

## Les représentations de l'écrit chez les élèves de 4<sup>ème</sup> AM : quelles différences entre les garçons et les filles ?

Leila Makhoul, MCB,  
Université Blida 2

### Résumé :

L'idée de cet article trouve sa source dans notre travail de thèse. En effet, lors des analyses des discours des élèves recueillis à l'aide d'un questionnaire écrit, certaines réponses de filles ont attiré particulièrement notre attention mais comme le sexe n'était pas une variable retenue dans notre travail d'analyse, nous avons décidé afin de satisfaire notre curiosité de chercheur de mener une enquête sur les différences entre les deux sexes dans le rapport aux pratiques scripturales scolaires et surtout extrascolaires. Le présent article vise à apporter un éclairage supplémentaire à la question des représentations de l'activité scripturale chez les garçons et les filles. Nous nous intéressons aux objectifs attribués par les apprenants à l'écriture scolaire et extrascolaire et son rôle dans l'objectivation du rapport à l'écrit chez les deux sexes.

Dans une perspective exploratoire, la présente étude ne prétend pas présenter un modèle généralisable et transférable à de large public car chaque cas a ses spécificités.

### Summary:

The idea of this article finds its source in our work of thesis. Indeed, at the time as of analyses of the speeches of the pupils collected using a written questionnaire, certain answers of girls drew particularly our attention but as the sex was not a variable retained in our work of analysis, we decided in order to satisfy our curiosity with researcher to investigate the the representations of the scriptural activity in the boys and the girls. We are interested in the objectives allotted by learning to the school writing and out-of-school and its role in the objectivization from the report to the writing at the two sexes.

From the exploratory point of view, the present study does not claim to present a model generalizable and transferable with large audience because each case has its specificities

### ملخص

إن فكرة هذا المقال مصدرها مذكرتنا للدكتوراة. في الواقع من خلال تحليلنا لاستبيان كتابي للتلاميذ لفت انتابها خصوصا بعض إجابات الفتيات ولكن بما ان الجنس لم يكن متغير مؤخوذ به في عملنا التحليلي، قررنا كباحث لإثراء فضولنا إجراء بحث حول الاختلافات بين الجنسين فيما يتعلق بممارسات الكتابة المدرسية وخاصة خارج المدرسية. وتهدف هذه المقالة إلى تسليط المزيد من الضوء على مسألة التصورات الذهنية لعمليات الكتابة عند الفتيان والفتيات

ونحن نركز في هذا البحث على الأهداف المنوطة من قبل المتعلمين في نشاط الكتابة المدرسية وخاصة غير المدرسية ودورها في تحسين العلاقة بالكتابة باللغة الفرنسية.

في وجهة نظر استكشافية، لا تدعي هذه الدراسة تقديم نموذج معمم وممكن نقله إلى جمهور أوسع حيث أن كل حالة لها خصوصيتها

## **Introduction :**

La compétence scripturale a toujours constitué une compétence difficile à faire acquérir aux apprenants de par tous les prérequis la sous-tendant. La question du rapport à l'écrit se pose à chaque fois que l'on évoque l'enseignement/apprentissage de cette aptitude. Ce rapport représente un élément facilitateur de l'acquisition de celle-ci.

Les pratiques extrascolaires de l'écrit pourraient différencier entre les élèves des deux sexes. Nous estimons que peu de recherche se sont penchées sur la question, tant le champ des représentations est récent et fait ses premiers pas dans le domaine de la didactique des langues.

Certes, l'acte d'écriture est complexe ; il implique plusieurs processus et mobilise des savoirs différents sur le monde, sur la langue, sur l'expérience personnelle ; l'écriture est un moment de construction de savoir, de jugements, c'est le lieu de construction et de déconstruction. L'écrit nécessite un contrôle conscient et volontaire d'une activité cognitive complexe et particulière : « *Le langage écrit est une fonction verbale tout à fait particulière... [il est] l'algèbre du langage ... il permet à l'enfant d'accéder au plan de l'abstrait le plus élevé du langage.* » (Schneuwley, 1989 : 107)

## **Problématique et hypothèses**

Notre recherche se penche sur la question des représentations de l'activité scripturale chez les élèves de la 4<sup>ème</sup> année moyenne, nous nous sommes posée la question suivante : y a-t-il une différence dans le rapport à l'écrit en FLE entre les garçons et les filles ? Et quelles sont les pratiques extrascolaires de l'écrit pratiquées par les deux sexes ?

Nous sommes partie du postulat que les filles avaient un rapport à l'écrit plus positif que les garçons. Nous pensons que les filles nourriront des représentations plus positives de la langue française que les garçons. Et par conséquent, elles écrivent plus que les garçons et se sentent plus à l'aise dans l'activité rédactionnelle vu qu'elles la pratiqueraient en dehors de l'école plus que les garçons.

## **Le cadre théorique**

Dans l'enseignement/apprentissage du FLE en général et de la compétence scripturale en particulier, il est important de prendre en considération les facultés cognitives de l'élève et tenir compte aussi des aspects physiques et affectifs relatifs à l'apprentissage. A ce sujet, les neuroscientifiques affirment que le cognitif est indissociable de l'affectif voire conditionné par celui-ci. D'après Oatley et Jenkins (cités et traduits par Arnold, 2006 : 408) « *les émotions ne sont pas des compléments. Elles sont au cœur de la vie mentale des êtres humains ... font la*

*jonction entre ce qui est important pour chacun de nous et le monde des personnes, les choses et les événements. »*

Effectivement, les croyances positives que l'élève développe par rapport à ses compétences cognitives, à la matière enseignée et à l'environnement scolaire optimisent son apprentissage et contribuent directement à le motiver.

Il se peut que toute vie sociale n'existe que par les représentations en cours dans les interactions entre les membres d'une société donnée. En effet, nous fonctionnons grâce à des idées, des visions, que nous nous forgeons, de nous, des autres et du monde, qui nous permettent d'agir et de penser. Ces représentations, décrites par Jodelet (1989 : 9) comme le ferment de la vie en société, sont partagées par d'autres autour de nous, ce qui nous permet d'être liés à nos congénères, ou aux membres de notre communauté, par des conceptions communes des choses et de la vie.

On appelle représentations « *les visions, pas obligatoirement justifiées ou explicitées, que nous avons du réel, et qui nous permettent d'imaginer un objet, avant de l'étudier ou de nous en approcher* » (Jodelet, 1989 : 12).

La notion de représentation est aujourd'hui largement circulante en didactique et dans tous les travaux portant sur l'acquisition des langues. Dans ce cadre, nous reproduisons la définition des représentations donnée par Moore (2000 : 22) :

Les représentations sont les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue et s'en user.

Alors « de quoi sont faites ces représentations ? ». Elles viennent de données personnelles et de données extérieures. Les données personnelles sont la somme de nos espoirs, de nos goûts, de nos déceptions, de nos expériences du réel ; les données extérieures viennent de tout ce qui nous influence autour de nous, notre famille, notre entourage, nos professeurs, les discours des médias, etc.

Les représentations d'une chose peuvent être conscientes ou inconscientes, pauvres ou complexes, positives ou négatives. Elles influent sur notre comportement à l'égard de cette chose ou de cette personne. Elles évoluent aussi dans notre confrontation à la réalité.

La notion de représentations est de plus en plus présente dans la littérature de l'apprentissage. En effet, les représentations que se fait l'apprenant de la langue, de sa culture, de son fonctionnement etc., influent sur son apprentissage et sur les stratégies qu'il va déployer en vue d'acquérir cette langue. Des représentations négatives peuvent induire à un échec retentissant dans l'apprentissage. Doise (1990 : 114) garantit qu'« *une représentation consiste toujours à ancrer nos connaissances dans un monde de valeurs sociales hiérarchisées résultant des positions asymétriques occupées par des groupes et individus dans un champ social.* »

Depuis plus de deux décennies, les chercheurs s'intéressent à la notion de représentations et à son rôle dans l'acquisition d'une langue étrangère. Ils tentent

d'établir un lien entre les représentations et la vie en société. En effet, l'individu évoluant dans une communauté, se trouve exposé à des préjugés concernant les langues.

### **Représentations et apprentissages**

La notion de représentations a été adoptée par les sciences de l'éducation suite à l'échec retentissant de la théorie behaviorale et à la réintroduction de l'aspect social avec toutes ses dimensions dans les études didactiques. Cette démarche s'est assignée l'objectif de prendre en charge les rapports aux langues étrangères et la possibilité de le positiver en vue de motiver l'apprenant.

Dans une salle de classe, enseignants et apprenants développent des représentations différentes par rapport aux enseignements dispensés en général. Globalement donc, chaque sujet entretient une relation particulière avec le savoir qui déclenchera des comportements hétérogènes vis-à-vis de l'enseignement ou de l'apprentissage.

Ainsi, nous postulons que les représentations que les élèves, mais aussi les enseignants, se font de l'écriture, de l'écrit, les définitions qu'ils en donnent, les expériences qu'ils en ont faites dans leur vie, influenceront sur leurs façons d'appréhender les écrits dans la classe : en termes d'apprentissage pour les élèves, en termes d'enseignement pour les enseignants. Si un objet d'apprentissage est paré du prestige de la nouveauté, ou de la modernité, ou de l'utilité, dans l'esprit des élèves, il y a fort à parier qu'ils se lanceront plus facilement et volontiers dans son approche que dans le cas inverse.

### **Les représentations de l'écrit chez les élèves**

L'écrit inscrit en son sein des formes de rapport au monde. Dans la théorie vygotkienne, le langage écrit est une construction sociale, c'est-à-dire que les pratiques sociales de l'écrit influencent foncièrement les représentations de l'écrit chez l'individu.

D'ailleurs de nos jours, on ne peut évoquer l'apprentissage de l'écriture sans parler des représentations. Elles conditionnent les apprentissages et jouent un rôle sur les autres processus cognitifs (saisie, mémorisation et réemploi). Certains didacticiens, à la suite de Bautier et Rochex, parlent du rapport à l'écriture. Barré de Miniac (2000 : 19) pense que l'écriture n'est pas une affaire purement technique ; mais « *une activité qui mobilise autant qu'elle révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière.* ». Souvent élèves et enseignant gardent à l'esprit cette image sacralisée d'un parfait écrit. Cela a des conséquences sur les pratiques des uns et des autres.

Selon la même auteure, le rapport à l'écriture désigne l'ensemble de « *significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages.* » (p.20). Le rapport à l'écriture est donc la résultante de l'histoire de l'individu quant à sa propre expérience scripturale, cette expérience étant à son tour nourrie par des représentations sociales de l'écriture. Le rapport à l'écriture des apprenants fait partie intégrante de leur compétence scripturale. D'après

Barré de Mianiac, l'origine du rapport à l'écrit « *naît de colorations multiples, conscientes et inconscientes qui dirigent le sujet et le mettent en liaison avec l'écriture.* » (p.107)

Donc, le rapport à l'écrit est un ensemble complexe constitué de différentes variables reliées entre elles et de nombreux facteurs interconnectés, c'est « *le lieu d'interactions complexes et évolutives entre facteurs affectifs, cognitifs et linguistiques.* » (p.25)

Dans l'écriture, comme dans toutes les autres activités pédagogiques, les sentiments, les émotions se dévoilent. L'écriture devient alors sciemment ou pas un lieu de mouvance psychique. Dans la vie psychique de l'individu, l'affectivité est la clé de voûte. Elle forge la personnalité dans sa dimension la plus intime. Elle intervient dans les décisions de l'individu et dans son rapport à tout ce qui l'entoure.

En effet, le langage écrit est une activité psychique supérieure au langage oral : « *le langage écrit ne s'ajoute pas au langage oral, mais, en tant que fonction psychique supérieure, il réorganise la fonction déjà existante, il transforme fondamentalement le fonctionnement langagier.* » (p.109)

Voilà pourquoi l'accès à l'écrit est conçu comme un changement capital du lien entre le sujet et son usage du langage. En d'autres termes, les représentations vont crescendo avec le développement de la compétence scripturale : plus on écrit facilement, moins on rechigne face à la tâche.

Barré de Miniac (2000) pousse l'analyse plus loin sur la complexité du rapport à l'écrit qui résulte, selon elle, de différents facteurs imbriqués. Dans sa tentative d'expliquer cliniquement le rapport à l'écrit, l'auteure soutient que celui-ci « *ne peut être envisagé [simplement] comme un enchaînement successif de causes et d'effets, mais doit être reconnu comme un lieu d'interactions complexes et évolutives entre des facteurs affectifs, cognitifs et linguistiques.* » (p.39). Cette citation nous montre l'immensité et la multiplicité du problème qui se trouve à l'intersection de plusieurs disciplines comme la psychologie.

Dans ces conditions, l'écriture peut devenir un lieu de symptômes de troubles du langage. Evidemment, les usages langagiers sont tributaires de l'environnement où évolue l'apprenant et du niveau de langue employé par ses proches ; selon Labov (1976) l'usage du langage détermine l'orientation cognitive. Il est certain que les différences linguistiques engendrent des images différentes des langues à apprendre ; toutefois, les conditions qui règlent leur genèse sont diverses ; d'autres facteurs que nous avons évoqués plus haut peuvent être décisifs dans le processus de construction des représentations de l'écrit.

## **Les représentations en L2**

Les images mentales que se forgent les apprenants de la langue à apprendre sont décisives dans leur apprentissage de cette langue. Elles agissent potentiellement sur les processus d'apprentissage. Elles peuvent les ralentir ou les renforcer.

Ces représentations naissent et se nourrissent des représentations sociales véhiculées par les différents vecteurs de l'information. Par exemple, pour le collégien algérien, ses visions de la langue française seront conditionnées par les jugements des

adultes, les livres d'Histoire, le degré de présence de cette la langue dans la vie de tous les jours et enfin par la vision pragmatique véhiculée par les adultes (le français en Algérie est la langue de la réussite universitaire puisque les savoirs dans les filières scientifiques sont dispensés dans cette langue.) Muller et de Pietro (2001 : 55) assurent que « *la langue enseignée est à la fois objet d'apprentissage et objet de discours.* »

Les sujets développent des images sur les langues qu'ils sont appelés à étudier en classe ainsi que sur leur système linguistique.

Le rapport à la langue première peut constituer un obstacle dans l'apprentissage d'une autre langue. D'abord, l'enfant entre dans les relations sociales via l'oral, il découvre ensuite le code écrit et toutes les contraintes lui incombant dans sa langue maternelle. De là, accéder à la compétence scripturale dans une langue totalement différente de sa première langue de l'école est une tâche difficile même si cette langue est foncièrement présente dans tous les parlers algériens. Durant nos années d'exercice au collège, il nous a été donné de constater que les élèves préfèrent écrire en arabe même en séance du FLE. D'ailleurs, la quasi majorité réfléchit en arabe pour écrire en français. Ainsi, le retour à la matrice de la langue première constitue une stratégie partagée par tous les élèves. Ce retour peut s'avérer bénéfique s'il permet à l'apprenant de réfléchir sur les différences existantes entre les deux systèmes linguistiques et non pas pour effectuer un exercice de traduction.

En outre, les langues connues par l'enfant peuvent interférer dans son accès à la langue qu'il apprend ; telle la langue maternelle ; Dabène (1996 : 397) pense que « *l'influence de la langue maternelle ne se limite pas à permettre aux sujets de prendre appui sur un certain nombre d'ancrages lexicaux, elle les dote d'un certain nombre d'outils heuristiques à caractère métalinguistique utilisables tout au long du parcours d'apprentissage.* »

Comprendre le rapport à l'écrit développé par les élèves est fondamental pour une action opérante sur le développement de leur activité langagière en L2, après quoi, une action visant leur modification pourrait être engagée.

### **Public et méthodologie :**

Les participants à la présente étude sont des élèves de la 4<sup>ème</sup> année moyenne. L'enquête a été réalisée dans un collège de Blida -Bouarfa -. Deux classes ont participé à l'enquête, ce qui nous donne un échantillon de 67 élèves (37 filles et 30 garçons). Pour recueillir les discours des élèves, nous leur avons soumis un questionnaire écrit composé de 10 questions articulées autour de l'activité scripturale scolaire et extrascolaire.

Le questionnaire est composé de dix questions regroupant des questions fermées et des questions ouvertes. L'ensemble des questions répond à une démarche qui va du général au particulier, autrement dit des définitions et des attitudes générales aux problèmes et leurs éventuels motifs.

Le premier groupe de question vise à dégager les représentations des élèves vis-à-vis de l'écriture en général et de leurs langues d'écriture de prédilection.

Le deuxième ensemble de questions s'intéresse aux pratiques scripturales scolaires. Enfin, la dernière série de questions porte spécifiquement sur les pratiques scripturales extrascolaires.

Notre expérimentation a l'ambition de récolter des données individuelles et personnelles sur les pratiques de l'écrit chez ces élèves ainsi que sur leur rapport à cette activité *inside&outsidethe school*.

Dans notre devis expérimental, le sexe est une variable cruciale. Donc, nous avons analysé les données séparément pour les croiser par la suite.

## **Description et analyse des résultats**

Dans notre lecture des données, nous avons retenu deux échelles de mesure traitées : les représentations exprimées vis-à-vis de l'écriture scolaire en langue française chez les garçons et les filles et les pratiques extrascolaires de l'écriture chez les deux sexes et les langues de choix pour celles-ci.

### 1. L'écriture scolaire en L2 :

En général, les représentations de l'écriture en français chez les apprenants est plutôt positive. Même pour les élèves (10) qui déclarent détester la langue française, aucune représentation négative de la langue elle-même n'apparaît explicitement. Toutefois, les références à L1 sont récurrentes, les élèves comparent L1 à L2 pourtant nous relevons une tendance parallèle entre les deux langues. Néanmoins, les difficultés à l'accès à la compétence scripturale en L2 modèrent l'enthousiasme exprimé par les réponses positives des élèves.

En général, la motivation est plus forte chez les filles. L'aspect positif est nettement moins saillant chez les garçons car les motivations présentées ne sont pas les mêmes ; les filles évoquent l'aspect personnel de l'écriture, elles décrivent un rapport intime et sentimental avec cet exercice (dire ce que je ressens, ce qui me fait mal et je ne peux dire aux autres), alors que les garçons mentionnent un rapport pragmatique (réussir ses études, faire des voyages). Toutefois, à l'instar des garçons, les filles sont conscientes de la portée sociale de l'écriture et de son importance dans la réussite scolaire.

En somme, les données recueillies mettent en évidence des représentations assez partagées entre les élèves. Ces représentations sont pour la plupart négatives et peuvent être défavorables à la pratique de l'écrit en FLE. Elles peuvent donc affecter les processus cognitifs en charge du traitement de la tâche c'est pourquoi il faut s'atteler à les faire évoluer.

Mais les données affirment que les filles (68%) ont un meilleur rapport à l'écrit scolaire que les garçons (43%). De plus, elles nourrissent de meilleures représentations vis-à-vis de la langue française plus que les garçons.

De toute évidence, les sources de ces représentations sont à rechercher dans des domaines différents, où cognitif et affectif se mêlent. Une recherche socio-didactique pourrait apporter plus de réponses à cette différence dans les représentations de l'activité scripturale chez les élèves de sexes opposés.

## 1. L'écriture extrascolaire : quels supports ? quels types ? et quelle (s) langue (s) ?

En réponse à la question des pratiques extrascolaires de l'écrit, les réponses sont surprenantes : les filles tiennent un journal intime (76%) contre (10%) chez les garçons. Dans la même veine, c'est-à-dire les pratiques scripturales extrascolaires, le même support médiatique est mentionné : le facebook. Ainsi, les réponses sont révélatrices du peu d'intérêt que portent les élèves à l'écrit scolaire. L'investissement dans l'écrit extrascolaire est massif. Les élèves ne sont pas scolaires et disent pouvoir écrire par plaisir en dehors de l'école, sur leurs ordinateurs. Cependant, les filles pratiquent l'écriture extrascolaire plus que les garçons :

Deux raisons sont exprimées par celles-ci ; l'une personnelle voire thérapeutique : « écrire ce que je ne peux dire », et l'autre cathartique qui permet la créativité et l'expression des émotions : « écrire des poèmes, exprimer des sentiments, des histoires, des chansons ».

Pour les langues d'écriture extrascolaire, la langue d'écriture qui l'emporte chez le plus grand nombre d'élèves (plus de 60%) est celle qu'ils appellent communément « la langue de facebook ». De ce fait, les élèves manifestent plus d'intérêt pour les écrits électroniques. Pour les 40 % restants, les filles préférèrent écrire en français 32 % et les garçons en arabe (28%).

Somme toute, les élèves entretiennent des rapports différents à l'activité scripturale, il semble que les filles apprécient plus que les garçons l'activité de production,

Par ailleurs, il ressort donc de cette recherche que les élèves, garçons et filles, indiquent une difficulté à penser l'articulation entre le scolaire et l'extrascolaire, l'élève écrit en classe par contrainte. En effet, les représentations sont différentes et nous pouvons supposer que c'est une conséquence des pratiques scripturales différentes. Les filles pratiquent l'écrit extrascolaire plus que les garçons, serait-ce la raison pour laquelle elles aiment écrire plus que leurs camarades de sexe opposé ?

En réalité, ce travail soulève plus de question qu'il ne propose de réponses : les divergences constatées sont-elles liées à des pratiques enseignantes différentes, à des représentations consensuelles s'inscrivant dans un contexte social ou à des facteurs dispositionnels dans la société ou au système éducatif ?

En effet, la disparité qui caractérise les résultats de cette étude permet une réflexion sur un niveau d'analyse micro, une étude de cas car elle présente des réalités sociales complexes, un examen au niveau individuel pourrait s'avérer plus satisfaisant et plus pertinent.

Pour conclure, les représentations que les apprenants ont d'une compétence dépendent non seulement de leur expérience personnelle mais également d'autres éléments qui peuvent intervenir dans la catégorisation d'une langue tels les pratiques enseignantes, le milieu socioculturel, le groupe d'appartenance de l'individu, les médias, les ambitions personnelles, etc., c'est ce que Reuter et Delcambre (2002, en ligne) appellent « *l'image du scripteur* », c'est-à-dire l'image qu'a l'apprenant de lui-même, de son niveau et de ses capacités à produire des textes corrects. Cette image peut conduire l'apprenant à se douter de lui et à ne percevoir que ses faiblesses en

langue, ce qui renforcera ses représentations de la langue et le pousse parfois à adopter des pratiques scripturales contreproductives.

Les conclusions auxquelles a abouti cette recherche corroborent nos constats de la recherche conduite précédemment<sup>1</sup> pourtant le public est différent. Les élèves développent des rapports à l'écrit différents et le sexe constitue une variable importante à ne pas négliger dans les études sur le rapport à l'écrit scolaire et extrascolaire. Les explications sont à chercher dans des domaines apparentés à la didactique des langues d'où l'intérêt de conjuguer les efforts des chercheurs et de mener des études qui devraient s'inscrire au carrefour des didactiques des langues qui de nos jours font appel à plusieurs disciplines : les neurosciences, la sociologie, la psychologie, la neurolinguistique ...

### **Peut-on agir sur les représentations ? Quelques pistes de remédiation**

Les représentations ne sont pas statiques, elles évoluent et se modifient en contact avec l'objet extérieur. Pour les faire jaillir, de nombreuses recherches ont été esquissées et des modèles d'action sur les représentations sont nés. Ils aspirent à faire des représentations un appui à la construction des savoirs en réorganisant profondément la structure cognitive de l'apprenant. En ce sens, il faudrait partir des représentations déjà là pour pouvoir les altérer après, c'est ce que Giordan (1997 : 181) résume avec son expression « *faire avec pour aller contre.* ».

Astolfi et al (1997 : 25) proposent une démarche en trois étapes :

1. identifier les représentations des élèves par le biais d'un dispositif d'évaluation diagnostique ;
2. construire des situations de confrontations entre les représentations des élèves ;
3. mettre en place des situations-problèmes favorisant la modification de ces représentations. C'est pourquoi l'enseignant doit créer un environnement didactique propice à la transformation positive des conceptions de ses apprenants.

Dans son modèle allostérique, Giordan suggère de proposer aux élèves des activités de perturbation cognitive dans lesquelles l'apprenant affrontera les conceptions de ses camarades, de ses enseignants, dans des contextes différents, l'aidant de la sorte à mobiliser ses connaissances dans des situations diversifiées. L'objectif de ce modèle est d'introduire un discours favorable sur l'apprentissage qui aboutirait à l'auto-apprentissage.

De Vecchi (1992), préconise une démarche réflexive, c'est-à-dire amener l'apprenant à réfléchir sur ses représentations, leur construction, sur les expériences et les raisons de leur formation. Cette démarche permet à l'enseignant de mettre en œuvre des opérations mentales susceptible de déconstruire ces représentations dans le but de les restructurer, les juger et porter un nouveau regard sur la langue à apprendre.

Pour leur part, Chartrand et Prince (2009), proposent un modèle présentant quatre dimensions : affective, axiologique, idéale<sup>2</sup> et praxéologique. La première englobe les sentiments développés autour de l'écrit ; elle apparaît dans l'investissement en affects, en temps et en énergie que manifeste l'apprenant pour l'activité scripturale. La dimension axiologique est liée aux valeurs et au statut que

l'apprenant octroie à l'écrit pour vivre et se réaliser dans son milieu et réussir ses études. La dimension idéelle, comme son nom l'indique, revoie aux idées et aux représentations que se figure l'apprenant du rôle de l'écrit dans les apprentissages et de sa place dans la société. Enfin, la dimension praxéologique concerne les activités directement observables des apprenants dans les pratiques de l'écrit : quels types de textes écrivent-ils ? Quand ? Où ? Dans quelles circonstances ? Comment ? Et d'autres questions qui permettent de pointer du doigt leur rapport à l'écrit.

De toute évidence, ces démarches favorisent le réajustement positif des représentations développées par les apprenants. Par ailleurs, il existe d'autres démarches qualifiées de multilingues. Ce sont des recherches axées sur l'optimisation didactique de la proximité inter-linguistiques. Cette approche s'intéresse aux langues voisines, (ce n'est pas le cas du FLE en Algérie).

Evoquons également l'approche plurilingue qui cherche à favoriser les efforts de décentration en mettant en contact différentes langues en vue de mieux préparer les élèves à l'apprentissage. Il est important dans cette démarche de donner aux élèves les techniques de fonctionnement de ces langues et les moyens d'appréhender les phénomènes langagiers relatifs à celles-ci. Ce travail sur les représentations vise à amener l'élève à s'ouvrir sur la langue à apprendre et à se déconcentrer de la sienne. James et Garrett (cités par Castellotti et Moore, 2002 : 20) nous expliquent les orientations de cette démarche :

- une orientation sociolinguistique, qui légitime la diversité linguistique ;
- une orientation psycholinguistique, qui vise à une décentration en permettant aux élèves de sortir de leur langue et culture dites maternelles
- une orientation linguistique et cognitive, qui vise une meilleure compréhension des mécanismes de la langue scolaire et des autres langues.

En résumé, toutes ces méthodes visent à fournir à l'apprenant des informations comparatives sur les différents systèmes linguistiques. Elles proposent également des exercices sur la culture de l'autre pour éviter les préjugés qui peuvent bloquer l'apprentissage. En un mot, ces approches ont l'ambition de favoriser « *la mise en place de démarches de raisonnement de type métacommunicatif. La mise en œuvre de ces activités doit entraîner une réactivation des connaissances antérieurement acquises (savoirs sur le monde ou acquis scolaires) pour analyser et interpréter des environnements linguistiques nouveaux.* » (p.21)

L'enseignant pourrait également proposer des ateliers d'écriture où les élèves pourront croiser leurs rapports à l'écrit et en parler entre eux et avec leur enseignant. Autre activité possible : faire appel à des personnes ressources ; inviter en classe un élève de niveau supérieur qui a vécu la même expérience traumatisante de l'écrit ou des personnes adultes qui ont été sujettes à des rapports défavorables à l'écrit en début de leur cursus qui expliqueront le changement du regard porté sur l'écrit à travers les années de scolarisation.

Ces démarches paraissent opératoires à bien des égards ; elles prennent en compte les représentations déjà construites pour les modifier ou les remplacer par d'autres plus positives. Elles permettent une réflexion didactique dans une perspective plurilingue et pluriculturelle. Cependant, analyser les représentations de l'écrit reste un travail complexe. L'enseignant peut passer des questionnaires, en débattre ouvertement avec les apprenants, mener des entretiens individuels ou collectifs selon la situation et les objectifs de l'intervention. Mais, nous ne disposons pas pour autant d'un mode d'emploi permettant le réajustement de ces représentations qui trouvent leur source dans des origines extrascolaires difficiles parfois à cerner et à interpréter.

## **Conclusion**

Les représentations constituent une donnée intrinsèque à l'apprentissage ; elles sont édifiantes dans le processus de construction des connaissances, dans le rapport à soi, aux autres, à l'enseignant, à l'environnement scolaire mais elles ne sont pas définitives, ni immuables.

Il est indispensable actuellement de mettre en place un dispositif centré sur l'intervention de l'enseignant sur les représentations de ses apprenants ; il s'agit d'intégrer dans la formation des enseignants la composante « représentations » dans l'apprentissage de langues.

Le rapport à l'écrit ne doit pas être étudié pour lui-même mais plutôt pour sa dimension constructiviste qui façonne nos représentations du monde. Le rapport au langage est une partie indissociable du rapport au monde que développe tout un chacun. L'étude du rapport à l'écriture ne doit pas s'effectuer séparément de la situation d'écriture.

A l'heure actuelle, dans l'étude des représentations, de leur rôle, de leur optimisation pour l'amélioration des apprentissages, les investigations se multiplient poursuivant l'ambition de pouvoir fournir un jour de nouvelles pistes sur une meilleure prise en charge du rapport à l'écrit chez l'apprenant. Mais peu de données sont utilisables dans la formation des enseignants.

En somme, dans l'apprentissage, l'affectivité représente le moteur de l'action. Cette affectivité est multifactorielle c'est-à-dire tributaire de plusieurs paramètres : la discipline enseignée, l'espace scolaire, le milieu social, le temps, la tâche, la personnalité de l'apprenant, son passé etc. Dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, la dimension affective dans l'apprentissage est un facteur capital à ne pas négliger.

Les représentations sont importantes voire décisives dans le processus acquisitionnel de l'écrit chez tout élève. L'élève développant des représentations positives de l'écrit est plus motivé et plus ouvert à son apprentissage et vice versa. Comme ces représentations ne sont pas immuables, le rôle de l'enseignant dans leur optimisation est crucial. Il pourrait sensibiliser l'élève aux fonctions sociale et socialisante de l'écrit dans la vie de tous les jours et surtout à l'avenir.

## Bibliographie

- Astolfi J.P., Darot E, Grinsburger-Vogel Y & Toussaint J., *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*, Bruxelles, De Boeck, 1997
- Barré De Miniac C., *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires, 2000
- Castellotti V. & Moore D., *Représentations sociales des langues et enseignements, guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe –de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, DGIV, 2002
- Cavalli M. et Coletta D. « Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste », Aoste : Institut Régional de Recherche Educative, 2002
- Chartrand S-G. et Prince M., 2009, « La dimension affective du rapport à l'écrit », *Canadian Journal Of Education* 32, 2 (2009) 317-343
- Dabène L., « Pour une contrastivité revisitée. » in *Etudes de Linguistique Appliquée, revue de didactologie des langues-cultures*, 104, Didier, 1996, 393-400
- De Vecchi G., *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette, 1992
- Doise W., « Les représentations sociales » in *Traité de psychologie cognitive*, tome 3, Dunod, 1990
- Giordan A., « Nouvelles idées pour apprendre » in *Didactiques : Recherches et pratiques. Les Cahiers du CERF n° 05, 1<sup>er</sup> semestre, 1997*, pp161-197  
[http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_ens\\_francais/modules/documentsectionfichier/fichier\\_ada6da3b3357ecrit.pdf](http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/documentsectionfichier/fichier_ada6da3b3357ecrit.pdf), Consulté le 12/07/2014  
[http://www.pratiques-cresef.com/p113\\_de1.pdf](http://www.pratiques-cresef.com/p113_de1.pdf), Consulté le 08/08/2014
- Jolibert J., *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette, 1988
- Moore D., *Les représentations des langues et leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*, Paris, Didier, 2000
- Muller N. & de Pietro, « Que faire de la notion de représentations ? Que faire des représentations ? » in Moore D. (Ed), 2001, 51-64
- Reuter Y. et Delcambre I., 2002, « Images du scripteur et rapport à l'écriture »
- Schneuwley B., « La conception vygotkienne du langage écrit » in *Etudes de linguistique appliquée*, n°73, 1989, pp107-117

## Références

---

<sup>1</sup> nous faisons allusion a notre these de doctorat

<sup>2</sup> DANS D'AUTRES TEXTES, CETTE DIMENSION EST REPRISE SOUS LE NOM DE DIMENSION COGNITIVE.