



مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية - قسنطينة الجزائر -

رت م د: 4040-1112، رت م د إ: X204-2588

المجلد: 35 العدد: 02 السنة: 2021 الصفحة: 1162-1189 تاريخ النشر: 2021-10-21

Le rapport à l'écriture chez les normaliens en fin de cycle à l'ENS Assia Djebbar de Constantine

الطالب: مسعود شروانث

cherouana_messaoud25@yahoo.fr

أ.د. سميرة بوبكور

جامعة مصطفى بن بولعيد - باتنة 2

تاريخ القبول: 2021-09-07

تاريخ الإرسال: 2020-04-02

Abstract:

This paper deals with a question treated in our doctoral research: the Relationship to writing and its learning. To attempt this goal, a cross section of students in the end of their formation cycle for middle school's teachers of the French Department at the Ecole normale supérieure Assia Djebbar of Constantine were submitted to a questionnaire survey. The 17 items that contains this questionnaire were assembled on 4 principal themes and conceived so as to correspond to the four dimensions of writing relationship as proposed by Barré-De Miniac (2000, 2002).

Keywords: Writing ; Relationship to ; Relationship to writing's dimensions; Teachers formation.

الملخص:

يهدف هذا المقال إلى التطرق إلى إشكالية "العلاقة بالكتابة وتعلمها". للوصول إلى هذا الهدف قمنا باستبيان مس عينة من طلبة نهاية الطور التكويني الخاص بأساتذة التعليم المتوسط على مستوى المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار



Le rapport à l'écriture ----- Messâoud CHEROUANA et Pr Samira Boubakour

بقسنطينة وقد جمعت الأسئلة السبعة عشر التي شكلت الاستبيان في أربع مواضيع أساسية وصيغت بطريقة تتجاوز مع الأبعاد الأربعة للعلاقة مع الكتابة التي اقترحتها "باري دي مينيالك" (2000، 2002).

الكلمات المفتاحية: أبعاد العلاقة بالكتابة؛ كتابة؛ تكوين الأساتذة؛ العلاقة

.ب.

Introduction

Il est à constater, à l'Ecole tout comme à l'Université algériennes, que l'enseignement apprentissage de l'écrit ne va pas sans susciter beaucoup d'interrogations et poser des problèmes notamment par rapport à la nécessité de réformer les programmes et à l'efficacité des méthodes et des stratégies adoptées par les enseignants (Kadi, L., 2004; Nekkai, F., 2004; Benhouhou, N, 2007; Kherbache, A., 2008; Benamar, A., 2009). Or, avant de (re)voir ces aspects qu'on pourrait qualifier d'« exogènes », il nous semble impératif, dans le champ précis de la didactique de l'écrit, de nous intéresser à d'autres aspects, plus « endogènes », et de voir plutôt du côté des apprenants/étudiants en explorant, entre autres, leurs rapports à l'écrit(ure) (Barré-De Miniac, 2000, 2002, 2008; Dezutter & Thyron, 2002; Chartrand & Blaser, 2008; Lafont-Terranova, 2008, 2009, 2016; Blaser, 2011; Dezutter O. & Mercier J.-P., 2012). En effet, comprendre les rapports qu'entretiennent les apprenants au sujet de l'écrit(ure) et de son apprentissage est essentiel puisqu'il permet à l'enseignant de « *développer potentiellement sa sensibilité envers la part d'imprévu qui survient au sein des situations d'apprentissage planifiées [...] et de se doter de moyens supplémentaires pour ajuster son enseignement et*



Le rapport à l'écriture ----- Messâoud CHEROUANA et Pr Samira Boubakour

guider au mieux chaque élève dans son apprentissage » (Dezutter, O. & Mercier, J.-P., 2012: 73), et par voie de conséquence de mieux «*agir sur le développement de ses capacités langagières, clé de voûte du développement intellectuel, de la réussite scolaire et de l'épanouissement personnel et social*» (Chartrand, S-G. & Prince, M., 2009: 318).

Suite à ces constats, nous nous sommes particulièrement proposé d'identifier ces rapports en nous posant la question suivante: Quels rapports nos apprenants/ étudiants entretiennent à l'écriture et à son apprentissage?

Afin de répondre à cette question et à la lumière des quatre dimensions de la notion du rapport à l'écrit (Barré-De Miniac, 2002: 29-40) que nous expliciterons dans les deux premières sections du présent article, nous avons supposé que nos étudiants:

- 1) Entretiennent un rapport à l'écrit plutôt négatif;
- 2) Ont des conceptions très communes sur l'écrit(ure);
- 3) S'investissent très peu dans l'activité d'écriture.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès d'un groupe de 33 étudiants scolarisés au Département de français de l'Ecole normale supérieure Assia Djebbar de Constantine. Pour former ce groupe, nous avons opéré un échantillonnage probabiliste de type aléatoire simple dans la mesure où nous avons prélevé au hasard les 33 étudiants sur la base d'une population totale composée de 120 étudiants en fin de cycle de formation (soit en quatrième année) pour le poste de professeurs de l'enseignement moyen pour l'année universitaire 2018-2019.



Le rapport à l'écriture ----- Messâoud CHEROUANA et Pr Samira Boubakour

Nous avons par la suite rassemblé les éléments de notre échantillon dans une salle de classe et leur avons administré le questionnaire qui a été rempli en 40 minutes.

Pour information, le questionnaire comprend deux parties. Intitulée « Renseignements généraux », la première partie a comme objectif de collecter des informations sur les sujets de l'enquête à travers la recherche d'indications portant notamment sur leur âge, leur sexe et leur wilaya de résidence. Elaborée de manière à recouvrir les quatre dimensions du rapport à l'écrit (Barré-De Miniac, 2002), la seconde partie, « Items du questionnaire », présente 17 questions de différents types: questions à choix multiple, questions fermées, questions ouvertes, questions à échelle (de classement ou de mise en ordre).

Cela étant dit et avant d'exposer les résultats auxquels nous sommes arrivé, il importe de donner un aperçu sommaire sur la notion que nous avons convoquée, en l'occurrence le rapport à l'écrit, et sur ses quatre dimensions qui ont principalement orienté l'élaboration du questionnaire.

1. Le rapport à l'écrit: émergence et importance

La notion de rapport à l'écrit (ou à l'écriture) est introduite par Barré-De Miniac dont les travaux (1992, 1997, 2000, 2002, 2008) portent essentiellement sur l'acquisition et l'enseignement de l'écriture, depuis l'entrée des jeunes enfants dans l'écriture jusqu'à sa mise en œuvre chez les étudiants et les adultes en formation. Elle est par la suite développée, entre autres, par Dezutter et Thyron (2002), Chartrand et Blaser (2008), Deschepper et Thyron (2008), Lafont-Terranova (2008, 2009, 2016), Blaser (2011), Dezutter O. et Mercier J.-P. (2012). De ce fait, elle occupe depuis le début des années 1990 une place



Le rapport à l'écriture ----- Messâoud CHEROUANA et Pr Samira Boubakour

importante dans les recherches en didactique de français langue maternelle comme celles en français langue seconde ou étrangère. Le grand intérêt accordé à cette notion tient au fait qu'elle constitue un outil indispensable pour les enseignants désireux de mener une réflexion à la fois distante et objective sur les pratiques d'apprentissage de l'écrit des apprenants et sur leurs propres pratiques enseignantes afin de mieux analyser et comprendre la relation que les scripteurs établissent avec l'écriture. De la justification de l'introduction de la notion du rapport à l'écrit, Barré-De Miniac (2002: 05) affirme:

L'idée d'introduire cette notion [le rapport à l'écrit] en didactique de l'écriture vient de constats, sinon d'échecs francs, du moins de difficultés inattendues ou soudaines: l'échec du bon élève de collège qui se trouve en difficulté au lycée; l'échec de l'étudiant qui n'arrive pas à rédiger son mémoire et qui ne passe pas le cap de la maîtrise ou du DEA en raison de la peur ou de la difficulté à produire un écrit long; mais aussi celui de l'employé, compétent par ailleurs, mais qui rend des rapports toujours en retard et si mal rédigé.

Dès lors et sur la base des résultats provenant des différentes et nombreuses études portées sur des publics d'âges et de statuts différents (apprenants au primaire, collégiens, lycéens, étudiants universitaires, enseignants, parents, et.), Barré-De Miniac conclut qu'en plus des savoirs syntaxiques, lexicaux et textuels que doit obligatoirement avoir tout sujet pour pouvoir écrire, il existe « *d'autres données qui interviennent globalement en première approximation [...] pour avancer dans la compréhension des processus en jeu [les processus d'écriture]* » (2000, 13). Par l'expression « *d'autres données* », la chercheuse en didactique fait allusion aux quatre



Le rapport à l'écriture ----- Messâoud CHEROUANA et Pr Samira Boubakour

dimensions que comprend la notion du rapport à l'écrit et dont elle se sert pour formuler sa propre définition de la dite notion qui recouvre « *l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages* » (Barré-De Miniac, 2002: 29) et qui constitue « *le lieu d'interactions complexes et évolutives entre facteurs affectifs, cognitifs et linguistiques* » (Barré-De Miniac, 2000: 25).

2. Le rapport à l'écrit: un système multidimensionnel

Barré-De Miniac (2002: 29-40) décline le rapport à l'écrit en quatre dimensions principales qui se caractérisent par le fait qu'elles ne sont pas envisageables chacune isolément mais qu'elles s'entremêlent en créant un système d'interrelations qui fonctionnent en parfaite synergie. Ces dimensions sont les suivantes:

- *L'investissement dans l'écriture* qui, notion empruntée à la psychanalyse, correspond à l'intérêt affectif pour l'écriture exprimé de la part du scripteur et de la quantité d'énergie, positive ou négative, qu'il y consacre. Il est à souligner que cette énergie varie selon les contextes et les circonstances (situation scolaire/ situation non-scolaire, écriture électronique, atelier d'écriture, etc.)

- *Les opinions et attitudes* qui, notions issues du champ de la psychologie sociale, sont généralement le produit de représentations sociales et qui renvoient non seulement aux sentiments et aux valeurs accordés à l'écriture et à ses divers usages, mais aussi aux jugements et aux attentes exprimés vis-à-vis de l'écriture pour à la fois la réussite scolaire, sociale et professionnelle;

- *Les conceptions de l'écriture et de son apprentissage* qui se rapportent aux manières dont les scripteurs, jeunes comme



Le rapport à l'écriture ----- Messâoud CHEROUANA et Pr Samira Boubakour

adultes et novices comme expérimentés, se représentent l'acte d'écrire (transcription ou construction de la pensée);

- *Le mode d'investissement (ou de verbalisation) de l'écriture* qui désigne les manières dont les scripteurs parlent (les discours) des procédures et démarches entreprises lors de l'écriture et de son apprentissage.

Pour une bonne visualisation de ces dimensions, nous avons proposé le schéma suivant:

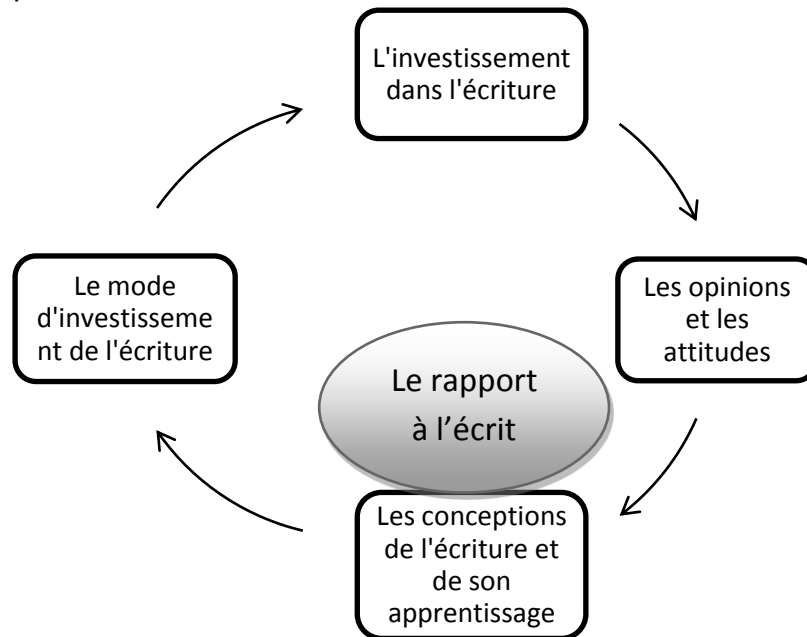


Figure 01: Les quatre dimensions du rapport à l'écrit selon Barré-De Miniac (2002)

Il convient enfin de souligner que l'intérêt d'exposer les quatre dimensions du rapport à l'écrit consiste à «*trouver, à partir de celles-ci [les quatre dimensions], des pistes de travail didactique, puis, par le jeu d'interaction entre recherche et*



Le rapport à l'écriture ----- Messâoud CHEROUANA et Pr Samira Boubakour

travail didactique, d'approfondir la caractérisation et la connaissance du rapport à l'écriture des élèves » (Barré-De Miniac, 2000: 139).

3. Résultats de l'enquête

Il est question dans cette section de mettre à plat les résultats de l'enquête par questionnaire orientée, pour rappel, par les quatre dimensions du rapport à l'écrit évoquées plus haut.

Dans le but de garantir l'anonymat des 33 enquêtés et pour notamment mieux localiser les passages de ceux-ci pris tantôt comme appui, tantôt comme témoignage, nous en avons codifiés les copies. Ainsi, la mention « E » correspond à « étudiant » et le chiffre qui s'en suit correspond au classement de l'étudiant en question. Exemple: la mention « E-03 » est la codification accordée à l' « étudiant n°03 ».

3.1. Dimension 01: Les conceptions sur l'écriture et son apprentissage

Les définitions fournies par les sujets interrogés en guise de réponse à la première question « *D'après vous, qu'est-ce qu'écrire ?* » sont nombreuses. Néanmoins, elles peuvent se regrouper en deux (02) ensembles qui s'opposent car chacun formule une conception différente de l'écriture.

Constitué de huit (08) étudiants, le premier ensemble assimile l'acte d'écrire à une simple technique de « *transcription graphique des idées* » (E-05) permettant de « *traduire ce qu'on a dans la tête à l'aide de lettres* » (E-04). Cette conception sous-entend que tout le monde peut se mettre à écrire, l'écriture étant une pratique qui s'apprend et se travaille.

Pour le second ensemble comprenant 12 étudiants, écrire dépasse l'acte machinal de laisser une trace matérielle pour



Le rapport à l'écriture ----- Messâoud CHEROUANA et Pr Samira Boubakour

désigner avant tout un moyen d'expression avec lequel « *une personne peut dire ses idées, ses sentiments, ses avis et ses opinions* » (E-09), moyen qui n'est pas donné à tous, mais uniquement aux gens doués et prédestinés à l'écriture.

Cela étant dit, il importe de souligner qu'il existe une poignée d'étudiants ayant proposé des définitions comportant des précisions qui reflètent une certaine maîtrise de concepts:

– « *Écrire une activité qui exige certaines connaissances relatives aux thèmes traités, dans laquelle on doit respecter une mise en forme adéquate* » (E-17);

– « *Écrire une compétence, une habileté, un travail que l'apprenant ou n'importe quelle autre personne fait en plusieurs étapes, sous forme d'un texte* » (E-29).

3.2. Dimension 02: Les opinions et attitudes

Question 02: Vous écrivez pour: (classez les dix fonctions ci-après de la plus importante à la moins importante)		Nombre d'occurrences
Position	1. Vous exprimer	15
	2. Demander un service	12
	3. Vous renseigner	10
	4. Vous évader	10
	5. Vous instruire	08
	6. Communiquer avec autrui	07
	7. Améliorer ses compétences linguistiques	07
	8. Vous distraire	07
	9. Apprendre à écrire les différents types de textes	05
	10. Réfléchir	02

Tableau 01: Classement des dix fonctions de l'écrit.

Sur les dix (10) fonctions proposées, « s'exprimer » détient la première place en termes d'occurrences ou de fois citées: 15.



Le rapport à l'écriture ----- Messâoud CHEROUANA et Pr Samira Boubakour

« Demander un service » vient en deuxième position avec 12 occurrences. A égalité en troisième position, « se renseigner » et « s'évader » sont citées 10 fois. La fonction « s'instruire » arrive en cinquième position avec 08 occurrences. Les trois fonctions « Communiquer avec autrui », « Améliorer ses compétences linguistiques » et « Se distraire » viennent *ex aequo* en sixième position avec 07 occurrences. « Apprendre à écrire les différents types de textes » occupe la neuvième position (05 fois). Quant à la fonction « Réfléchir », elle n'est citée qu'à deux occurrences.

La classification par degré d'importance des dix fonctions citées ci-dessus montre que nos étudiants recourent à l'écriture, soit pour répondre à un besoin personnel d'expression ou d'évasion, soit pour réaliser un objectif pratique en lien avec leur quotidien (demander un service, se renseigner, communiquer, apprendre). Toutefois, écrire dans une perspective réflexive n'est envisagé que très rarement.

3.3. Dimension 03: L'investissement dans l'écriture

Pour mieux décrire cette dimension relative à l'investissement dans l'écriture, nous avons interrogé, dans les questions allant de la troisième à la neuvième, les six paramètres suivants: la fréquence avec laquelle les étudiants écrivent, ce qu'ils ressentent quand on leur demande d'écrire, le volume rédactionnel dont ils sont capables de produire, les types de textes qu'ils préfèrent, les principaux supports sur lesquels ils rédigent leurs écrits ainsi que les endroits où ils aiment le plus écrire.

3.3.1. La fréquence

Question 03: <i>Vous écrivez</i>			
Jamais	Rarement	Parfois	Souvent



Le rapport à l'écriture ----- Messâoud CHEROUANA et Pr Samira Boubakour

01	15	16	01
03.03%	45.45%	48.48%	03.03%

Tableau 02: Fréquence de l'écriture.

Il ressort de ce questionnaire à choix multiple (QCM) que sur les 33 étudiants interrogés 16, l'équivalent de 48.48%, précisent qu'ils écrivent de temps en temps; 15 étudiants, soit 45.45%, déclarent qu'ils n'écrivent que rarement et chacun des deux étudiants restants se trouve dans l'extrémité de la fourchette des quatre propositions: un étudiant n'écrit jamais alors qu'un autre écrit souvent.

Entre la fréquence relativement moyenne et la faible fréquence, nous concluons que la plupart de nos étudiants n'écrivent pas assez souvent. Pourquoi ? Cela est dû, en partie, aux difficultés que ces derniers rencontrent, lesquelles feront l'objet de la onzième question.

3.3.2. Les sensations éprouvées

Question 04: <i>Quand vous écrivez, vous éprouvez essentiellement</i>			
Du plaisir	De gêne	De la peur	Rien
15	08	05	05
45.45%	24.24%	15.15%	15.15%

Tableau 03: Sensations éprouvées lors de l'écriture.

En écrivant, près de la moitié de nos étudiants (15 sur 33) trouvent du plaisir; 08 se sentent gênés; 05 appréhendent ce moment et les 05 étudiants restants n'éprouvent pratiquement rien.

3.3.3. Le volume rédactionnel

Question 05: <i>Vous êtes capable d'écrire</i>					
Une	Une	Entre 02	Une	Une	



Le rapport à l'écriture ----- Messâoud CHEROUANA et Pr Samira Boubakour

demi-page	page entière	et 07 pages	dizaine de pages	quinzaine de pages	Plus
01	15	12	03	01	01
03.03%	45.45%	36.36	09.09%	03.09	03.03

Tableau 04: Volume rédactionnel.

Près de la moitié des sujets interrogés (15 sur 33) affirment qu'ils sont capables d'écrire une page entière; 12 disent qu'ils peuvent écrire entre 02 et 07 pages; 03 peuvent aller jusqu'à une dizaine de pages tandis qu'un seul déclare être capable d'en rédiger une quinzaine. Par ailleurs, une seule étudiante peut aller au-delà de ce nombre et enfin une seule et unique étudiante se montre carrément incapable de dépasser une demi-page.

D'après ce qui précède, nous jugeons le volume dont la majorité écrasante de nos étudiants (28 étudiants sur 33, soit près de 85%) sont capables de rédiger est considéré comme petit. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'ils ne se sont pas suffisamment entraînés à l'écriture tant dans leur vie personnelle que dans leurs études ou qu'ils ne maîtrisent pas assez tous les paramètres entrant en jeu dans le processus rédactionnel comme la bonne compréhension du référent, la prise en compte du récepteur et le type du texte à produire.

3.3.4. La typologie textuelle

Question 06: <i>Voici quelques types de textes. Classez-les de 01 à 05 suivant votre préférence</i>		Nombre d'occurrences
Position	1. Narratif.	13
	2. Narratif et dialogal.	09
	3. Argumentatif.	13



Le rapport à l'écriture ----- Messâoud CHEROUANA et Pr Samira Boubakour

4. Argumentatif et explicatif.	08
5. Explicatif et dialogal.	11

Tableau 05: Types de textes préférés.

Dans la sixième question, il est demandé aux étudiants de classer, selon leur préférence rédactionnelle, les cinq types de textes établis selon J-M. ADAM (1992). Le type de texte le plus cité en première position est le narratif (le récit) avec 13 occurrences. La deuxième position est conjointement partagée entre le texte narratif et le texte dialogal avec 09 occurrences. La troisième position revient au texte argumentatif collectant 13 occurrences. Le texte explicatif et le texte argumentatif se partagent la quatrième position du classement avec 08 occurrences. De même pour le texte explicatif et le texte dialogal obtenant chacun 11 occurrences.

3.3.5. Les supports

Question 07: <i>Vous écrivez habituellement sur</i>			
Du papier	Un clavier d'ordinateur	Un écran tactile (de téléphone, de tablette)	Un autre support
29	02	10	00
87.87%	06.06%	30.30%	00.00%

Tableau 06: Supports habituels d'écriture.

La quasi-totalité des répondants (29) mentionne la page du papier comme principal support de rédaction. 10 parmi ces derniers rajoutent l'écran tactile que ce soit celui du téléphone ou de la tablette et 02 seulement citent le clavier de l'ordinateur portable comme outil de saisie textuelle. Aucun autre support n'a en revanche été mentionné.



Le rapport à l'écriture ----- Messâoud CHEROUANA et Pr Samira Boubakour

Bien qu'il soit concurrencé par les appareils connectables au réseau Internet comme les ordinateurs portables, les smartphones ou encore les tablettes digitales, le papier demeure de très loin le support préféré des étudiants en raison de la facilité d'exploitation qu'il offre lors de la rédaction (ratures, suppressions, rajouts, annotations, etc.) et de sa disponibilité (prix accessibles, qualités au choix, entre autres).

3.3.6. Les endroits préférés

Question 08: <i>Préférez-vous écrire</i>				
A. E n classe	B. A la maison	C. Da ns votre jardin	D. S ur la plage	E. Da ns d'autres endroits
04	24	03	02	00
12.12%	72.72%	09.09%	06.06%	00%

Tableau 07: Endroits préférés.

La huitième question, un QCM à cinq propositions, et la huitième question ouverte sont complémentaires dans la mesure où nous avons demandé aux étudiants interrogés de préciser dans la première leur endroit préféré pour écrire et dans la seconde de motiver leur choix.

La proposition « B », à savoir « A la maison », vient en tête de liste avec 24 occurrences. Viennent par la suite, en ordre décroissant, la proposition « A » (En classe) avec 04 occurrences et la proposition « C » (Dans votre jardin) avec 03 occurrences. Arrive en dernière position la proposition « D », « Sur la plage », qui n'a été citée que deux fois. Par ailleurs, il est à noter qu'aucun étudiant n'a coché la proposition « E » (Dans d'autres endroits), et donc n'a précisé un quelconque endroit se trouvant en dehors de la liste fournie.



Le rapport à l'écriture ----- Messâoud CHEROUANA et Pr Samira Boubakour

Pourquoi la maison constitue-t-elle le lieu préféré de la plupart de nos étudiants ? Deux raisons principales sont avancées: le calme et l'absence de contraintes. En effet, la plupart des étudiants affirment qu'ils ont en premier lieu besoin de calme pour être plus à l'aise et se mettre à écrire: « *Je préfère écrire à la maison car je la trouve calme et du coup je peux me détendre, ce qui rend l'expression écrite de plus en plus automatique* » (E-05). « *La maison est le meilleur endroit où je me sens plus à l'aise* » (E-01). En second lieu, les étudiants ont besoin d'écrire quand ils se sentent plus ou moins libres de toutes contraintes (temps, consigne, entre autres). C'est du moins le cas de l'étudiante n°10 qui le déclare en ces termes: « *A la maison je peux écrire librement et je ne suis pas limitée par le temps ou par une consigne précise* ». « *Je préfère écrire à la maison car c'est l'endroit où je suis totalement disponible* », insiste encore une fois l'étudiante n°07 sur la notion du temps largement suffisant (que laisse entendre l'adjectif « disponible ») qu'elle trouve chez elle et nulle part ailleurs, temps qui permet notamment, selon le point de vue de l'étudiant n°23, d'utiliser son micro-ordinateur connecté au réseau Internet et surtout d'effectuer des recherches.

Les étudiants préférant écrire en classe déclarent, contrairement à ceux qui aiment écrire chez eux eu égard à l'absence de contrainte temporelle, ne pas pouvoir écrire que quand ils sont obligés de le faire et que seul un cadre institutionnel et si organisé tel que la classe pourra leur imposer des contraintes les forçant. Dans ce sens, trois étudiantes (la 24^{ème}, la 27^{ème} et la 29^{ème}) affirment qu'ils n'écrivent que pour répondre aux exercices et devoirs qu'on leur demande de faire notamment dans le cadre du module intitulé « Pratiques de



Le rapport à l'écriture ----- Messâoud CHEROUANA et Pr Samira Boubakour

l'écrit » ou dans les contrôles qui nécessitent de la rédaction (point de vue, appréciation personnelle, dissertation, etc.) notamment en linguistique, en sociologie et dans les modules dits littéraires.

Pour ce qui est du jardin et de la plage comme de bons endroits pour écrire, il est avancé une seule et unique raison: l'inspiration et la contemplation que permet l'isolement. En témoignent les trois avis suivants: « *Je préfère écrire dans mon jardin parce que la nature me donne plus d'inspiration* » (E-17); « *Ecrire en entendant le bruit de la mer et regarder l'horizon nous donne de l'inspiration et nous encourage à écrire de plus en plus* » (E-18); « *Il faut s'isoler du monde et des curieux pour écrire un texte authentique. La nature et la seule compagne qui assure la bienveillance au moment de l'évasion [...] Les écrivains sont des êtres solitaires !* » (E-20).

Nous concluons que l'endroit où nos étudiants se sentent mieux inspirés et plus disposés à rédiger est unanimement la maison puisque celle-ci leur offre souvent le calme, la tranquillité d'esprit et le temps, tant éléments indispensables à la rédaction des textes, notamment ceux dits créatifs ou littéraires. Cela se dit également par rapport aux endroits où la nature, grande inspiratrice, est omniprésente (le jardin, le bord de la mer, la campagne, pour ne citer que ceux-là).

4. Dimension 04: Les modes de verbalisation du processus rédactionnel

Traitée dans les huit questions qui s'étalent de la dixième à la dix-septième, la dimension « Modes de verbalisation du processus rédactionnel » s'intéresse entre autres aux difficultés que rencontrent les étudiants à l'écrit, aux stratégies adoptées par ces derniers pour les surmonter, à la manière dont ces



Le rapport à l'écriture ----- Messâoud CHEROUANA et Pr Samira Boubakour

difficultés, une fois signalées, sont prises en charge par l'enseignant(e) et à la manière dont les étudiants sont sensibilisés à l'importance de l'écrit.

4.1. Difficultés ?

Question 10: <i>Avez-vous des difficultés par rapport à l'écrit ?</i>		
Oui	Non	Sans avis
30	02	01
90.90%	06.06%	03.03%

Tableau 08: Existence/ inexistence de difficultés à l'écrit.

A la question dichotomique « *Avez-vous des difficultés par rapport à l'écrit ?* » la majorité écrasante des étudiants (30 sur 33) ont répondu par l'affirmative, deux par la négative et un seul ne s'y est pas prononcé.

4.2. Nature des difficultés

Question 11: <i>Si oui, ces difficultés sont principalement liées</i>	Nombre d'occurrences
1. Au vocabulaire.	14
2. A la syntaxe.	11
3. A l'exposition au(x) jugement(s).	07
4. A l'orthographe.	05
5. Au type du texte à produire.	05
6. A la mise en page et à la ponctuation.	03
7. A l'adaptation au(x) destinataire(s).	02

Tableau 09: Difficultés rencontrées à l'écrit.

Les difficultés rencontrées concernent principalement des aspects linguistiques majoritairement partagées entre le vocabulaire (14 occurrences) et la syntaxe (11 occurrences). 07 occurrences sont recensées pour les difficultés relatives à l'exposition aux jugements. Les problèmes liés l'orthographe et au type du texte à produire sont cités à égalité: 05 occurrences.



Le rapport à l'écriture ----- Messâoud CHEROUANA et Pr Samira Boubakour

Les problèmes relatifs à la mise en page et à la ponctuation ainsi que ceux liés à l'adaptation au(x) destinataire(s) sont conjointement cités (03 pour les problèmes de mise en page et de ponctuation et 02 pour l'adaptation au destinataire).

Outre les aspects dénombrés ci-haut, trois autres sont cités. Tout d'abord, la difficulté à exprimer une idée (« *Cela m'arrive des fois: j'ai les idées mais je n'arrive pas à les exprimer, j'arrive pas à écrire à quoi je pense* », E-21); ensuite, le manque d'inspiration (« *Je manque d'inspiration* », E-16) et enfin le style (« *J'écris d'une façon qui n'attire pas l'attention et j'exprime pas bien mes sentiments* », E-27).

4.3. Comment surmonter ces difficultés ?

Question 12: <i>Que faites-vous (stratégie(s), astuce(s), solution(s), etc.) pour surmonter vos difficultés ?</i>	Nombre d'occurrences
1. Lire.	07
2. S'entraîner à écrire.	05
3. Revoir/ réviser les différentes règles (orthographiques, grammaticales, syntaxiques, etc.)	04
4. Simplifier la syntaxe/ Construire des phrases simples.	04
5. Demander de l'aide (pairs, enseignants, parents).	03
6. S'exercer à bien orthographier les mots par la dictée.	02
7. Continuer à écrire même sur n'importe quel thème.	02

Tableau 10: Stratégies adoptées par les étudiants pour surmonter leurs difficultés à l'écrit.



Le rapport à l'écriture ----- Messâoud CHEROUANA et Pr Samira Boubakour

Pour surmonter ces difficultés, les étudiants font appel à quelques pistes, techniques et stratégies:

Citée en premier lieu, la lecture est sollicitée pour enrichir le vocabulaire tout comme l'affirment l'étudiante n°07 (« *J'essaie de lire beaucoup de livres, des articles sur le net pour enrichir mon vocabulaire* ») et l'étudiant n°17 (« *La lecture est la bonne stratégie pour surmonter nos difficultés. En lisant des romans ou des livres on enrichit au fur et à mesure notre vocabulaire [...] Je note les nouveaux mots dans un petit carnet et je les relis à chaque fois pour ne pas les oublier* »). Les étudiants lisent également pour s'inspirer du style d'écriture des grands écrivains. Dans ce sens, l'étudiant n°24 affirme ceci: « *Je lis pour avoir un bon style rédactionnel comme les auteurs et les écrivains* ». Plus précise, l'étudiant n°19 va plus loin en expliquant la manière: « *Pour surmonter mes difficultés à l'écrit, j'essaie de lire attentivement les textes écrits et d'analyser leur structure, la syntaxe, la ponctuation et le vocabulaire utilisé et au même temps j'essaie d'écrire moi-même des textes en utilisant les mots que j'apprends récemment* ».

La deuxième stratégie consiste à s'entraîner à l'écriture à travers entre autres l'intensification des moments de rédaction, la réalisation de plusieurs brouillons, la reprise des productions écrites antérieures et la ténacité pour écrire malgré les erreurs commises. Dans ce sens, l'étudiant n°25 affirme ceci: « *Je continue à écrire même si avec des fautes et après je les corrige pour mémoriser la faute et éviter de la répéter une autre fois, dans d'autres textes* ».

Revoir les différentes règles (orthographiques, grammaticales, syntaxiques, etc.) est la troisième stratégie qu'adoptent les étudiants. Ces derniers y procèdent soit par la



Le rapport à l'écriture ----- Messâoud CHEROUANA et Pr Samira Boubakour

consultation des manuels ou des ouvrages spécialisés, soit par la révision des leçons déjà étudiées durant leur cursus scolaire et/ou universitaire, sans oublier les sites Internet et les logiciels de conjugaison et d'orthographe, téléchargeables et facilement consultables sur les smartphones et les tablettes.

A ces trois stratégies fortement sollicitées, les étudiants en rajoutent quatre autres:

1) Simplifier la syntaxe par la construction des phrases simples et l'évitement de l'élaboration d'énoncés trop longs;

2) Demander de l'aide, soit de la part des pairs surtout lors des travaux en binômes et/ de groupes, soit des parents quand ceux-ci maîtrisent suffisamment le français, soit des enseignants;

3) S'exercer à bien orthographier les mots à travers le classique exercice de la dictée;

4) Continuer à écrire même sur n'importe quel thème.

4.4. Difficultés signalées ? Oui, mais comment ?

Question 13: Avez-vous déjà signalé ces difficultés à votre enseignant(e) ?		
Oui	Non	Sans avis
06	23	04
18.18%	69.69%	12.12%

Tableau 11: Signalement des difficultés rencontrées à l'écrit.

Quand il a été demandé aux étudiants s'ils ont déjà signalé leurs difficultés à leurs enseignants, près de 69.69% d'eux ont répondu par la négative, 18.18% par l'affirmative et le reste, soit 12.12%, ne s'est pas prononcé sur la question.

Question 15: Comment ces difficultés sont prises en charge par votre enseignant(e) ?	Nombre d'occurrences
--	----------------------



Le rapport à l'écriture ----- Messâoud CHEROUANA et Pr Samira Boubakour

A. Lire (ex: des journaux) et faire attention à toutes les fautes.	03
B. S'entraîner à écrire (ex: anecdotes)	02
C. S'exercer à écrire malgré les fautes commises	01

Tableau 12: Prise en charge par les enseignants des difficultés rencontrées à l'écrit.

Sur les 06 étudiants ayant communiqué leurs difficultés à leurs enseignants, 04 confirment que ces derniers ont essayé de les prendre en charge en opérant trois régulations différentes. Dans la première, l'enseignant a conseillé son étudiant, d'une part de « lire des journaux pour dévoiler un autre style rédactionnel, celui des faits divers et des articles » (E-14) et, d'autre part, de « faire attention à toutes les fautes soit grammaticales soit lexicales » (E-30). Dans la deuxième, l'enseignant a demandé de s'entraîner assez souvent à rédiger beaucoup d'anecdotes et « parfois même d'écrire à quoi on pense ». (E-21). Dans la troisième, l'enseignante, après avoir parlé de l'importance de la lecture et de la prise de parole, a insisté sur le fait de s'exercer à écrire même si l'on commet des erreurs puisque, selon elle, l'essentiel, c'est de « s'habiter à écrire ».

4.5. La sensibilisation à l'écrit

Question 16: Dans votre formation, avez-vous été sensibilisé(e) à l'importance de l'écrit ?		
Oui	Non	Sans avis
29	02	02
87.87%	06.06%	06.06%

Tableau 13: Sensibilisation à l'écrit.



Le rapport à l'écriture ----- Messâoud CHEROUANA et Pr Samira Boubakour

A la question « *Dans votre formation, avez-vous été sensibilisé(e) à l'importance de l'écrit ?* » près de la totalité des étudiants (29 sur 33) ont répondu par « oui ».

En ce qui concerne le cadre et la manière dont les étudiants ont été sensibilisés à l'importance de l'écrit, ceux-ci mentionnent trois modules qui travaillent l'écrit mais de façons différentes. En effet, le module le plus cité (24 occurrences) est celui intitulé « Pratiques de l'écrit » qui s'intéresse spécifiquement à l'écrit et qui s'étale sur leurs trois premières années de formation de professeurs de l'enseignement moyen, et ce, à raison de trois heures par semaine dans les deux premières et une heure et demie dans la troisième. Sont cités en second lieu les modules où le fait « littéraire » est partie prenante comme en Littérature française (I, II et III, en fonction des époques et des courants littéraires), Littérature francophone (essentiellement maghrébine), Littérature de jeunesse ainsi que le module intitulé « Approche textuelle » programmés dans les deux premières années.

Conclusion

Le présent article traite d'une question qui revêt une grande importance dans le domaine pluridisciplinaire de la didactique de l'écrit, à savoir les rapports qu'entretiennent les scripteurs avec l'écrit(ure) et son apprentissage. Il vise à mieux déterminer la nature de ces rapports dont la compréhension permet d'avancer des hypothèses sur les problèmes et difficultés d'écriture que ces scripteurs rencontrent et qui vont au-delà de la simple question de la maîtrise des aspects normés et régulés de la langue (Blaser, C., Lampron, R. et Simard-Dupuis, É: 2015).



Le rapport à l'écriture ----- Messâoud CHEROUANA et Pr Samira Boubakour

Pour atteindre cet objectif, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès de 33 étudiants suivant leur formation pour le poste de professeurs de l'enseignement moyen au Département de français de l'Ecole normale supérieure Assia Djebar de Constantine. Précisons que ces étudiants sont sélectionnés sur la base d'un échantillonnage probabiliste de type aléatoire.

Aux trois hypothèses antérieurement formulées 1- Nos étudiants entretiennent un rapport à l'écrit(ure) plutôt négatif; 2- Nos étudiants ont des conceptions très communes sur l'écrit(ure); 3- Nos étudiants s'investissent très peu dans l'activité d'écriture), l'enquête, dont l'élaboration a été orientée de manière à recouvrir les quatre dimensions du rapport à l'écrit (Barré-De Miniac: 2002), a révélé que:

1- Près de la moitié des étudiants entretiennent un rapport à l'écrit pouvant être qualifié de positif. Cela apparait à travers, d'une part, le discours que ces derniers construisent en parlant du plaisir que l'écriture leur procure, et d'autre part, leur énoncé des fonctions essentielles de l'écrit. Ces dernières sont liées non seulement à leur vie scolaire et/ universitaire mais aussi à leur vie quotidienne. Nous en citons à titre d'exemples: s'exprimer, s'évader, demander un service, s'instruire.

2- Les conceptions que nos étudiants se font sur l'écrit(ure) s'avèrent plus que communes, savantes. En effet, près de la moitié d'eux sont conscients que l'écriture dépasse le simple acte, dont tout le monde est capable, de laisser une trace matérielle sur un support quelconque pour désigner un mécanisme complexe nécessitant la mobilisation de plusieurs compétences (linguistiques, psycho-sociales, affectives, etc.) Par



Le rapport à l'écriture ----- Messâoud CHEROUANA et Pr Samira Boubakour

ailleurs, ces mêmes étudiants considèrent l'écriture comme étant un don et rejoignent de ce fait la conception de Yves Reuter (1996: 19): « *l'écriture est bien souvent présentée comme une activité mystérieuse devant la quelle on s'incline, pratiquée par des Auteurs, pourvus d'un don, venu d'on ne sait où* ».

3- L'investissement dans l'écriture de nos étudiants est mitigée à cause de l'égalité (ou presque) relevée, en premier lieu, dans la fréquence avec laquelle ces derniers écrivent et, en second lieu, dans le nombre de pages rédigées. En effet:

- 15 étudiants sur 33 (soit 45.45%) n'écrivent que rarement (fréquence située largement en dessous de la moyenne) tandis que 16 étudiants (soit 48.48%) écrivent à une fréquence moyenne traduite par l'adverbe « parfois »;

- 16 étudiants sur 33 (soit 48.48%) ne dépasse pas la page alors que 12 (soit 36.36%) peuvent aller jusqu'à sept pages.

4- Par ailleurs, un constat est à noter: malgré que nos étudiants s'investissent moyennement vu, entre autres, le peu de temps et d'énergie qu'ils dépensent dans l'activité d'écriture, ces derniers (re)connaissent leurs difficultés qui relèvent, d'une part, du linguistique (particulièrement le vocabulaire et la syntaxe) et, d'autre part, du pragmatique (type du texte à produire, choix énonciatif, prise en compte (ou pas) du destinataire, etc.) et essayent d'y remédier soit à titre personnel soit en sollicitant l'aide de leurs camarades de classe et/ou celle de leurs enseignants.

Enfin, et pour ne pas conclure, nous nous envisageons, une fois les rapports à l'écrit de nos étudiants clarifiés, d'étudier comment ces rapports pourraient être transformés durant leur dernière année de formation enseignante et, surtout, de déterminer les éléments de la formation qui contribueraient à



Le rapport à l'écriture ----- Messâoud CHEROUANA et Pr Samira Boubakour

cette transformation. Ce n'est qu'ainsi que nos futurs enseignants seront sciemment dans la mesure de concevoir, d'encadrer et d'évaluer des activités d'écriture qu'ils proposeront à leurs futurs apprenants, ce qui leur permettra de développer leur compétence rédactionnelle.

Références bibliographiques

1. Adam, J.-M. (1992). Les textes: types et prototypes. Paris: Nathan.
2. Barré-De Miniac, C. (1992). Les enseignants et leur rapport à l'écriture. *Bulletin du CERTEIC* (Université de Lille III), 13, 99-113.
3. Barré-De-Miniac, C. (1997). Apprentissage et usages de l'écriture: représentations d'enfants et de parents d'élèves. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°15. Pratiques langagières et enseignement du français à l'école. 41-57.
4. Barré-De Miniac, C. (2000). Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques. Lille: Presses universitaires du Septentrion.
5. Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture: une notion à plusieurs dimensions. In *Pratiques*, n°113-114, 29-39.
6. Barré-De Miniac, C. (2008). Rapport à l'écrit/rapport à l'écriture: concept fondamental pour la didactique du français. In S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur: Presses universitaires de Namur.
7. Benamar, A. (2009), « Réforme du système éducatif et recherche en éducation: quelles problématiques ? », in



Le rapport à l'écriture ----- Messâoud CHEROUANA et Pr Samira Boubakour

Benaouda Bennaceur (dir.), (2009), *l'approche par compétences et pratiques pédagogiques*, Oran, Crasc, p. 7-21.

8. Benhouhou Nabila. *L'enseignement du français en Algérie, l'écrit et l'évaluation de l'écrit dans le système scolaire: bilan et perspective*. Thèse de Doctorat, département de français, Université d'Alger, 2007, sous la direction de Khaoula Taleb-Ibrahimi et de Philippe Blanchet.

9. Blaser, C., Saussez, F. et Bouhon, M. (2014). Développement d'un modèle d'analyse de la transformation du rapport à l'écrit en situation de formation à l'enseignement. In M. Morisse et L. Lafortune (dir.) *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation*, 125-142. Québec: Presses de l'Université du Québec.

10. Blaser, C., Lampron, R. et Simard-Dupuis, É. (2015). Le rapport à l'écrit: un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure*, n°3, 51-63.

11. Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières à écrire et à lire: apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. In S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit: Un outil pour enseigner de l'école à l'université*, 61-86. Namur: Presses universitaires de Namur.

12. Chartrand, S.-G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. In *Canadian Journal of Education*, n°32/ 2, 317-343. Canadian Society for the Study of Education/ Société canadienne pour l'étude de l'éducation.



Le rapport à l'écriture ----- Messâoud CHEROUANA et Pr Samira Boubakour

13. Colin, D. (2014). *Les pratiques d'écriture dans le discours des enseignants: enjeux didactiques*. Thèse de doctorat, Université d'Orléans, France.

14. Deschepper, C. et Thyron, F. (2008). L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires: opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation. Namur: Diptyque.

15. Dezutter, O. et Thyron, F. (2002). Le rapport au scriptural des étudiants en langues et littératures romanes à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve: état des lieux et propositions. *Enjeux*, n°53, 138-152.

16. Dezutter, O. et Mercier, J.-P. (2012). La notion de rapport à l'écrit. *Québec français* n° 167, 73-74.

17. Kadi, L. (2004). « Pour une amélioration de la production écrite des étudiants inscrits en licence de français: un autre rapport au brouillon ». Thèse de Doctorat, Université frères Mentouri, Constantine.

18. Kherbache, A. (2008). « Problématique de l'écriture et activités de scription: cas d'apprenants préparant une licence de français ». Thèse de doctorat. Université d'Annaba.

19. Lafont-Terranova, J. (2008): « Travailler conjointement l'investissement de l'écriture et les conceptions de l'écriture du sujet-écrivain ». Dans S.-G. Chartrand & C. Blaser (dir.). *Le rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur: Presses universitaires de Namur.

20. Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire à l'école, comme sujet-écrivain: l'apport des ateliers d'écriture*. Namur: Presses universitaires de Namur.



مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية - قسنطينة الجزائر -

رت م د: 4040-1112، رت م د إ: X204-2588

المجلد: 35 العدد: 02 السنة: 2021 الصفحة: 1162-1189 تاريخ النشر: 2021-10-21

Le rapport à l'écriture ----- Messâoud CHEROUANA et Pr Samira Boubakour

21. Lafont-Terranova, J., Blaser, C. et Colin, D. (2016). Rapport à l'écriture et contexte de formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19 (2), 01-09. <http://doi.org/10.7202/1042846ar>.

22. Nekkal, F. (2004). Évolution, évaluation et rendement du système l'éducation nationale, mémoire de magister en sciences économiques, Université d'Oran.

23. Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF éditeur.