

*L'impact Des Représentations Des Enseignants
Sur L'enseignement/Apprentissage De La Production Ecrite En FLE*

أثر تمثلات المعلمين على تعلم/تعليم الإنتاج الكتابي في الفرنسية كلغة أجنبية

Fatiha ZAIDI

MAA, Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah, Alger, Algérie

zaidi.fatiha@ensb.dz

Samira HANIECHE

MCA, Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah, Alger, Algérie

hanieche.samira@ensb.dz

Date of Receipt: 19/10/2025 Date of Acceptance: 17/11/2025 Date of Publication: 20/12/2025

Corresponding Author: Fatiha ZAIDI, zaidi.fatiha@ensb.dz

ملخص:

تناول هذه المقالة موضوع تدريس/تعلم الكتابة في تعليم اللغات الأجنبية، وقد اعتمدت على بحث سوسولوجي-تعليمي يهدف إلى فهم العلاقة بين تصورات المعلمين لنشاط الكتابة وأداء الكتاب المتدربين. استندت الدراسة إلى مسح نوعي شمل نحو خمسة عشر معلمًا يعملون في فصول السنة النهائية، واعتمدت على استبيان كتابي ركز على ممارسات الكتابة الفعلية داخل الصف، ومكانة المتعلم في هذه الممارسات وفي نشاط الكتابة بوجه عام، إضافة إلى دور البحث العلمي في مجال تعليم/تعلم اللغات الأجنبية وخاصة تعليم/تعلم الكتابة. وقد كشفت النتائج عن وجود تناقضات في تمثلات وممارسات المعلمين الصفية المرتبطة بالإنتاج الكتابي، وهي تناقضات قد تعيق تطور أداء المتدربين، مما يؤكد ضرورة مراجعة هذه الممارسات وإعادة بنائها في ضوء إسهامات البحوث السوسولوجية-التربوية لتعزيز فعالية تعليم الكتابة.

الكلمات المفتاحية:

الإنتاج الكتابي؛ التمثيلات؛ ممارسات الفصل الدراسي؛ علم الاجتماع التعليمي؛ تعليم اللغات الأجنبية.

Résumé:

Le présent article est dédié à l'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE. Il rend compte d'une recherche menée dans une perspective sociodidactique portant sur le lien entre les représentations des enseignants de l'activité de l'écrit et le rendement des apprentis-scripteurs en la matière. Cette étude consiste en une enquête qualitative, réalisée auprès d'une quinzaine d'enseignants intervenant en classes de terminale de la filière des langues étrangères. L'enquête, menée par le biais d'un questionnaire écrit, est centrée sur trois volets, à savoir : la pratique effective de l'écrit, la place de l'élève dans cette pratique en particulier et dans ladite activité en général, ainsi que sur l'apport de la recherche scientifique dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et/ou seconde, notamment, l'enseignement/apprentissage de l'écrit. Les résultats obtenus révèlent des incohérences dans les représentations/pratiques de classe liées à l'enseignement/apprentissage de la production écrite, ce qui entraverait le rendement des apprentis-scripteurs. Ainsi, notre étude permet de conclure à la nécessité de revoir ces représentations/pratiques de classe des enseignants et de les modifier en mettant à profit les apports de la recherche en sociodidactique.

Mots-Clés: Production écrite ; représentations ; pratiques de classe ; sociodidactique ; FLE

1. Introduction

Aborder la question de l'échec scolaire sous l'éclairage de la notion de représentation est un sujet qui ne manque pas d'intérêt. Des études pionnières, dans le contexte algérien, ont été réalisées pour mesurer l'impact des représentations linguistique, sociales et/ou psychologiques sur l'enseignement/apprentissage de la langue française (Shili, 2012 ; Aci, 2015 ; Bacha, 2020). Ces recherches s'accordent à relier l'échec scolaire aux représentations négatives que l'ont se fait de la langue à apprendre. La recherche dont nous rendons compte s'inscrit dans ce sillage puisqu'elle repose sur le constat préoccupant quant aux compétences rédactionnelles des apprenants algériens en fin de cycle secondaire. A titre d'exemple, une étude de terrain effectuée dans ce sens, « montre que les apprenants scripteurs éprouvent d'énormes difficultés à produire des textes exempts de fautes d'orthographe et relativement cohérents »(Ghellab, 2017 : 33).

Dans le but de contribuer à la compréhension des facteurs qui sont à l'origine de cet échec, nous avons mené une étude pour saisir comment les représentations/pratiques des enseignants influencent-elles les résultats en production écrite ? Cette étude consiste en une enquête menée par questionnaire remis à une vingtaine d'enseignants du FLE exerçant dans la wilaya d'Alger. Cette investigation nous a permis de recueillir les discours des enseignants sur leurs pratiques de classe. Et pour déceler leurs représentations/pratiques de classe, nous avons opté pour une analyse de contenu.

2. Cadre théorique

Interroger l'enseignement/apprentissage de la production écrite, c'est, à notre sens, réfléchir à la question cruciale du comment accompagner l'apprenti-scripteur durant les trois principales phases du processus d'écriture, à savoir : la planification, la mise texte et la révision (Hayes & Flower, 1980, Fayol, 1997, Piolat, 2004). En outre, aider l'apprenant à construire ses savoirs en la matière, comme le recommande la théorie socioconstructiviste, passe par l'étayage du maître (Bosredon, 2014). Cependant, cet enseignant, mobilise, lui aussi, ses propres représentations dans sa pratique de classe, ce qui pourrait entraver ce travail d'accompagnement. C'est là l'hypothèse que nous nous proposons de vérifier à travers notre étude qui s'inscrit dans une perspective interdisciplinaire.

Ce postulat nous conduit à voir les représentations/pratiques de classe, comme un objet d'étude qui déborde au-delà de la didactique de l'écrit. Cet objet touche, entre autres, à la psychologie sociale et à la sociolinguistique. Partant, la question qui s'impose à nous est de comprendre ces représentations/pratiques de classe dans leur complexité. D'où ce choix de les appréhender dans une perspective interdisciplinaire, celle de la sociodidactique vue comme une interdiscipline qui s'apparente, entre autres, à « *une didactique de la variation, qui prenne en compte les situations linguistiques et sociolinguistiques des enseignants et des élèves (...)* » (Rispaïl, 1998 : 445)

Ce choix théorique s'impose dans la mesure où notre étude se situe au carrefour de la didactique et de la sociolinguistique. La dimension didactique est au cœur de cette étude qui interroge les pratiques de classe lors de l'enseignement/apprentissage de la production écrite. Elle représente le premier versant de notre travail qui examine avant tout les pratiques de classe déclarées par les enseignants interrogés. Cela n'exclut pas la nécessité de prendre en considération les données sociolinguistiques liées à l'environnement social dans lequel évoluent les acteurs éducatifs concernés par notre enquête. Cet aspect sociolinguistique constitue le second volet de cette étude qui s'intéresse à l'implicite sociolinguistique des pratiques didactiques évoquées.

De ce fait, notre étude touche d'abord à la notion de pratique (s) de classe, entendue comme « *la manière de faire singulière d'une personne, sa façon effective, sa compétence propre d'accomplir son activité professionnelle : l'enseignement* » (Altet, 2003 : 37). La pertinence de ce concept opératoire réside dans le fait qu'il nous permet de voir chaque pratique de classe comme un carrefour des dimensions sociale, langagière et pédagogique du processus d'enseignement/apprentissage de la production écrite. Cette dernière constitue l'autre notion opératoire que nous entendons comme tâche complexe à assurer et compétence transversale à faire acquérir (Cornaire & Raymond, 1999). Dans notre travail, il sera question surtout de la perception de cette tâche complexe à travers l'implicite des données recueillies.

Sur un autre plan, notre étude reposera sur la théorie des représentations sociales issue de la psychologie sociale. Forcée par Serge Moscovici, cette approche étudie comment les groupes élaborent une connaissance socialement partagée et pratique pour comprendre le monde et y agir. La notion de représentation est vue « *comme une forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet* » (Jodelet, 1989 :43). Dans notre approche sociodidactique, cette théorie sera mobilisée pour saisir le rapport symbolique que les enseignants interrogés entretiennent avec l'activité

d'enseignement/apprentissage de la production écrite. Cette prise en compte des représentations nous permettra de comprendre comment les enseignants sont impactés par ses formes de connaissances dans leurs pratiques enseignantes.

3. Echantillon d'enquête

En raison de contraintes logistiques qui nous empêchent de réaliser notre recherche à l'échelle nationale, nous avons restreint notre champ d'investigation au territoire de la wilaya d'Alger. D'abord, nous n'avons pas les moyens matériels nécessaires pour enquêter à travers le vaste territoire algérien. Ensuite, nous avons jugé plus pratique de limiter l'espace et la population de notre étude. C'est ainsi que nos quinze (15) informateurs relèvent uniquement des directions de l'éducation d'Alger-centre et d'Alger-est.

En effet, nous avons distribué, lors d'un séminaire de formation assuré par un inspecteur de l'éducation nationale, un questionnaire à renseigner par les enseignants se chargeant des classes de terminale de la filière des Langues étrangères. Ainsi, avec l'aide de cet inspecteur, nous avons remis une vingtaine d'exemplaires aux enseignants présents. Mais, au final, la population qui a répondu favorablement à notre sollicitation est composée de quinze enseignants. Quant au nombre d'années d'expérience, notre échantillon comprend neuf (9) formateurs chevronnés ayant plus de quinze ans d'expérience, quatre enseignants (4) relativement expérimentés ayant une dizaine d'années d'expérience ainsi que deux (2) enseignants débutants ayant moins de cinq ans d'expérience.

4. Elaboration du questionnaire

Pour cerner l'objet de notre enquête, nous avons formulé treize (13) questions au total, réparties en trois volets répondant aux objectifs fixés au départ. Les questions sont de deux types : ouvertes et fermées dans la mesure où chaque type a ses avantages (Mucchielli, 1985 : 22-26). Pour recueillir des informations sur les techniques d'expression enseignées, nous avons conçu une série de questions (1, 2, 3 et 4) centrée sur les contenus enseignés et les volumes horaires qui leur sont consacrés. Puis, pour circonscrire le statut scolaire des apprenants, nous avons aligné les interrogations (5, 6, 7, 8 et 9) qui portent sur leurs origines socio-économiques et leur niveau académique. Enfin, pour comprendre comment est enseignée la production écrite, nous avons posé les questions (10, 11, 12 et 13) articulées autour de la perception de l'activité en question.

5. Analyse et interprétation des données recueillies

Notre analyse porte sur une quinzaine de questionnaires. Toutes les données sont exploitables bien qu'il arrive de trouver une question sans réponse dans un questionnaire. Ces résultats se prêtent plus pour une analyse de fond que nous ferons en trois temps : les techniques de production écrite les plus enseignées, la place de l'apprenant dans cette activité et la question de l'apport de la recherche scientifique dans l'enseignement/apprentissage de cette compétence. Cette analyse qualitative se focalisera sur les représentations que nous repérerons dans les réponses des enseignants. Notre examen ne se limitera pas à ce travail de repérage puisque nous essayerons de comprendre comment les représentations repérées influent-elles sur les pratiques enseignantes déclarées. Comme nous prendrons appui sur ces représentations mêmes pour suggérer des remédiation à même d'améliorer l'enseignement/apprentissage de la production écrite.

5.1. Les quatre techniques de l'écrit enseignées

Bien qu'aucune hypothèse ne sous-tende la formulation des quatre premières questions de notre enquête, leur formulation obéit un objectif précis, à savoir s'informer et s'imprégner de l'objet de notre enquête. Cette partie de questions se divise en deux types d'interrogation : deux questions fermées proposant aux informateurs soit de cocher les bonnes réponses, ainsi que deux questions ouvertes demandant à ces derniers de justifier et le choix de la technique enseignée et le temps consacré à l'enseignement de la production écrite.

Les réponses données concernant les techniques enseignées révèlent que les enseignants travaillent au moins deux techniques avec leurs apprenants. Le compte rendu se place en tête des techniques enseignées puisque 100% des enquêtés déclarent travailler cette technique. Ce qui constitue un fait notable comparativement aux années précédentes durant lesquelles on privilégiait le résumé et l'essai pour bien préparer les élèves aux épreuves de baccalauréat : « Même à l'examen du baccalauréat, l'essai et le résumé sont les deux techniques sur lesquelles le candidat est évalué. » (Zetili, 2010 :162). Ces deux techniques viennent juste après le compte rendu puisque le résumé est travaillé par 80 % des enseignants interrogés alors que l'essai est assuré par 60% de nos informateurs. La technique la moins fréquente dans les réponses obtenues est la synthèse de documents, citée par quatre (04) enseignants seulement.

Pour justifier l'enseignement fréquent d'une technique de production écrite, nos enquêtés avancent deux arguments : le premier est la préparation aux épreuves de baccalauréat que nous retrouvons dans les réponses de sept (07) enseignants. Ces derniers affirment préférer la technique du compte rendu pour mieux préparer les élèves aux dites épreuves. L'autre argument est la vertu formative de la technique privilégiée. Cette argumentation nous la rencontrons chez quatre (04) enquêtés, à l'image de celui qui a déclaré : « *La technique de production que j'enseigne le plus à mes élèves est l'essai. Je trouve que c'est la technique la plus importante et la plus utile dans la vie scolaire de l'apprenant.* » Ce sont donc ces deux justifications que nos informateurs mettent en avant pour expliquer l'enseignement fréquent de la technique du compte rendu.

De ces réponses, nous déduisons l'existence de deux représentations chez les enseignants interrogés. La première se dégage des déclarations justifiant un choix didactique par la préparation aux épreuves du baccalauréat. Pour les enseignants en question, la réussite à cet examen décisif prime sur la maîtrise de la production écrite comme compétence transversale. La seconde représentation concerne les enseignants qui justifient leurs choix en se fondant sur un autre critère, à savoir son importance dans le cadre de la formation. Le savoir pratique, dans ce cas, revient à penser que maîtriser une technique de production écrite, c'est améliorer une compétence transversale comme le laisse entendre cet enseignant qui soutient que ces « *techniques [sont] indispensables pour appréhender toute sorte de documents inscrits dans le programme du secondaire mais surtout dans tout travail de recherche à l'université.* »

Par ailleurs, les réponses relatives au temps alloué à l'enseignement de la production écrite montrent que les enseignants consacrent 2 à 3 heures pour cette activité. Ces réponses montrent aussi que plus de 50 % des enseignants assurent cet enseignement une fois par quinze jours. Cependant, ce qui est pertinent dans les propos recueillis à ce niveau réside dans la répartition du temps consacré à la production écrite. Ainsi, en examinant cette répartition, nous constatons que rares sont les enseignants qui tiennent compte des trois étapes du processus d'écriture : préparation, mise en texte et révision (Hayes et Flower, 1980). Seul trois enseignants sur quinze déclarent consacrer « *3h : 1h de préparation, 1h de rédaction, 1h de compte rendu.* » Le reste des réponses contient des répartitions qui ignorent entièrement ou en partie ces trois étapes connues de toute production écrite.

Si l'on examine de près ces répartitions, nous relevons qu'un tiers des enseignants interrogés ne donne aucune précision sur comment exploitent-ils les deux ou trois heures allouées à la production écrite. En restant évasifs, ces formateurs laissent penser qu'ils n'ont pas une vision claire sur l'exploitation optimale du temps consacré à l'activité dans ses trois étapes. Quant aux sept enseignants qui restent, ils donnent à lire des répartitions qui négligent souvent une étape cruciale du processus. Ainsi, deux enquêtés ne réservent pas de temps pour la préparation de la production écrite, trois informateurs ne mentionnent pas le temps de la mise en texte et les deux enseignants qui restent, négligent le temps de la révision (correction). En somme, cette hétérogénéité traduirait une connaissance partielle de la démarche préconisée pour l'enseignement de la production écrite.

5.2. Statut des apprenants et leur niveau en production écrite

En posant la deuxième série de questions (5, 6, 7, 8 et 9), nous avons voulu recueillir des informations susceptibles de nous permettre de vérifier cette hypothèse : les élèves ont des difficultés dans l'activité de production écrite. L'objectif de cette catégorie d'interrogation vise à connaître les représentations que les enseignants se font de leurs apprenants, tout en sachant que chaque représentation a une fonction descriptive et une fonction évaluative (Moliner, 1996). En effet, pour vérifier ladite hypothèse, nous nous référons aux dires des enseignants qui décrivent leurs élèves et jugent leurs performances en classe. Ces données sont à exploiter au double plan quantitatif et qualitatif afin de cerner ces représentations.

La première conclusion que l'on peut dégager de ce niveau d'enquête est que les apprenants n'ont pas une bonne maîtrise du FLE. En atteste le fait que l'ensemble de nos informateurs souligne que leurs élèves rencontrent des difficultés en ce qui concerne les connaissances linguistiques. De plus, la quasi-totalité de nos enquêtés affirment corriger les fautes de grammaire dans les copies des élèves. Ces données ne sont pas seulement statistiques, elles possèdent aussi un aspect appréciatif. En effet, en explicitant les difficultés rencontrées par les apprenants en production écrite, la majorité des informateurs insinue qu'il y a effectivement blocage comme l'exprime clairement un des enseignants interrogés : *« dès qu'il s'agit d'une production écrite en langue française, ils se perturbent et ils ne trouvent rien à écrire. »*.

Une telle situation s'explique d'abord par le manque de mots. Un tiers des enquêtés évoque explicitement le problème d'expression en déclarant que l'élève « *n'arrive pas à exprimer ses idées* ». Cela rejoint et confirme les difficultés en matière de connaissances linguistiques cochées par 100 % des enquêtés. Les autres réponses qui explicitent ces difficultés en production écrite ne s'éloignent pas de ce problème d'expression ; elles apportent seulement quelques précisions. Ainsi, pour trois (03) enseignants, la difficulté est avant tout dans le vocabulaire insuffisant des élèves. Le même nombre d'enseignants relie cette difficulté à l'absence d'une culture, celle de la lecture ; ils pensent que *les élèves ne lisent pas* (beaucoup), ce qui fait que l'élève « *manque de vocabulaire* », « *manque de base* » comme nous pouvons le lire dans deux réponses d'enseignants.

Ce jugement relativement négatif sur les productions écrites des élèves est appuyé par les réponses à la question n°6. Interrogés sur ce qu'ils pensent du niveau de leurs élèves en production écrite, les enseignants répondent, en majorité, qu'ils ont affaire à des classes hétérogènes. Ainsi, deux tiers des interrogés déclarent qu'il y a plusieurs niveaux dans une seule classe, toutefois, il convient de préciser que cette disparité, pour quatre d'entre eux, renvoie à un mélange d'élèves moyens et d'élèves faibles. Le tiers restant a des jugements plus négatifs sur le niveau des apprenants : deux enquêtés pensent que ces derniers sont faibles en production écrite alors que trois autres jugent que leur niveau est moyen. Ainsi, au regard de toutes les réponses données à cette question, il est à conclure que les représentations que les enseignants se font de leurs élèves tendent plus vers le négatif.

Pour compléter cette perception qu'ont les enseignants de leurs élèves, il importe d'examiner les réponses données à la question relative à l'origine sociale de ces derniers. De prime abord, nous remarquons une disparité, voire une hétérogénéité dans les représentations puisqu'en plus des trois enseignants qui ont répondu par l'expression « *je ne sais pas* », trois autres affirment que leurs étudiants sont issus de quartiers populaires et le même nombre pensent que leurs apprenants appartiennent à la classe moyenne. A ces six enseignants qui laissent entendre que ces apprenants sont relativement issus de milieux sociaux défavorisés, nous dénombrons quatre réponses qui cochent la case « *défavorisé* ». Cela fait deux tiers des enquêtés qui représentent leurs élèves comme issus de milieux non favorisés qui n'encouragent pas les élèves à étudier et à lire en langue française.

5.3. Perception des enseignants de l'enseignement/apprentissage de l'écrit

Pour connaître comment la production écrite est enseignée pour les élèves de la troisième année secondaire, nous avons posé une série de questions (10, 11, 12 et 13) à nos enquêtés. L'objectif visé est de cerner les pratiques enseignantes durant cette activité en posant à ces derniers quatre questions ouvertes susceptibles de donner lieu à des réponses plus au moins détaillées sur leurs pratiques effectives. Les informations recueillies à ce sujet facilitent la compréhension des perceptions et des conceptions qui prédominent chez nos informateurs et, par conséquent, permettent d'identifier les contradictions qui jalonnent leurs pratiques de classe.

La première question porte sur la méthode que ces enseignants utilisent. Les réponses apportées à cette interrogation sont divergentes ; elles témoignent d'une disparité dans les représentations. Ainsi, au moment où le premier enseignant déclare utiliser la méthode « *préconisée par le manuel* », le second affirme qu'« *il n'existe pas de méthode préconisée par le manuel* ». Cette divergence traduit une absence de pratiques communes chez les enseignants puisque chaque enseignant explique à sa façon la méthode qu'il utilise tout en laissant entendre ce qu'il comprend par ce terme.

D'un point de vue quantitatif, un tiers des enquêtés déclare adopter la méthode préconisée par le manuel. Trois enseignants parmi ces cinq semblent, d'après leurs réponses, se contenter exclusivement des recommandations du manuel. Ce qui traduit une absence d'effort et d'investissement pour adapter une telle méthode aux exigences du terrain. Les deux autres affirment appliquer ce qui est préconisé tout en se permettant des « *etras* ». Pour les deux tiers qui restent, nous y distinguons deux principaux groupes : d'un côté, il y a ceux qui suivent ou s'inspirent d'un modèle, d'un autre côté, il y a ceux qui explicitent leurs méthodes « *personnelles* ». Le premier groupe, composé de deux enseignants, est à relier au premier tiers qui préfère s'inspirer de modèles existants. Le second, qui regroupe un tiers des enquêtés, semble plus conscients de la complexité de la tâche.

Ainsi, en précisant leurs réponses pour énumérer les tâches réalisées au cours de cette activité de production écrite, ils laissent entendre qu'ils possèdent une perception différente de la production écrite. Dans leurs propos, nous décelons des références explicites aux trois étapes du processus distingués par les cognitivistes, à savoir : préparation, mise en texte et révision. Ce qui peut être déduit de leurs descriptions, c'est que nous sommes en face d'un groupe réduit d'enseignants qui tiennent compte de la complexité de cette activité et agissent en conséquence en la divisant en plusieurs tâches.

La seconde question posée à nos informateurs porte sur les paramètres garantissant la réussite de l'enseignement-apprentissage de la production écrite. Les réponses données à ce sujet sont illustratives d'une perception biaisée de cet enseignement. Elles confirment l'hypothèse d'une inadéquation entre jugement sur le niveau des élèves et perception de l'enseignement-apprentissage de la production écrite. En effet, les réponses soulignent, dans l'ensemble, les attentes des enseignants concernant les compétences et les performances des élèves. A titre illustratif, plus de deux tiers des enquêtés pensent que, pour bien réussir leurs cours de production écrite, il faut avoir en face des apprenants qui lisent et rédigent en tenant compte des critères de pertinence, de cohésion, de cohérence et d'organisation des idées.

La troisième question posée à nos informateurs à ce sujet est la suivante : que pensez-vous de l'apport de la recherche scientifique dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du FLE ? En formulant cette question, nous avons cherché à savoir si les enseignants disposent de connaissances théoriques actualisées concernant la didactique de l'écrit. A cette interrogation, nos enquêtés ont donné des réponses approximatives. Tous les propos avancés se limitent à des généralités de type « *la recherche scientifique est bénéfique pour l'enseignement-apprentissage de la production écrite* », voire à des méprises du genre : « *cela lui servira à l'université* ». Seuls deux enseignants sur les quinze évoquent l'approche par les compétences, une méthode préconisée par la recherche en didactique des langues. En somme, ces réponses révèlent les positions de leurs auteurs et illustrent à quel point leur pratique manque de fondements théoriques solides.

Pour enrichir cette partie de notre enquête axée sur l'enseignement-apprentissage de la production écrite, nous avons demandé l'avis de nos informateurs concernant l'exploitation des apports théoriques au sein de l'école algérienne. Les réponses obtenues, dans ce sillage, sont divergentes. Il y a d'un côté ceux qui pensent que l'école algérienne n'est pas à jour avec l'évolution de la didactique des langues et, d'un autre côté, ceux qui soutiennent le contraire. En ce sens, un tiers des enquêtés sont catégoriques pour soutenir que les programmes scolaires ne mettent pas à profit une telle évolution. A ce tiers, il faut ajouter trois autres enseignants qui ont répondu par l'affirmative mais affirment que, dans la pratique, cette mise à profit est loin d'être atteinte. Cependant, cet avis négatif est contredit par quatre informateurs qui ont répondu par oui. Quant aux trois qui restent, ils n'ont pas de réponses précises.

6. Conclusion

En somme, de cette étude, il ressort que les enseignants informateurs n'adaptent pas leur enseignement de la production écrite aux exigences du terrain. La mise en relation des réponses données aux questions des deux derniers volets du questionnaire a montré combien les pratiques enseignantes ne prennent pas en charge toute la complexité de cette tâche. Cette enquête a été l'occasion, pour nous, de mettre en rapport la complexité théorique de la production écrite et les pratiques enseignantes déclarées. Tout au long de l'analyse des résultats, nous avons cherché à mettre en évidence les insuffisances sous-jacentes aux réponses de nos enquêtés. L'ensemble des lacunes identifiées souligne la nécessité d'apporter des solutions en modifiant les représentations et en favorisant une pédagogie différenciée, la plus adaptée au contexte plurilingue dans lequel évoluent les élèves.

En définitive, il importe de dire que les discours langagiers des enseignants interrogés traduisent des représentations divergentes. Cette hétérogénéité témoigne de la diversité des contextes qui rend incontournable la perspective sociodidactique comme une didactique d'intervention qui ambitionne d'adapter les pratiques enseignantes aux réalités du terrain. Il reste à mettre en relation tous les facteurs influant sur le processus d'enseignement/apprentissage de la production écrite.

7. Liste bibliographique

Aci, O., 2015, « L'impact des représentations socio-langagières et du plurilinguisme algérien dans l'enseignement du français oral en classe de terminale «S» », [en ligne], consulté le 29/03/2025; url : <https://doi.org/10.26262/st.v0i7.5388>.

Altet, M., 2003, « Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation », *Les dossiers des Sciences de l'Education*, n° 10, pp.31-43

Bacha, Y., 2020, « Le défi de la sociodidactique du plurilinguisme : l'impact des représentations et de la langue de référence sur la performance rédactionnelle des apprenants », *Recherches en Langue Française*, Vol.1, N°. 2, pp. 103-119.

Bosredon, C., 2014, « Représentations de l'écriture au cycle 3 : une enquête croisée auprès d'enseignants et d'élèves », [En ligne], consulté le 30/04/2023 ; url : <http://journals.openedition.org/pratiques/2200> ; DOI : 10.4000/pratiques.2200

Fayol, M., 1997, *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF

Ghellab, H., 2017, « Les défaillances rédactionnelles des apprenants de 3^{ème} AS depuis les réformes éducatives de 2003 », *Annales des lettres et des langues*, Vol. 5, N°2, pp.33-51.

Jodelet, D., 1989, *Les représentations sociales*, Paris, PUF.

Maggi, B., 2011, *Interpréter l'agir : un défi théorique*. Paris, PUF

Moliner, P., 1996, *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Mucchielli, R., 1985, *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*. Paris: ESF.

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.

Rispail, M., 1998, « Pour une socio-didactique de la langue en situation multiculturelle: le cas de l'oral » thèse de doctorat soutenue à l'Université de Grenoble 3, sous la direction de Louise Dabène.

Shili, L., 2012, « L'influence des représentations sociales sur la production écrite des apprenants. Cas des élèves de deuxième année lettres et langues étrangères. », *Mémoire de magister soutenu à l'université Badji Mokhtar d'Annaba*, sous la direction de Pr. Latifa Kadi.

Tagliante, C., 1991, *L'évaluation*. Paris : Clé international.

Zetili, A., 2010, « Quelles pratiques de classe pour enseigner la production écrite? », *Synergie Algérie*, n°9, pp. 159-172.