des caractéristiques qu'il faut prendre en compte : fonction de représentation (l'écrit permet de laisser une trace que le scripteur pourra choisir entre la partager avec les autres ou la garder pour soi, en fonction de ses conceptions), fonction cognitive (c'est une activité complexe qui exige un effort cognitif mettant en œuvre plusieurs connaissances que le scripteur doit activer simultanément lors de sa rédaction, ainsi entre en jeu l'expertise rédactionnelle et le rapport à l'écrit), fonction de permanence à l'opposition de l'oral (l'écrit reste, il permet de garder une trace), fonction relationnelle (c'est un vecteur de communication), fonction d'inscription culturelle (les expériences font naître des représentations qui se développent au fur et à mesure du temps).

Les études sur les représentations de l'écriture ont été le centre d'intérêt de plusieurs auteurs non seulement dans les pays francophones, mais aussi en Algérie

Deuxième partie
Cadre méthodologique et pratique

Chapitre I

Approche méthodologique

Introduction partielle

Dans la première partie, nous avons abordé théoriquement les deux concepts clés de notre recherche : d'abord les représentations, puis, l'écriture.

Dans la présente partie, nous essayerons de traiter l'aspect pratique de notre recherche. Nous présenterons ainsi, la démarche méthodologique adoptée, ainsi que l'outil d'investigation choisi pour recueillir les données afin d'effectuer notre étude.

1- L'enquête :

L'enquête, comme la définit Berthier (2004,p. 11-12) est une quête d'information « réalisée par interrogation systématique de sujets, d'une population déterminée, pour décrire, comparer ou expliquer : il s'agit d'une démarches de type scientifique. »

Afin de réaliser son enquête, le chercheur doit impérativement préciser son objectif, le but de son enquête, ainsi que la détermination de l'approche méthodologique à suivre.

C'est en effet l'outil d'investigation qui permet d'indiquer de qu'elle approches'agit-il. Plusieurs méthodes sont possibles à savoir : l'entretien, le questionnaire...Dans notre recherche, le choix a été porté sur l'entretien, d'une part, car l'étude que nous avons menée sur les représentations de l'écriture fait appel aussi bien à la méthode qualitative que quantitative, mais davantage qualitative, et d'autre part, car il permet de susciter davantage de réponses et d'explication que le questionnaire.

2- L'entretien de la théorie à la pratique :

2-1 Qu'est-ce qu'un entretien ?

Nous avons opté pour l'entretien, du fait qu'il nous permettrait d'obtenir davantage un maximum de réponses.

L'entretien représente une situation de communication orale, le plus souvent entre deux personnes : l'un est l'enquêteur, l'autre est l'enquêté.

Les données recueillies sont essentiellement des opinions, des informations qualitatives.

C'est un processus de communication qui crée des liens sociaux par le regard et la proximité physique.C'est une méthode d'enquête dite qualitative contrairement au questionnaire qui est une méthode quantitative.

En effet, Romelaer (2005), définit l'entretien en étant l'une des méthodes qualitatives les plus utilisées et qui n'a rien de commun avec une simple discussion entre deux individus. L'entretien sert à vérifier des hypothèses et à en faire émerger de nouvelles.

C'est une technique de collecte de données informatives, qui permet donc de récolter et d'analyser plusieurs éléments à savoir : l'avis, l'attitude, les sentiments, et les représentations de la personne interrogée.

Dans notre recherche, nous nous sommes fixées, à travers les questions que porte l'entretien destinés aux enseignants, des objectifs visant à recueillir de façon précise les données

que nous cherchons à analyser et qui nous permettrons de confirmer ou d'infirmier notre hypothèse de recherche.

2-2 Types d'entretien:

2-2-1 L'entretien non directif: Selon Blanchet et Gotman (2010), ce type d'entretien repose sur une expression libre de l'enquêté, à partir d'un thème proposé par l'enquêteur. Celui-ci se contente de suivre et de noter la pensée, et le discours de l'enquêté sans poser de questions. Il adopte ainsi, une attitude d'écoute, de compréhension et de neutralité. L'enquêteur ne peut intervenir qu'uniquement pour manifester son accord.

L'avantage de ce type d'entretien apparaît dans le fait qu'il est accessible à plusieurs personnes, car il ne nécessite pas de compétences particulières. Cependant, il ne délimite pas le sujet sur lequel l'informateur va parler. Ce dernier aborde donc le thème de l'enquête de façon générale.

2-2-2 L'entretien directif : Dans le cadre de cet entretien, l'enquêteur pose des questions selon un protocole strict, fixé à l'avance (il s'agit d'éviter que l'interviewé ne sorte des questions et du cadre préparé). Les questions de l'entretien directif sont souvent spécifiques et fermées d'où les réponses sont avec "oui" ou "non".

Selon Blanchet et Gotman (2010), ce type d'entretien se rapproche de la méthode du questionnaire, car le chercheur établit une série de questions précises qu'il va poser aux interviewés.

Il est sécurisant pour le chercheur, du fait que ce dernier arrive avec une série de questions préétablies. Mais, l'enquêté n'aura pas une grande liberté pour s'exprimer.

2-2-3 L'entretien semi-directif: Selon Blanchet et Gotman (2010), ce type d'entretien se situe entre les deux types précédents. Il laisse à l'enquêté un espace assez large pour donner son point de vue, il peut répondre aux questions posées en toute liberté. Il aborde un certain nombre de thèmes qui sont identifiés dans un guide d'entretien préparé par l'enquêteur, dont le but de faciliter l'expression propre de l'enquêté, et pour éviter qu'il ne se sente enfermé dans des questions.

Il permet également de poser de nouvelles questions, si la personne interviewée soulève un aspect encore inconnu.

- ✚ Avant de passer à l'entretien, il faut préparer un guide d'entretien, c'est-à-dire préparer une liste de questions/thèmes sur une feuille à emmener le jour de l'entretien. Les questions peuvent être hiérarchisées selon les thèmes abordés. Le but est d'avoir un mémento afin de mener au mieux l'entretien, en limitant le stress.

Le guide d'entretien est donc l'outil qui sert de support, c'est un document qui comporte les thèmes ou les questions à aborder, et qui permet parfois de saisir les réponses au fur et à mesure de l'entretien.

3- L'entretien de notre recherche :

Au début de l'entretien nous avons présenté le thème et l'objectif de notre recherche:

Thème : Représentations de l'écriture chez les enseignants de français au cycle secondaire.

Objectif : Identifier les pratiques d'écriture et d'enseignement de l'écriture en FLE.

Les six entretiens que nous avons effectués se sont déroulés dans une période de quinze jours, dans des salles d'établissements après avoir eu l'accord des interviewés. Les enregistrements, ont été réalisés à l'aide d'un téléphone portable que nous avons mis en mode avion pour éviter les interruptions (appels, sms...)

Les 19 questions posées durant ces entretiens sont organisées sous forme de rubriques :

- **Identification des variables : Sexe + âge + ancienneté + diplôme**
- **Les représentations de l'écriture**
- **Les difficultés rencontrées lors de la rédaction d'un texte**
- **La permission ou non aux autres d'accéder aux écrits**
- **Préférence : lieu et moment**
- **Respect de la norme orthographique**
- **Utilisation du brouillon**
- **Entre lecture/écriture et utilisation des TIC**
- **La prise en charge de l'écrit scolaire**
- **L'autocorrection par le biais des annotations**
- **Le volume horaire**
- **Critères d'évaluation et propositions pour une meilleure prise en charge de l'écrit scolaire**

Les entretiens ont fait l'objet d'une transcription consultable en annexe, selon les conventions du GARS émit par Blanche Benveniste où chaque informateur est désigné par l'initiale du mot " Locuteur " avec une numérotation allant de L2 jusqu'à L7. (L1 : l'enquêteur)

4- Échantillonnage :

Notre enquête est constituée d'une population dont l'âge varie entre 26 et 57 ans. Le plus âgé de notre corpus a effectivement 57 ans, c'est ce qui différencie leur ancienneté entre 3 ans et demi à 32 ans de service, et leur obtention de diplôme entre licence, master et ENS. Les six enseignants ne sont pas également du même sexe (quatre sont du sexe féminin et deux du sexe masculin). Ces variables pourraient constituer des facteurs de comparaison, lors de l'interprétation des résultats obtenus, car elles peuvent être des paramètres qui influent sur les conceptions et les représentations des locuteurs.

Conclusion partielle

Ce chapitre nous a permis de mettre en évidence l'outil méthodologique utile auquel nous avons fait recours et qui nous a aiguillé tout au long de notre enquête, comme nous avons également décrit le lieu de l'enquête ainsi que les variables qui pourraient constituer des facteurs de comparaison entre les représentations de nos enquêtés. Nous avons également, justifié notre recours à la méthode d'enquête par le biais de l'entretien.

Chapitre II

Analyse et interprétation des résultats

Introduction partielle

Prendre conscience de ce que les enseignants pensent de l'écriture, comme l'indique (Thomas, 2005), nous semble un point essentiel. Partageant cette idée, dans son article, Souam (2019), considère que la réalisation d'un travail sur les représentations est plus que nécessaire, car il nous permet de cerner les vraies causes du problème.

Nous avons ainsi, réservé ce chapitre à l'analyse et à l'interprétation des réponses obtenues de l'entretien destiné aux enseignants du cycle secondaire pour connaître leurs représentations vis-à-vis de l'écriture en FLE.

1- Analyse et interprétation des résultats :

❖ **Identification des variables : Sexe, âge, ancienneté et diplôme (questions 1, 2, et 3) :**

Question 1 : L1 : À quelle catégorie d'âge appartenez-vous ? (plus précisément) + Sexe féminin ou masculin

L2 : J'ai 33 ans (sexe féminin)

L3 : 26 ans (sexe féminin)

L4 : j'ai 34 ans (sexe féminin)

L5 : j'ai 57 ans (sexe féminin)

L6 : 29 ans (sexe masculin)

L7 : 34 ans (sexe masculin)

Question 2 : L1 : Votre ancienneté dans le poste ?

L2 : x au lycée v: j'ai 3 ans mais j'ai fait aussi 3 ans au cem - - j'étais titulaire au cem aussi

L3 : 3 ans et demi

L4 : j'ai 10 ans de travail

L5 : 32 ans de c: service

L6 : en fin de 4eme année de travail

L7 : 5 ans

Question 3 : L1 : Quel est votre diplôme ou niveau d'étude ?

L2 : x master 2 master 2 didactique

L3 : ENS français bac plus 5

L4 : j'ai une licence x en traduction et - - interprétariat

L5 : x licence - - plus exactement de l'ENS

L6 : un master en science du langage

L7 : master didactique langue française

Enquêté (e)	Sexe	âge	Ancienneté	Diplôme
L2	Féminin	33 ans	3 ans au lycée+ 3 ans au collège (titulaire)	master 2 en didactique
L3	Féminin	26 ans	3 ans et demi	ENS français bac plus 5
L4	Féminin	34 ans	10 ans	une licence en traduction et interprétariat
L5	Féminin	57 ans	32 ans	ENS
L6	Masculin	29 ans	4 ans	un master en science du langage
L7	Masculin	34 ans	5 ans	un master didactique langue française

Commentaire

Les enseignants enquêtés (e) ne sont pas du même sexe (4/6 sont du sexe féminin et 2/6 sont du sexe masculin), ni du même âge (entre 26 et 57 ans), ils ont des profils différents, chacun son expérience professionnelle (de 3 ans et demi jusqu'à 32 ans de service) et chacun son diplôme d'étude : un master en didactique, et en science du langage, une licence en traduction et interprétariat, ENS.

❖ **Les représentations de l'écriture (question 4) :**

Question 4 : L1 : Que représente l'écriture pour vous ?

L2 : x - - l'écriture c'est un soulagement c'est - -la liberté

L3 : x je pense que l'écriture - - représente un échappatoire - - un moyen pour s'exprimer ou pour exprimer ce qu'on ressent - - et ce qu'on pense

L4 : l'écriture est l'expression du langage x représentant v: la pensée

L5 ://// l'écriture représente une façon de s'exprimer - - voilà x exprimer ses besoins ses désirs ses sentiment ainsi de suite

L6 : x pour moi l'écriture c'est c: c'est la trace ou bien le passage de la personne sur cette étape ou cet endroit là

L7 : c'est un moyen de rêver

Enquêtés (e)	Représentations de l'écriture
L2	c'est le soulagement / la liberté
L3	une échappatoire, un moyen pour s'exprimer ou pour exprimer ce que l'on ressent et ce que l'on pense
L4	l'expression du langage représentant la pensée
L5	l'écriture représente une façon de s'exprimer / exprimer ses besoins ses désirs ses sentiments
L6	c'est la trace ou bien le passage de la personne sur cette étape ou cet endroit là

L7	c'est un moyen de rêver
-----------	-------------------------

Commentaire :

Toutes les réponses obtenues, dénotent que les enseignants enquêtés (e) ont des représentations propices et positives vis à vis de l'écriture, selon eux, c'est une façon de s'exprimer librement, et d'exprimer leurs désirs et leurs besoins, un moyen de penser et de rêver. En effet, pour Barré De-Miniac (2000, p. 19) : « écrire c'est, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits ».

❖ **Les difficultés rencontrées lors de la rédaction d'un texte (question 5) :**

Question 5 : L1 : éprouvez-vous des difficultés en écrivant des textes en français? Oui / Non / Si oui, de quel ordre sont-elles ?

L2 : non pas du tout


L3 : oui - - parfois - - un manque d'inspiration

L4 : non - - aucune difficulté

L5 : x non

L6 : x je dirais non

L7 : non

Enquêtés (e)	La rencontre de difficultés lors de l'écriture	La nature des difficultés rencontrées
L2	non	
L3	parfois	un manque d'inspiration

L4	non	X
L5	non	X
L6	non	X
L7	non	X

Commentaire

Nous constatons que 5/6 des enseignants enquêtés (e), n'éprouvent pas de difficultés lors de l'écriture de textes en langue française, en revanche 1/6 d'entre eux, rencontre parfois des difficultés justifiées par un manque d'inspiration.

Nous supposons que cette divergence est due à l'influence des deux facteurs : âge et expérience sur les pratiques enseignantes.

En effet, Guidoume (2010), considère que la maîtrise épistémologique et l'expérience professionnelle sont des éléments incontournables, du fait qu'ils permettent aux enseignants de s'appropriier des éléments de surface de la discipline qu'ils enseignent.

❖ La permission ou non aux autres d'accéder aux écrits (question 6) :

Question 6 : L1 : Permettez-vous aux autres d'accéder à vos écrits ou les gardez-vous pour vous seulement ? Et pourquoi ?

L2 : x pour moi - - x j'ai 2 écrits - - x écrit intime x là où personne ne va le lire - - et l'écrit - - x de production écrite ou bien x compte rendu que je vais partager avec mes élèves mes apprenants

L3 : pas toujours - - c'est des écrits personnels - - que je souhaite garder pour moi-même

L4 : non je les garde pour moi - -ce sont des idées personnelles - - que je x ne souhaite pas partager

L5 : x non - - alors parce que je considère que c: /ces- ses/ écrits c'est quelque chose de personnel - - donc vaut mieux les garder pour soi

L6 : x je dirais selon selon les circonstances - - ça dépend les types de textes et des sujets abordés

L7: si c'est personnel - - je les garde pour moi - - si c'est quelque chose de x officiel ou pour les autres n'y a pas de problème

Enquêtés(e)	L'ap permission ou non à autrui d'accéder à leurs écrits	la raison
L2	oui et non	deux types d'écrits : écrit intime que personne ne va le lire l'écrit de production écrite ou bien de compte rendu que je vais partager avec mes apprenants
L3	pas toujours	ce sont des écrits personnels
L4	non	ce sont des idées personnelles
L5	non	c'est quelque chose de personnel autant les garder pour soi
L6	oui et non	ça dépend les types de textes et les sujets abordés
L7	oui et non	si c'est personnel : non si c'est officiel ou pour les autres : oui

Commentaire

Les réponses obtenues montrent que 3/6 des enseignants enquêtés (e) préfèrent garder leurs écrits pour eux même, et ne permettent pas aux autres d'y accéder, car ce sont selon eux, des écrits personnels à ne pas partager. Nous avons remarqué d'emblée une nette opposition entre leurs réponses et celle des autres enseignants, ceux-ci prennent en considération le type de texte afin de permettre ou pas aux autres d'accéder à leurs écrits.

Effectivement, l'écriture permet de dire des choses, pour ensuite, éventuellement, soit les partager avec d'autres personnes ou les garder pour soi même. C'est un des points que reprend Barré-de-Miniac (2015), en faisant référence aux pratiques scripturales telle que l'écriture d'un journal intime. Elle est donc un lieu d'expression des affects par rapport au monde, et d'où se manifeste la dimension affective éprouvée pour l'écrit par le scripteur.

❖ Préférence : lieu et moment (questions 7 et 8) :

Question 7 : L1 : Aimez-vous écrire dans un lieu précis ou le faites-vous n'importe où ?

L2 : x j'aime bien écrire - - dans ma chambre

L3 : oui v: dans ma chambre

L4 : oui - - en v: étant seule

L5 : xn' importe où non généralement on écrit x lorsqu'on est à la maison

L6 : x je dirais - - dans les open space c'est-à-dire en face de la mer - - la forêt

L7 : non - - au contraire j'aime écrire quand je suis seul mais x dans un lieu tranquille c'est tout

Question 8 : L1 : à quel moment de la journée préférez-vous écrire ? Et pourquoi ?

L2 : x la nuit - - parce que c'est v: le calme x et x j'ai la tête libre donc c: je vais écrire librement


L3 : généralement tard la nuit - -pour le calme - - la concentration

L4 : très tôt le matin v: ou la nuit - - j'ai plus d'idées dans le calme

L5 : pour le moment généralement généralementle soir c'est parce qu'on est détendue comme je viens d'expliquer on est détendue on est à l'aise

L6 : x - - j'ai pas un moment un moment précis c'est quand c: j'ai un truc à écrire je l'écris

L7 : je préfère écrire x - - le matin - - parce que je suis concentré

Enquêtés (e)	Préférence : écrire dans un lieu précis ou n'importe où	Le moment préféré de la journée pour écrire	La justification du choix du moment
L2	dans ma chambre	la nuit	le calme et j'ai la tête libre donc je vais écrire librement
L3	dans ma chambre	tard la nuit	pour le calme et la concentration
L4	en étant seule	très tôt le matin ou la nuit	j'ai plus d'idées dans le calme
L5	à la maison	le soir	c'est parce qu'on est détendue et à l'aise
L6	en face de la mer la forêt	n'a pas un moment précis	
L7	en étant seul (lieu isolé)	le matin	parce que je suis concentré

Commentaire

La totalité des enseignants enquêtés (e), préfèrent écrire dans un lieu précis. Sur la base de ces réponses, nous nous référons à l'ouvrage de Reuter (1996), "Enseigner et apprendre à écrire" dans lequel il évoque la notion de l'espace socio-institutionnel, qui joue un rôle primordial lors de l'élaboration de la tâche d'écriture.

Concernant le moment, 5/6 des enquêtés, choisissent d'écrire le matin ou la nuit, ils partagent la même raison en ce qui concerne ce choix : pour le calme, la détente et la concentration, ce qui permet ainsi d'avoir une source d'expression des affects, des idées, et des connaissances par rapport au monde, comme le conçoit Barré-de-Miniac (2015).

❖ Respect de la norme orthographique (question 9) :

Question 9 : L1 : S'il vous arrive d'écrire un SMS, attachez-vous une importance à la norme orthographique ?

L2 : non - -seulement quand j'écris x à mon inspecteur ou je lui envoie un x message

L3 : alors là - - ça dépend de la complicité que j'ai avec mon destinataire

L4 : oui - - tout à fait

L5 : x oui énormément énormément

L6 : oui

L7 : oui c'est évident

Enquêtés (e)	Prendre en considération la norme orthographique lors de la rédaction d'un SMS		
	Oui	Non	Selon le destinataire
L2			✘
L3			✘

L4	<input checked="" type="checkbox"/>		
L5	<input checked="" type="checkbox"/>		
L6	<input checked="" type="checkbox"/>		
L7	<input checked="" type="checkbox"/>		

Commentaire

Les réponses de 4/6 des enseignants, sont favorables pour le respect des normes orthographiques lors de la rédaction d'un SMS, dans la mesure où 2/6 d'eux prennent en considération leur destinataire qui fait partie de l'environnement de la tâche, et d'où figure la fonction adaptative.

Durussel (2014, p. 3), estime que « l'orthographe présente tout de même un rôle extrêmement rationnel, du fait qu'elle permet de stabiliser la langue écrite ».

❖ Utilisation du brouillon (question 10) :

Question 10 : L1 : Lorsque vous rédigez en français dans quelle situation éprouvez-vous le besoin d'utiliser un brouillon ?

L2 : quand je prépare mon cours


L3 : alors là x lorsqu'il s'agit d'une lettre administrative

L4 : j'utilise rarement le brouillon

L5 : alors quand est ce qu'on utilise un brouillon généralement lorsque il s'agit d'un écrit administratif la pour éviter x de tomber dans les erreurs - - de préférence il faut faire un brouillon

L6 : x je dirais en v: écrivant des textes officiels

L7 : c'est seulement pour passer un examen c'est tout

Enquêtés (e)	La situation exigeant le besoin d'utiliser un brouillon
L2	lors de la préparation des cours
L3	lorsqu'il s'agit d'une lettre administrative
L4	 (rare utilisation du brouillon)
L5	lorsqu'il s'agit d'un écrit administratif
L6	des textes administratifs
L7	des examens

Commentaire

Nous notons d'après les réponses que 3/6 des enquêtés (e), partagent la même situation exigeant le besoin d'utiliser un brouillon : lors de la rédaction d'un écrit administratif, afin d'éviter les fautes face à leur destinataire.

En outre, 2/6 d'entre eux, trouvent l'utilité du brouillon dans l'élaboration des cours ou des examens. Certes, l'utilité du brouillon semble faire l'unanimité chez ces enseignants. Il est en effet, tour à tour défini comme : « un lieu d'élaboration de la pensée et d'opérations mentales, un lieu d'organisation des idées et de fabrication du texte, un espace/temps de réflexion qui assure au scripteur le recul nécessaire avant la "copie" au "propre" » comme l'indique Kadi (2008, p. 129).

Mais, selon la même auteure : « cette conscience de l'utilité du brouillon ne va pourtant pas sans un sentiment opposé qui en fait un objet de honte, un objet que l'on a de la peine à montrer ». Elle le plaide en le nommant : « saliscrit ». C'est ce qui explique que l'enseignant restant, ne trouve pas une utilité au brouillon.

❖ Entre lecture/écriture et utilisation des TIC (questions 11 et 12) :

Question 11 : L1 : Pensez-vous que pour être un bon scripteur il faut être un bon lecteur et que la lecture et l'écriture vont de paire ? Justifiez

L2 : ça c'est sûr - - car la lecture enrichit l'écriture - - en lisant on apprend à écrire des mots - - x et à découvrir de nouveaux mots aussi

L3 : oui totalement - - je pense que x la lecture - - permet d'enrichir le lexique - - et de connaître la signification - - et l'orthographe exact de beaucoup de mots ce qui aide à éviter les fautes - - d'orthographe également

L4 : oui et non - - oui parce que la lecture est un bon moyen pour x - - pour x enrichir les idées et non - - car ce n'est pas x le seul moyen pour être un bon scripteur - - le fait de s'habituer à l'écriture permet x aussi d'être un x bon scripteur

L5 : x oui absolument c'est en lisant qu'on arrive à s'exprimer par écrit

L6 : x oui je dirais que oui - - parce que si si xxx c'est avec la lecture qu'on va pouvoir écrire xxx si on lit pas trop on pourra pas écrire d'une manière comment dirais-je d'une manière /// d'une manière correcte plus au moins

L7 : cela va de soi - - la lecture - - nous procure un v: bagage linguistique nécessaire

Question 12 : L1 : À l'ère du numérique, êtes-vous intéressé par les nouvelles technologies de l'information (TIC) ?

L2 : bien sur - - c'est un moyen v: très intéressent et très utile

L3 : x oui bien sûr v: pour être informé en temps réel

L4 :oui évidemment - - je les utilise

L5 : x oui oui

L6 : oui

L7: c'est obligatoire - - ça facilite l'enseignement et v: l'apprentissage

Enquêtés (e)	La lecture en étant un tremplin à l'écriture	Justification	Intéressés (e) ou non au TIC
L2	oui	la lecture enrichit l'écriture / en lisant on apprend à écrire des mots et à découvrir de nouveaux mots aussi	oui

L3	oui totalement	la lecture permet d'enrichir le lexique / de connaître la signification et l'orthographe exact de beaucoup de mots ce qui aide à éviter les fautes d'orthographe	oui
L4	oui et non	oui parce que la lecture est un bon moyen pour enrichir les idées / non car le fait de s'habituer à l'écriture permet aussi d'être un bon scripteur	oui
L5	oui absolument	c'est en lisant qu'on arrive à s'exprimer par écrit	oui
L6	oui	elle permet d'écrire d'une manière plus au moins correcte	oui
L7	oui	la lecture nous procure un bagage linguistique nécessaire	oui

Commentaire

La totalité des réponses sont favorables en ce qui concerne la lecture au service de l'écriture, les enseignants justifient leurs points de vues en ajoutant que, la lecture permet d'enrichir le lexique, qu'elle procure un bagage linguistique nécessaire, qu'elle permet d'écrire d'une manière plus au moins correcte. En effet, la lecture constitue une source d'instruction et de culture, elle nourrit l'esprit, et développe les compétences langagières.

Blandine (2010), estime que, le concept de « lecture » élaboré par Sublet (1990), consiste en une compétence générale de lecture et d'écriture. Ainsi, la lecture ne définit pas l'écriture ; les deux compétences se servent l'une de l'autre.

En ce qui concerne l'utilisation des TIC, les enquêtés partagent un avis positif, du fait qu'elles facilitent l'enseignement/apprentissage. Effectivement, Brahami(2014, p. 12),

considère que « lorsqu'elles sont mises au service de la pédagogie, les TIC permettent d'apprendre, de comprendre, d'entreprendre, de motiver, de partager, d'interagir, de communiquer, d'échanger, de collaborer, d'exposer, de transmettre et de distribuer le savoir».

❖ **La prise en charge de l'écrit scolaire (questions 13, 14 et 15) :**

Question 13 : L1 : En tant qu'enseignant du secondaire donnez-vous des devoirs à la maison à vos apprenants ?

L2 : oui c'est obligatoire

L3 : bien sûr

L4: oui

L5: presque chaque séance à la fin de chaque séance - - ils ont un devoir à faire à la maison

L6 : oui

L7 : bien sûr c'est obligatoire

Question 14 : L1 : Quel(s) type(s) d'écrit(s) vous leur donnez ?

L2 : donc ça dépend le ni- le niveau des élèves x comme par exemple en première et deuxième année en première année je leur donne à faire un résumé - - et pour les deuxièmes années terminal c'est compte rendu objectif et critique

L3 : généralement des exercices de langue - - et v: souvent des productions écrites libres

L4 : en rapport avec v: les objets d'études x productions écrites ou résumés

L5 : généralement des dissertations - - des productions libres - - où ils peuvent s'exprimer

L6 : x des textes xxx - - des textes à re-reformuler à résumer en quelque sorte ou bien carrément - - des productions libres

L7 : x ça dépend de la séquence et le projet - - soit des activités soit une production - - l'important - - c'est qu'ils doivent toujours faire quelque chose

Question 15 : L1 : Lorsque vous donnez à écrire à vos apprenants vous conformez vous strictement aux programmes ?

L2 : - - bien sûr il faut toujours suivre le programme - - mais les moyens se diversifient

L3 : oui

L4 : oui - - il le faut

L5 :x oui x il le faut

L6 : oui

L7 :non ça dépend aussi des - - exercices et des activités - - si c'est nécessaire je vais leur ajouter quelque chose si non - - on va juste faire ce qu'il y a dans la séquence ou le projet

Enquêtés (e)	Devoirs à domicile	Types d'écrits donnés	Conformément au programme	
			Oui	Non
L2	oui	résumé / compte rendu objectif ou critique	✘	
L3	oui	exercices de langue / productions écrites libres	✘	
L4	oui	productions écrites / résumés	✘	
L5	oui	des dissertations / des productions écrites libres	✘	

L6	oui	textes à reformuler ou à résumer / production écrite libre	✘	
L7	oui	des activités des productions	✘	✘

Commentaire

Nous constatons d'après les réponses obtenues, que tous les enseignants enquêtés donnent des devoirs à domicile à leurs apprenants, que ce soit des résumés, des activités, des comptes rendus, ou des productions écrites libres, dont le but est de les impliquer dans leur apprentissage. En effet, «Les devoirs sont un élément intégral de l'apprentissage de l'élève; ils découlent du programme scolaire et sont en principe réalisés à la maison. En faisant ses devoirs, l'élève consolide son apprentissage et acquiert de nouvelles connaissances. »Le Cycle d'orientation (2007, p. 15).

Selon la progression annuelle (2018, p. 4) : « Chaque compétence doit être travaillée conformément aux tableaux des capacités et des objectifs énoncés dans les programmes. ». C'est ce qui explique que 5/6 des enquêtés se conforme strictement au programme, alors que, 1/6 estime que oui il le faut, mais ceci n'empêche pas de proposer d'autres activités adéquates aux besoins de l'apprenant et aux situations d'enseignement.

En effet, l'enseignant peut toutefois utiliser son portefeuille de compétences, afin de guider, d'aider, de stimuler, d'accompagner, d'encourager, et d'essayer de combler les lacunes de ses apprenants, en mobilisant leurs compétences tout au long de la démarche d'écriture.

❖ **L'autocorrection par le biais des annotations (question 16) :**

Question 16 : L1 : Les annotations que vous mettez sur les copies de production des apprenants mènent-elles à une réelle auto ou intercorrection ? Oui / Non

L2 : oui v: mais pas pour tous les apprenants

L3 : x - - oui certains élèves essayent tant bien que mal - - de les prendre en considération
- - d'autres non

L4 : non pas du tout - - rarement

L5 : exactement oui

L6 : x pour moi je dirais que non

L7 : oui - - dans certains cas oui

- **Si oui, L1 : Comment expliquez-vous le fait que les apprenants ne s'améliorent pas en écriture et commettent toujours les mêmes erreurs ?**

L2 : x je pense ils n'ont pas assez de bagage linguistique pas assez de motivation x ils ne prennent pas ça au sérieux - - donc le travail à faire et v: ils n'ont pas envie de travailler et v: de faire quelque chose d'avancer

L3 : ces apprenants en question ne se donnent pas la peine - - de corriger leur production - - écrite et ils ne sont pas x - - motivés à le faire

L4 : - - certains apprenants - - ne prennent pas au sérieux ne prennent pas ça au sérieux - - et v: ne se donnent même pas la peine de s'améliorer

L5 : ils commettent les mêmes erreurs - - lorsqu'il s'agit de x suivre la correction sans - - vraiment lui attacher une importance voilà - - pourquoi les élèves continuent à faire presque les mêmes erreurs surtout les erreurs d'orthographe les fautes d'orthographe

L6 : /

L7 :c'est c: x c'est parce qu'il y a une - - un très grand manque de pratique car deux ou trois heures par semaine ce n'est pas suffisant - - du tout

Enquêtés (e)	Les annotations sur les copies de production écrite mènent à une auto ou intercorrection		Explications du fait que les apprenants commettent encore les mêmes erreurs
	Oui	Non	
L2	✘	✘	ils n'ont pas assez de bagage linguistique ni de motivation / ils ne prennent pas ça au sérieux
L3	✘	✘	certain apprenants ne se donnent pas la peine de corriger leurs productions écrites et ils ne sont pas motivés à le faire
L4		✘	certain apprenants ne prennent pas ça au sérieux et ne se donnent même pas la peine de s'améliorer
L5	✘		les apprenants n'attachent pas une importance à la correction
L6		✘	✘
L7	✘		il y a un très grand manque de pratique dû au volume horaire insuffisant

Commentaire

D'après la majorité des réponses, nous pouvons déduire que les annotations sur les copies de productions écrites de certains apprenants mènent à une auto ou intercorrection. Par contre, les enseignants déclarent que ces apprenants en question commettent régulièrement les mêmes erreurs lors de l'expression écrite. Ils justifient leurs propos par le fait qu'ils ne lui donnent pas d'importance, et qu'ils ne sont pas motivés à l'autocorrection.

En effet, l'écriture est une activité mentale fortement complexe, car elle met en jeu plusieurs composantes, en interaction les unes avec les autres, mais distinguées pour les besoins de l'analyse. Weber (1993), Cité par Souame (2008), considère que c'est un système d'opérations complexes.

L'apprenant étant novice éprouve le plus souvent des difficultés concernant l'emploi des règles d'orthographe, la conjugaison, la grammaire, le vocabulaire. Ainsi, mobiliser les connaissances (culturelles, discursives...) stockées en mémoire, les habiletés, et les stratégies de rédaction lui semble une tâche extrêmement coûteuse, «il se trouve ainsi en état de surcharge cognitive» Fayol (1984), cité par Dembri (2008, p.39).

❖ Le volume horaire (question 17) :

Question 17 : L1 : Le volume horaire imparti à l'expression écrite, est-il, selon vous, suffisant pour apprendre aux apprenants à produire des textes en français ? Oui / Non

- **Que proposez-vous ?**

L2 : non non pas du tout - - x la première des choses d'accorder plus de temps - - pour les séances - - de l'autocorrection - - x de la production écrite bien sûr et x de faire plus de séance de lecture en classe - - surtout et surtout x au primaire donc parce que c'est c: la base de tout

L3 : alors là pas du tout - - je propose - - x d'augmenter x le volume horaire accordé à l'expression écrite dès le primaire - - afin d'impliquer les apprenants - - dans leur apprentissage et d'améliorer leurs compétences - - ainsi que leur base en français

L4 : non/// je propose d'améliorer la base des apprenants en français - - en enrichissant leur lexique - - dès le primaire - - car ils arrivent car ils arrivent au lycée avec des difficultés à trouver x les mots en français - - à penser à réfléchir - - en français

L5 : non il est insuffisant - - x je propose qu'on élargie un petit peu qu'on donne plus d'importance à la production écrite - - qu'on lui réserve - - au moins la moitié du temps qu'on lui réserve c: pour les autres - - activités

L6 : x non - - x je propose qu'on donne beaucoup plus de - - temps à l'écrit qu'à l'oral parce que y a - - vraiment tout plein de trucs à faire à l'écrit qu'à l'oral

L7 : non - - augmenter les heures x au moins de six heures par semaine

Enquêtés (e)	Le volume horaire	Les propositions
L2	non	accorder plus de temps à la production écrite / faire plus de séances de lecture en classe surtout au primaire
L3	non	augmenter le volume horaire accordé à l'expression écrite dès le primaire afin d'impliquer les apprenants dans leur apprentissage et d'améliorer leurs compétences ainsi que leur base en français
L4	non	améliorer la base des apprenants en français en enrichissant leur lexique dès le primaire
L5	non	élargir le volume horaire / donner plus d'importance à la production écrite

L6	non	donner beaucoup plus de temps à l'écrit qu'à l'oral
L7	non	augmenter les heures au moins de six heures par semaine

Commentaire

Tous les enseignants enquêtés, considèrent que le volume horaire imparti à l'expression écrite n'est pas du tout suffisant pour apprendre aux apprenants à produire des textes en français. Ils proposent ainsi, d'augmenter celui-ci, de donner beaucoup plus d'importance à l'écrit qu'à l'oral, de faire plus de séances de lecture en classe, et d'améliorer la base des apprenants en français dès le primaire, afin de mieux prendre en charge l'écrit scolaire.

D'une part, Djemaoune (2009) dans son étude, considère que le volume horaire consacré à l'apprentissage du FLE est insuffisant (trois heures par semaines pour les classes scientifiques et cinq heures pour les littéraires).

D'autre part, Murray (1978) cité par Souame (2008), avance que les rédacteurs expérimentés révisent plus que les novices. En s'appuyant sur l'interprétation de la question 16, nous pouvons déduire que l'apprenant novice va prendre plus de temps dans sa rédaction contrairement à l'expert, ce qui perturbera l'avancement de la séance qui doit être respecté. En effet, selon la progression annuelle (2018, p. 3) : « la répartition exige le suivi de l'avancement quantitatif de la réalisation des programmes et des contenus en fonction du volume horaire. »

❖ Critères d'évaluation et propositions pour une meilleure prise en charge de l'écrit scolaire (questions 18 et 19) :

Question 18 : L1 : Quand vous corrigez les devoirs d'expression écrite des apprenants, sur quoi porte votre évaluation?

L2 : x sur le respect des critères - - parce que toujours quand je leur demande d'écrire une production - - x je leur donne des critères - - de réussite pour les aider - - donc il faut les

respecter et quand lors de la correction je me base sur ça et v: bien sur tout dépend de v: du type de texte

L3 :x sur la cohérence du texte - - l'enchaînement des idées.

L4 :sur la cohérence et la cohésion des idées du texte

L5 :alors l'évaluation généralement c'est sur les maladresses sur les incorrections c'est x c'est là le plus important - - pour ce qui est de c: des fautes d'orthographe de toute façon les élèves vont continuer à faire des fautes d'orthographe - - on v: attire leur attention sur la faute sans vraiment x attacher de l'importance x - - voilà - - de l'importance à l'erreur

L6 :x l'évaluation va x comment dirais-je x l'évaluation de l'élève ça va être sur beaucoup plus sur l'enchaînement des idées x - - sur xxx la manière où x l'apprenant x enchaîne son travail

L7 :sur le contenu et la forme - - mais beaucoup plus sur le contenu

Question 19 : L1 : Que proposez-vous pour une meilleure prise en charge de l'écrit scolaire ?

L2 :donc - - tout d'abord je propose la première des choses- - la lecture donc si v: ils vont lire ils vont s'améliorer c'est sûr il(s) vont avoir plus de bagage plus de mots plus de lexique et v:aussi comme moi par exemple je je leur propose une banque de mots pour les aider surtout si le thème est est nouveau et il ne peuvent pas produire seul - - donc je vais les aider et aussi - - essayer de voir des vidéos x par rapport au thème demandé donc ça va leur aider - - ça va les aider pardon

L3 :je pense - - qu'il faut d'abord - - renforcer la base des élèves en français - - en les c: familiarisant avec la lecture et l'écriture

L4 :initier les apprenants à l'écriture libre dès leurs x école primaire xxx accorder bien sûr x plus de x plus de temps - - aux activités écrites par rapport aux activités orales

L5 :x pour une meilleure - - prise en charge de c: l'écrit scolaire pour cela il faut motiver les élèves - - comment on peut les motiver - - par des encouragements - - par des prix - - par - - on peut organiser des concours d'écriture c'est là qui peut xxx c'est ce moyen-là qui peut - - motiver les élèves - - et x les pousser à écrire - - à améliorer leurs écrits

L6 :je dirais que les - - les parents doivent apprendre à leurs gosses à lire à écrire à x pouvoir ou bien à savoir comment se prononcer en français d'une bonne manière

L7 :refaire le programme à zéro - - et donner de l'importance à l'écrit ////

Enquêtés (e)	Les critères d'évaluation de l'expression écrite	Propositions : pour une meilleure prise en charge de l'écrit scolaire
L2	sur le respect des critères de chaque type de texte	inciter les apprenants à lire
L3	sur la cohérence du texte / l'enchaînement des idées	renforcer la base des apprenants en français en les familiarisant avec la lecture et l'écriture
L4	sur la cohérence et la cohésion des idées du texte	initier les apprenants à l'écriture libre / accorder plus de temps aux activités écrites par rapport aux activités orales
L5	sur les maladresses et les incorrections	motiver les apprenants / les pousser à écrire et à améliorer leurs écrits
L6	l'enchaînement des idées	inciter les parents à familiariser leurs enfants avec la lecture
L7	beaucoup plus sur le contenu	refaire le programme à zéro et donner de l'importance à l'écrit

Commentaire

Les critères d'évaluation de l'expression écrite sont beaucoup plus centrés sur l'enchaînement des idées du texte, et sur le contenu lui-même. L'écriture comme nous l'avons constaté au travers des points abordés dans le deuxième chapitre de la partie théorique, ne se résume pas à la maîtrise des règles grammaticales, syntaxiques ou lexicales, celles-ci sont certes indispensables, mais le bagage socioculturel de l'apprenant

est aussi un point non négligeable. Pour ce faire, 3/6 des enseignants enquêtés insistent sur la lecture afin d'améliorer la base des apprenants en français.

DE Ketele (2013, p.65), estime que « la qualité d'une production écrite s'évalue à partir d'un nombre restreint de critères, dont certains sont plus fondamentaux que d'autres. Ceci correspond d'ailleurs au caractère multidimensionnel de toute compétence ou tâche complexe». 3/6 des autres enseignants, proposent de donner plus d'importance à l'écrit et aux activités d'écriture par le biais de la motivation, qui joue un rôle très important dans l'enseignement, et particulièrement, l'enseignement de l'écrit.

Plusieurs recherches ont montré que la motivation des apprenants fait partie des facteurs les plus déterminants pour réussir à l'école, dont : Archambault, Eccles et Vida, 2010; Bégin, 2008; Spinath et al ,2006 cités dans Guay et Talbot, 2010; Méls 2007; et Plante, 2009.

2- Synthèse générale des entretiens

D'après l'analyse des entretiens que nous avons élaboré, nous pouvons affirmer que l'écriture est une tâche positivement représentée par tous les enseignants enquêtés, en étant une façon de s'exprimer librement, et d'exprimer les désirs et les besoins. En effet, pour Barré De-Miniac (2000), écrire c'est le fait d'exprimer ses sentiments et ses désirs.

5/6 des enquêtés (e), n'éprouvent pas de difficultés lors de l'écriture de textes en langue française, en revanche 1/6 d'entre eux rencontre parfois des difficultés qui résultent d'un manque d'inspiration, nous avons supposé que cette divergence est due à l'influence des deux facteurs : âge et expérience sur les difficultés rencontrées lors de la rédaction des textes en langue française. En effet, Guidoume (2010), considère que la maîtrise épistémologique et l'expérience professionnelle sont des éléments incontournables, du fait qu'ils permettent aux enseignants de s'approprier des éléments de surface de la discipline qu'ils enseignent.

L'écriture permet de dire des choses, pour ensuite, éventuellement, soit les partager avec les autres ou les garder pour soi. C'est ce qui montre que, la moitié des enseignants enquêtés (e) préfèrent garder leurs écrits pour eux même, et ne permettent pas à d'autres personnes d'y accéder, selon eux, ce sont des écrits personnels à ne pas partager.

La totalité des enseignants interrogés partagent des avis favorables en ce qui concerne la lecture au service de l'écriture, ces derniers, justifient leurs points de vues par l'utilité de la lecture dans l'enrichissement du lexique, dans la procuration d'un bagage linguistique nécessaire, et du fait qu'elle constitue une source d'instruction et de culture, qu'elle nourrit l'esprit, et développe les compétences langagières. Effectivement, Blandine (2010), estime que, le concept de « lecture » élaboré par Sublet (1990), consiste en une compétence générale de lecture et d'écriture. Ainsi, la lecture ne définit pas l'écriture ; les deux compétences se servent l'une de l'autre.

En revanche, les enseignants interrogés considèrent que le volume horaire imparti à l'expression écrite n'est pas du tout suffisant pour apprendre aux apprenants à produire des textes en français. Ainsi, les critères d'évaluation de l'expression écrite sont beaucoup plus centrés sur l'enchaînement des idées du texte, et sur le contenu lui-même, et moins sur les fautes d'orthographe, car selon les enquêtés, les apprenants ne prennent pas au sérieux la correction et ne sont pas motivés à la faire.

En effet, l'écriture est une activité mentale fortement complexe, car elle met en jeu plusieurs composantes, en interaction les unes avec les autres, Weber (1993), Cité par Souame (2008), considère que c'est un système d'opérations complexe.

De ce fait, l'apprenant étant novice éprouve le plus souvent des difficultés concernant l'emploi des règles d'orthographe, la conjugaison, la grammaire, le vocabulaire. Ainsi, mobiliser les connaissances (culturelles, discursives...) stockées en mémoire, les habiletés, et les stratégies de rédaction lui semble une tâche extrêmement coûteuse, «il se trouve ainsi en état de surcharge cognitive» Fayol (1984), cité par Dembri (2008, p.39).

Afin d'assurer une meilleure prise en charge de l'écrit scolaire, 3/6 des enseignants enquêtés insistent sur la lecture afin d'améliorer la base des apprenants en français, et les autres proposent de donner plus d'importance à l'écrit et aux activités d'écriture par le biais de la motivation qui joue un rôle très important pour garantir une meilleure prise en charge de l'écrit scolaire. En effet, plusieurs recherches ont montré que la motivation des apprenants fait partie des facteurs les plus déterminants pour réussir à l'école, dont : Archambault, Eccles et Vida, 2010; Bégin, 2008; Spinath et al ,2006 cités dans Guay et Talbot, 2010; Méls 2007; et Plante, 2009.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre nous avons analysé les résultats quantitatifs et qualitatifs des entretiens, ceux-ci sont schématisés dans des tableaux.

Les réponses obtenues sont variées en raison de la forme de nos questions, ce qui nous a permis d'analyser le contenu selon une analyse thématique.

Conclusion générale

Cette recherche sur les représentations de l'écriture chez les enseignants de FLE au secondaire, présente une nouveauté par rapport aux travaux antérieurs qui ont été entrepris dans le domaine de la didactique de l'écrit. Le sujet que nous avons abordé, est peu ou pas exploité aussi bien en Algérie qu'ailleurs. La plupart des travaux de recherche se sont orientés vers les difficultés des apprenants et les représentations qu'ils ont sur l'activité scripturale.

Notre recherche a pour objectif d'identifier les pratiques d'écriture et d'enseignement de l'écriture en FLE, à travers les différentes représentations que se font les enseignants du cycle secondaire de l'écrit. Nous avons supposé que les enseignants de français au cycle secondaire, ont des représentations négatives sur l'écriture, chose qui ne leur permet pas une bonne prise en charge de l'écrit scolaire. Pour vérifier la validité de notre hypothèse, nous avons entamé une enquête exploratoire par le biais d'un entretien, dans le but de rassembler les informations essentielles qui nous aiderons à répondre à cette problématique.

Avant de passer à la partie pratique, Nous avons jugé utile de présenter aux lecteurs deux chapitres théoriques ; Le premier sur les représentations et le second sur l'écriture. Dans la partie pratique, nous avons présenté la méthodologie poursuivie dans notre travail, l'échantillon sur lequel notre recherche a été effectuée et l'outil d'investigation choisi pour la vérification de l'hypothèse émise au départ. Nous avons conduit une enquête auprès de six enseignants de profils différents : âgés de 26 à 57 ans, ce qui différencie leur ancienneté entre 3 ans et demi à 32 ans de service, et leur obtention de diplôme entre licence, master et ENS, par le biais d'un entretien composé de dix-neuf questions. Nous avons constaté lors de notre analyse, que les enseignants enquêtés (e) ont des représentations propices et positives vis-à-vis de l'écriture, et la majorité d'eux n'éprouvent aucune difficulté lors de la rédaction de textes en langue française. Pourtant, dans les pratiques personnelles, les déclarations des enseignants permettent d'identifier une distinction entre les écrits personnels à garder pour soi, et les écrits à partager avec les autres. Il n'existe pas de consensus entre la plupart de leurs réponses car chacun d'entre eux a ses propres points de vues. Cette divergence apparaît essentiellement dans les questions 6, et 10. En revanche, dans leurs déclarations, les enseignants ont des réponses favorables envers la lecture au service de l'écriture, du fait que ces deux activités se servent l'une de l'autre. Concernant la prise en charge de l'écrit scolaire, nous avons constaté d'après les réponses obtenues, que tous les enseignants enquêtés donnent des devoirs à domicile à leurs apprenants, dont le but de les impliquer dans leur apprentissage. Et la majorité d'entre eux se conforme strictement au programme, les enquêtés sont tous d'accord également sur le fait que le volume horaire imparti à l'expression écrite, n'est pas suffisant pour apprendre aux apprenants à produire des textes en français. Leur évaluation consiste à prendre en considération l'enchaînement des idées du texte, et le contenu lui-même, et moins sur les fautes d'orthographe. Ils insistent sur la lecture et proposent de donner plus d'importance à l'écrit et aux activités d'écriture par le biais de la motivation.

L'analyse quantitative et qualitative, nous permet de conclure que les résultats obtenus ne favorisent pas notre hypothèse de recherche, car la totalité des enseignants enquêtés ont des représentations positives vis-à-vis de l'écriture, et proposent eux même des perspectives afin de mieux prendre en charge l'écrit scolaire. Notre hypothèse est donc infirmée. Notamment, les résultats obtenus présentent un écart avec la réalité, du fait que les enseignants par leurs réponses estiment montrer une image fortement positive de leurs pratiques d'écriture et d'enseignement de celle-ci, à travers une représentation subjective construite sur eux-mêmes, mais qui ne correspond pas toujours à la façon dont les autres les perçoivent. C'est donc une image qui n'est pas toujours réaliste, Selon Dabène (1987), les représentations permettent de juger la réalité. Nous justifions ainsi cette idée, par les erreurs apparentes dans les consignes d'examens. En effet, le ministère de l'Éducation Nationale (2010), a fait en sorte d'instituer une commission pédagogique indépendante composée de pas moins de 32 inspecteurs "les plus expérimentés" dans les différentes matières de l'épreuve du Bac, afin de garantir plus au moins un bon déroulement de l'examen, en tirant les enseignements de toutes les défaillances et les insuffisances reprochées, et pour éviter les critiques et les réclamations de certains candidats et même d'enseignants sur les différentes erreurs.

Cependant, Menacer (2021), publie dans Liberté un article dénonçant la "Gravissime erreur dans le sujet de français" commise par les concepteurs du sujet de langue française à l'officielle épreuve de la cinquième pour la session de juin 2021. Cette erreur selon lui : « apparaît dans la dernière partie du sujet consacrée à la production écrite (4 points), l'auteur du sujet propose dans un tableau une série de noms (maison, niche, jardin, forêt et cabane) qu'il présente comme des adjectifs. Partagé sur Facebook, le sujet a fait le tour de la Toile en quelques heures, les internautes se demandant comment une telle erreur a pu être commise et comment elle a pu échapper à la vigilance de tous ceux qui devaient servir de filtre au niveau de l'organisme chargé des examens officiels au sein du ministère de l'Éducation Nationale ». Nous nous demandons alors avec ces internautes : Comment expliquer qu'un sujet proposé par des enseignants, validé par des inspecteurs réunis en commission instituée par le ministère de l'Éducation Nationale, censé être vu et revu contienne quand même des erreurs ? Comment est-ce possible que des noms soient devenus des adjectifs ?

Notre recherche présente des limites, malgré un bon déroulement et contrôle de l'enquête en général, nous avons négligé un certain nombre de variables (sexe et diplôme). Il aurait été à notre avis intéressant de rajouter ces dimensions dans notre étude ; Elles ne nous

semblaient pas pertinentes au début vu l'objectif de notre recherche. Mais nous pensons, qu'elles auraient pu apporter de nouvelles ouvertures dans ce domaine.

Bien entendu, les résultats obtenus ne sont pas représentatifs et généralisés pour l'ensemble des enseignants de français au cycle secondaire, ainsi, nous pensons qu'il serait toujours possible de faire une étude comparative, en utilisant un questionnaire pour vérifier les dires et les faires (l'écrit) des enseignants. Pour élargir le champ de réflexion, nous proposons d'interroger d'autres enseignants de différentes wilayas, en ajoutant les variables : lieu, diplôme, et sexe.

Nous estimons qu'une étude longitudinale serait aussi intéressante pour vérifier les consignes que donnent les enseignants lors des examens, que ce soit des épreuves officielles ou des compositions trimestrielles, dont le but de compléter et d'approfondir notre travail.

Références bibliographiques

Ouvrage :

Abric, Jean-Claude. Les représentations sociales : aspects théoriques. Dans : Pratiques sociales et représentations. Paris, PUF. 1994 p. 12-35.

Abric, Jean-Claude. Méthodes d'étude des représentations sociales. Cambridge University Press. Représentations sociales .1984. p.169-184.

- Abric, Jean-Claude.** Pratiques sociales et représentations. Presses Universitaires de France, Paris PUF. 1994.
- Barré-De Miniac, Christine ; Brissaud, Catherine ; Rispail, Marielle.** (dir.) La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture. Paris : L'harmattan, 2004, p. 358
- Barré-de Miniac, Christine.** Le Rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques. Villeneuve-d'Ascq. Presses universitaires du Septentrion, 2000, p. 19
- Berthier, Nicole.** Les techniques d'enquête. Méthode et exercices corrigés. Paris. Armand Colin. 2004,p. 11-12
- Claudine, Herzlich,** Santé et maladie, Analyse d'une représentation sociale. Annales. Économies, Sociétés, Civilisations. 24^e année, N. 6. Mouton, Paris.1969. 1519-1521
- Clenet, Jean.** Représentations, formation et alternance, Alternances /développement Ed : Harmattan, Paris.1998.p 250
- Jodelet, Denise.** Les représentations sociales, regards sur la connaissance ordinaire. dans Sciences humaines, n 27.1993
- Mannoni, Pierre.** Les représentations sociales. Presses Universitaires de France. Paris. Collection : Que sais-je ? . 2010. p.128
- Moliner, Pascal.** Images et représentations sociales : De la théorie des représentations à l'étude des images, Grenoble, PUG.1996. p.145
- Moscovici, Serge.** La psychanalyse, son image et son public. Paris. Presses universitaires de France 1^{re} éd. 1961-1976. p. 43
- Moscovici, Serge,** La psychanalyse, son image et son public. Dans:Revue française de sociologie.1961.p.64
- Moscovici, Serge.** La psychanalyse, son image et son public. Revue française de sociologie, 1969.p.328-330
- Paré, André.** Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle, Centre d'intégration de la personne, Québec, 1984. p. 78
- Penloup, Marie.-Claude.** La tentation du littéraire: Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire. Paris: Didier. 2000.
- Reuter, Yves.** Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture, Ed. ESF, 2002, p. 94.95
- Reuter, Yves.** Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture, Paris, E.S.F. 1996. p. 189-190

Article :

Amour, Said. &Dakhia, Abdelouhab. « Les représentations de l'écrit dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE ». Université MohamedKhider Biskra. 2017.p .8

Barré-De Miniac, Christine. « Le rapport à l'écriture: une notion à plusieurs dimensions ». *Pratiques linguistique, littérature, didactique*, n°113 - 114, 2002. p. 29-39.

Bogaards, Paul. « À propos de l'usage du dictionnaire de langue étrangère ». *Cahiers de lexicologie*. 52. 1988, p. 55.

Bogaards cite Nuttin. « Problèmes de psychologie de la motivation humaine ». *Revue Philosophique de Louvain*. 1980. p.114.

Bru, Marc. « Les pratiques enseignantes comme objet de recherche». *Revue française de pédagogie*, n° 138, 2002. p. 63–73.

De Ketele Jean-Marie. « L'évaluation de la production écrite ».Dans *Revue française de linguistique appliquée*2013/1 (Vol. XVIII), 2013. p. 59 à 74

Doise, Willem. &Palmonari, Augusto. (dirs.). « L'étude des représentations sociales ». Delachaux et Niestlé : Lausanne. 1986. p. 81-94

Grésillon, Almuth. « Les manuscrits littéraires : le texte dans tous ses états ». *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°57,1988. p.107-122

Jodelet, Denise. « Les représentations sociales : regard sur la connaissance ordinaire ». *Le courrier du CNRS(Dossier scientifique)*. *Sciences cognitives*, 1993. p.109.

Jodelet, Denise. « Représentations sociales. Un domaine en expansion ». In Mosovici Serge, Bushini Fabrice (dir) *Les méthodes des sciences humaines*, Paris, PUF. 1984.p. 53.

Kadi, Latifa. « Le brouillon scolaire, ce saliscrit ». Université d'Annaba. *Synergies Algérie* n° 2, 2008. p. 125-135

Longpré, Anne. « Enseigner l'écriture. Un travail de chef d'orchestre ». *Québec français*.n° 124, 2001, p. 52–55

Menacer, Lyès. « Gravissime erreur dans le sujet de français ». *Liberté*. Algérie, 2021

Moscovici, Serge. « Des représentations collectives aux représentations sociales». In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*. Paris: Presses universitaires de France. 1989.p. 62-86

Petitjean, André. « La transposition didactique en français ». In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°97-98, 1998. p. 7-34.

Souame, Schahrazed. « Représentations de l'écriture chez les étudiants de français de l'Université Chadli Bendjedid. El-Tarf », 2019.p. 54-60.

Dictionnaire :

Galisson, Robert ; Coste, Daniel, Dictionnaire de didactique et de langues, Hachette, Paris, 1976, p. 176

Thèse et mémoire :

Brahmi, Mohamed Amine. (2014). Les TIC dans l'éducation en Algérie. (doctorat, Université d'Oran, Faculté des Sciences Economiques, des Sciences de Gestion et des Sciences Commerciales). <https://ds.univ-oran2.dz:8443/bitstream/123456789/741/1/Les%20TIC%20dans%20l%27%20C3%A9ducation%20en%20Alg%20C3%A9rie.pdf>

Dembri, Naima. (2008). L'usage du brouillon dans l'acquisition du savoir écrire. (Magister, Université Mentouri, Constantine, Ecole Doctorale de Français, Pole Est. Antenne Mentouri). <https://bu.umc.edu.dz/theses/francais/DEM1053.pdf>

Djeghar, Achraf. (2005). Les Représentations de la langue française chez les étudiants de première année de licence de français. (Magister, Université Mentouri, Constantine, école doctorale de français, pôle est).<https://bu.umc.edu.dz/theses/francais/DJE874.pdf>

Durussel, Antoine. (2014). Le rapport à l'orthographe des enseignants de disciplines autres que le français.Pistes pour une réorientation des pratiques?(Mémoire de MAS en enseignement secondaire II).<https://core.ac.uk/download/pdf/43673189.pdf>

Guidoume, Mohamed. (2010). Représentations et pratiques enseignantes dans une approche par compétences du FLE au secondaire algérien :Cas des PES de la Wilaya de Tiaret. (Thèse de doctorat, Université d'Oran, Faculté des Lettres, des Langues et des Arts, école Doctorale de français, Pôle Ouest). <https://theses.univ-oran1.dz/document/42201126t.pdf>

Laksaci, Mokhtar. (2018). Difficultés de l'apprentissage de la production écrite des apprenants de la 2^{ème} année secondaire Lycée Ghitaoui Moulay Touhami –Adrar- <https://dspace.univadrar.edu.dz/jspui/bitstream/123456789/213/1/difficult%C3%A9s%20de%20l%27apprentissage%20de%20la%20production%20ecrite%20.pdf>

Site Web :

Jodelet, Denise. (1984). Définition de la représentation sociale. Repéré à https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A88824/datastream/PDF_13/view

Le Cycle d'orientation. (2007) .Les devoirs à domicile. Repéré à <https://www.yumpu.com/fr/document/read/16813996/juillet-2012pdf-co-de-jolimont>

Le Robert dico en ligne. (1980). Définition de représentation. Repéré à <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/representation>

Plane, Sylvie. (2006). Singularités et constantes de la production d'écrit-L'écriture comme traitement de contraintes. Repéré à http://wrconf08.writing.ucsb.edu/Pdf_Articles/Plane_ArticleFR1.pdf

Progression annuelle (2018). Ministère de l'Éducation Nationale. Repéré à <https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/3-AS-francais.pdf>

ANNEXES

Transcription de l'entretien 1

L1 : bonjour

L2 : bonjour à vous

L1 :enseignant de français - - je poursuis une recherche dans le domaine de la didactique - - ayant pour thème - -représentations de l'écriture chez les enseignants de français au cycle secondaire - -et je souhaite votre contribution - - je vous prie de bien vouloir répondre aux questions - - afin que je puisse identifier vos pratiques d'écriture - - et d'enseignement de l'écriture dans cette langue - -

L2 :d'accord allez-y

L1 : à quelle catégorie d'âge appartenez-vous ?

L2 :les trentaines

L1 : plus précisément ?

L2 : j'ai 33 ans

L1 : vous an- votre ancienneté pardon dans - - le poste ?

L2 : x au lycée v:j'ai 3 ans mais j'ai fait aussi 3 ans au cem - - j'étais titulaire au cem aussi

L1 : quel est votre diplôme - - ou v: niveau d'étude ?

L2 :x master 2 master 2didactique

L1 : passant maintenant aux questions sur les représentations de l'écriture- -que représente l'écriture pour vous ?

L2 :x - - l'écriture c'est un soulagement c'est - -la liberté

L1 : éprouvez-vous des difficultés en écrivant des textes en français?

L2 : non pas du tout

L1 :permettez-vous aux autres - - d'accéder à vos écrits - - ou les gardez-vous pour vous seulement?

L2 :x pour moi - - x j'ai 2 écrits - - x écrit intime x là où personne ne va le lire - - et l'écrit - - x de production écrite ou bien x compte rendu que je vais partager avec mes élèves mes apprenants

L1 : aimez-vous écrire dans un lieu précis - - ou le faites-vous n'importe où ?

L2 : x j'aime bien écrire - - dans ma chambre

L1 : à quel moment de la journée pré-préférez-vous écrire ?

L2 :x la nuit

L1 : pourquoi ?

L2 :parce que c'est v: le calme x et x j'ai la tête libre donc c: je vais écrire librement

L1 : s'il vous arrive d'écrire des sms - - attachez-vous une importance à la norme orthographique?

L2 :non - -seulement quand j'écris x à mon inspecteur ou je lui envoie un x message

L1 : donc ça dépend votre destinataire ?

L2 : voilà oui

L1 : lorsque vous vous rédigez en français - - dans quelle situation éprouvez-vous le besoin d'utiliser un brouillon ?

L2 : quand je prépare mon cours

L1 : pensez-vous que - - pour être un bon scripteur - - il faut être un bon lecteur - - et que la lecture et l'écriture vont de paire ?

L2 : ça c'est sur - - car la lecture enrichi l'écriture - - en lisant on apprend à écrire des mots - - x et à découvrir de nouveaux mots aussi

L1 : à l'ère du numérique êtes-vous intéressé par les nouvelles technologies de l'information (TIC) ?

L2 : bien sur - - c'est un moyen v: très intéressent et très utile

L1 : en tant qu'enseignant du secondaire - - do-donnez-vous des devoirs à la maison à vos apprenants ?

L2 : oui c'est obligatoire

L1 : quel(s) type(s) d'écrit(s), vous leur do-donnez ?

L2 : donc ça dépend le ni- le niveau des élèves x comme par exemple en première et deuxième année en première année je leur donne à faire un résumé - - et pour les deuxièmes années terminal c'est compte rendu objectif et critique

L1 : lorsque vous donnez à écrire à vos apprenants vous conformez-vous strictement aux programmes ?

L2 : - - bien sûr il faut toujours suivre le programme - - mais les moyens se diversifient

L1 : c'est-à-dire ?

L2 : c'est-à-dire - - que j'utilise plusieurs moyens pour - - faire passer le x lemessagele programme

L1 : les annotations que vous mettez sur les copies de production des apprenants - - mènent-elles à une réelle auto ou intercorrection ?

L2 : oui v: mais pas pour tous les apprenants

L1 : vous aviez dit oui - - alors comment expliquez-vous - - le fait que les apprenants ne s'améliorent pas en écriture - - et commettent toujours les mêmes erreurs ?

L2 : x je pense ils n'ont pas assez de bagage linguistique pas assez de motivation x ils ne prennent pas ça au sérieux - - donc le travail à faire et v: ils n'ont pas envie de de travailler et v: de faire quelque chose d'avancer

L1 : donc vous pensez qu'ils ne sont pas motivés à faire la chose

L2 : voilà pas de motivation aucune motivation malgré que j'essaye de de de leur donner x la motivation de leur aider de les aider pardon mais x - - il y'a toujours ce manque de motivation surtout en français

L1 : le volume horaire imparti à l'expression écrite est-il - - selon vous suffisant pour apprendre aux apprenants à produire des textes en français ?

L2 : non non pas du tout

L1 : dans ce cas que proposez-vous ?

L2 : x la première des choses d'accorder plus de temps - - pour les séances - - de l'autocorrection - - x de la production écrite bien sûr et x de faire plus de séance de lecture en classe - - surtout et surtout x au primaire donc parce que c'est c: la base de tout

L1 : quand vous corrigez les devoirs d'expression écrite des apprenants sur quoi porte votre évaluation?

L2 : x sur le respect des critères - - parce que toujours quand je leur demande d'écrire une production - - x je leur donne des critères - - de réussite pour les aider - - donc il faut les respecter et quand lors de la correction je me base sur ça et v: bien sur tout dépend de v: du type de texte

L1 : pour conclure cet entretien - - que proposez-vous - - pour une meilleure prise en charge de l'écrit scolaire ?

L2 : donc - - tout d'abord je propose la première des choses- - la lecture donc si v: ils vont lire ils vont s'améliorer c'est sûr il(s) vont avoir plus de bagage plus de mots plus de lexique et v: aussi comme moi par exemple je je leur propose une banque de mots pour les aider surtout si le thème est est nouveau et il ne peuvent pas produire seul - - donc je vais les aider et aussi - - essayer de voir des vidéos x par rapport au thème demandé donc ça va leur aider - - ça va les aider pardon

L1 : je vous remercie infiniment pour votre disponibilité

L2 : de rien avec plaisir

Transcription de l'entretien 2

L1 : bonjour

L3 : bonjour

L1 : enseignant de français - - je poursuis une recherche dans le domaine de la didactique - - ayant pour thème représentations de l'écriture chez les enseignants de français - - au cycle secondaire - - et je souhaite votre contribution - - je vous prie de bien vouloir répondre aux

questions - - afin que je puisse identifier vos pratiques d'écriture - - et d'enseignement de l'écriture dans cette langue

L3 : avec grand plaisir

L1 : à quelle catégorie d'âge appartenez-vous ?

L3 : de 20 à 30 ans

L1 : plus précisément

L3 : 26 ans

L1 : votre ancienneté dans le poste ?

L3 : 3 ans et demi

L1 : quel est votre diplôme - - ou niveau d'étude ?

L3: ENS français bac plus 5

L1 : passant maintenant - - aux questions sur les représentations de l'écriture- - que représente l'écriture pour vous ?

L3 : x je pense que l'écriture - - représente un échappatoire - - un moyen pour s'exprimer ou pour exprimer ce qu'on ressent - - et ce qu'on pense

L1 : éprouvez-vous des difficultés en écrivant des textes en français ?

L3 : oui - - parfois - - un manque d'inspiration

L1 : permettez-vous aux autres d'accéder à vos écrits - - ou les garder vous pour - - pourvous seulement?

L3 : pas toujours

L1: pourquoi ?

L3 : c'est des écrits personnels - - que je souhaite garder pour moi même

L1 : aimez-vous écrire dans un lieu précis - - ou le faites-vous n'importe où ?

L3: oui v: dans ma chambre

L1 : à quel moment de la journée préférez-vous écrire ?

L3 : généralement tard la nuit

L1 : pourquoi ?

L3 : pour le calme - - la concentration

L1 : s'il vous arrive d'écrire des sms attachez-vous - - une grande importance à la norme orthographique ?

L3 : alors là - - ça dépend de la complicité que j'ai avec mon destinataire

L1 : lorsque vous rédigez en français- - dans quelle situation - - éprouvez-vous le besoin d'utiliser un brouillon ?

L3 : alors là x lorsqu'il s'agit d'une lettre administrative

L1 : pensez-vous que pour être un bon scripteur - - il faut être un bon lecteur - - et que la lecture et l'écriture vont de paire ?

L3: oui totalement

L1 : pouvez-vous justifiez votre réponse?

L3 : je pense que x la lecture - - permet d'enrichir le lexique - - et de connaître la signification - - et l'orthographe exact de beaucoup de mots ce qui aide à éviter les fautes- - d'orthographe également

L1 : à l'ère du numérique - - êtes-vous intéressés par les nouvelles technologies de l'information (TIC)?

L3 : x oui bien sûr v: pour être informé en temps réel

L1 : en tant qu'enseignant du secondaire - - donnez-vous des devoirs à la maison à vos apprenants ?

L3 : bien sûr

L1 : quel type d'écrit vous leur donnez?

L3 : généralement des exercices de langue - - et v: souvent des productions écrites libres

L1 : lorsque vous donnez à écrire à vos apprenants - - vous conformez-vous strictement aux programmes ?

L3 : oui

L1 : les annotations que vous mettez sur les copies de production des apprenants - - mènent-elles à une réelle auto - - ou intercorrection ?

L3 : x - - oui certains élèves essayent tant bien que mal - - de les prendre en considération - - d'autres non

L1 : vous aviez dit - - oui et non x donc comment expliquez-vous- - x le fait que certains apprenants ne s'améliorent pas en écriture et commettent toujours les mêmes erreurs ?

L3 : ces apprenants en question ne se donnent pas la peine - - de corriger leur production - - écrite et ils ne sont pas x - - motivés à le faire

L1 : pensez-vous que le volume horaire - - imparti à l'expression écrite - - est suffisant pour apprendre aux apprenants à produire des textes en français ?

L3 : alors là pas du tout

L1 : que proposez-vous ?

L3 : - - je propose - - x d'augmenter x le volume horaire accordé à l'expression écrite dès le primaire - - afin d'impliquer les apprenants - - dans leur apprentissage et d'améliorer leurs compétences - - ainsi que leur base en français

L1 : quand vous corriger les devoirs d'expressions écrites des apprenants - - sur quoi porte votre évaluation ?

L3 : x sur la cohérence du texte - - l'enchaînement des idées.

L1 : pour conclure cet entretien - - que proposez-vous - - pour une meilleure prise en charge de l'écrit scolaire ?

L3 : je pense - - qu'il faut d'abord - - renforcer la base des élèves en français - - en les c: familiarisant avec la lecture et l'écriture

L1 : je vous remercie infiniment pour votre disponibilité

L3 : tout le plaisir est pour moi

Transcription de l'entretien 3

L1 : bonjour

L4 : bonjour

L1 : enseignant de français - - je poursuis une recherche dans le domaine de la didactique - - ayant pour thème - - représentations de l'écriture chez les enseignants de français - - au cycle secondaire - -et je souhaite votre contribution - -je vous prie de bien vouloir répondre aux

questions - - afin que je puisse identifier vos pratiques d'écriture - - et d'enseignement de l'écriture dans cette langue

L4 : oui y a pas de problème - - vous pouvez commencer

L1 : à quelle catégorie d'âge appartenez-vous ?

L4 : l'âge adulte - - j'ai 34 ans

L1 : votre ancienneté dans le poste ?

L4 : j'ai 10 ans de travail

L1 : quel est votre diplôme ou niveau d'étude ?

L4 : j'ai une licence x en traduction et - - interprétariat

L1 : passant maintenant - - aux questions sur les représentations de l'écriture - - que représente l'écriture pour vous ?

L4 : l'écriture est l'expression du langage x représentant v: la pensée

L1 : éprouvez-vous des difficultés en écrivant des textes en français ?

L4 : non - - aucune difficulté

L1 : permettez-vous aux autres d'accéder à vos écrits- - ou les garder vous pour vous seulement?

L4 : non je les garde pour moi

L1 : pourquoi ?

L4: ce sont des idées personnelles - - que je x ne souhaite pas partager

L1 : aimez-vous écrire dans un lieu précis ou le faites-vous n'importe où ?

L4 :oui - - en v: étant seule

L1 : à quel moment de la journée - - préférez-vous écrire ?

L4 :très tôt le matin v: ou la nuit

L1 : pourquoi ?

L4 :j'ai plus d'idées dans le calme

L1 : s'il vous arrive d'écrire un smsattachez-vous - - une importance à la norme orthographique ?

L4 : oui - - tout à fait

L1 : lorsque vous rédigez en français - - dans quelle situation éprouvez-vous le besoin d'utiliser un brouillon ?

L4 : j'utilise rarement le brouillon

L1 : pensez-vous - - que pour être un bon scripteur- - il faut être un bon lecteur et que la lecture et l'écriture vont de paire ?

L4 : oui et non

L1 : c'est-à-dire - - pouvez-vous justifiez ?

L4 : oui parce que la lecture est un bon moyen pour x - - pour x enrichir les idées et non - - car ce n'est pas x le seul moyen pour être un bon scripteur - - le fait de s'habituer à l'écriture permet x aussi d'être un x bon scripteur

L1 : à l'ère du numérique- - êtes-vous intéressés par les nouvelles technologies de l'information (TIC)?

L4 : oui évidemment - - je les utilise

L1 : en tant qu'enseignant du secondaire - - donnez-vous des devoirs à la maison à vos apprenants ?

L4 : oui

L1 : quel type d'écrit vous leur donnez?

L4 : en rapport avec v: les objets d'études x productions écrites ou résumés

L1 : lorsque vous donnez à écrire à vos apprenants- - vous conformez-vous strictement aux programmes ?

L4 : oui - - il le faut

L1 : les annotations que vous mettez sur les copies de production de vos apprenants mènent-elles à une réelle auto ou intercorrection ?

L4 : non pas du tout - - rarement

L1 : ils y a certains élèves x plutôt certains apprenants - - qui ont toujours des difficultés - - x lors de la production écrite c'est-à-dire qu'ils ne s'améliorent pas en écriture - - et commettent toujours les mêmes erreurs - - pouvez-vous expliquer ce fait ?

L4 : certains apprenants - - ne prennent pas au sérieux ne prennent pas ça au sérieux - - et v: ne se donnent même pas la peine de s'améliorer

L1 : le volume horaire imparti à l'expression écrite - - est-il - - selon vous suffisant pour apprendre aux apprenants à produire des textes en français ?

L4 : non

L1 : que proposez-vous ?

L4 : /// je propose d'améliorer la base des apprenants en français - - en enrichissant leur lexique - - dès le primaire - - car ils arrivent car ils arrivent au lycée avec des difficultés à trouver x les mots en français - - à penser à réfléchir - - en français

L1 : quand vous corriger les devoirs d'expressions écrites des apprenants - - sur quoi porte votre évaluation ?

L4 : sur la cohérence et la cohésion des idées du texte

L1 : pour conclure cet entretien - - que proposez-vous pour une meilleure prise en charge de l'écrit scolaire ?

L4 : initier les apprenants à l'écriture libre dès leurs x école primaire xxx accorder bien sûr x plus de x plus de temps - - aux activités écrites par rapport aux activités orales

L1 : je vous remercie infiniment pour votre disponibilité

L4 : je vous en prie

Transcription de l'entretien 4

L1 : bonjour

L5 : bonjour

L1 :enseignant de français - - je poursuis une recherche dans le domaine de la didactique - - ayant pour thème - -représentations de l'écriture chez les enseignants de français au cycle secondaire - -et je souhaite votre contribution - - je vous prie de bien vouloir répondre aux

questions - - afin que je puisse identifier vos pratiques d'écriture - - et d'enseignement de l'écriture dans cette langue - -

L5 :ça sera avec plaisir

L1 : merci - - - à quelle catégorie d'âge appartenez-vous ?

L5 :- - j'ai 57 ans

L1 : votre ancienneté dans le poste ?

L5 : 32 ans de c: service

L1 : quel est votre diplôme - - ou niveau d'étude ?

L5 :x licence - - plus exactement de l'ENS

L1 : passant maintenant aux questions sur les représentations de l'écriture- - - que représente l'écriture pour vous ?

L5 :x - - alors l'écriture pour moi - - le fait de s'exprimer oui //// je disais donc que le fait de s'exprimer ou bien l'écriture représente une façon de s'exprimer là où on peut exprimer ses besoins //// je disais donc que le fait - - que l'écriture représente une façon de s'exprimer - - voilà x exprimer ses besoins ses désirs ses sentiment ainsi de suite

L1 : éprouvez-vous des difficultés en écrivant des textes en français?

L5 : xnon

L1 :permettez-vous aux autresd'accéder à vos écrits - - ou les gardez-vous pour vous seulement?

L5 :x non

L1 : pourquoi ?

L5 : alors parce que je considère que c: /ces- ses/ écrits c'est quelque chose de personnel - - donc vaut mieux les garder pour soi

L1 : aimez-vous écrire dans un lieu précis ou le faites-vous n'importe où ?

L5 : xn' importe où non généralement on écrit x lorsqu'on est à la maison

L1 : donc vous préférez écrire à la maison

L5 : à la maison puisqu'on est plus à l'aise on est plus détendue x voilà et l'inspiration x - - vient

L1 : à quel moment de la journée pré-préférez-vous écrire ?

L5 : pour le moment généralement généralement le soir c'est parce qu'on est détendue comme je viens d'expliquer on est détendue on est à l'aise

L1 : s'il vous arrive d'écrire des sms - - attachez-vous une importance à la norme orthographique?

L5 : x oui énormément énormément

L1 : lorsque vous rédigez en français - - dans quelle situation éprouvez-vous le besoin d'utiliser un brouillon ?

L5 : alors quand est-ce qu'on utilise un brouillon généralement lorsque il s'agit d'un écrit administratif la pour éviter x de tomber dans les erreurs - - de préférence il faut faire un brouillon

L1 : pensez-vous que pour être un bon scripteur - - il faut être un bon lecteur - - et que la lecture et l'écriture vont de paire ?

L5 : x oui absolument c'est en lisant qu'on arrive à s'exprimer par écrit

L1 : à l'ère du numérique êtes-vous intéressé par les nouvelles technologies de l'information (TIC) ?

L5 : x oui oui

L1 : en tant qu'enseignant du secondaire - - donnez-vous des devoirs à la maison à vos apprenants ?

L5 : presque chaque séance à la fin de chaque séance - - ils ont un devoir à faire à la maison

L1 : quel(s) type(s) d'écrit(s), vous leur donnez-vous ?

L5 : généralement des dissertations - - des productions libres - - où ils peuvent s'exprimer

L1 : lorsque vous donnez à écrire à vos apprenants - - vous conformez-vous strictement aux programmes ?

L5 : xxx ///

L1 : je répète la question - - -lorsque vous donnez à écrire à vos apprenants - - vous conformez-vous strictement aux programmes ?

L5 : x oui x il le faut

L1 : les annotations que vous mettez sur les copies de production des apprenants - - mènent-elles à une réelle auto ou intercorrection ?

L5 : exactement oui

L1 : x vous aviez dit oui - - donc comment expliquez-vous - - le fait que les apprenants ne s'améliorent pas en écriture et commettent toujours les mêmes erreurs ?

L5 : ils commettent les mêmes erreurs - - lorsqu'il s'agit de x suivre la correction sans - - vraiment lui attacher une importance voilà - - pourquoi les élèves continuent à faire presque les mêmes erreurs surtout les erreurs d'orthographe les fautes d'orthographe

L1 : pensez-vous que le volume horaire imparti à l'expression écrite est-il - - est suffisant pour apprendre aux apprenants à produire des textes en français ?

L5 : non il est insuffisant

L1 : alors que proposez-vous ?

L5 : x je propose qu'on élargie un petit peu qu'on donne plus d'importance à la production écrite - - qu'on lui réserve - - au moins la moitié du temps qu'on lui réserve c: pour les autres - - activités

L1 : quand vous corrigez les devoirs d'expression écrite des apprenants sur quoi porte votre évaluation?

L5 : alors l'évaluation généralement c'est sur les fautes d'orthographe sur les incorrections c'est x c'est là le plus important - - pour ce qui est de c: des fautes d'orthographe de toute façon les élèves vont continuer à faire des fautes d'orthographe - - on v: attire leur attention sur la faute sans vraiment x attacher de l'importance x - - voilà - - de l'importance à l'erreur

L1 : pour conclure cet entretien - - que proposez-vous pour une meilleure prise en charge de l'écrit scolaire ?

L5 :x pour une meilleure - - prise en charge de c: l'écrit scolaire pour cela il faut motiver les élèves - - comment on peut les motiver - - par des encouragements - - par des prix - - par - - on peut organiser des concours d'écriture c'est là qui peut xxx c'est ce moyen-là qui peut - - motiver les élèves - - et x les pousser à écrire - - à améliorer leurs écrits

L1 : je vous remercie infiniment pour votre disponibilité

L5 : je vous en prie

Transcription de l'entretien 5

L1 : bonjour

L6 : bonjour

L1 : enseignant de français - - je poursuis une recherche dans le domaine de la didactique - - ayant pour thème - - représentations de l'écriture chez les enseignants de français au cycle secondaire - - et je souhaite votre contribution - - je vous prie de bien vouloir répondre aux questions - - afin que je puisse identifier vos pratiques d'écriture et d'enseignement de l'écriture dans cette langue

L1 : à quelle caté-catégorie d'âge appartenez-vous ?

L6 : je dirais c:25 à 30 ans

L1 : plus précisément

L6 : 29 ans

L1 : votre ancienneté dans le poste ?

L6 : x ça va faire c: ça va être x ma ma je suis en fin de 4eme année de travail

L1 : quel est votre diplôme - - ou niveau d'étude ?

L6 : x j'ai un master en science du langage

L1 : passant maintenant - - aux questions sur les représentations de l'écriture- - que représente l'écriture pour vous ?

L6 : x pour moi l'écriture c'est c: c'est la trace ou bien le passage de la personne sur cette étape ou cet endroit là

L1 : éprouvez-vous - -des difficultés en écrivant des textes en français ?

L6 : x je dirais non

L1 : permettez-vous aux autres d'accéder à vos écrits - - ou les garder vous pour vous seulement?

L6 : x je dirais selon selon les circonstances

L1: c'est-à-dire ?

L6 : x ça dépend des - - des types de textes et des sujets abordés

L1 : aimez-vous écrire dans un lieu précis - - ou le faites-vous n'importe où ?

L6: x je dirais - - dans les open space c'est-à-dire en face de la mer - - la forêt

L1 : à quel moment - - de la journée préférez-vous écrire ?

L6 : x - - j'ai pas un moment un moment précis c'est quand c: j'ai un truc à écrire je l'écris

L1: s'il vous arrive d'écrire des sms- - attachez-vous uneimportance à la norme orthographique ?

L6 : oui

L1 : lorsque vous rédigez en français- - dans quelle situation éprouvez-vous le besoin d'utiliser un brouillon ?

L6 : x je dirais en v: écrivant des textes officiels

L1 : c'est-à-dire - - des textes administratifs ?

L6 : oui beaucoup plus des textes administratifs

L1 : pensez-vous que - - pour être un bon scripteur - - il faut être un bon lecteur - - et que la lecture et l'écriture vont de paire ?

L6: x oui je dirais que oui

L1 : pouvez-vous justifiez ?

L6 : parce que si si xxx c'est avec la lecture qu'on vas pouvoir écrire xxx si on lit pas trop on pourra pas écrire d'une manière comment dirais-je d'une manière //d'une manière correcte plus au moins

L1 : à l'ère du numérique - - êtes-vous intéressés par les nouvelles technologies - - de l'information (TIC)?

L6 : oui

L1 : en tant qu'enseignant du secondaire - - donnez-vous - - des devoirs à la maison à vos apprenants ?

L6 : oui

L1 : quel type d'écrit vous leur donnez?

L6 : x des textes xxx - - des textes à re-reformuler à résumer en quelque sorte ou bien carrément - - des productions libres

L1 : lorsque vous donnez à écrire à vos apprenants - - vous conformez-vous strictement aux programmes ?

L6 : oui

L1 : les annotations que vous mettez sur les copies de production des apprenants - - mènent-elles à une réelle auto - - ou intercorrection ?

L6 : x pour moi je dirais que non

L1 : le volume horaire imparti à l'expression écrite - - est-il - - selon vous - - suffisant pour apprendre aux apprenants à produire des textes en français ?

L6 : x non

L1 : alors que proposez-vous ?

L6 : x je propose qu'on donne beaucoup plus de - - temps à l'écrit qu'à l'oral parce que y a -
- vraiment tout plein de trucs à faire à l'écrit qu'à l'oral

L1 : quand vous x - - corriger les devoirs d'expressions écrites des apprenants - - sur quoi
porte votre évaluation

L6 : x l'évaluation va x comment dirais-je x l'évaluation de l'élève ça va être sur beaucoup
plus sur l'enchaînement des idées x - - sur xxx la manière où x l'apprenant x enchaîne son
travail

L1 : pour conclure cet entretien - - que proposez-vous - - pour une meilleure prise en charge
de l'écrit scolaire ?

L6 : je dirais que les - - les parents doivent apprendre à leurs gosses à lire à écrire à x pouvoir
ou bien à savoir comment se prononcer en français d'une bonne manière

L1 : je vous remercie infiniment pour votre disponibilité

L6 : merci

Transcription de l'entretien 6

L1 : bonjour

L7 : bonjour

L1 : enseignant de français - - je poursuis une recherche dans le domaine de la didactique - -
ayant pour thème - - représentations de l'écriture chez les enseignants de français - - au cycle
secondaire - -et je souhaite votre contribution - -je vous prie de bien vouloir répondre aux
questions - - afin que je puisse identifier vos pratiques d'écriture - - et d'enseignement de
l'écriture dans cette langue

L1 : à quelle catégorie d'âge appartenez-vous ?

L7 : x j'ai 4 x 34 ans

L1 : votre ancienneté dans le poste ?

L7 : 5 ans

L1 : quel est votre diplôme ou niveau d'étude ?

L7 : master didactique langue française

L1 : passant maintenant - - aux questions sur les représentations de l'écriture - - que représente l'écriture pour vous ?

L7 : c'est un moyen de rêver

L1 : éprouvez-vous - - des difficultés en écrivant des textes en français ?

L7 : non

L1 : permettez-vous - - aux autres d'accéder à vos écrits- - ou les garder vous pour vous seulement?

L7 : si c'est personnel - - je les garde pour moi - - si c'est quelque chose de x officiel ou pour les autres n'y a pas de problème

L1 : aimez-vous écrire dans un lieu précis - - ou le faites-vous n'importe où ?

L7 : non - - au contraire j'aime écrire quand je suis seul mais x dans un lieu tranquille c'est tout

L1 : donc vous préférez écrire dans un lieu x - -

L7 : isolé oui

L1 : à quel moment de la journée - - préférez-vous écrire ?

L7 : je préfère écrire x - - le matin - - parce que je suis concentré

L1 : s'il vous arrive d'écrire un sms- - attachez-vous une importance à la norme orthographique ?

L7 : oui c'est évident

L1 : lorsque vous rédigez en français - - dans quelle situation éprouvez-vous le besoin d'utiliser un brouillon ?

L7 : c'est seulement pour passer un examen c'est tout

L1 : pensez-vous que - - pour être un bon scripteur- - il faut être un bon lecteur - - et que la lecture et l'écriture vont de paire ?

L7 : cela va de soi - - la lecture - - nous procure un v:bagage linguistique nécessaire

L1 : à l'ère du numérique- - êtes-vous intéressés par les nouvelles technologies de l'information (TIC)?

L7 : c'est obligatoire - - ça facilite l'enseignement et v: l'apprentissage

L1 : en tant qu'enseignant du secondaire - - donnez-vous des devoirs à la maison à vos apprenants ?

L7 : bien sûr c'est obligatoire

L1 : quel type d'écrit vous leur donnez?

L7 : x ça dépend de la séquence et le projet - - soit des activités soit une production - - l'important - - c'est qu'ils doivent toujours faire quelque chose

L1 : lorsque vous donnez à écrire à vos apprenants- - vous conformez-vous strictement aux programmes ?

L7 : non ça dépend aussi des - - exercices et des activités - - si c'est nécessaire je vais leur ajouter quelque chose si non - - on va juste faire ce qu'il y a dans la séquence ou le projet

L1 : oui - - les annotations que vous mettez sur les copies de production de vos apprenants - - mènent- elles à une réelle auto ou intercorrection ?

L7 : oui - - dans certains cas oui

L1 : x vous aviez dit oui - - donc comment expliquez-vous le fait - - que les apprenants ne s'améliorent pas - - en écriture et commettent toujours les mêmes erreurs ?

L7 : c'est c: x c'est parce qu'il y a une - - un très grand manque de pratique car deux ou trois heures par semaine ce n'est pas suffisant - - du tout

L1 : donc vous pensez que le volume horaire x - - imparti à l'expression écrite n'est pas suffisant ?

L7 : x bien sur

L1 : x que proposez-vous ?

L7 : augmenter les heures x au moins de six heures par semaine

L1 : oui - - quand vous corriger les devoirs d'expressions écrites des apprenants - - sur quoi porte votre évaluation ?

L7 : sur le contenu et la forme - - mais beaucoup plus sur le contenu

L1 : donc x c'est-à-dire l'enchaînement des idées c'est ça ?

L7 : l'enchaînement des idées - - la conjugaison v: l'orthographe - - la ponctuation - - tout

L1 : oui - - pour conclure cet entretien - - que proposez-vous pour une meilleure prise en charge de l'écrit scolaire ?

L7 : refaire le programme à zéro - - et donner de l'importance à l'écrit ///

L1 : je vous remercie infiniment pour votre disponibilité

L7 : n'y a pas de problème au revoir et merci

L1 : merci

Résumé

Notre recherche a pour but d'identifier les pratiques d'écriture et d'enseignement de l'écriture en FLE, à travers les représentations des enseignants du cycle secondaire, et de vérifier notre hypothèse de travail, à savoir que les enseignants de français au cycle secondaire, ont des représentations négatives sur l'écriture, chose qui ne leur permet pas une bonne prise en charge de l'écrit scolaire. Afin de répondre à notre problématique, nous avons mené une enquête sur le terrain en utilisant un entretien avec six enseignants de profils différents. Les résultats de notre recherche montrent qu'il n'existe pas de consensus entre la plupart des réponses car chacun d'entre eux a ses propres points de vues. En revanche, les réponses sont

toutes favorables pour la lecture au service de l'écriture. Les enquêtés partagent le même avis concernant les devoirs à domicile, la conformité au programme, et le volume horaire.

Mots clés

Représentations, pratiques d'écriture, enseignement, écriture, prise en charge.