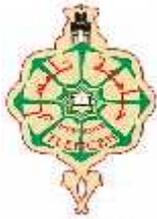


République algérienne démocratique et populaire

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

UNIVERSITE ABOU-BAKR BELKAÏD - TLEMCCEN



Faculté des Lettres et des Langues

Département de français

Filière de français

Thème

Exploitation et didactisation des écrits extrascolaires bi-plurilingues pour le développement des compétences scripturales en FLE.

Mémoire de magistère en didactique

Présenté par :

Samiya KESRI

Membre du jury :

Dr GUELLIL ALLAL Nahida	MCA	Université Tlemcen	présidente
Dr ALI BENCHERIF Mohammed Zakaria	MCA	Université Tlemcen	rapporteur
Dr MAHIEDDINE Azzedine	MCA	Université Tlemcen	examinateur
Dr BENAMAR Rabea	MCA	Université Tlemcen	examinatrice

Année universitaire 2015/2016

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je remercie Allah tout puissant de m'avoir donné la force et le courage de réaliser ce présent travail.

En deuxième lieu, j'exprime ma profonde gratitude à mon encadreur Monsieur Ali Bencherif Mohamed Zakaria d'avoir toujours été présent pour m'orienter et m'assister avec ses précieux conseils.

Mes remerciements vont également aux membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer mon travail et de participer à cette soutenance.

Enfin, je remercie chaleureusement mes adorables élèves qui ont participé à l'élaboration de mon corpus, sans qui ce travail n'aurait pas abouti.

DEDICACES

En témoignage de l'amour, du respect et de la sincérité :

Je dédie ce travail à mes deux adorables garçons Ryad et Djawed que j'aime profondément et à qui je souhaite un avenir brillant mais aussi à mon cher mari qui m'a donné le courage de finir ce travail malgré les moments difficiles.

A mon adorable et tendre maman pour le soutien qu'elle m'a apporté durant toute ma vie, pour ses conseils et son amour infinis. A mon cher papa qui m'a appris l'amour des études et transmis le sens des valeurs et la quête du savoir, qu'ils puissent trouver là, le fruit de leur patience et inépuisable bonté.

Enfin à mes sœurs bien aimées, mon frère adoré, mes beaux frères et mes adorables neveux et nièces.

TABLE DES MATIERES

PREMIERE PARTIE

CADRAGE GENERAL

Introduction	01
---------------------------	----

Chapitre I : Cadre général de l'étude

1. Délimitation du sujet : problématique, questions de recherche, hypothèses, motivations et objectifs	05
1. 1. Problématique.....	06
1.2. Motivations de la recherche.....	07
1. 3. Délimitation du sujet	08
1. 4. Objectifs.....	09
1. 5. Questions de recherche	09
1.6. hypothèses de travail	10
2. La méthodologie : population, outils et corpus.....	10
2.1. Protocole de l'enquête : observation participante et participation observante.....	11
2.2. Biographie langagière.....	17

Chapitre II : Cadres théoriques

1. Communication : histoire d'un concept	22
1.1. Le langage SMS : un langage rebelle	23
1.1.1. Les nouvelles formes d'écriture	23
1.1.2. Les SMS qu'est ce que c'est ?	24
1.1.3. Peut-on parler d'une communauté virtuelle ?	25
1.1.4. Les particularités des SMS	27
1.1.5. Les SMS au secours de l'orthographe	29
1.1.6. Les SMS sont ils un danger pour l'orthographe	29
1.1.7. Les caractères principaux du SMS	30
2. Qu'est ce que l'écrit ?	32
2.1. La production écrite	33
2.2. Le développement de l'écriture conventionnelle chez les apprenants	34
2.3. La place des erreurs d'orthographe dans l'apprentissage de l'écriture.....	37
2.4. Quelle prise en compte didactique de l'écriture extrascolaire.....	38
2.5. Evolution de l'écriture SMS et son influence sur l'écriture traditionnelle.....	40
2.6. La littéracie au service de l'apprentissage.....	40

DEUXIEME PARTIE
POUR UNE NOUVELLE APPROCHE DE L'ECRIT

Chapitre I : Analyse de la conscience linguistique

1. Pratiques langagières et représentations	43
2. Usages déclarés : des dire et des ressentis	46
2.1. La présence du téléphone portable chez les apprenants : (<i>As-tu un téléphone portable personnel ?</i>).....	47
2.2. L'utilisation à outrance des SMS : (<i>envoies-tu des textes « SMS » ?</i>).....	47
2.3. Une orthographe estropiée ? (<i>Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ?</i>).....	48
2.4. Caractéristiques du langage SMS : (<i>Comment qualifierais-tu le langage SMS ?</i>).....	49
2.5. Les représentations des apprenants quant à la langue française : (<i>Aimes-tu la langue française ?</i>).....	51
2.6. Le niveau déclaré vis-à-vis de la maîtrise de la langue française : (<i>Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?</i>).....	52
2.7. Les difficultés rencontrées à l'écrit : (<i>As-tu des difficultés à l'écrit ?</i>).....	53
2.8. comment les apprenants appréhendent-ils la production écrite ? : (<i>La production écrite est pour toi une activité facile ou difficile ?</i>).....	54
2.9. L'intérêt porté aux thèmes proposés en production écrite : (<i>Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?</i>).....	55
2.10. L'utilisation du dictionnaire : (<i>Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?</i>).....	56
2.11. Le travail en groupe : (<i>préfères-tu travailler seul ou en groupe ?</i>).....	56
2.12. Penser en arabe et rédiger en français : (<i>T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?</i>)	58
2.13. Temps consacré à l'écriture en dehors de la classe : (<i>En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?</i>).....	60
2.14. L'auto- correction : (<i>Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?</i>).....	61

Chapitre II : La mise en place d'une nouvelle compétence scripturale à l'écrit

1. Quantification des erreurs des deux groupes dans les trois activités.....	64
1.1. Méthode de comptage	64
1.2. Activité 01	65
1.3. Activité 02	69
1.4. Activité 03	73
2. Les types d'erreurs rencontrés dans notre corpus	77
3. Discussion.....	77

4. Propositions didactiques	78
Conclusion	81
Bibliographie	84
Annexes	89

INTRODUCTION

Introduction

En Algérie, le français est une langue omniprésente dans tous les domaines à côté de l'arabe dialectal. Ceci est la conséquence de l'histoire coloniale qui a duré 132 ans. La langue française est devenue avec le temps la langue seconde, elle tire ses origines de la sphère coloniale et est reconnue par la société algérienne comme étant la première langue enseignée dans les établissements scolaires. Ces derniers l'utilisent comme dans un double objectifs: d'abord comme un outil d'accès au savoir, ensuite comme un moyen d'ouverture sur le monde extérieur. En effet textes et programmes officiels accordent une place de choix à la maîtrise des compétences de l'écrit (compréhension et production) mais si depuis plusieurs décennies de nombreuses recherches ont permis de comprendre les diverses facettes de l'apprentissage de la lecture et donc d'aider à son enseignement/ apprentissage, il en est de même pour l'écriture : les travaux quant à l'approche de ce domaine restent relativement récents.

Des recherches menées par les didacticiens ont mis en évidence que les apprenants d'une langue étrangère étaient confrontés à deux objectifs différents : pour certains apprendre une langue c'est acquérir des connaissances (linguistiques et culturelle). Pour d'autres, c'est une occasion de mémoriser et d'accumuler des connaissances afin de les mettre en pratique dans l'exercice de la communication ou de la rédaction (production écrite/ orale). (Boyer, 1990).

Autrement dit l'apprentissage d'une langue étrangère consiste à acquérir des savoirs et des savoir-faire linguistiques à mettre en pratique en classe et en dehors de la classe.

Dans ce travail de recherche, notre intérêt s'est porté sur les problèmes que rencontrent les apprenants de la langue française lors des activités scripturales notamment la production écrite libre ou répondant à une consigne précise. Nous allons tenter de cerner les causes qui poussent les apprenants à éviter d'écrire (essais de production écrite), plus encore, à se fâcher définitivement avec l'écriture car nous sommes même arrivés à parler de stérilité vis-à-vis de l'écriture. Nous essayerons par la suite de développer des stratégies de remédiation, de remodeler l'écrit (la production écrite notamment) et à réconcilier les élèves avec l'écriture en essayant de répondre à leurs besoins et attentes, et ce dans le but d'introduire une méthodologie efficace pour optimiser l'apprentissage des règles de l'écrit et les amener à produire sans contraintes.

Il est connu que dans le domaine de la didactique des langues, beaucoup d'enseignants du FLE expriment leur mécontentement à propos des performances des élèves en production écrite, tant au niveau primaire qu'au nouveau du cycle secondaire. En effet, ils se trouvent

impuissants face aux résultats¹ négatifs enregistrés lors des différents examens de contrôle périodiques ou annuels, affirmant que les apprenants ne reçoivent pas une préparation adéquate en langue française, notamment lors des activités d'écriture tant nécessaire au développement des compétences communicatives à l'écrit.

Lors de notre pratique d'enseignement au cycle moyen et au cours de nos six années d'expérience, nous avons constaté que les apprenants éprouvaient des difficultés à produire des énoncés et des textes courts. Ils étaient souvent démotivés avant même d'entrer en phase de production, d'autant plus que les perspectives des jets de corrections successives n'arrangeaient rien.

Nous avons aussi remarqué que les apprenants passaient plus de temps à recopier des phrases qu'à concevoir des textes. Nous nous sommes donc redus compte que, pour eux, écrire est un acte complexe. Cette activité demande la mise en œuvre d'une série de savoirs différents mais en interactions les uns avec les autres. Les élèves peuvent légitimement se sentir découragés. Or, la production écrite est une des priorités dans l'acte d'enseignement/apprentissage et permet de mettre en œuvre la maîtrise des compétences communicatives observables (production).

En effet, l'apprentissage de l'écrit en classe ne saurait se construire dans des situations d'écritures où la production d'un texte demeure pour beaucoup d'apprenants un véritable calvaire, n'éprouvant aucun plaisir à écrire, et angoissés à rédiger le verdict de leur échec, ils se parent derrière des réticences alarmantes. Quel intérêt a-t-on avec une classe très faible à demander des productions écrites de plus d'une page quand la plupart des apprenants n'est capable de n'en rédiger un court paragraphe ? Pourtant, force est de constater que bon nombre d'enseignants ont su relever le défi d'atteler les élèves de classes faibles à des pratiques d'écritures parfois de longue haleine, mais très motivantes pour susciter l'envie et le plaisir d'écrire. Dans quelle mesure l'enseignant peut-il aider des apprenants, qui à force d'échec se retrouvent démotivés par l'écrit ?

Notre travail de recherche sera composé de deux parties, la première sera consacrée au cadrage général de l'étude qui contient notre problématique et toutes les questions qui alimentent notre recherche (motivations, objectif, hypothèses). Ensuite, nous passerons à la méthodologie adoptée où nous ferons une description approfondie des procédures de notre enquête (protocole de l'enquête, biographie langagière, outils méthodologiques, etc.)

Dans le 2^{ème} chapitre, nous exposerons le cadre théorique qui a été nourri par nos différentes lectures. Nous commencerons d'abord, par définir le langage SMS ainsi que les

¹ Ralatifs à l'évaluation formative et à l'évaluation sommative. (Michel Dabène, 1990).

différents concepts qui s'y rapportent. Ces définitions vont nous permettre de cerner le champ conceptuel dans lequel s'inscrit notre étude et mieux comprendre les phénomènes qui feront l'objet de notre analyse. Puis, nous passerons au domaine de l'écrit en essayant de voir les rapports qu'ont nos élèves avec la production écrite et tenter de comprendre comment ce savoir s'acquiert au fil des années. De même, nous mettrons en exergue plusieurs points tels que la littéracie, écriture conventionnelle et écriture extra scolaire et bien d'autres notions qui doivent être définies et expliquées pour servir d'arrière plan théorique.

Pour ce qui est de la deuxième partie qui est répartie en deux sections, nous allons mettre l'accent sur ce qui ressort de l'enquête par questionnaire. Dans la première, nous analyserons les données à partir du questionnaire renseigné par les apprenants. Ceci aura pour but de mesurer les écarts entre ce que les apprenants disent faire et ce qu'ils font réellement à propos des écrits scolaires et extra- scolaires. C'est-à-dire analyser la différence entre ce que ces élèves disent faire et ce qu'ils font réellement en situation de production. Ainsi, nous analyserons les données que nous avons pu collecter à travers les questionnaires établis avec les apprenants qui ont participé à cette expérience. C'est aussi dans cette perspective là que nous essayerons d'étudier les rapports à l'écrit aussi que leur conscience linguistique.

La deuxième section sera consacrée à l'analyse de notre corpus relatif aux copies des apprenants qui ont été soumis à des activités de production écrite. Nous procéderons à une approche quantitative des items mal écrits. Ceci est fait dans le but de relever les particularités saillantes qui remontent à travers les écrits des apprenants soumis à trois activités en classe.

PREMIERE PARTIE

CADRAGE GENERAL

PREMIERE PARTIE

CADRAGE GENERAL

La première partie est composée de deux chapitres. Le premier présentera le cadre général de la recherche (problématique, questions de recherche, hypothèses, motivations et objectifs) ainsi que la démarche méthodologique (outils, population, biographie langagière et procédures de l'enquête). Dans le deuxième chapitre, nous présenterons le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre recherche et ce à travers la mise en relief de quelques notions de base qui se rapportent à notre sujet. De même, parlerons surtout de la didactisation impérative des écrits extrascolaires en classe pour un bon et meilleur apprentissage.

CHAPITRE I LE CADRE GENERAL DE L'ETUDE

Dans ce chapitre, nous exposerons en premier lieu notre problématique, les questions qui ont aiguillé notre recherche, les motivations, les hypothèses, les questions de recherche et les objectifs. En deuxième lieu, nous passerons à une description détaillée des procédures de notre enquête qui comporte plusieurs points (protocole de l'enquête, biographie langagière, outils méthodologiques).

1. Délimitation du sujet : problématique, questions de recherche, hypothèses, motivations et objectifs

Au cycle moyen, l'écriture devrait permettre aux apprenants des occasions de prendre conscience d'eux-mêmes et de leurs liens avec le monde extérieur. Par l'écriture les apprenants organisent leur pensée, mémorisent des informations qui leur semblent importantes, résolvent des problèmes, réfléchissent sur un éventail de plus en plus large de perspectives et apprennent comment communiquer efficacement à des fins précises et pour différents publics cibles. Ils développent une écriture personnelle et ont l'occasion de se familiariser avec celle d'autres rédacteurs. En traduisant leur pensée en mots et en illustrant ces mots à l'aide d'éléments visuels sur un éventail de supports, les apprenants approfondissent leurs connaissances et leur compréhension du contenu de toutes les matières scolaires, des événements de leur vie et du monde dans lequel ils vivent.

Tous les apprenants affichent des motivations et des attitudes différentes quant à l'écrit pourvu qu'on leur donne des occasions d'écrire sur des sujets qui les intéressent, des choix en ce qui concerne leur production écrite (choix de type de texte, choix de support de communication, etc.) ainsi que des encouragements et un soutien pédagogique adéquat. La motivation à écrire augmente au fur et à mesure que les élèves s'engagent personnellement et avec confiance dans leur projet d'écriture. Il est important que les enseignants tiennent compte du niveau requis des apprenants et de leurs rapports au français au cycle moyen pour les orienter sur un continuum de développement qui aboutit à l'écriture autonome. A cet effet, ils se doivent évaluer soigneusement les besoins, les intérêts et les expériences de chaque apprenant, cerner leur identité personnelle et culturelle de la langue en classe et planifier en conséquence leur enseignement et leur pratique.

Face à un tel constat, nous avons décidé de nous intéresser à l'apprentissage de l'écrit dans une classe de FLE au cycle moyen. Ce domaine était tellement vaste que nous nous sommes senties perdus sous la multitude de possibilités qui s'ouvraient à nous. Il était

impossible d'aborder tous les points concernant la production écrite. Nous nous sommes alors intéressés aux pratiques scripturales extra-scolaires, en vue d'une exploitation scolaire, et ce dans le but de voir si cela serait favorable à développer des capacités à faire (sur le plan scriptural). Il s'agit d'une recherche exploratoire à visée compréhensive dont le but est d'optimiser à la fois l'acte didactique et l'apprentissage des formes qui aident les apprenants à rédiger en français des énoncés courts. Ces pratiques nous ont semblées en adéquation avec notre objectif qui est de montrer que produire un écrit peut être motivant si on y prend du plaisir.

Soyons honnête et avouons que dans le domaine de l'enseignement / apprentissage, les solutions miracles n'existent pas et n'existeront assurément jamais. L'enseignant doit être conscient que chaque apprenant est un cas particulier et que les difficultés qu'il rencontre dans l'apprentissage d'une langue étrangère lui sont propres et appellent des remèdes spécifiques et très ciblés voire très particulier. Ce constat paraît disproportionné dans la mesure où il n'est pas rare de rencontrer des apprenants avec les mêmes soucis à tel ou tel autre moment de leur apprentissage, avec telle ou telle notion qu'ils arrivent difficilement à assimiler. Cependant, en explorant les causes et les conséquences de leurs lacunes, nous découvrons que les mêmes difficultés nécessitent des traitements différents.

1-1. La problématique

Ecrire est une activité qui nécessite la mobilisation simultanée de plusieurs compétences : la mise en mots, la planification en ordre des idées, la mise en forme du texte produit, la vérification de l'orthographe et de la ponctuation, de nombreuses relectures suivies de réécritures. L'exercice est très complexe. Il s'agit donc d'une activité difficile rarement ressentie comme un plaisir par les apprenants.

Face à cette situation d'handicap qui affecte sérieusement l'apprentissage de l'écriture chez l'apprenant et désespère souvent l'enseignant ; la problématique qui se dégage et à laquelle nous essayerons d'apporter des réponses est la suivante :

Dans quelle mesure l'exploitation didactique des écrits scolaires (les SMS notamment) permettent d'optimiser l'apprentissage de certaines formes écrites conventionnelles?

Cela nous conduira à coup sur à mettre en place des stratégies qui permettront d'abord d'aiguiser la curiosité des apprenants dans le but de développer chez eux le goût et le plaisir d'écrire en français, ensuite de faire en sorte que leurs représentations de cette dernière et que leurs attitudes vis-à-vis de cette langue changent à travers une pratique de l'écrit moins contraignante et plus attrayante.

1-2. Motivations de la recherche

Etant enseignante de français et en contact permanent avec les apprenants, nous nous intéressons de près à tous les problèmes qu'ils peuvent rencontrer durant leur apprentissage. Partant de ce principe, nous avons remarqué que les apprenants éprouvent beaucoup de difficultés à l'écrit et ont du mal à rédiger en français, ce qui nous pousse à résoudre de près ce problème et essayer d'y remédier. En lisant certains ouvrages et articles qui ont mis l'accent sur des situations pareilles, nous avons pris réellement conscience de ce phénomène. C'est ce qui a aiguisé notre curiosité et poussé à traiter ce sujet afin de mieux connaître les véritables raisons de ce phénomène et les conséquences qui en résultent dans les écrits des élèves.

- Nous avons choisi les SMS pour aider les apprenants à accéder aux plaisirs d'écrire car nous savons tous que ce nouveau mode d'expression qui, émane de cette nouvelle technologie, attire les apprenants et participe au développement de leur créativité.

- Nous nous sommes intéressés à la pratique des jeux d'SMS car nous savons bien que les activités ludiques sont le meilleur moyen de réconcilier les apprenants avec l'écrit. En effet, l'élève sera plus motivé puisque les SMS font parti du monde qui l'entoure ce qui va susciter son intérêt et stimuler son apprentissage.

- La didactisation des écrits extrascolaires au profit de l'apprentissage est un thème d'actualité réclamant son droit d'être mis en lumière puisqu'il s'impose de jour en jour auprès des enseignants et offre à l'apprenant l'outillage dont il pourra avoir besoin pour avancer dans son apprentissage et ce malgré les écarts qui existent entre les écrits scolaires conventionnels et écrits extra – scolaires spontanés. .

1-3. Délimitation du sujet

L'écriture et son appropriation sont en effet complexes à tout point de vue. Tout comme elle peut être pour les uns, un moyen de détente, un loisir, la manifestation d'une verve créatrice immensurable, un moyen de diffusion, de sensibilisation, de revendication autant elle peut être une contrainte, une source de grandes difficultés voire une barrière à tout avancement social pour les autres.

La société devient de plus en plus exigeante à l'égard de l'écrit et le développement des nouvelles technologies entraînent avec eux des exigences encore plus élevées pour la maîtrise de l'écrit bien que les études sur ce dernier sont plus récentes que celles de la lecture. En effet, nous nous sommes intéressée à l'écriture qui à notre sens, un processus qui s'inscrit dans une démarche de résolution de problèmes. Comment arriver à conscientiser les apprenants et les amener à réussir les activités d'écritures qu'on leur

propose ? Quelles attitudes pédagogiques et didactiques doivent adopter les enseignants afin de permettre aux apprenants de changer leurs rapports à l'écrit et les amener à (re) penser cette activité qui est essentielle dans le processus scolaire. Les représentations sont, à notre sens, la source de l'insécurité linguistique qu'affichent les apprenants à l'écrit.

Une telle conception nous paraît, à l'aune des pratiques de classe où l'enseignant est contraint de suivre ce qui est dicté par le programme, d'un apport positif pour les élèves en contexte scolaire et particulièrement pour les élèves en difficultés dans le processus rédactionnel.

Pour ce faire, nous avons choisi de proposer des activités scripturales à caractère ludique par la pratique des jeux basés sur des SMS dans le but de permettre aux apprenants de renouer avec l'écrit et de changer leurs représentations négatives vis-à-vis de ce dernier. Ainsi, nous pourrions considérer le téléphone portable comme un outil éducatif (Dessane, 2016) et les textos des apprenants en tant que productions écrites qui ne manquent pas d'originalité (Ali bencherif, 2009). Nous allons donc tenter à travers l'analyse de notre corpus de comprendre les attitudes et représentations des apprenants envers l'écrit en situations réelles et de voir s'ils arrivent à traduire des SMS écrit en français relâché, moderne et spontané en un français correct dépouillé de fautes. Ainsi nous pourrions voir à la fin de ce travail si notre démarche a eu un effet positif et fructueux sur les rédactions de nos élèves.

1-4. Objectifs :

Nous avons constaté au cours de notre parcours que les apprenants avaient beaucoup de mal avec l'écrit, jusqu'ici cette question est restée sans réponses. C'est pourquoi nous proposons d'effectuer une étude des phénomènes qui sont à l'origine de ce problème. Pour ce faire, nous nous sommes fixés les objectifs suivants :

- Offrir aux élèves des situations de production où écrire devient synonyme de plaisir et d'humour.
- Amener les apprenants à changer leurs comportements quant à l'écrit et à réfléchir sur leurs productions.
- Décrire les rapports des apprenants à l'écrit.
- Démontrer le rôle majeur que peuvent jouer les SMS dans l'apprentissage de l'écrit FLE et dans le développement des compétences scripturales.

1-5. Questions de recherche

Voici les principales questions de notre recherche :

- Quelles activités d'écritures permettent de diminuer le sentiment d'insécurité linguistique qui empêche les apprenants de produire des textes corrects?
- Comment arriver à la norme sans pour autant considérer cela comme une entrave ?
- Comment libérer la plume et offrir aux apprenants l'opportunité d'utiliser de façon ludique et édifiante la langue française pour la mise en place d'une véritable compétence de communication écrite ?

Voilà donc les questions qui mériteraient un temps particulier pour arriver à mieux cerner les difficultés auxquels sont confrontés un bon nombre d'apprenants, mais surtout de mieux cibler les difficultés constatées dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

1-6. Hypothèses de travail

Pour l'élaboration de notre travail, nous nous sommes basée sur les hypothèses suivantes :

- L'utilisation des SMS comme moyen didactique dans le milieu scolaire permet aux apprenants d'aborder l'écrit avec une nouvelle vision en faisant le moins d'erreurs possible dans leurs productions écrites. Ces SMS vont donner à l'apprenant l'occasion de réfléchir à une meilleure prise en charge du processus d'écriture.
- L'exploitation des écrits extrascolaires comme activité ludique permet aux apprenants de se libérer et les encourage à réfléchir de façon positive et de se réconcilier avec l'écrit.
- De nouveaux comportements pourraient apparaître vis-à-vis de l'écrit par l'introduction du langage SMS qui fait parti du quotidien des apprenants et qui poussent ces derniers à recueillir et à exprimer de nouvelles idées et de nouvelles notions au moyen des écrits dit libres et relâchés. Ces nouvelles formes d'écriture suscitent l'intérêt des apprenants et stimulent l'apprentissage en permettant aux apprenants de s'engager dans leur propre projet d'écriture dans un environnement où ils se sentent à l'aise de prendre des risques et leur procure des occasions pour développer des compétences à l'écrit.

2. La méthodologie : *population, outils et corpus*

Pour mener à bien notre recherche, nous avons choisi comme méthodologie l'observation participante (Blanchet, 2000). L'enquête a été réalisée au niveau du CEM

«Boudahri Oukacha » à Koudia périphérie de Tlemcen où nous exerçons notre métier d'enseignant de langue française depuis six années.

Nous avons décidé de présenter aux apprenants une série d'activités à caractère ludique contenant principalement le langage SMS. Ces exercices visent à dédramatiser et à relativiser les activités d'écriture et les amener à être moins inhibé lors de la production écrite. C'est également un moment privilégié pour travailler un aspect particulier de la production où l'on voit l'investissement réel de l'apprenant dans l'activité ainsi qu'une mise en œuvre des points de grammaire et de vocabulaire en lien avec le projet didactique. Le mot jeu sous entend « plaisir ». En effet, par ces jeux, l'apprenant connaîtra le plaisir de créer, d'exprimer ses sensations et ses émotions par des mots.

Notre but premier à travers cette modeste recherche est d'installer chez les apprenants le plaisir d'écrire de façon à offrir à ces derniers des situations où écrire devient synonyme de production réelle et personnelle. Par la suite nous essayerons de faire une étude analytique qui nous permettra de cerner et de traiter les difficultés rencontrées par les apprenants quant à l'écrit et ainsi connaître les raisons pour lesquelles un nombre assez importants d'apprenants se désintéressent totalement des contenus des productions qu'on leur propose. De même, ce travail nous permettra de dégager les problèmes rencontrés par les apprenants qui les empêchent d'accéder aux savoir faire scriptural visé. Par la suite, nous essayerons de voir s'il existe des solutions, des remèdes, des clés ou des stratégies à mettre en place afin de résoudre ces situations problèmes de prime d'abord insolubles.

2-1. Protocole de l'enquête : observation participante et participation observante

Notre population d'enquête est constituée de trente élèves de quatrième année moyenne venant de deux classes différentes. L'échantillon est composé de quinze apprenants de la 4^{ème} 1 et de quinze autres d'une autre classe de 4^{ème} 2. Leurs âges varient entre 13 et 17 ans ayant une compétence différente dans la pratique du français que se soit à l'oral ou à l'écrit. Nous ajoutons que malgré les six années de socialisation langagière en français au niveau scolaire, ils rencontrent toujours des difficultés quant à la maîtrise de cette langue. Ceci s'expliquerait par le fait que tous les apprenants qui constituent notre corpus viennent de l'agglomération de Koudia, un lieu qui, à notre sens, n'offre pas des occasions de contact avec le français et de son utilisation au quotidien aussi bien, à l'oral qu'à l'écrit.

Une demande est faite au directeur de l'inspection académique et au directeur de l'école pour effectuer l'expérience au sein de l'établissement. Les apprenants étant mineurs, une autorisation parentale a été envoyée et signée par l'ensemble des parents afin que leurs enfants participent à cette recherche.

Nous avons décidé de mener notre enquête lors du premier mois de la rentrée scolaire car les apprenants viennent de sortir d'une longue période de vacances qui leur a permis de se reposer et ainsi se livrer à nous de manière naturelle et spontanée. La deuxième raison qui nous a poussé à élaborer notre corpus au début de l'année c'est parce qu'à cette période, nous avons assez de temps pour mener à bien notre travail avant l'entame du programme scolaire. Signalons au passage qu'on n'a pas eu beaucoup de difficultés quant à la collecte du corpus.

- Le premier problème que nous avons rencontré concerne l'absence de certains élèves vue que c'était les premières semaines de la rentrée scolaire et donc nous avons répéter l'activité dès leurs reprises.
- Le second problème que nous avons rencontré c'est qu'à certains moments il y a eu des plaisanteries de la part de quelques apprenants qui à la lecture des SMS n'ont pas pris l'activité trop au sérieux ce qui nous a obligé à intervenir pour les remettre dans les rails.

Mais de manière générale, nous pouvons dire que les conditions de notre enquête étaient plutôt favorables assurant ainsi la collecte d'un échantillon assez riche et très complexe.

Comme nous le savons, dans toute recherche, la collecte des données est un critère fondamental. Une de nos préoccupations essentielles a été le matériau lui-même, c'est-à-dire les SMS que nous nous sommes efforcée de réunir dans ce qu'il est convenu d'appeler un corpus.

Nous n'avons utilisé qu'un seul outil qui est le téléphone portable² puisque nous avons demandé à chaque apprenant de ramener avec lui son mobile afin qu'il puisse faire la dictée SMS. Celle-ci est réalisée collectivement en classe. Chaque apprenant est installé à une table, seul, et rédige la dictée sur téléphone portable. A la fin, chaque écran est pris en photo par notre propre portable et la dictée a été retranscrite plus tard sur papier. L'expérimentation se termine alors. Cette méthode de travail nous a permis d'offrir aux apprenants une occasion d'écrire et de s'exprimer librement sans être gênés par le port d'un stylo ou être dérangés par d'autres facteurs extérieurs. Ceci est fait aussi dans le but de permettre aux apprenants un plaisir d'écrire un français correct par la pratique des jeux d'écriture dans une dimension de confiance et non de souffrance.

² (téléphone portable) qu'on appelle aussi mobile ou cellulaire.

En effet, le projet mené pour les trois activités était encourageant. Tout d'abord, les apprenants ont réellement apprécié les jeux d'écriture. Ils avaient hâte de les pratiquer et en étaient mêmes demandeurs. Ces situations étaient différentes des productions écrites habituelles. Elles avaient un aspect ludique qui a contribué à la motivation des apprenants. Ainsi, ils ont vraiment eu l'impression de jouer avec les mots. En somme, nous dirons que les résultats sont très satisfaisants : motivation, plaisir, envie et progrès et l'implication de quelques élèves qui étaient en situation de difficultés. Ils ont été ravis de s'engager dans des situations et encore plus surpris par le résultat. Ils ne se pensaient pas capables de produire de tels écrits.

Nous avons proposé trois activités aux apprenants, les deux premières activités ont duré une demie heure chacune alors que la troisième a duré une heure. Il s'agit de deux dictées dans deux activités différentes. Une dictée SMS suivie d'une dictée conventionnelle afin qu'ils puissent réfléchir sur leurs écrits, avant d'aller rédiger par la suite en français conventionnelle. Les dictées étaient rédigées sur une feuille de papier pour la dictée traditionnelle et sur téléphone portable pour la dictée « SMS ». En dernier lieu, nous leur avons proposé une dernière activité d'écriture là où les élèves étaient amenés à rédiger un texte court d'environ 40 mots autour d'un thème que nous leur avons proposé.

Nous signalons au passage que nous avons procédé de la même façon avec la deuxième classe sauf que pour les deux premières activités nous sommes passée directement à une dictée conventionnelle et que les sujets n'ont pas utilisé de téléphone portable. Ceci pour parvenir à une comparaison et une analyse entre les deux classes et ainsi analyser les résultats obtenus de chaque classe.

Les deux dictées renseignent sur la capacité des apprenants à produire sans être bloqués par la consigne. L'ensemble des épreuves se déroule dans la classe, la passation des tests se fait de manière individuel et anonyme.

Nous leur avons expliqué la consigne de la première activité :

Activité 01 : Nous allons d'abord faire une dictée « SMS » de quelques mots et qu'ils devront écrire sur leurs téléphones portables ensuite nous leur expliquons que nous allons faire une deuxième dictée « dictée conventionnelle » avec les mêmes mots choisis et qu'il faudrait les écrire en faisant le moins de fautes possible.

Les mots choisis sont les suivants : « *Bonjour / à plus / demain / j'espère / aujourd'hui* ».

Puis nous avons expliqué la consigne de la deuxième activité :

Activité 02 : celle-ci a été réalisée de la même façon que la première « dictée SMS » puis « dictée conventionnelle » mais cette fois ci avec une phrase

La phrase choisie est la suivante : « *Salut ! Comment ça va ? Pourquoi tu n'es pas venu ce matin ?* »

Pour finir, nous leur avons indiqué la dernière consigne :

Activité 03: nous leur avons demandé dans cette dernière étape de rédiger un court SMS de maximum cinq lignes sur un sujet que nous leur avons proposé. Ces messages ont été rédigés directement sur une feuille de rédaction, en essayant de faire le moins d'erreurs possible.

La consigne est la suivante : « *Ton camarade est absent aujourd'hui. Écris-lui un SMS de cinq (05) lignes maximum pour l'informer du devoir de français qui aura lieu le lendemain* ».

Cette activité à comparer à celles qu'on a l'habitude de réaliser avec les apprenants s'est bien déroulée et ceci est du, à notre sens, au fait que les activités proposées dans le programme sont plus difficiles. Elle a donc été bien saisie par les apprenants. Pour la plupart, ils ont travaillé en autonomie. Nous avons alors pu cibler notre intervention auprès des élèves ayant besoin de dicter leur travail, et écrire au tableau des mots de vocabulaire répondant aux demandes des élèves : « *maitresse comment ça s'écrit ?* ».

En somme, nous dirons que les apprenants étaient heureux et se sont montrés favorables à cette activité en jouant le jeu. Cela montre que les situations que j'avais choisies étaient adaptées à l'âge et aux centres d'intérêt d'élèves de cet âge. De plus, ces apprenants étaient peu habitués à ce genre d'exercice, et sont rapidement rentrés dans toutes les tâches qui leur ont été proposées.

Nous avons tenté tout au long de notre intervention d'apporter un soutien pour le bon déroulement des activités et la réalisation de cette tâche.

Pour tous les apprenants, la passation s'est faite de manière individuelle et anonyme. L'ensemble des expériences se fait dans l'enceinte de l'école, dans une classe. Nous avons donné les consignes ainsi que les explications à chaque fois que l'on sentait que l'apprenant n'a pas bien compris ce qu'il doit faire. Les productions des apprenants étaient ramassées au fur et à mesure.

Pour chaque test les épreuves sont indépendantes et individuelles sauf pour le premier là où c'était en groupe et ceci afin de favoriser la confrontation des points de vue, à partir duquel peut naître une structuration nouvelle des savoirs et des représentations ainsi il favorise chez chaque apprenant la prise de conscience des processus d'appropriation des apprentissages. Par le travail collectif³ et l'interaction sociale qu'il sous entend, il est un

³ Il s'agit d'activités à visée collaborative.

levier pour le développement des compétences qui place résolument l'individu au sein d'un collectif. Un même sujet ne refait pas plusieurs fois le même test.

En plus des activités faites en classe, nous avons établi un questionnaire que nous avons demandé aux élèves de remplir. Nous leur avons lu les questions avec eux pour s'assurer que chaque question est comprise. Ce travail a été fait quelques jours avant la collecte du corpus dans le but de connaître les attitudes des apprenants participants vis à vis de leurs écrits. Ce qui a permis par la suite de faire une étude comparative⁴ entre les dires et les faires des enquêtés. Ce questionnaire nous a permis d'éveiller la conscience linguistique de ces apprenants qui auront l'occasion de lire ce qu'ils ont écrit et y réfléchir afin de progresser en tant que rédacteurs et rédactrices. Il est essentiel que les apprenants aient l'occasion de discuter de leurs écrits et de leurs représentations afin de construire une attitude positive sur l'écrit. De plus nous pouvons relever les tendances dominantes qui relèvent des déclarations de nos enquêtés (préjugés, stéréotypes, cristallisation, stigmatisation, prises de consciences ...) qu'ils ont chacun de leur écrit.

La passation des questionnaires s'est faite après avoir expliquée aux élèves pourquoi ils vont réaliser ces expérimentations. Chaque élève est installé, seul, à une table pour limiter la communication entre les élèves et garantir une fiabilité des résultats. Ils auraient pu être tentés de mentir pour ne pas avoir de jugement négatif de la part d'un élève voisin. Tous les élèves répondent simultanément afin d'assurer une authenticité des écrits.

A la fin, les questionnaires sont directement ramassés pour ne pas que les apprenants reviennent sur leurs réponses et qu'aucune modification ne soit apportée.

Le questionnaire dont nous avons parlé est le suivant :

Elève n ...

Nom : X Prénom : Age : ... ans

Sexe : fille garçon Classe : 4AM...

1- As-tu un téléphone portable personnel ? Oui non

2- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? Oui non

3- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui non

4- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile amusant

5- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

⁴ Nous verrons les résultats de cette analyse plus tard dans le chapitre 01 de la deuxième partie.

- 6- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?
 / 10
- 7- As-tu des difficultés à l'écrit ?
 Oui non
 Si oui pourquoi :
 - Tu ne comprends pas la consigne
 - Manque de vocabulaire
 - Non maîtrise de la langue
- 8- La production écrite est pour toi une activité
 Facile difficile
- 9- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?
 Oui non
- 10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?
 Souvent jamais quelquefois
- 11- Préfères-tu travailler ?
 Seul en groupe
- 12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?
 Oui non
- 13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture ?
 Oui non
- 14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?
 Oui non

Une fois que les apprenants ont répondu à ce questionnaire, nous avons eu les informations nécessaires concernant leurs façons de penser et de faire les choses. De même, nous pourrions dégager les tendances dominantes (cristallisation, stigmatisation, prises de consciences) qu'ils ont chacun d'entre eux sur le langage SMS et la production écrite.

2-2. biographie langagière :

Avant de passer à l'analyse de notre corpus, nous allons présenter les 30 apprenants soumis à l'expérience. Ceci nous aidera pour l'analyse que nous aurons l'occasion d'étudier supra (étude qualitative)⁵.

⁵ Cette étude se fera plus tard dans la deuxième partie.

Ces informations (âge, sexe, classe) nous seront de grande utilité afin de mieux interpréter les usages réels des apprenants. En effet, l'intérêt que portent les chercheurs dans tels domaines (empiriques) à la biographie langagière ou encore le profil langagier permet de mieux cadrer le rapport entre pratiques réelles et déclarations ; « la biographie langagière repose sur la capacité de l'individu à relater les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistique et culturel » (Moline, 2006 : 6).

Ainsi, nous avons pu collecter les informations autobiographiques concernant les deux groupes d'apprenants et que nous avons synthétisé dans les deux tableaux suivants :

Prénom	sexe	âge	Ville	classe	Maitrise du français	Contact avec le français
Sarah	Fille	14 ans	Koudia	4 ^{ème} 1	bon	+
Adel	Garçon	15 ans	Koudia	4 ^{ème} 1	faible	-
Malak	Fille	13 ans	Koudia	4 ^{ème} 1	moyen	+
Mohamed	Garçon	14 ans	Koudia	4 ^{ème} 1	bon	+
Amina	Fille	14 ans	Koudia	4 ^{ème} 1	moyen	+
Samir	Garçon	15 ans	Koudia	4 ^{ème} 1	bon	+
Imane	Fille	13 ans	Koudia	4 ^{ème} 1	bon	+
Farouk	Garçon	15 ans	Koudia	4 ^{ème} 1	faible	-
Amel	Fille	16 ans	Koudia	4 ^{ème} 1	moyen	+
Fares	Garçon	13 ans	Koudia	4 ^{ème} 1	moyen	+
Asma	Fille	14 ans	Koudia	4 ^{ème} 1	faible	-
Djamel	Garçon	13 ans	Koudia	4 ^{ème} 1	bon	+
Fatema	Fille	15 ans	Koudia	4 ^{ème} 1	bon	+
Amine	Garçon	16 ans	Koudia	4 ^{ème} 1	faible	-
Nassima	Fille	16 ans	Koudia	4 ^{ème} 1	faible	-

Tableau 01 : Tableau récapitulatif de la biographie des élèves appartenant au premier groupe.

Prénom	sexe	âge	Ville	classe	Maitrise du français	Contact avec le français
Ali	Garçon	14 ans	Koudia	4 ^{ème} 2	bon	+
Meriem	Fille	13 ans	Koudia	4 ^{ème} 2	moyen	+
Tarek	Garçon	14 ans	Koudia	4 ^{ème} 2	faible	-
Zineb	Fille	13 ans	Koudia	4 ^{ème} 2	bon	+
Abd el Moudjib	Garçon	14 ans	Koudia	4 ^{ème} 2	bon	+
Ines	Fille	14 ans	Koudia	4 ^{ème} 2	moyen	+
Moustafa	Garçon	17 ans	Koudia	4 ^{ème} 2	faible	-
Rania	Fille	13 ans	Koudia	4 ^{ème} 2	bon	+
Yacine	Garçon	13 ans	Koudia	4 ^{ème} 2	bon	+
Bouchra	Fille	14 ans	Koudia	4 ^{ème} 2	faible	-
Fouad	Garçon	17 ans	Koudia	4 ^{ème} 2	moyen	+
Nadia	Fille	13 ans	Koudia	4 ^{ème} 2	bon	+
Ryad	Garçon	14 ans	Koudia	4 ^{ème} 2	bon	+
Insaf	Fille	14 ans	Koudia	4 ^{ème} 2	moyen	+
Djawad	Garçon	14 ans	Koudia	4 ^{ème} 2	faible	-

Tableau 02 : Tableau récapitulatif de la biographie des élèves appartenant au deuxième groupe.

CHAPITRE II

CADRAGES THEORIQUES

Ce chapitre présentera en premier lieu une définition des SMS⁶, qui constituent la matière de base de notre corpus, ainsi que les différentes notions qui s'y rapportent. Ces définitions nous seront de grande utilité puisqu'elles vont nous permettre de présenter le champ conceptuel dans lequel s'inscrit notre étude. Ceci afin de mieux cerner notre recherche dans une approche bien déterminée ce qui nous évitera de tomber dans la généralisation. En deuxième lieu, nous parlerons de la nécessité de didactiser ces écrits extrascolaires dans le domaine de l'enseignement - apprentissage pour permettre à l'apprenant d'éprouver l'envie et le plaisir de produire dans une dimension de confiance et non de souffrance.

⁶ SMS : short message service.

1. Communication : *histoire d'un concept*

La notion de communication a fait l'objet de nombreuses définitions qui dépendent de différentes disciplines qui s'y sont intéressées et a été intégré de nombreux domaines de connaissances, il s'est infiltré dans quasiment toutes les activités humaines d'où la difficulté de le cerner et en poser une définition stable. A chaque utilisation de cette notion ; il est important d'associer une explication de son contexte et de ses dimensions. (voir Baylon, 1994).

La notion de communication émerge avec les travaux d'un mathématicien Norbert WEINER qui fut le fondateur de la cyberlangue⁷ et se mobilise au travers s'une recherche effectuée par deux ingénieurs de communication CHANNON et WEAVER(émetteur message récepteur). A noter qu'à l'origine ce schéma était unilatéral.

Le concept de communication tel qu'il a été inauguré par la théorie de l'information a été enrichi de diverses manières d'abord avec LASSWEL dans la perspective d'une communication de diffusion de masse, puis par le linguiste Roman (JACKOBSON 1963)

Il y a plusieurs types de communication, notre thème porte, comme son nom l'indique, sur un type particulier de communication qui s'inscrit dans les TIC appelé SMS et leur rôle dans le développement des compétences scripturales chez les apprenants. C'est pour cela que nous allons parler de communication où les messages sont principalement écrits.

La communication se fait par le biais de la langue, ce sont les langues qui permettent la rencontre entre les gens et les civilisations, avec la langue l'individu exerce un pouvoir d'action. A ce propos (Bourdieu, 1992) dit « la langue n'est pas seulement un instrument de communication ou même de connaissance mais un instrument de pouvoir. On ne cherche pas seulement à être compris mais aussi à être cru, obéi, respecté, distingué »

1.1 le langage SMS : un langage rebelle ?

1.1-1 les nouvelles formes d'écriture :

C'est devenu un terrible lieu commun, mais il faut le dire, on assiste depuis quelques années à une véritable explosion de nouvelles formes de communication écrite : site, web, forum, messagerie instantanée ou le chat, SMS, blog etc.

⁷ Cyberlangue : est le nouveau terme employé pour désigner la nouvelle langue que les nouvelles formes de communication écrite utilisent.

Accompagnés de ludisme et du plaisir à s'ouvrir sur d'autres horizons, les nouvelles technologies offrent un passage luxueux pour accéder aux différentes connaissances répertoriées dans des bibliothèques virtuelles gigantesques ; désormais les locuteurs n'ont qu'à faire balader leurs petits doigts sur les consoles de différents types : claviers d'ordinateurs ; de téléphone portable, d'organiseur etc. ces nouvelles technologies nous ont donné l'occasion de renouer avec l'écrit.

La question de l'application des nouveaux modes d'écriture dans l'enseignement – apprentissage est d'importance dans une civilisation où le savoir d'écrit et dont les systèmes d'enseignement reposent sur l'existence de supports spécifiques d'inscription. On commence aujourd'hui à deviner de quelle façon les nouvelles technologies de l'information et de la communication peuvent modifier les différents paramètres de processus d'apprentissage et à exploiter leurs nouvelles fonctionnalités techniques dans la conception de dispositifs d'enseignement apprentissage.

En effet, les prédictions alarmistes d'il y a trente ans environ, qui voyaient la disparition de l'écrit avec l'invention de la télévision et du téléphone portable se sont révélées totalement erronées, la planète n'a jamais autant écrit que depuis qu'on a des claviers et des téléphones portables sous les mains. Mais ce qui est impressionnant et attirant dans ces nouveaux écrits c'est leurs déviance par rapport à l'écrit classique et conventionnelle : chacun de nous à un moment ou à un autre, a délibérément enfreint tout ce qui est conventionnelle prescrit lors de l'écriture d'un message plein de coquilles et d'une ponctuation approximative devant son poste d'ordinateur ou encore devant son clavier minuscule de téléphone portable, où l'on ne prête presque jamais attention à ce que l'on écrit en matière d'orthographe ou de grammaire. Ces erreurs qu'elles soient délivrées ou involontaires sont la conséquence des nouveaux besoins du locuteur moderne ; en l'occurrence l'économie du temps et par suite celle de l'argent « le temps c'est l'argent »

Cette nouvelle génération utilisant ce nouveau mode d'écriture sait parfaitement que l'on ne peut pas écrire comme on parle et que à chaque mode de communication s'adaptent de nouveaux usages, la technologie du téléphone portable a engendré l'économie du temps, de l'argent et une économie physique ; il est incontestablement fatigant de rédiger un message sur un tel clavier en respectant toute norme académique même pour les plus professionnelles en langue, tôt ou tard ; ils devront eux aussi succomber au charme de l'économie.

L'explosion de ces nouvelles formes de communication écrites a été rapide qu'on ne s'est même pas rendu compte de l'effritement de la langue française et qu'on s'est retrouvé à rédiger d'une manière erronée acceptant le fait de la normalité de ces erreurs.

1.1-2 Les SMS : qu'est ce que c'est?

On parle de SMS (short message service ou texto en français) est un service de téléphonie mobile qui a connu depuis sa création en 1992 un développement exponentiel et qui est une nouvelle forme de communication très répandue surtout auprès de notre jeunesse.

Le SMS est un message écrit en 160 caractères maximum envoyé d'un téléphone portable à un autre afin de communiquer une information courte et pratique, poser rapidement une question ou partager en quelques mots quelques idées, ou exprimer par des émoticônes des émotions. Les locuteurs du XXI^{ème} siècle échangent chaque jour des centaines ; des milliers voire des millions d'SMS avec un nouveau langage indépendant dépourvu de tout ce qui se rapporte à l'écrit conventionnel et doté de son propre orthographe ; vocabulaire et même syntaxe.

Pour les utilisateurs experts, c'est un moyen de communication rapide (potentiellement quasi instantané), efficace (l'information principale étant donnée de manière directe) discret (absence de sonnerie et d'oralisation) et économique (moins coûteux qu'un appel téléphonique). Pour les collégiens et les lyciens, la possession d'un téléphone portable et la mise de l'écrit SMS sont devenues des signes d'appartenance au groupe générationnels et un moyen de transgresser la norme sociale. Il renforce de ce fait le sentiment d'appartenance à un groupe avec son langage et ses codes. Selon Nicole Marty¹, il évoque du plaisir chez les adolescents car bouscule les intérêts et stimule la créativité. Ainsi d'après Fabien Liénard², il s'agit d'un moyen d'affirmer sa différence, ce qui constitue une marque éternelle de l'adolescence. C'est sans doute pour ces multiples raisons que l'écrit SMS rencontre un tel succès surtout auprès des jeunes adeptes.

Avec le téléphone portable, on a donné l'occasion aux gens de renouer avec l'écrit et d'apprécier le goût de la bonne vieille correspondance mais bien sûr sous une nouvelle forme plus sophistiquée et ce qui est différent des écrits traditionnelles, c'est qu'aujourd'hui on enfreint délibérément tout ce qui conventionnelle, on ne fait pas attention aux au profit de nos propres besoins. Le principe de ce nouveau mode d'expression est le même : échanger de brèves productions écrites en utilisant de nouvelles formes d'écriture dont le but est totalement communicatif, les messages sont créés pour être compris mais ayant un aspect ludique ou même « énigmatique à l'esprit des non initiés.

1.1-3 Peut-on parler d'une communauté virtuelle ?

Si l'unanimité sur le caractère centrale semble acquise, pour les socio linguiste au mois, un flou définitionnel subsiste et sa raison première nous semble, à la base, à la définition même du mo « communauté »

S'agit-il d'un groupe social ayant des intérêts communs ?

D'un groupe partageant des valeurs, des idées, une identité ? On pourrait ainsi multiplier les questions à ce sujet sans pour autant arriver à une définition claire sur ce qu'est « une communauté » et ce à travers la définition même d'une communauté. Celle ci varie en fonction de ce qu'on peut considérer comme « commun » à un groupe d'une part et d'autre parce qu'un même individu peut appartenir à plusieurs communauté

En effet, avec le les moyens de communication, on a donné l'occasion aux jeunes de discuter librement sur divers sujets et delà à échanger des idées, découvrir de nouvelles cultures, connaître de nouvelles personnes mais aussi tisser des liens, nouer des relation et arriver même à créer des groupes d'amis, séparés géographiquement mais proche par la biais du téléphone portable ou encore le micro ordinateur.

A ce sujet, MARCOTTE parle de communauté virtuelle en disant que c'est :

« Des relations sociales se tissent entre ces individus et parfois des groupes prennent vie, c'est ce qu'on nomme (communauté virtuelle) »

Cette communauté ne prend forme que si elle répond à certains critères :

- La présence d'un code commun, ce dernier doit être partager par les membres de la communauté et n'est compris que par eux.
- Les membres de la communauté utilisent un lexique propre à eux et qui est caractérisé par plusieurs phénomènes tel que l'abréviation, l'étirement graphique ... les normes ne sont respectées ne respectant pas les lois qui régissent la langue.
- Une déformation dans la construction des phrases et l'absence de plusieurs lettres mais ce qui ne constitue aucun obstacle pour les locuteurs appartenant à cette communauté à pouvoir déchiffrer les phrases les pus complexes.

De cela est né un nouvel type d'écrit et qui est **le cyberlangue**

Ce dernier présente des caractéristiques très spéciales explicités dans l'article de Bouillaud, Chanqoy et Gombert (2007), à savoir, l'absence des majuscules au début de phrases. Une ponctuation très réduite malgré sa fonction essentiellement expressive, l'absence de syntaxe et le recodage des mots selon des réitères uniquement phonologiques. Nous parlons aujourd'hui de langage orale sur un support écrit, de ce fait il y a ce qu'on appelle une « surabondance » des

abréviations exemple : **bjr** au lieu de **bonjour**, ou encore **dac** au lieu de **d'accord** ...etc. On remarque aussi la disparition des apostrophes ou de traits d'union pour une orthographe toujours plus phonétique. La réduction des mots est massive dans ce type d'écrit comme le constate Daugmaudyte et Kedikaité (2006). Nous constatons du coup que la phonétique est le fil conducteur du cyberlangue (les adeptes utilisent des lettres et des chiffres pour ainsi traduire un son comme « jtm » pour « je t'aime »

Les nouvelles technologies étant de plus en plus présentes au sein de nos familles, dans notre quotidien et surtout dans celui des adolescents (c'est la raison pour laquelle nous avons décidé de travailler avec cette tranche de personnes précisément) a fait exploser la pratique du cyberlangue. De plus, nous pouvons constater que cette dernière s'étend sur notre quotidien à travers d'autres modes de communication, tels que la télévision et ses spots publicitaires ou encore les journaux. Ainsi, cela permet de se rendre compte que les nouvelles technologies touchent le grand public, mais de façon plus spéciale « les jeunes ».

Nous pouvons donc comprendre que le cyberlangue est le langage écrit le plus utilisé par cette catégorie d'individus.

Un questionnement logique serait de se demander si cela pourrait avoir une influence positive quant aux pratiques d'écriture d'une quelconque manière sur la langue française écrite. Nous tenterons au fur et mesure que nous avançons dans notre travail de répondre à cette question qui constitue pour nous le pilier de notre recherche.

1.1-4 Les particularités des SMS

Le SMS est un mode de communication très répandu dans le monde particulièrement apprécié par les jeunes vu les caractéristiques qui le distinguent des autres formes de communication.

- L'écriture SMS se définit d'une part, par un principe général d'économie grâce l'utilisation d'abréviation et de procédés phonologiques permettant d'utiliser un nombre de lettres réduits, et d'autre part par un encrage de la langue écrite dans le langage orale. La communication médiée par la téléphonie (CMT) est à l'origine d'une écriture spécifique (Anis 2001 ; Liénard 2005) possédant des règles à la fois propres et instables, une grande liberté étant laissée au scripteur.

- Avec le SMS les locuteurs ne respectent pas les règles et les normes qui régissent la langue, l'essentiel pour eux est de faire passer le message.
- Le SMS permet aux locuteurs d'oser et de dépasser leurs timidités et de là à déclarer sa flamme à son ou sa bien aimé (e)
- A la différence d'un appel téléphonique, le SMS garde une mémoire graphique sue laquelle on peut revenir plusieurs fois.
- L'émergence de figures de communication spécifiques (simleys) 1 qui sont utilisés pour refléter les expressions et les états d'âmes des locuteurs telle que : la joie, la tristesse, la colère, l'indifférence)
- Les SMS offrent par rapport à l'écrit traditionnel une liberté et une souplesse d'utilisation. En effet, le scripteur dispose dans sa transcription de plusieurs choix afin de personnalise son message et ainsi exprimer ses idées.

Cette écriture abrégée, phonétique et expressives, éloignée à bien des égards de la norme orthographique suscite des réactions parfois extrêmes allant de l'engouement à l'aversion. Certains y voient une forme d'écriture originale et créative. D'autres, une dénaturation et un appauvrissement de la langue écrite condamnable et dangereux. de là on comprend que les SMS ne présentent pas que des avantages, mais aussi des inconvénients, on va en citer quelques uns :

- Le message ne peut être retenu une fois édité car lorsqu'on envoie un message , on ne peut plus revenir en arrière.
- Le problème du mal entendu car certains messages créé un mal entendu entre les interlocuteurs et n'est pas bien compris par le destinataire.
- La difficulté d'accès aux graphiques puisqu'on doit le plus souvent appuyer plus d'un coup sur le même bouton pour atteindre la lettre souhaitée et de là à une mauvaise interprétation du message.
- A force d'utiliser l'option SMS, les locuteurs finissent par oublier les règles de la langue et parfois n'arrivent plus à écrire les mots les plus simples.

Selon nous, l'écrit SMS correspond à une nouvelle variété du français liée à un support particulier dans le cadre d'interactions communicatives déterminées. Cette variété est le résultat de combinaison originale de procédés scripturaux multiples, connus depuis longtemps et utilisés dans différents domaines : jeux (rébus) prise de notes (abréviation littérature, chanson, publicité). Cet écrit concerne des messages du quotidien. Ces messages sont souvent informels et familiers (expression moins contrôlée que dans un courrier manuscrit), immédiat (écrits bruts nécessitant peu ou pas une relecture) et affectif car le scripteur partage souvent ses états d'âme avec son interlocuteur.

Le caractère ludique et non normatifs de l'écriture SMS rencontre une adhésion forte parmi nos jeunes adeptes de cette nouvelle forme d'écriture, raison pour laquelle nous avons choisi de nous intéresser à cette catégorie de sujets.

1.1-5 Les SMS au secours de l'orthographe

Pour bon nombre de lecteurs habitués à une lecture normée , le SMS peut conduire à une surcharge cognitive en allant à l'encontre des habitudes de lecture globalisantes qui permettent d'appréhender un groupe de mots en une seule opération visuelle.

En contraignant le lecteur novice à déchiffrer le message caractère par caractère ; il peut ralentir le débit de lecture et ainsi provoquer un agacement qui n'est peut être pas étranger au phénomène de rejet constaté parmi les grands lecteurs.

Cependant, le lecteur habituel des SMS n'a pas le même comportement et n'est pas affecté » par ce phénomène , il serait peut être opportun de tirer parti des doubles compétences (à la fois globalisante et analytique, en supposant ce qui ne se limite pas aux lectures SMS) pour l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe.

1.1-6 Les SMS sont ils un danger pour l'orthographe ?

On peut envisager deux points de vue puisque deux écoles s'opposent sur ce sujet : les partisans de cette thèse sont avant tout les médias et les politiques qui désapprouvent explicitement le langage du texto qui serait d'après eux, responsable de la déplorable orthographe des écoliers. La presse manifeste, elle aussi sa hantise en dénonçant les pratiques aux effets dévastateurs. De même que les parents d'élèves et certains enseignants voient en les SMS « une sorte de cheval de bois de la mauvaise orthographe »

En ce qui concerne l'autre catégorie des gens qui ne pensent pas que ce langage soit le seul facteur de l'orthographe estropiée. En effet, pour eux il ne s'agit pas d'un non catégorique mais plutôt d'une difficulté à étudier le phénomène. Cependant, certaines études démontrent que les initiés ont des compétences meilleurs en orthographe que les non initiés.

Jacques Anis se montre plutôt optimiste tout en apportant une nuance : l'utilisation croissante et de plus en plus jeune des SMS aura éventuellement un impact sur l'orthographe. Une autre dimension peut être envisagée. En effet, si de nouveaux processus de production verbale écrite sont en train d'émerger, ils ne mettent pas nécessairement la

langue en péril. D'après Sabine Pétillon, le danger est plutôt à envisager que sur le plan social car l'écart se creuse entre ceux qui manipulent la langue et les autres.

La question de l'orthographe et de son impact sur l'écriture est souvent posée. Les avis opposés s'affrontent pour présenter ce mode de communication tantôt comme une chance permettant aux jeunes de se réconcilier avec l'écriture et tantôt comme une menace pour le système, pour la norme que les jeunes peinent à approcher et dont ils s'éloignent largement quand ils s'adonnent au « langage SMS »

C'est ce travail d'approfondissement que nous tenterons de réaliser à travers ce mémoire de recherche.

1.1-7 Les caractères principaux du SMS

Le SMS comme nous l'avons montré depuis le début de notre recherche se dévie par rapport à toute norme en vigueur, les adeptes de ce nouveau mode de communication démontrent un véritable talent quant à l'utilisation de ce dernier. Ils ont trouvé en cette nouvelle forme d'écriture un champ dans lequel ils pouvaient s'exprimer librement, sans contrainte et loin de toutes les lois communes à la langue française, les fans semblent éprouver du plaisir en badinant avec les mots et ainsi créer leur propre terrain régi par leurs propres besoins.

a- Caractéristiques situationnelles :

) Langage hors normes : spécifique ?

Depuis plusieurs années on se basait seulement sur l'écrit pour pouvoir évaluer les compétences des individus du fait que la langue française est extrêmement normalisée et qu'il n'existe qu'une seule orthographe correcte, les autres sont bannies. Maintenant, avec le lancement de l'écriture SMS, les utilisateurs de ce nouveau mode d'écriture font des efforts considérables pour se libérer des normes qui régissent la langue écrite. Ils souhaiteraient qu'ils aient le pouvoir de refléter leurs identités, émotions et état d'âme dans leurs écrits SMS, leur cyberlangue les a toléré à créer un véritable cocon familiale permettant ainsi d'inclure les uns et d'exclure d'autres. Elle a soufflé une ère nouvelle permettant à ses adeptes de s'exprimer en un français plus souple et plus moderne, accessible à tout le monde sans créer des barrières ou laisser un sentiment de discrimination créé par la maîtrise ou non de l'orthographe.

Grâce à cette nouvelle forme d'écriture, tous les individus peuvent s'exprimer à égalité n'ayant pas peur de commettre des erreurs d'orthographe ou de grammaire. Le plus

important pour eux est le message ainsi tout est focalisé sur le contenu qu'ils jugent plus important que la norme en elle-même. De ce fait, ils se retrouvent libérés et peuvent s'exprimer en jouant avec les mots, à créer, voir inventer de nouveaux mots à condition que le message passe et soit compris par le destinataire. C'est une technologie qui se différencie de l'écrit standard vue les particularités qu'elle présente.

b- Caractéristiques techniques :

) Ecrit oralisé et agrammaticalité

Deuxième point caractérisant la cyberlangue des mobiles est son agrammaticalité qui a été à l'origine de l'un des clichés signés à cette nouvelle forme d'écriture : celui d'un écrit oralisé, il faut préciser d'emblée que grammaticalité ne veut pas toujours dire norme et inversement agrammaticalité ne désigne pas une entrave aux règles en vigueur du moment que l'usage peut accréditer la faute ou changer la norme. Aucune norme n'est fixe à jamais et ceci a bien été démontré par l'histoire de l'humanité au fil des années. Cela nous amène à dire que grammaticalité concerne la phrase et agrammaticalité reste une notion difficile encore à définir dans le domaine de la linguistique. Toute fois on la considère comme étant toute infraction à la norme telle que celle est dictée par l'écrit formel.

On parle d'écrit d'un écrit oralisé ou même erroné car on observe bien dans les écrits des SMS une certaine fluidité dans la formulation des phrases. Tout est fait dans le seul but de faire passer un message clair et sans ambiguïté. On observe, ainsi la chute du « ne » de la négation en français et qui est un phénomène omniprésent à l'oral. Un fait présent même chez les personnes cultivées ou ceux dont le niveau socioculturel est important. C'est une manifestation phonétique caractérisant essentiellement l'acte verbal souvent associé à la cyberlangue des mobiles¹.

Nous nous posons toujours des questions sur ce langage complexe qui est : le langage SMS. Sommes-nous pour ou contre ce langage et son orthographe fluctuante, son caractère ludique et son style énigmatique ? Quelles sont les circonstances qui peuvent être favorables pour son utilisation ? Est ce que l'utilisation de « k » à la place du « que » et d'autres graphies simplifiées telles que « g, c, t...etc. » vont remédier aux difficultés de l'orthographe française et par la suite induire à un changement bénéfique ?

Nous vous invitons à réfléchir avec nous sur ces questions.

2. Qu'est ce que l'écrit⁸ ?

Dans tout enseignement d'une langue, l'objectif principal est de faire acquérir aux apprenants des compétences en communication orale et écrite.

Ainsi l'écrit occupe une place très importante, il est présent dans tous les domaines de notre vie quotidienne : dans les administrations, les hôpitaux, les relations amicales sociales ou autres, les annonces et toutes sorte d'affiches. C'est à partir de là que sont nées plusieurs définitions quant à l'acte d'écriture. Commençons par celle du dictionnaire de Jean Pierre CUQ, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, l'écrit est :

« Une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue est susceptible d'être lue »

Autrement dit c'est la transformation d'un message sonore en un message graphique.

Isabelle GRUCA et Jean Pierre CUQ ont donné deux définitions de l'écrit, dans un premier sens ils le considèrent comme une tâche qui n'est pas facile : *« écrire, c'est réaliser une série de procédure de résolution de problèmes qu'il est quelques fois délicat et distingué »*

Dans un deuxième sens ils ont dit que *« écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère »*

De part ces deux définitions, ils ont mis en relief l'importance de la lecture, ils constatent que l'articulation lecture/ écriture favorise l'amélioration des compétences en production écrite chez l'apprenant ; de telle sorte que le produit soit conforme aux caractéristiques de l'écrit.

Ecrire devient un moyen d'action mis en œuvre par un émetteur sur un destinataire, le premier voulant produire un effet sur le second grâce à la langue. S'exprimer à l'écrit ne devient pas à écrire mais à écrire pour. C'est la raison pour laquelle que nous avons en tant qu'enseignant de français langue étrangère garder à l'esprit que les activités d'expression proposées aux apprenants doivent se trouver dans une situation de communication précise : définition du destinataire, de la fonction de la communication, du moyen de cette communication et des circonstances spatio-temporelles, sélectionnées de telle sorte que l'apprenant soit amené à utiliser ce qu'il aura appris antérieurement.

2.1 La production écrite

Pierre MARTINEZ la définit ainsi *« produire relève alors d'un plaisir et d'une technique »* Il a mit l'accent sur le processus d'enseignement/ apprentissage de la

⁸ En définition de l'écrit, notamment l'écrit scolaire abondant. Dans notre travail, nous allons nous limiter à celles qui nous paraissent pertinentes.

production écrite et considère les documents authentiques comme un support de base pour faire apprendre les compétences en écriture. De plus, ces documents apportent un grand intérêt pour faciliter l'accès des apprenants à cette compétence en les permettant d'améliorer leur créativité et leurs capacités de penser autrement.

Il est important d'avoir une connaissance des modèles de la production écrite afin de connaître les rapports qu'ont nos élèves avec l'écrit et de comprendre comment ce savoir s'acquiert au fil des années.

Il faut lier l'oral à l'écrit pour comprendre certaines difficultés des apprenants. Dans ce sens, on citera les marques morphologiques à l'écrit qui sont parfois absentes à l'oral ce qui constitue un véritable problème pour l'élève notamment dans les accords en nombres (ex : les souris dansent). L'apprentissage de la lecture consistera à ce que l'élève comprenne et à la logique sous-jacente au système de l'écriture alphabétique dans lequel les signes graphiques servent à représenter un message vocal. Les normes d'orthographe sont donc à acquérir par l'enfant à travers la lecture (identification et compréhension) et l'écriture (reproduction après acquisition des règles).

Il existe deux procédures d'identification explicitées par Baccino et Colé (1995) puis par Mousty et Allergia (1996)

La procédure d'adressage (procédure lexicale appelée procédure d'accès direct). Cette dernière permet au sujet lecteur d'acquérir les règles d'une manière directe à l'aide d'une représentation mentale visuelle ou orthographique déjà en mémoire. C'est la voie de la reconnaissance du « déjà vu ».

La procédure d'assemblage (procédure sublexicale appelée aussi procédure indirecte) permettant au sujet lecteur de lire les mots inconnus en s'aidant des correspondances graphèmes-phonèmes. Il y a une segmentation du stimulus initial puis une conversion des segments phonologiques en graphèmes (écriture) ou phonème (lecture) et enfin un assemblage de segments obtenus. Cette deuxième procédure est séquentielle et traite des items réguliers.

Il existe plusieurs modèles d'identification : le modèle interactif développé par Seymour (1997) et qui comprends quatre étapes : l'acquisition du processus logographique et alphabétique ; puis l'acquisition de la conscience linguistique pour enfin assimiler les processus orthographiques. Le processus logographique et alphabétique coexiste lors de la construction du lexique orthographique et la conscience linguistique se développe sous l'effet de l'apprentissage de la langue. C'est ainsi que l'enfant passe d'une conscience implicite à une conscience explicite pour s'imprégner des normes orthographiques.

2.2- Le développement de l'écriture conventionnelle chez les apprenants :

L'écriture est à la fois une activité motrice (on est ici dans la psychologie du développement), une activité conventionnelle et codifiée par la société (on est ici dans le domaine de la psychologie sociale) et enfin, une activité qui est le reflet de notre personnalité (on est ici dans une problématique clinique).

L'écriture est une activité conventionnelle et codifiée qui demande donc de répondre à certaines exigences imposées par la société : exigences calligraphiques, exigences de lisibilité, exigences de rapidité. L'élève, dans la mesure de ses possibilités, doit s'efforcer de répondre à ces exigences, l'acquisition de l'écriture n'est donc possible qu'à partir d'un certain degré de développement intellectuel, moteur et affectif de l'élève. L'écrit est une représentation du langage parlé. Pour acquérir un processus moteur moins coûteux, l'élève va donc adopter une gestuelle plus économique, il va chercher à mieux lier son écriture en utilisant l'avant-bras sans déplacer le coude, sa feuille va s'incliner. Cette phase se situe durant l'adolescence entre 11 et 16 ans : elle constitue une sorte de crise de l'écriture qui va entraîner de nombreuses modifications. Ainsi, l'écriture va se personnaliser et exprimer certains aspects de la personnalité de l'individu. L'éveil à la lecture et à l'écriture commence alors que l'enfant ne sait ni lire ni écrire, pas même de façon non conventionnelle. Ceci laisse supposer que lire et écrire débutent dans la vie de l'enfant bien avant qu'il ne fréquente l'école. Il semblerait également que l'école n'ait pas le monopole pour faciliter le développement de ce savoir-faire. Cette période de développement se situe entre 0 et 6 ans et est marquée par ce que des auteurs appellent l'émergence de l'écrit (Giasson, 1995 ; Morrow & Strickland, 1989 ; Thériault, 1995). Cette sensibilisation à l'écrit se développe d'une manière plus ou moins heureuse, selon les influences que l'enfant reçoit de sa famille, de son milieu social et de l'ensemble de son environnement. Ces influences lui permettent d'une façon informelle d'acquérir des connaissances et de développer des compétences sur la communication écrite. Si l'on parle de processus, cela sous-entend qu'il y a une évolution. Comme l'a montré Ferreiro (1988), la conception que l'enfant se fait de sa production d'écriture et de celle des autres se construit à partir d'hypothèses originales qui, graduellement, le conduisent à la compréhension de notre système d'écriture, qui est alphabétique. L'enfant élabore sa conception de l'écrit en passant par différents stades (stades du modèle développemental). Le gribouillis manifeste la rentrée de l'enfant dans le monde de la production écrite. Ces stades de développement de l'écrit sont différents selon qu'ils se produisent avant ou après la prise de conscience par l'enfant de l'aspect phonologique du langage. Ces étapes s'observent dans les situations suivantes : - lorsque la production d'un gribouillis ne se différencie pas. La représentation

iconique d'objets et les graphèmes qui les identifient ne font qu'un. Par exemple, l'enfant dit qu'il a dessiné un cheval et qu'il a écrit le mot « cheval », et c'est le même graphisme qu'il montre. - lorsque l'enfant manifeste, dans sa production, une différence entre les deux modes de représentation, c'est-à-dire lorsqu'il y a un dessin et de l'écrit. L'enfant fait donc la distinction entre deux formes de représentation, la représentation iconique (dessin) et la représentation symbolique (sous forme de gribouillis). - lorsque l'enfant passe du gribouillis à l'utilisation de lettres ou de pseudo-lettres pour exprimer sa pensée. On observe qu'il utilise souvent les mêmes lettres pour des mots différents et qu'il règle le conflit de la longueur des mots en ajoutant des lettres. Il va varier la position des lettres dans les mots pour nous indiquer qu'il a conscience de la diversité des mots. Il rend alors compte de sa compréhension de la linéarité de l'écriture mais sa production écrite est sans lien sonore avec la réalité conventionnelle des mots. - lorsque l'enfant devient de plus en plus sensible à l'aspect sonore de la langue. Sa production d'écriture se traduira alors par l'emploi de la syllabe pour identifier ses mots ou des parties de ceux-ci, et il utilisera souvent une lettre par syllabe. Par exemple l'enfant écrit « E L F » pour le mot « é-lé-phant ». - lorsqu'il progresse dans sa compréhension des relations existantes entre l'oral et l'écrit, il continuera à utiliser soit une lettre pour représenter une syllabe, soit l'aspect phonétique du mot. Il commence à comprendre la dimension alphabétique de notre système d'écriture. Dans le mot « ma-ca-ro-ni » par exemple, l'enfant qui a écrit « MA C R NI » utilise le système alphabétique et montre une bonne compréhension du lien oral-écrit dans la première et la dernière partie du mot. Par contre, au centre du mot, l'unité syllabique est encore représentée par une seule lettre. Lorsque l'enfant comprend enfin la structure de notre système d'écriture, sa production ressemble de plus en plus à celle de l'adulte, même si on peut y observer également une méconnaissance très compréhensible de l'orthographe, qu'il apprendra, d'une façon systématique, au primaire. Pour cheminer à travers ces stades, l'enfant doit très tôt avoir accès à du papier et des crayons, et il doit être invité à écrire. C'est de cette façon qu'il passera de l'écriture spontanée ou provisoire à l'utilisation plus ou moins correcte de la structure alphabétique de notre système d'écriture. Selon Scardamalia et Bereiter (1987), l'expertise rédactionnelle s'appuie sur un raisonnement entre le contenu à formuler et la forme linguistique adoptée pour l'exprimer.

Ce raisonnement suppose le plus souvent de la part du rédacteur d'être en mesure de reconsidérer de nombreuses fois la trace écrite, jusqu'à l'atteinte d'un état d'équilibre satisfaisant les critères de qualité du genre textuel et/ou de son auteur. Cependant, cette expertise ne s'acquiert qu'avec l'âge et la maturation intellectuelle, c'est à dire avec l'augmentation des capacités de maintien et de traitement de la mémoire de travail (MdT),

ce qui permettrait de maintenir un nombre plus important de contraintes et de représentations au cours de la production. Pour appuyer leurs arguments Scardamalia et Bereiter (1987) explicitent deux modalités rédactionnelles : - la stratégie de connaissances racontées (« knowledge telling ») consiste en une formulation d'idées au fur et à mesure qu'elles sont récupérées en MLT. La cohérence du texte est très locale (enchaînement de phrases) et il n'y a pas de réorganisation d'ensemble du contenu. - la stratégie de connaissances transformées (« knowledge transforming ») consiste en un traitement plus global avec modification du contenu et de l'aspect linguistique en fonction des critères pragmatiques et rhétoriques. Cette stratégie ne semble être maîtrisée que vers l'âge de 15-16 ans lorsque l'adolescent a acquis un niveau de maturation intellectuel le lui permettant.

Pour conclure, Scardamalia et Bereiter (1987) ont décelé, à travers le modèle développemental, le rôle fondamental de mémoire de travail (MdT) pour l'articulation et l'interaction des processus rédactionnels. De plus, ces derniers ont démontré que l'augmentation des capacités et/ou des ressources en MdT permettait la complexification des traitements rédactionnels. Puis, pour finir ils évoquent comme principal facteur de développement, l'évolution, avec la pratique, des capacités de maintien et de traitement de la MdT. L'acquisition d'une structure alphabétique correcte n'est donc pas immédiate et infaillible et l'acquisition de l'expertise rédactionnelle ne s'atteignant qu'à la suite d'un long processus, l'enfant traverse différentes étapes où il commet des erreurs. Ces dernières sont de natures très différentes.

2.3- La place des erreurs d'orthographe dans l'apprentissage de l'écriture :

Comme vu précédemment, pour atteindre un niveau d'expertise rédactionnelle, l'enfant passe par différents stades, au cours desquels il commet un certain nombre d'erreurs, car il est impossible de passer d'un niveau novice à celui d'expert sans essayer, tâtonner et donc se tromper. L'article de Bouillaud, Chanquoy et Gombert (2007) recense deux grandes classes d'erreurs orthographiques selon que l'enfant a acquis ou non le principe alphabétique. D'une part, l'enfant ayant acquis le principe alphabétique va commettre des erreurs appelées « oralisables » qui se traduisent par des simplifications orthographiques ou l'utilisation de stratégie syllabique. D'après Casalis (1995), ces transgressions sont majoritairement liées au décodage et peuvent porter sur un élément du mot sous différentes formes (substitution : « partir » écrit « pardir » ; insertion : « vivre » écrit « vrivre » ; déplacement : parler écrit « praler »). Les erreurs de régularisation sont les plus typiques de cette stratégie car l'enfant applique systématiquement l'association graphème-phonème et régularise parfois les mots irréguliers (ex : « fame » écrit pour le

mot « femme »). D'autre part, l'enfant ne maîtrisant pas le principe alphabétique commet souvent des erreurs appelées « reconnaissables » et se traduisent par la suppression d'une lettre dans un mot ou la substitution d'un graphème par une lettre (« bouteille » écrit «bouté » par exemple).

Il peut arriver qu'une erreur soit très éloignée du mot attendu, ne suivant aucune logique, c'est souvent le cas des erreurs commises par les enfants en difficultés. Hormis cette catégorisation, d'après les études menées par Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty et Fayol (2000), les erreurs peuvent avoir une valeur différente selon la règle qu'elles transgressent. Par exemple, si un élève de cours préparatoire écrit « cobo » pour le mot « corbeau », il y a deux types d'erreurs de natures différentes qui sont commises :

- omission du /r/ traduit une absence de représentation phonologique ou des difficultés à analyser et segmenter ou la non maîtrise de la correspondance phonographémique.

- substitution de /eau/ par « o » traduit l'absence de représentation orthographique d'un son en mémoire mais il n'y a pas de modifications grapho-phonologique. Colé, Valdois, Goigoux, Mousty et Fayol (2000) ont d'ailleurs constaté que l'avènement du cyberlangage touchait plus particulièrement la représentation orthographique d'un son en mémoire en créant, volontairement, un accroissement des erreurs d'ordre phonologique cependant il faut connaître tous les aspects de ce nouveau mode de communication écrite pour pouvoir en apprécier ses effets.

2.4- Quelle prise en compte didactique de l'écriture extrascolaire :

Plusieurs recherches accèdent sur le rapport à l'écriture ont mis en évidence l'importance de certaines dimensions dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture (Barré -De Miniac, 2000 ; Dabène 1990). En effet, pendant longtemps, les usages extrascolaires de la langue des élèves, dans les représentations que l'on s'en donnait, étaient réduits à des usages exclusivement oraux. Or, de façon toute récente, un certain nombre de recherches ont permis la mise à jour de pratiques d'écriture extrascolaires, jusqu'alors ignorées de l'institution scolaire. Ces travaux font apparaître une présence incontestable de ces pratiques dans la vie des collégiens, pratiques très nettement dissociées de l'univers d'écriture scolaire. Elles se caractérisent par leur très grande diversité, engageant leurs auteurs dans des rapports à l'écriture très complexes, aux enjeux variés, qu'il s'agisse de la construction de l'identité de soi ou de recherches plus formelles. La prise en compte de l'écriture extrascolaire, si elle doit être abordée avec prudence pour ne pas la couper d'un certain nombre de ses enjeux, doit cependant être envisagée pour les bénéfices qu'il est possible d'en retirer.

Les pratiques d'écriture extrascolaires constituaient, jusqu'il y a très peu de temps, un continent quasi invisible et l'institution scolaire n'était guère demandeuse d'informations sur un domaine dont elle posait implicitement la pauvreté quantitative et qualitative.

Un mouvement de recherche s'amorce cependant, depuis quelques années et semble s'affirmer. On peut l'expliquer, à la suite d'Yves Reuter (2002), par trois facteurs : les « *mutations du public scolaire* » et la nécessité d'aller à la rencontre de ces élèves dont les attentes ne coïncident plus avec les objectifs de l'école; « *l'évolution des conceptions de l'enseignement apprentissage* », marquées aujourd'hui par la perspective socioconstructiviste qui porte à prendre en compte le « déjà-là » au moment où les élèves abordent l'apprentissage; le « *développement de nouveaux domaines de recherche* ».

Le langage SMS fait partie de ces écrits extrascolaires dont la pratique augmente quotidiennement. Il est vrai que les jeunes collégiens, lycéens et étudiants ont adopté ce type d'écriture mais les adultes et l'école ne sont pas encore prêts à accepter cette écriture comme langage écrit de même niveau que l'écriture traditionnelle. Il faudra que les enseignants acceptent cette « intrusion » dans la salle de classe.

Selon certains chercheurs le nombre de SMS a explosé en moins de 3 ans, essentiellement chez les jeunes, où les SMS sont très populaires. Il est donc sûr qu'il y aura une évolution de la pratique mais sera-t-elle aussi rapide, car la prochaine étape serait de faire entrer les SMS dans l'École semble t-il.

Dans l'enseignement, des chercheurs souhaitent que les enseignants « appréhendent le français électronique non comme une forme de français déviante mais comme une variante de celui-ci » Lienard (2007). Dans l'avenir il semble donc que certains enseignants seront prêts à accepter l'utilisation du langage SMS à des fins pédagogiques.

Selon Monica Macedo Rouet (2010), le langage SMS n'est pas l'ennemi de l'orthographe. Elle recommande aux enseignants de s'appropriier les codes utilisés par leurs apprenants et de s'en servir pour un rapprochement avec l'écrit normatif. Car une étude de 2008-2009 montre que l'usage de l'écriture SMS n'a pas d'effet négatif sur l'acquisition des compétences requises dans l'apprentissage de l'écriture, mais qu'au contraire cette utilisation pourrait être le premier contact avec le texte écrit.

Les recherches effectuées sont très hétérogènes, tant par leur ampleur et leurs méthodologies que par les genres étudiés ou le public visé. Elles sont encore relativement peu nombreuses et laissent par ailleurs dans l'ombre de larges pans de l'écriture

extrascolaire. En l'état, néanmoins, elles permettent d'appréhender quelques-unes des dimensions de l'écriture extrascolaire.

2.5- **Évolution de l'écriture SMS et son influence sur l'écriture traditionnelle**

Dans les années à venir, l'écriture SMS va évoluer et influencer l'écriture traditionnelle comme rarement dans le passé. Au fil du temps, de nouvelles normes vont naître. Cette écriture va développer son lexique, sa grammaire et sa syntaxe (qui participeront directement à la transformation de l'écriture traditionnelle). Et, comme l'écriture traditionnelle, elle se différenciera en fonction de la classe sociale, du niveau d'étude, du contexte professionnel...

Des puristes vont s'en mêler, comme pour le langage de banlieue qui a compté ses tentatives d'académiser, de "dictionnariser" ces langages.

L'écriture SMS va être directement impactée par les contextes : social, politique, économique, et technologique, que nous ne connaissons pas encore...

Avec les claviers AZERTY sur les portables, on peut prévoir un retour à une forme plus proche de l'écriture traditionnelle, mais l'essentiel de l'écriture SMS actuelle sera conservé, car il faut toujours gagner plus de temps.

Sur les progrès technologiques et les possibilités induites, voici une vidéo (en anglais, mais suffisamment explicite).

D'autres innovations vont nous sortir de plus en plus des caractères d'imprimerie : les émoticônes seront plus expressifs, plus animés, plus riches (mini-sons, mini-vidéos).

L'écriture SMS ne va pas supplanter l'écriture traditionnelle, mais elle va la transformer.

2.6- **La littératie au service de l'apprentissage :**

La littératie au XXI^e siècle est en pleine évolution. Les percées technologiques et la mondialisation de la société, par la migration, les voyages, le commerce et les arts, continuent d'accroître notre volonté et notre capacité de produire et d'échanger des textes, et représentent un enjeu grandissant pour qui cherche à être informé et à s'investir dans la collectivité mondiale. Les enseignantes et enseignants d'aujourd'hui doivent aller au-delà de la littératie traditionnelle afin de préparer les apprenants à des formes de littératie et à des rôles qui n'existent peut-être pas encore dans la conjoncture culturelle, sociale et économique actuelle.

Aux fins du présent rapport, la littératie désigne la capacité d'utiliser le langage et les images, de formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique. Elle permet d'échanger des renseignements, d'interagir avec les autres et de produire du sens. C'est un processus complexe qui consiste à s'appuyer sur ses connaissances antérieures, sa culture et son vécu pour acquérir de nouvelles connaissances et mieux comprendre ce qui nous entoure. La littératie rassemble et transforme les communautés, et s'avère un outil essentiel à l'épanouissement personnel et à la participation active à la société démocratique. Dans les premières années d'études, l'enseignement dispensé en littératie initie les apprenants aux principes fondamentaux de la lecture et de l'écriture, les sensibilise au langage et les motive à apprendre. Au cycle moyen, cet enseignement fait faire aux apprenants un pas de géant en leur proposant un large éventail de textes et de technologies dans le but précis de les aider à devenir des communicateurs actifs, critiques, responsables et créatifs pour le XXI^e siècle. Pour développer leurs compétences en littératie, les élèves du cycle moyen explorent continuellement de nouveaux textes et de nouvelles façons de comprendre des textes connus. Au fil de leurs expériences, ils développent et aiguisent leur capacité de créer et d'échanger des textes de tous genres, utilisant le mieux possible la technologie dont ils disposent. Ils découvrent de nouvelles façons d'accéder aux ressources d'un monde multiculturel et multimédia.

DEUXIEME PARTIE

POUR UNE NOUVELLE APPROCHE DE L'ECRIT

DEUXIEME PARTIE

POUR UNE NOUVELLE APPROCHE DE L'ECRIT

Cette partie est composée de deux chapitres. Dans le premier chapitre, nous présenterons les résultats de l'analyse des questionnaires que nous avons effectués avec les apprenants. Ceci va nous permettre de mieux comprendre les erreurs rencontrées plus tard dans l'analyse quantitative et nous arriverons par ce fait, à dégager les attitudes et les représentations qu'ont ces apprenants vis-à-vis des SMS mais surtout par rapport à la production écrite. Le second chapitre sera consacré à une approche quantitative visant à établir le nombre d'erreurs commises dans les trois activités proposées et pour les deux groupes d'apprenants. Ce travail est fait dans le but de savoir si l'utilisation des SMS comme outil didactique va diminuer le nombre d'erreurs et de difficultés rencontrées en production écrite. De même, nous exposerons dans ce chapitre les différents types d'erreurs rencontrés lors de l'analyse des productions écrites. Enfin, nous clorons cette partie par une discussion visant à confirmer ou à infirmer les hypothèses posées au départ et par une série de propositions didactiques émanant des observations et des résultats que nous avons pu retenir de notre travail.

CHAPITRE I

ANALYSE DE LA CONSCIENCE LINGUISTIQUE

Avant d'entamer l'analyse des erreurs rencontrées dans notre corpus, il nous semble indispensable de passer d'abord par une étude approfondie des entretiens établis avec nos 30 élèves. Ainsi, nous essayerons dans ce chapitre de faire la part entre ce que les apprenants disent faire et ce qu'ils font réellement en situation de production. Ce travail est très minutieux puisqu'il a pour but de dégager, à travers cette analyse des données collectées auprès de nos 30 apprenants, la conscience linguistique pour chacun d'entre eux quant à la maîtrise de la langue en phase de rédaction. C'est dans cette perspective là que nous étudierons les façons dont les sujets parlent d'eux-mêmes, les pratiques déclarées, les stéréotypes et l'insécurité linguistique des élèves en perspective.

1. Pratiques langagières et représentations

Depuis Labov, il est devenu courant de souligner que les gens ne font pas vraiment ce qu'ils disent faire quand ils parlent. C'est un des points chauds auquel les linguistes sont sensibles, il s'agit de la distinction entre pratiques langagières et représentations. Les représentations sont le produit du méta - discours social sur la ou (les) langue(s). En effet, si l'importance des représentations concernant la maîtrise de la / les langue (s) a maintes fois souligné les rapports entre pratiques et représentations, c'est parce que à ce niveau là, que norme et consensus au sujet de la langue peuvent être sujets d'une absence d'objectivité.

Il est à noter que la notion de « représentation » est synonyme « d'attitude » et « d'imaginaire » elle relève de la sociolinguistique subjective, « les notions de représentation et d'imaginaire langagier désignent l'ensemble des images que les locuteurs associent aux langues qu'ils pratiquent, qu'il s'agisse de valeur d'esthétique, de sentiment normatif, ou plus largement métalinguistique. Elles permettent de sortir de l'opposition radical entre le « réel », les faits objectifs dégagés par la description linguistique, et « l'idéologique », les considérations normatives comme représentations fausses, représentation écran ». (S. BRANCA- ROSOFF, p79, 1996).

Les attitudes sont « *liées aux grandes instances de la vie intérieure (ex : les sentiments, les goûts, les désirs), aux instances extérieurs que sont les normes socio-culturelles et elles dépendent des degrés d'acceptation de ces normes ex : le choix d'un modèle de comportement* ». Les attitudes sont individuelles mais acquises au sein de l'environnement social c'est ainsi que la psychologie et la sociologie font référence aux

attitudes de groupe / attitudes collectives. Par conséquent, « *que ce soit sous l'angle individuel ou sous l'angle collectif, les attitudes ne peuvent guère être mesurées et évaluées qu'indirectement (puisque leur caractéristique principale est de se présenter comme un système de réponse, inféré dans sa virtualité à partir de l'interprétation qu'on peut faire de ses manifestations supposées. Les échelles d'attitude, reposent donc en général sur l'examen d'un ensemble de comportements* ». (D. D. L p, 54)

Comme nous l'avons souligné plus haut, il y a un décalage entre l'usage du langage et sa représentation, ce point a constitué un axe majeur de réflexion en linguistique. La notion de représentation a été utilisée par E. DURKHEIM pour étudier le comportement social, plus particulièrement dans la psychologie sociale. Elle constitue une ambiguïté définitoire à cause de son aspect polysémique. « *L'attitude est une proposition (plus ou moins cristallisée) d'un agent (individuel ou collectif) envers un objet (personne, groupe situation, valeur) ; elle s'exprime plus ou moins ouvertement à travers divers symptômes ou indicateurs (paroles, ton, gestes, actes,...) ; elle exerce une fonction à la fois cognitive, énergétique et régulatrice sur les conditions qu'elle sous-tend* » (MAISONNEUVE, 1989, p113)

Dans le cadre de la sociolinguistique variationniste et la sociolinguistique subjective, la question de représentation est de grande envergure, surtout lorsqu'il s'agit de plurilinguisme de variation et de contact entre plusieurs langues « *Etudier les contacts langagiers revient nécessairement à porter attention aux représentations qu'ont les uns des autres groupes en interactions, aux attentes, aux motifs, aux conflits, aux procédures et stratégies d'adaptation ou au contraire, aux mécanismes de rejet, de résistances et de défense* ». (WINDISCH, cité par JODELET, 1993, p179)

Selon MARTINET, la linguistique est l'étude scientifique du langage humain, ce qui laisse entendre : l'observation de l'usage du comportement, s'oriente sur le fait qu'elle doit absolument le quitter et « *de ne plus noter ce qu'on dit réellement mais d'édicter ce qu'il faut dire* » (MARTINET, 1960, p9).

Ex : quand nous demandons à travers une enquête de terrain à un locuteur s'il parle une langue (comment et pourquoi) les réponses sont construites, elles traduisent les croyances du locuteur, son imaginaire et ses attitudes, car parfois ce que nous obtenons ne figure pas dans les conduites, les comportements et les pratiques réelles

Ce que cherchent les sociolinguistes, c'est le sens des conditions linguistiques en s'interrogeant sur le rapport entre attitudes métalinguistiques et le comportement réel, objectif des locuteurs. Les représentations, les composantes cognitives et évaluatives ne sont pas le reflet de la réalité linguistique, mais une interprétation assurant une fonction de

régulation et d'orientation qui permettent aux locuteurs de réduire la complexité des faits. Ce qui est sûr il n'y a pas un rapport neutre entre locuteur et sa langue. DURKHEIM affirme que « *l'individu ne peut pas vivre au milieu des classes, sans s'en faire des représentations* » (1984) ; autrement dit, le locuteur ne peut pas être exposé à une langue sans élaborer sa propre vision qui n'est ni essentiellement sociale, ni exclusivement individuelle car « il n'existe pas d'usage linguistique sans croyances ou représentations, c'est-à-dire des idées développées et organisées en système de références individuelles et / ou collectives » (BENAMAR. A. 1996)

Les attitudes et les représentations ont des retombées sur le comportement linguistique. Les sociolinguistes parlent le plus souvent de préjugés lorsque le locuteur parle de bon usage, ou quand il veut valoriser sa langue en partant de l'idée qu'il y a des façons de bien parler la langue. Et d'autres à condamner. A côté des préjugés, il y a sécurité et insécurité, sécurité linguistique lorsque pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler ou quand ils ont le sentiment que leur norme est la véritable norme. En revanche, il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante sans recourir à un autre modèle qu'ils maîtrisent (plus prestigieux) mais qu'ils ne pratiquent pas. Enfin, les attitudes positives et négatives, plus l'hypercorrection ; les deux premières n'ont pas d'influences sur la façon de parler des locuteurs mais en ont certainement sur la façon dont ils perçoivent le discours des autres, attitudes négatives et refus de certaines prononciations. Dire d'une variété qu'elle est régionale, vulgaire, dire d'une forme légitime ou illégitime, là nous devons surtout tenir compte du prestige accordé à la langue, de classes sociales, etc. Pour ce qui nous concerne, le rapport à l'écrit (Barré- De Miniac, 2000) est un facteur déterminant quant à la réussite de la tâche d'écriture.

L'hypercorrection est un mouvement tendanciel vers la norme que le locuteur n'a pas, en cherchant une forme prestigieuse de parler sa langue, c'est donc une façon de parler que le locuteur cherche à acquérir et d'en rajouter. L'hypercorrection peut entraîner une insécurité linguistique, car le locuteur qui agit linguistiquement de cette façon et il considère sa façon de parler comme peu prestigieuse, il veut donc imiter avec exagération les formes prestigieuses.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que les ancrages sont profonds et la distinction au plan théorique entre pratiques et attitudes ou encore entre la séparation du social et de la linguistique sont d'une difficulté profonde. Néanmoins, nous allons tenter à travers ce chapitre de faire une analyse approfondie de la façon dont les apprenants parlent

d'eux-mêmes (attitudes/ représentations) en utilisant les données recueillies auprès de nos élèves par le questionnaire⁹ écrit.

2. Usages déclaré : *des dires et des ressentis*

Nous avons pu constater que la production des apprenants est effectivement déterminé par des composantes (attitudes et représentations, thèmes de discussion, lieu, cadre, acte de langage, ...) qu'il faut prendre en considération pour comprendre et faire parler les essais des élèves. Nous avons tenu à travers le questionnaire que nous avons présenté dans la méthodologie, d'établir la distinction entre les « dires » et les « pratiques réelles de la/les langue(s) » qui sont en relation étroite avec la notion de représentation. En effet, il existe souvent un décalage entre ce que les apprenants interrogés disent faire, à travers des entretiens ou des questionnaires, et ce qu'ils font réellement en situation de production. Ainsi, il ne faut pas confondre les déclarations sur des usages avec les usages eux-mêmes. Notre démarche consiste donc à dissocier ces deux aspects (représentations et comportements), tout en n'occultant pas leur complémentarité.

Le questionnaire contient 14 questions (fermées). Il a été proposé aux apprenants bien avant les trois activités, afin d'avoir des réponses spontanées et proches de la réalité. Quelles attitudes symboliques ces élèves développent-ils à l'égard de cette langue et avec quels enjeux identitaires ?

Toutes ces questions et bien d'autres auxquelles nous essayerons de donner des réponses¹⁰ à travers l'analyse qui va suivre. Et afin d'apporter plus de précision au sujet des usages déclarés de cette langue et les représentations qui en résultent nous baserons notre analyse sur les points suivants :

2-1. La présence du téléphone portable chez les apprenants : (*As-tu un téléphone portable personnel ?*)

Le téléphone portable (ou téléphone mobile) est un appareil permettant de communiquer par terminal sans être relié par un câble à un central téléphonique. Les informations, typiquement notre voix, sont transmises par des ondes électromagnétiques via un système de réseau cellulaire constitué d'antennes relais et de stations de base. Le téléphone portable rend possible non seulement la communication vocale mais également

⁹ Nous avons déjà présenté ce questionnaire dans la méthodologie.

¹⁰ Nous verrons les résultats de cette analyse plus tard dans le chapitre 01 de la deuxième partie.

l'envoi de messages textes. Ces messages succincts, dits SMS, peuvent être complétés par des images, des photographies, des sons ou des vidéos : on parle alors de MMS.¹¹

Pour la question « as-tu un téléphone portable ? » tous les apprenants ont répondu oui. Cela nous amène à dire que le téléphone portable est devenu une nécessité de nos jours. De même que la mode vestimentaire, le téléphone portable représente pour la majorité des jeunes, un objet de prestige et de statut social, quelque chose qu'ils utilisent pour définir leurs personnalités. En effet, les jeunes sont connus pour être les plus grands utilisateurs de téléphones cellulaires à travers le monde. Comparé à la console des jeux ou à l'ordinateur, le téléphone mobile est l'objet électronique par excellence.

2-2. L'utilisation à outrance des SMS : (*envoies-tu des textes « SMS » ?*)

Le langage SMS¹² ou les abréviations SMS sont surtout utilisées par les propriétaires de téléphones portables. Il permet de taper plus vite et d'écrire moins. On gagne ainsi du temps et aussi comme sur les téléphones portables, la taille d'un SMS est limitée, le langage SMS permet de ne pas dépasser la taille limite d'un SMS ou d'en envoyer moins. Les jeunes adorent envoyer des SMS à tours de bras. Pour eux, c'est une solution pour en envoyer moins et plus vite car il faut tout de même limiter la facture du mobile et dans ce cas le langage SMS est fortement conseillé. En effet, ce dernier est peu coûteux, rapide et amusant et c'est la toute l'intérêt pour les jeunes d'utiliser ce langage.

Tous les apprenants sans exception ont répondu oui à la question « envoies-tu des textes SMS ? ». Cela ne nous étonne pas puisque les SMS font maintenant partie intégrante du quotidien des jeunes. Rois du texto, les jeunes ne sont pas prêts à lâcher leur portable. Ainsi, ils ne savent pas doser le temps qu'ils passent à s'en servir et développent des symptômes nets de dépendance. Bref, ces derniers consacrent à la téléphonie mobile une bonne partie de leur temps et n'hésite pas à dépenser une somme exorbitante dans les forfaits de téléphone.

L'enseignement doit intégrer ces nouvelles formes d'écriture qui deviendront peut être plus tard des normes à suivre. Adieu l'imparfait du subjonctif, devenu lourd à utiliser, d'autres formes grammaticales vont suivre, d'autres vont naître. Si l'enseignant n'accompagne pas ces changements, il se trouvera en décalage avec les apprenants ce qui nuira à la crédibilité des enseignants qui se retrouveront « ringardisés ». Ce décalage a toujours existé mais la

¹¹ MMS : multimédia messaging service.

¹² SMS : Short message service.

rapidité de l'évolution rend sa maîtrise plus périlleuse. Au fil des ans, de plus en plus d'enseignants vont intégrer l'écriture SMS dans l'apprentissage du FLE.¹³

2 3. Une orthographe estropiée ? (*Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ?*)

L'orthographe est un mot féminin (orthographe)¹⁴ composé de deux éléments d'origine grecque, **Ortho** : qui veut dire graphie droit et correcte et **Graphie** : qui veut dire graphie ou écriture. Ainsi, le mot orthographe signifie l'écriture correcte, une manière d'écrire les mots d'une langue en conformité avec des usages définis et des règles traditionnelles et de là avoir une mauvaise orthographe c'est commettre des erreurs dans la transcription des mots ou des phrases et les SMS en sont la preuve.

Tous les apprenants interrogés déclarent ne pas faire attention à l'orthographe quand ils envoient des messages. En effet, par souci de temps et d'économie, les utilisateurs des SMS ont tendance à mettre l'orthographe de côté et rédiger leurs SMS en toute spontanéité. Tant que le message passe, le reste n'est pas important. Voici quelques exemples de notre corpus : *Sl! komen ca va ? prkoi t pa venu s matin ?*

Salu ! komen sa va ? pourkoi t pas venu se matl ?

Le relâchement orthographique que l'on observe dans ces SMS est dû à plusieurs causes :

Tout d'abord, nous noterons le caractère rapide de certaines formes de communication souvent associé à une capacité d'édition relativement restreinte vu la technologie réduite concernant l'espace d'affichage que propose le téléphone portable.

On citera aussi la présence de certaines particularités graphiques manifestées dans les SMS, la présence d'erreurs qui ne sont pas dues aux mêmes causes :

) **Les erreurs de performance** sont des fautes de saisie, dues à des causes telles que la rapidité d'écriture ou la faible lisibilité de l'écran. Les chats où la rapidité est importante sont les plus affectés par les fautes de saisie :

Ex : **mrci** au lieu de **merci**, l'oubli d'une ou plusieurs lettres à cause de la rapidité.

Le SMS ne présente presque pas d'erreurs de ce type, le mode d'utilisation du téléphone portable diffère de celui du clavier (plusieurs frappes successives pour une même lettre). Les fautes de saisie sur le portable sont souvent dues à un nombre erroné de frappes.

¹³ FLE : français langue étrangère.

¹⁴ Orthographe : dictionnaire Larousse, 2002.

Ex : » je passerai te voir **lundi** » au lieu de « je passerai te voir **lundi** »

Le « n » et le « m » se trouve sur la même touche ou encore « j'**erp**ère » au lieu de « j'**esp**ère »

-) **Les erreurs de compétence** : quant à eux sont dues à une méconnaissance des règles normatives de la langue ; elles posent de gros problèmes et la présence de ce type d'erreurs témoigne du non maitrise de la langue.

2-4. Caractéristiques du langage SMS : (Comment qualifierais-tu le langage SMS ?)

Le langage SMS a une orthographe, une syntaxe et un vocabulaire propres. Il est différent du langage écrit « standard » car il est dérivé de la communication verbale.

Entre : pratique, rapide, difficile ou amusant, 14 apprenants sur 30 choisissent l'adjectif **amusant** pour qualifier le langage SMS suivi de 09 qui ont opté pour la **rapidité** et en dernière position on trouve l'adjectif **pratique** choisi par 7 apprenants. Nous constatons que la majorité des élèves ont choisi le mot « amusant » pour qualifier le langage SMS cela peut être expliqué par le fait que les apprenants sont jeunes et que l'adjectif qui les représente le plus est bien celui-ci. Pour eux, écrire un SMS est une forme de jeu à travers lequel ils s'amuse et prennent du plaisir. Les autres adjectifs « rapide » et « pratique » ne sont pas pour autant négligeables puisque les deux assemblés ; ils constituent 16 sur 30 ce qui est un pourcentage considérable à ne pas occulter. En somme, On dira que les trois adjectifs représentent bien le langage SMS car le langage SMS est amusant, rapide et pratique à la fois. Seul le mot « difficile » n'a pas été choisi par les apprenants ce qui prouve que pour eux écrire un SMS n'a rien de difficile et que bien au contraire c'est une occasion pour eux de sortir du cadre normatif et excessif qui les assiège avec ses préceptes. Le langage SMS comporte plusieurs caractéristiques, on notera:

- La souplesse d'utilisation : c'est-à-dire qu'il n'y a pas de convention à respecter à la lettre.
- Permet d'insérer plus d'informations lorsqu'on dispose d'un espace limité pour écrire un message, ou lorsque le prix du message dépend de sa longueur.
- Rapidité d'utilisation (dans le cadre de messagerie instantanée).
- L'abréviation : la plupart des voyelles sont écartées ; certaines consonnes sont également retirées, mais le mot reste lisible et compréhensible. Voici un exemple de notre corpus : Sl ! comen c v ? pourwa t pa venu s matl ?

- La phonétique : pour reconstituer un mot phonétiquement, il faut tenir compte des syllabes prononcées. Exp : *mrc bcp d ns avoir inviT*.
- Le rébus typographique c'est le fait de remplacer une lettre par un chiffre. Voici un exemple de notre corpus : *Slt ! comman sava ? prcoi tes pa venu se mat1 ?*
ojd8 , 2m1 ; ...
- L'empreint de l'anglais : il s'agit de remplacer un mot français par un mot anglais court. Exemples : *aujourd'hui = today , maintenant = now , au revoir = bye*.
- La suppression des caractères intitulés : ce procédé permet de supprimer tous les espaces et ponctuation, en commençant chaque mot par une majuscule, pour faciliter la lecture.

2-5. Les représentations des apprenants quant à la langue française : (*Aimes-tu la langue française ?*)

17 apprenants sur 30 déclarent aimer la langue française soit un pourcentage de 55,66 % alors que les 13 restants disent ne pas aimer cette langue ce qui donne un pourcentage de 43,33%.

La différence des réponses est significative et nous amène à réfléchir sur la place qu'occupe la langue française dans le quotidien de ces élèves ainsi que les représentations qu'ils se font vis de cette langue.

Plus que la moitié donc déclare aimer la langue française car pour eux c'est une langue de prestige, de rêve et d'imagination. Savoir parler français est une qualité très importante pour ces jeunes car la maîtrise de cette langue leur donne, selon leurs propos, un statut social auquel ils aspirent.

D'autres, au contraire, n'aiment pas cette langue et cela est due au nombre de difficultés auxquelles ils sont confrontés quotidiennement. En effet, pour la plupart, le français est une langue difficile à apprendre que ce soit au niveau de l'oral ou de l'écrit. Alors, ne voulant plus faire d'efforts pour apprendre cette langue, certains apprenants démissionnent avant même de tenter leur chance. Mais il n'y a pas que cela. On a aussi les représentations par rapport à la colonisation française. Certaines familles adoptent une politique d'arabisation, tout mot en français prononcé à la maison est considéré comme un pêcher puisque c'est la langue de l'ennemie qu'il ne faut surtout apprendre mais qu'il faut combattre.

D'autres parents quant à eux manquant de vigilance et de rigueur dans l'encadrement de leurs enfants à la maison. Mais que peut-on attendre de parents dont la plupart sont pauvres et analphabètes ? ceux qui sont en mesure de mettre à la disposition de leurs enfants des

cours particuliers privilégient, hélas, les mathématiques et les sciences physiques au détriment du français et / ou des matières littéraires. N'est ce pas là une manière implicite de faire croire à ces enfants que le français n'est pas une discipline dont on doit tenir compte ?

Pour conclure, nous dirons que les représentations quant à cette langue sont déterminées par la place qu'occupe cette dernière dans le quotidien de chacun d'entre eux ainsi que la valeur donnée à cette langue dans la sphère familial et l'entourage de l'apprenant en général.

2-6. Le niveau déclaré vis-à-vis de la maîtrise de la langue française :(Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?)

Avant de fournir les réponses obtenues pour cette question, nous devons souligner qu'il n'est pas évident de se noter soi-même. Effectivement, il y a toujours eu une personne dans notre parcours scolaire pour nous évaluer (un maître, un parent, un frère, une sœur, un ami, etc) mais le fait de s'auto-évaluer peut entraîner des réponses qui peuvent ne pas être fiables à 100%.

En analysant les réponses collectées, nous avons eu 13 apprenants sur 30 qui se sont donnés une note entre 07 et 09 (3 apprenants : 09 / 5 apprenants : 08 / 5 apprenants : 07) ce qui donne un pourcentage de 43,33 %. Un pourcentage qui représente les élèves qui s'estiment avoir un bon niveau en français.

D'autre part, 8 apprenants sur 30 ont choisi une note entre 05 et 06 (4 apprenants : 06 et 4 autres 05) ce qui donne un pourcentage de 26.66 %. Ce dernier représente les élèves qui pensent avoir un niveau moyen en français.

En dernier lieu, on compte 9 apprenants sur 30 qui se sont notés entre 03 et 04 (6 apprenants : 04 et 3 autres 03) ce qui donne un pourcentage de 30%. Un pourcentage représentatif des apprenants ayant un niveau sous la moyenne.

En comparant les dires et les faits de ces apprenants, nous avons trouvé quelques contradictions. On notera dans le groupe 01, l'apprenant N 15 qui s'est donné une note de 03 alors qu'il s'est avéré que pendant la rédaction, c'est celui qui a fait le moins de fautes.

On trouve le même exemple dans le 2ème groupe, l'apprenant N 15 a eu un pourcentage d'erreurs de 47, 5. C'est le plus faible pourcentage en comparaison avec ses 14 autres camarades mais il s'est donné une note de 03.

Ces deux exemples montrent la difficulté qu'éprouvent les apprenants à s'auto évaluer et nous amènent à parler de l'insécurité linguistique qui est une réalité dans notre société.

En effet, l'étude de l'insécurité linguistique est relativement récente. Cette notion apparaît pour la première fois en 1976 dans les travaux de W. Labov centrés sur la stratification sociale de la communauté new-yorkaise et les tensions que celle-ci induit entre les différents groupes sociaux. William Labov relève une discordance entre la prononciation effective des locuteurs et ce que ces mêmes locuteurs prétendent prononcer. Ce décalage entre la performance observée et l'auto-observation qu'en donnent les locuteurs révèle une insécurité linguistique. Ces locuteurs manifestent une insécurité surtout lorsqu'ils se trouvent placés en situation officielle, ce qui est d'ailleurs le cas de nos élèves. Ceci se traduit par un blocage les rendant incapable de « trouver les mots » comme s'ils étaient soudain dépossédés de leur propre langue. (Bourdieu, 1982 : 38). En somme, nous dirons que l'insécurité linguistique ou la conscience linguistique est un phénomène vécu différemment par les individus avec des conséquences auxquelles chacun essaye de faire face à sa manière. Mais le défi qui reste à relever demeure, à notre avis, celui de la politique des langues.

On trouve aussi, dans notre corpus, un autre cas qui est tout aussi attractant que le premier, celui de certains apprenants qui s'estiment parmi ceux qui ont un bon niveau en français en se donnant de bonnes notes mais en phase de production ce sont ceux qui ont eu le plus du mal à ne pas faire de fautes. Citons dans le groupe 01 l'apprenant N 07 qui s'est donné une note de 09 pour estimer son niveau alors qu'en situation de rédaction, il est classé parmi les 03 apprenants qui ont fait le plus de fautes avec un pourcentage d'erreurs de 41.66%.

Nous avons aussi un autre exemple dans le groupe 02. L'apprenant N 09 qui a été parmi les deux élèves qui ont fait beaucoup de fautes dans la production écrite avec un pourcentage d'erreurs de 68,18%. Un pourcentage qui reste alarmant en comparaison avec la note qu'il s'était donné (09) pour représenter son niveau.

En observant ces contradictions, nous ne pouvons nous empêcher de dire qu'on ne peut évaluer un apprenant à travers une activité ou même trois activités car celles-ci ne peuvent être représentatives de son niveau. Aussi, nous dirons qu'un apprenant peut se sous-estimer comme il peut se tromper en valorisant son niveau plus qu'il ne l'est en réalité que ce soit consciemment ou inconsciemment.

2-7. Les difficultés rencontrées à l'écrit : (*As-tu des difficultés à l'écrit ?*)

Pour répondre à cette question, deux apprenants sur 30 déclarent ne pas avoir des difficultés en phase de rédaction alors que les 28 apprenants restants soit 93,33 avouent rencontrer des difficultés à l'écrit et cela est dû à plusieurs raisons.

Dix sur ces 28 apprenants soit 35,71 % disent que ces difficultés ont pour cause la non maîtrise de la langue. Effectivement, cette dernière est la première des sept compétences du socle commun de connaissances et de compétences. Elle passe par une maîtrise de l'expression orale, un enrichissement quotidien du vocabulaire et un apprentissage de l'orthographe et de la grammaire. Il s'agit de maîtriser suffisamment les outils de la langue pour pouvoir lire, comprendre et écrire des textes dans différents contextes. Or, tous les élèves ne développent pas de la même manière ces connaissances et ces compétences parce qu'ils n'ont pas les mêmes capacités ni le même rythme d'apprentissage. Certains rencontrent des difficultés scolaires parce qu'ils ont accumulé les retards, d'autres, des difficultés linguistiques parce qu'ils sont non francophones ou encore une incapacité d'utilisation des outils de la langue dû à la pauvreté lexicale et des difficultés en orthographe.

Dix-huit (18) apprenants sur 28 soit 64,28 % déclarent que la cause de ces difficultés vient du manque de vocabulaire qu'ils ont dans cette langue. Il est vrai que le passage à l'écrit implique en effet un passage par les mots qui peut obscurcir ce qu'on veut dire.

On a tendance à employer des termes abstraits et des tournures lourdes qui gênent la compréhension. Pour dire quelque chose de simple, on fait long et compliqué ! Assez vite d'ailleurs, on se perd et on n'arrive plus à poursuivre son texte, à relier ses idées ou à achever sa lettre.

2-8. comment les apprenants appréhendent-ils la production écrite ? : (*La production écrite est pour toi une activité facile ou difficile ?*)

Concernant la facilité ou la difficulté de la production écrite, 27 apprenants sur 30 estiment difficile de produire un paragraphe en langue française soit un pourcentage de 90 %.

En effet, l'apprentissage de la production écrite est un véritable calvaire pour beaucoup d'élèves qui se trouvent peu, sinon pas du tout outillés pour pouvoir s'investir et réinvestir leur acquis, pour comprendre une consigne et répondre aux contraintes d'un sujet proposé par l'enseignement, car tout apprenant au stade d'apprentissage rencontre des difficultés et c'est à l'enseignant de l'amener à les surmonter à travers les différents outils pédagogiques et les méthodes d'enseignement adaptés.

Donc, la production écrite est activité évaluatrice de l'apprenant, elle orne ses apprentissages et ses expériences. Au cours de sa pratique, l'apprenant est influencé par trois facteurs dominants : psychologique, linguistique et socio familial. La motivation d'apprentissage l'incite à aimer l'activité et à fournir plus d'efforts pour réussir son travail.

Il a besoin d'un bagage linguistique pour réaliser son activité de production écrite ; l'encouragement de la famille, la vision de la société vis-à-vis des langues étrangères, tous ces facteurs jouent un rôle très important dans son apprentissage.

Il est vrai que l'objectif de l'enseignement du français L.E ¹⁵ en Algérie est d'amener l'apprenant à communiquer à l'écrit et à l'oral ; il s'agit de former un citoyen capable plus tard d'établir des relations dans les divers domaines avec les autres pays parlant cette langue. Pour ce faire, le manuel scolaire est élaboré sur la base de quatre compétences langagières : compréhension écrite, compréhension orale, production écrite et production orale.

En général, l'écriture est une activité difficile et complexe. Elle représente un enjeu important et incontournable pour les apprenants et les enseignants de toute langue. Ecrire ce n'est pas seulement appliquer un ensemble de règles linguistiques, c'est aussi s'approprier un outil avec lequel les apprenants ont des rapports complexes où le plaisir occupe une place essentielle.

Produire un texte, engage le scripteur et mobilise non seulement des compétences linguistiques, langagières et textuelles mais aussi et surtout une décision, une envie et un désir de communiquer avec quelqu'un d'autre à tout moment lorsque l'occasion se présente.

2-9. L'intérêt porté aux thèmes proposés en production écrite : (*Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?*)

Sur 30 apprenants, 09 déclarent être intéressés par les thèmes proposés en production écrite ce qui fait un pourcentage de 30% mais la majorité (21 apprenants) soit 70 % n'aiment pas les sujets des productions écrites.

Effectivement, la plupart des thèmes proposés dans les productions écrites ne sont pas adaptés à l'apprentissage des apprenants car ils sont difficiles, ce sont des sujets qui ne sont pas d'actualité donc non motivants et finalement ne répondent pas aux besoins des apprenants.

De part notre expérience dans l'enseignement, il est vrai qu'il nous arrive très souvent de ne pas suivre les sujets de production écrite proposés dans le manuel scolaire et cela soit parce que les sujets sont inintéressants, peu motivants ou encore supérieurs au niveau des apprenants. Alors, nous faisons notre propre recherche dans les bibliothèques ou sur internet pour essayer de trouver des thèmes d'actualité qui peuvent correspondre à leur niveau et à leur âge mais surtout qui suscitent leur intérêt et leur envie pour rédiger.

¹⁵ LE : nous entendons par LE, langue étrangère.

2-10. L'utilisation du dictionnaire : (Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?)

Un dictionnaire est un ouvrage de référence contenant l'ensemble des mots d'une langue ou d'un domaine d'activité généralement présentés par ordre alphabétique et fournissant pour chacun une définition, une explication ou une correspondance (synonyme, antonyme, cooccurrence, traduction, étymologie). Le rôle de cet ouvrage est très important dans l'apprentissage d'une langue étrangère puisqu'il permet aux apprenants de comprendre le sens des mots difficiles et ainsi savoir s'en servir plus tard dans des situations de production orale ou écrite.

Huit (08) apprenants sur 30 affirment utiliser le dictionnaire de manière quotidienne soit un pourcentage de 26,66 %, neuf autres (30%) déclarent l'utiliser quelquefois tandis que la majorité (13 apprenants) formant un pourcentage de 43,33 % disent ne jamais l'utiliser. Cette réalité est alarmante puisque nous constatons que pour la plupart des élèves, l'utilisation du dictionnaire est presque inexistante. Ils ne sont pas habitués à travailler avec, et lorsqu'ils rencontrent un blocage ou ils n'arrivent pas à trouver le mot qu'ils cherchent et bien ils préfèrent poser la question directement à l'enseignant ou à leurs camarades.

2-11. Le travail en groupe : (préfères-tu travailler seul ou en groupe ?)

Pour répondre à cette question, 07 apprenants sur 30 c'est à dire 23,33 % préfèrent travailler seul et cela parce que ces derniers sont de bons éléments et estiment qu'ils n'ont rien à apprendre des autres et que le fait de travailler en groupe ne va faire que retarder leur travail et créer le tapage en classe. Cependant, les 23 autres soit 76,66 % déclarent aimer travailler en groupe.

En effet, ces apprenants ont bien raison puisque le travail en groupe est considéré comme un atout indispensable qui donne vie aux processus d'acquisition. Il poursuit, en premier lieu, un but d'apprentissage à caractère social, qui peut aboutir aussi, en second lieu à une amélioration des performances en expression écrite. De ce fait, il permet aux apprenants une meilleure qualité dans leurs productions écrites.

Par cette activité d'écriture, les apprenants sont invités à la pratique d'un acte social qui consiste à produire du sens en tant qu'émetteurs d'un message. Ils sont aussi en mesure d'élaborer une pensée personnelle et de la communiquer. Ils tentent à la réalisation d'un objectif commun, et par conséquent, cela contribue en grande partie, à l'acquisition d'une compétence de communication.

Dans cette perspective, Yves Reuter (1969) rappelle que « le travail de groupe est apparu comme une stratégie d'enseignement, il s'inscrit dans les principes constructivistes et cognitifs d'apprentissage, issus des travaux de Vygotsky et de Bruner, qui impliquent une démarche de construction des savoirs à partir de ceux déjà intégrés jusqu'à l'acquisition de ceux qui sont visés. Cette démarche théorique insiste sur le rôle de la dimension sociale dans la formation de compétences. L'accent est porté sur le fait que l'élève apprend par l'intermédiaire de ses représentations et de ses savoirs antérieurs. C'est dans un climat chargé d'interactions, de conflits, de déséquilibres-rééquilibres, de déstructurations-restructurations que les apprenants construisent leurs connaissances ».

Au sein du groupe, l'apprenant confronte la façon dont il comprend les choses, prend confiance en soi, s'exprime facilement même s'il est timide, prend de l'assurance en parlant, exerce une pensée critique, pose des questions, confronte et échange ses idées. Les interactions entre les membres du groupe permettent un développement cognitif. Cette interaction est aussi constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre des conceptions divergentes. Il y a un passage de l'interpersonnel à l'intra personnel (capacité à introduire un conflit en soi-même à partir du conflit livré avec les autres). D'abord, il y a un premier déséquilibre interindividuel qui surgit au sein du groupe parce que chaque apprenant est confronté à des points de vue divergents. L'apprenant est conscient de sa pensée par rapport à celle des autres. Ensuite, le deuxième déséquilibre est de nature intra individuel : l'apprenant est invité à reconsidérer, en même temps, ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir. Ce déséquilibre a pour but la construction du savoir. Avec l'aide de ses pairs et à partir de ses représentations, l'apprenant reconstruit sa propre conception. C'est à partir de là que se forme la zone proximale de développement. Ce concept peut être défini comme un écart entre deux niveaux de développement : le niveau actuel (ce que l'apprenant peut réaliser seul) et le niveau proximal (ce qu'il peut élaborer avec l'adulte ou à l'aide de ses pairs qui ont un niveau plus avancé que lui). Ce concept est aussi très important dans la mesure où il permet à l'enseignant de déterminer l'état actuel et l'état virtuel des savoirs et des compétences des élèves pour offrir un enseignement adéquat.

Dans une pédagogie ouverte et interactive, le professeur n'intervient que pour redresser les cheminements, il peut aider les apprenants à progresser sur le plan des méthodes individuelles et collectives. Cette intervention est considérée comme un moment propice pour déceler quels sont leurs modes de pensée, et quels peuvent être leurs blocages, voire leurs déficits. Chaque groupe a un contrat à remplir (réalisation d'un écrit), ainsi, suivant le

thème et les besoins, les apprenants ont le choix de travailler collectivement ou répartir les tâches entre les membres du groupe : « Par ailleurs, ce qui est reconnu c'est que le travail en groupe, en favorisant les échanges et la confrontation, permet une meilleure construction des savoirs. »¹⁶ Dans cette optique, on doit faire prendre conscience à nos élèves à avoir confiance dans leurs partenaires car la cohésion du groupe peut influencer la qualité de l'écrit réalisé soit positivement ou négativement. En bref, nous allons citer quelques avantages du travail de groupe surtout par rapport à l'enseignement/apprentissage de l'écrit :

- Le travail de groupe **renforce les liens** entre ses membres et crée un meilleur climat affectif. Il aide beaucoup les introvertis de devenir ouverts et actifs tout en les incitant à participer à la réalisation d'un écrit.
- Il est aussi considéré comme **un moment propice** pour le travail autonome à travers **l'attitude autocritique**, l'acceptation et l'exploitation de la critique venant d'autrui.
- La pédagogie de groupe conduit à **l'addition des efforts** et à **la compensation** des erreurs. En effet, durant le travail collectif, on rencontre moins d'erreurs linguistiques et orthographiques que dans le travail individuel.

2-12. Penser en arabe et rédiger en français : (*T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?*)

Sur 30 apprenants, 12 soit 40 % déclarent ne pas penser en arabe avant de rédiger en français alors les 18 restants (60 %) avouent réfléchir quelques fois d'abord en arabe puis de faire la traduction en langue française.

Cependant, écrire en français tout en continuant à penser en arabe c'est-à-dire dans sa langue maternelle n'aboutit pas à un résultat car on ne peut pas être libre à s'exprimer sur un sujet donné si on ne possède pas la langue qui nous permet de s'exprimer librement et de ce fait les apprenants se trouvent paralysés et se heurtent à des difficultés dont ils ne trouvent pas de solutions.

N'oublions pas aussi que le fait de penser dans sa langue maternelle avant de rédiger en français peut induire à beaucoup de problèmes parmi lesquels on citera l'interférence qui est un phénomène très récurrent dans les productions écrites des apprenants.

¹⁶ Document d'accompagnement de français 2AM P 24.

L'interférence entre deux ou plusieurs langues représente le problème le plus grave du bilinguisme dans son fonctionnement chez l'individu. L'interférence consiste en l'utilisation d'éléments ou de traits appartenant à une langue pour parler ou pour écrire dans une autre langue. Il faut cependant rappeler qu'une chose est l'emprunt linguistique, une autre l'interférence. L'emprunt représente un échange entre deux systèmes linguistiques, il est défini par FRANÇOIS GROSJEAN (1984 : 30) comme : « Le fait d'emprunter un mot ou un syntagme à une autre langue et de l'intégrer morphologiquement à la langue de base ». L'interférence quant à elle, est un phénomène de confusion évidente dans le « comportement » du sujet bilingue. Le premier se réfère à la langue, le second à la parole. Le premier est donc un fait persistant, cohérent, collectif ; le second est un fait oscillant, discontinu, personnel.

Comme le souligne Bernard PY (1992 : 13) « Le parler bilingue se caractérise par ce que nous avons appelé jusqu'ici interférence, c'est-à-dire des formes qui ont sauté d'un système linguistique à l'autre, parfois sans subir d'altération marquée (on parlera alors d'alternances de code, éventuellement d'emprunts), parfois modifiée de manière plus ou moins profonde (on parle alors de calques, d'interférences ou de variantes de contact) ». Cependant, dans le comportement des bilingues, le type et l'importance de l'interférence varient suivant les moments et les circonstances. Parmi les causes qui influent sur ces variations on trouve : le moyen de communication, le style, le registre et le contexte du message.

- **Le moyen** peut être oral ou écrit. Il semble qu'il y ait moins d'interférence dans la communication écrite que dans la communication orale.
- L'interférence varie aussi suivant **le style** utilisé. L'interférence est peut être plus fréquente dans la conversation spontanée.
- Un autre élément de variabilité est celui que les linguistes britanniques (HALLIDAY et CATFORD) appellent **le registre**, c'est-à-dire le type de langage relatif au rôle social du sujet. Dans le cadre institutionnel et formel, l'individu est amené à soigner la pureté de son discours dans la langue employée alors que s'il s'agit d'une discussion entre amis, il peut se permettre de mélanger des éléments syntaxiques ou lexicaux étrangers.
- Par conséquent, à l'intérieur d'un registre donné, **le contexte** de la situation sociale déterminera le choix des éléments linguistiques et sa pureté plus ou moins grande.

En substance donc, nous pouvons dire que l'interférence varie de texte à texte. La base de la mesure de l'interférence est toujours un texte de langue, pris dans un contexte situationnel déterminé, présenté dans un style donné, en connexion avec un certain registre,

exprimé à l'aide d'un véhicule particulier, et confronté avec un modèle original de la langue dont il est issu.

2-13. Temps consacré à l'écriture en dehors de la classe : (*En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?*)

5 apprenants sur 30 soit 16,66 % déclarent consacrer du temps à l'écriture en dehors de la classe tandis que la majorité (25) qui forment un pourcentage de 83,33 % avoue ne jamais prendre la peine d'écrire si cela n'est pas demandé par leur enseignant.

Concernant cette question, les avis divergent. Il y en ceux qui pensent que le travail à la maison est source de fatigue, d'angoisse et de saturation, et ce, tant pour les enfants que pour les parents. C'est ce qui nous a été révélé par certains parents. Mais qu'en est-il vraiment au moyen. Combien de temps par jour les élèves consacrent ils à cette tâche scolaire ? Quelles sont les réactions des différents acteurs concernés ?

D'autres sont pour le travail à la maison. Pour eux, si on attend des enfants qu'ils s'investissent pendant les heures de présence en classe, on attend également d'eux qu'ils prolongent la journée scolaire le soir dans la sphère familiale. Le travail est en effet censé continuer après la classe, sous forme de leçons et de devoirs mais aussi une pratique réelle du français à l'écrit et à l'oral voire la lecture. Le travail en classe et le travail à la maison doivent être complémentaire pour assurer un bon apprentissage de l'élève.

Pour les enseignants, l'importance de l'écriture dans la scolarisation n'est pas à rappeler : les compétences en écriture sont nécessaires à l'apprentissage. L'écriture favorise le développement des compétences telles que la sélection d'éléments pertinents, l'organisation d'idées et favorise la réflexion ainsi que l'appropriation des concepts du cours. Bref, l'écriture aide à développer des compétences en dehors de la simple compétence graphique.

2-14. L'auto- correction : (*Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?*)

Sur les 30 apprenants, nous comptons 03 soit 10% seulement qui prennent la peine de s'auto-corriger à la remise des copies tandis que la majorité (27) constituant un pourcentage de 90% ne se corrige pas.

Ces données sont révélatrices d'un fait établi, les apprenants ne lisent pas et ils écrivent peu et mal. L'autocorrection est une étape très importante dans l'apprentissage. Elle permet à l'apprenant de faire un retour en arrière et de se remettre en question. Lorsqu'un élève a terminé sa production, il prend la fiche « correction » et, par comparaison, contrôle son

travail. Cette opération demande de l'attention, de la concentration, de la rigueur et de l'humilité. L'autocorrection est une épreuve de vérité que l'élève doit assumer même dans les situations défavorables.

Lorsque la procédure de l'autocorrection est intégrée, les apprenants progressent de façon foudroyante dans leur apprentissage. Ils deviennent aptes à analyser leurs erreurs, à les éviter par anticipation et à évaluer leurs besoins d'aide.

Le principe d'autocorrection ne veut pas dire abandonner l'élève face à sa production mais c'est plutôt un outil qui va l'aider et l'amener vers l'autonomie. C'est un moyen pour lui d'avancer dans son projet d'enseignement – apprentissage.

CHAPITRE II

LA MISE EN PLACE D'UNE NOUVELLE COMPÉTENCE SCRIPTURALE A L'ECRIT

Après le chapitre consacré à l'analyse qualitative, nous passerons maintenant à l'analyse quantitative. En effet, le second chapitre vise à faire le compte du nombre d'erreurs rencontrées dans les trois activités proposées et pour les deux groupes d'apprenants. Ce travail est fait dans le but de savoir si ce nombre est le même pour les deux échantillons d'élèves ou bien il y a un clivage, sachant que pour le premier groupe, à la différence du deuxième, il y eu une utilisation des SMS comme outil didactique. Cette différence va-t-elle diminuer le nombre d'erreurs rencontrées pour ce groupe en production écrite ou non ? De même, nous exposerons dans ce chapitre les différents types d'erreurs rencontrés lors de l'analyse des productions écrites. Enfin, nous clorons cette partie par une discussion visant à confirmer ou à infirmer les hypothèses posées au départ et par une série de propositions didactiques émanant des observations et des résultats que nous avons pu retenir de notre travail.

1. Quantification des erreurs des deux groupes dans les trois activités

Pour arriver à faire une étude comparative entre les deux groupes d'élèves, nous avons tenu à faire le compte de nombre d'erreurs commises pour les trois activités. L'objectif de cette quantification est de voir, pour chaque activité, la différence entre les pourcentages d'erreurs pour les deux groupes afin de pouvoir sortir par des conclusions.

1.1- Méthode de comptage

Avant de présenter les résultats de l'analyse, il est de notre devoir de présenter d'abord la méthode de comptage par laquelle nous avons procédé pour les deux groupes. Ceci dans le but de relever l'ambiguïté en ce qui concerne les unités de la langue française qui sont difficiles à déterminer.

Les connecteurs	Parce que ; alors que = 1 unité.
Noms propres	Gean Cocteau ; George Sand ; Simone de Beauvoir = 1 unité.
Mots composés	grand-mère = 1 unité.
Inconstants lexicalisés	Peut être ; c'est ça = 1 unité.
Déterminants	Possessifs ; démonstratifs ; articles = 1 unité.
Les siglaisons	ENS = 1 unité.
Termes dilatoires	C'est-à-dire ; euh = 1 unité.
Quantitatif	Un peu = 2 unité ; trop = 1 unité.
Noms communs	Réside hôtel ; train fantôme = 1 unité.
Expressions verbales	Il faut = 2 unités ; ça va = 2 unités ; il y avait = 3 unités.
Les nombres	Vingt six, vingt huit = 2 unités ; quinze = 1 unité.

Tableau 3 : *les normes de comptage des unités pour le français.*

1.2- Activité 01 :

Nous avons procédé de manière différente avec les deux groupes. Avec le premier, nous avons fait une dictée SMS ensuite une dictée conventionnelle tandis qu'avec le second nous sommes passés directement à la dictée conventionnelle.

Pour cette première activité, nous avons choisi cinq (05) mots¹⁷ qu'ils devaient écrire en premier lieu en langage SMS puis en écrit conventionnel en essayant, dans cette deuxième étape, de faire le moins de fautes possible.

Le but de la première activité est purement orthographique puisqu'il s'agit de voir comment les élèves arrivent à écrire les mots sans commettre des fautes d'orthographe et de pouvoir discuter sur la morphologie de chaque mot et de ses caractéristiques.

Les résultats auxquelles nous sommes parvenus avec le premier groupe sont synthétisés dans le tableau qui suit :

¹⁷ Les cinq mots sont : « bonjour, à plus, demain, j'espère, aujourd'hui ».

Elèves	Nombre d'erreurs commises	Pourcentage des erreurs commises
A 1 ¹⁸	02	40 %
A2	02	40 %
A3	02	40 %
A4	01	20 %
A5	00	00 %
A6	02	40 %
A7	01	20 %
A8	02	40 %
A9	00	00 %
A 10	01	20 %
A 11	02	40 %
A 12	01	20 %
A 13	01	20 %
A 14	01	20 %
A 15	02	40 %
Total	20	26,66 %

Tableau 4 : nombre et pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 01 pour le groupe 01.

¹⁸ On entend par A : apprenant.

Qu'en est-il du deuxième groupe ?

Elèves	Nombre d'erreurs commises	Pourcentages des erreurs commises
A1	01	20 %
A2	02	40 %
A 3	02	40 %
A 4	02	40 %
A 5	02	40 %
A 6	01	20 %
A 7	01	20 %
A 8	02	40 %
A 9	02	40 %
A 10	01	20 %
A 11	03	60 %
A 12	02	40 %
A 13	00	00 %
A 14	02	40 %
A 15	03	60 %
Total	26	34,66 %

Tableau 5 : nombre et pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 01 pour le groupe 02.

De part notre observation des deux tableaux, nous remarquons que dans le premier groupe, les mots mal écrits varient de 00 à 02 par personne ce qui donne un nombre de 20 erreurs au total.¹⁹ Le pourcentage obtenu alors est de 26,66 %.

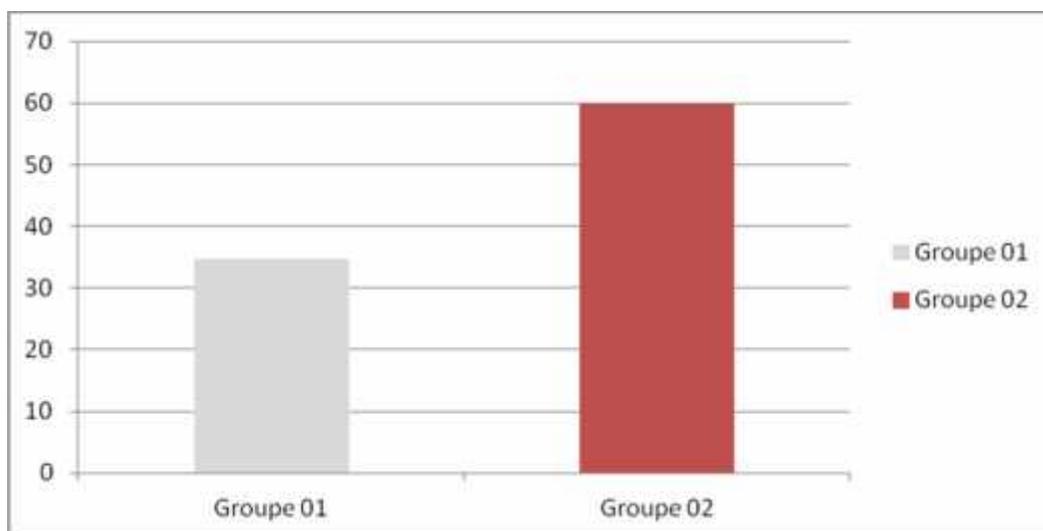
Quant au deuxième groupe, le nombre d'erreurs varient entre 00 et 03 par personne donnant un total de 26 erreurs. Cela nous donne un pourcentage de 34,66 %.

En comparant les résultats des deux groupes, nous constatons que le premier groupe a un pourcentage d'erreurs moins élevé par rapport au deuxième groupe : 26,66 % face à 34,66 %. Cela démontre que pour cette première activité, le groupe qui a commencé d'abord par une dictée SMS suivie d'une dictée conventionnelle a fait moins d'erreurs que le deuxième groupe qui est passé directement à la dictée conventionnelle.

Ci-dessous le tableau et l'histogramme représentant les résultats des deux groupes concernant la première activité :

Groupes	Nombre d'erreurs commises	Pourcentages des erreurs commises
Groupe 01	20	26,66 %
Groupe 02	26	34.66 %

Tableau 6 : nombre et pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 01 pour les deux groupes.



¹⁹ Notons que le nombre de mots pour les 15 élèves revient à 75 mots au total.

Figure 01 : *histogramme représentant les pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 01 pour les deux groupes.*

1.3- Activité 02 :

Pareil que dans la première activité, dans celle-ci aussi nous avons demandé à nos élèves du premier groupe de rédiger d'abord en langage SMS ensuite en un écrit conventionnel alors qu'avec le deuxième groupe, ils sont passés directement à l'écriture conventionnelle sans passer par une dictée SMS. Néanmoins, la différence qui réside dans cette activité c'est qu'il ne s'agit plus d'écrire des mots dont l'objectif était purement orthographique, mais d'écrire une phrase que nous leur avons dicté nous mêmes. Ils doivent désormais être capables de mettre les mots qu'ils ont appris dans une phrase. Du mot à la phrase, tel est l'objectif de cette deuxième activité qui est centré sur le vocabulaire et la manière dont on doit enchaîner les mots les uns aux autres en faisant le moins de fautes possible.

Les pourcentages des erreurs commises dans les deux groupes sont représentés dans les deux tableaux qui suivent :

Elèves	Nombre d'erreurs commises	Pourcentages des erreurs commises
A 1	04	40 %
A 2	04	40 %
A 3	03	30 %
A 4	02	20 %
A 5	02	20 %
A 6	02	20 %
A 7	04	40 %
A 8	03	30 %
A 9	04	40 %
A 10	01	10 %
A 11	04	40 %
A 12	03	30 %
A 13	04	40 %
A 14	04	40 %
A 15	04	40 %
Total	48	32 %

Tableau 6 : nombre et pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 02 pour le groupe 01.

Elèves	Nombre d'erreurs commises	Pourcentages des erreurs commises
A 1	04	40 %
A 2	06	60 %
A 3	05	50 %
A 4	03	30 %
A 5	05	50 %
A 6	06	60 %
A 7	06	60 %
A 8	03	30 %
A 9	03	30 %
A 10	05	50 %
A 11	04	40 %
A 12	05	50 %
A 13	06	60 %
A 14	06	60 %
A 15	03	30 %
Total	70	46,66 %

Tableau 07 : nombre et pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 02 pour le groupe 02.

Pour poursuivre cette analyse, nous nous appuyerons sur les données quantitatives obtenues pour les deux groupes afin de comprendre quel est le nombre d'erreurs produits, en fonction du type de dictée utilisé, du niveau des élèves ainsi qu'au niveau d'expertise de ces derniers.

Ainsi, les résultats des erreurs commises pour le premier groupe varient entre 02 à 04²⁰ fautes par élève donnant un nombre de 48 erreurs²¹ au total. Cela nous donne un pourcentage de 32 %. Quant au deuxième groupe, le nombre d'erreurs est entre 03 à 06

²⁰ Nous tenons à signaler que le nombre de mots dans la phrase dictée aux élèves est de 10 mots.

²¹ Notons que le nombre de mots pour les 15 élèves revient à 150 mots au total.

fautes par personne ce qui nous donne un total contenant 70 erreurs²² et donc un pourcentage de 46,66 %.

En termes de comparaison, nous pourrions dire que la différence des pourcentages d'erreurs obtenus pour les deux groupes est significative puisqu'on a 32 % dans le premier groupe face à 46,66 % pour le deuxième. Ceci met en évidence que les apprenants avec lesquelles nous sommes passés d'abord par une dictée SMS suivi d'une dictée traditionnelle ont produit moins d'erreurs que ceux qui n'ont pas eu de dictée SMS. Leurs performances varient selon le type de dictée proposé.

Voici le tableau et l'histogramme représentant les résultats des deux groupes concernant la deuxième activité :

Groupes	Nombre d'erreurs commises	Pourcentages des erreurs commises
Groupe 01	48	32 %
Groupe 02	70	46,66 %

Tableau 08 : nombre et pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 02 pour les deux groupes.

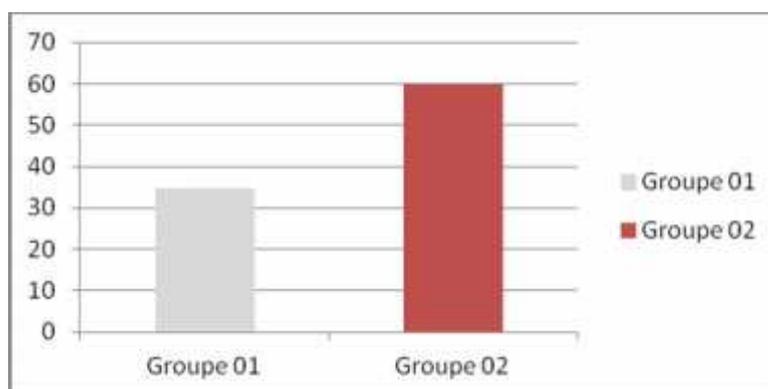


Figure 02 : histogramme représentant les pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 02 pour les deux groupes.

²² Notons que le nombre de mots pour les 15 élèves revient à 150 mots au total.

1.4- Activité 03 :

Dans cette activité, nous tenons à signaler que nous avons procédé différemment qu'avec les activités précédentes car nous avons demandé aux apprenants des deux groupes de rédiger uniquement en français conventionnelle. Notre but au départ était de permettre aux élèves d'écrire spontanément à travers une dictée SMS et de pouvoir par la suite réfléchir sur leurs écrits et ceci par une dictée conventionnelle. Mais dans cette dernière activité il s'agit de rédiger directement en un français correct en essayant de faire le moins de fautes possible sans passer obligatoirement par une dictée SMS. Le fait que les élèves réfléchissent sur leurs écrits au même temps qu'ils rédigent devrait être un automatisme pour eux.

C'est dans cette activité que les apprenants vont utiliser tous leurs savoirs et savoirs faire afin de produire un court récit de cinq lignes maximum là où ils vont s'exprimer uniquement en français conventionnelle.

Notre but à travers cette activité est de permettre aux apprenants de se réconcilier avec l'écrit et arriver à une écriture normée sans considérer cela comme une entrave. Cette démarche les aidera à aborder l'écrit dans un climat de confiance et non de souffrance.

Les pourcentages des erreurs commises dans les deux groupes sont représentés dans les deux tableaux ci dessous :

Elèves	Nombre d'erreurs commises	Pourcentages des erreurs commises
A 1	07 sur 28	25 %
A 2	08 sur 25	32 %
A 3	09 sur 25	36 %
A 4	08 sur 24	33,33 %
A 5	10 sur 26	38,46 %
A 6	08 sur 20	40 %
A 7	10 sur 24	41,66 %
A 8	10 sur 29	34,48 %
A 9	09 sur 24	37,5 %
A 10	12 sur 25	48 %
A 11	11 sur 25	44 %
A 12	11 sur 24	42,30 %
A 13	10 sur 25	40 %
A 14	11 sur 43	25,58 %
A 15	04 sur 28	14,28 %
Total	138 sur 397	34,76 %

Tableau 09 : nombre et pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 03 pour le groupe 01.

Elèves	Nombre d'erreurs commises	Pourcentages des erreurs commises
A 1	16 sur 24	66,66 %
A 2	13 sur 21	61,90 %
A 3	12 sur 18	66,66 %
A 4	13 sur 24	54,16 %
A 5	11 sur 18	61,11 %
A 6	17 sur 26	65,38 %
A 7	15 sur 26	57,69 %
A 8	16 sur 25	64 %
A 9	15 sur 22	68,18 %
A 10	20 sur 29	68,96 %
A 11	19 sur 30	63,33 %
A 12	11 sur 23	47,82 %
A 13	21 sur 40	52,5 %
A 14	20 sur 32	62,5 %
A 15	19 sur 40	47,5 %
Total	238 sur 398	59,79 %

Tableau 10 : *nombre et pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 03 pour le groupe 02.*

Nous arrivons à la dernière partie de notre analyse qui consiste à relever les phénomènes répertoriés lors de la rédaction des apprenants. Les erreurs sont comptées entre 04 et 12 par personne sur un nombre de mots qui varient entre 20 à 43 mots par production. 138 erreurs ont été recensées chez les élèves et cela sur 397 mots rédigés soit 34,76 % concernant ce premier groupe.

Les erreurs rencontrées par les apprenants du deuxième groupe varient entre 11 et 21 pour chacun donnant un total de 238 erreurs sur 398 mots. Ce qui nous donne un résultat de 59,79%. Les phénomènes répertoriés dans les deux tableaux démontrent une large différence entre les deux groupes puisqu'on remarque un vrai clivage dans les résultats : 34,76 % face à 59,79 %.

Tout comme les résultats des deux activités précédentes, ceux-ci aussi affirment que les apprenants exposés d'abord à une dictée SMS font moins d'erreurs que ceux qui sont passés directement à une dictée conventionnelle.

Voici le tableau et l'histogramme représentant les résultats des deux groupes concernant la troisième activité :

Groupes	Nombre d'erreurs commises	Pourcentages des erreurs commises
Groupe 01	138	34,76 %
Groupe 02	238	59,79 %

Tableau 11 : nombre et pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 03 pour les deux groupes.

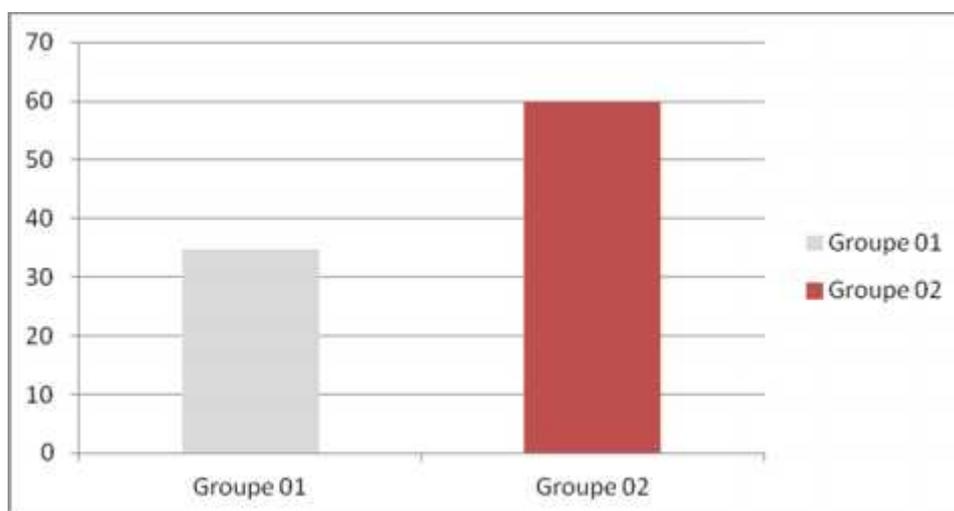


Figure 03 : histogramme représentant les pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 03 pour les deux groupes.

A l'essor de ces trois activités, nous avons pu constater que les phénomènes recensés chez les apprenants du groupe 02 sont majoritairement plus élevés que pour le groupe 01. Les élèves exposés à une dictée SMS ont réalisé des productions meilleures que celles du groupe 02. L'effet du type de dictée proposé est également significatif. Les élèves

produisent davantage de phénomènes à la dictée conventionnelle (34,66 % / 46,66 / 59,79 %) qu'à la dictée SMS suivie d'une dictée conventionnelle (26,66 % / 32 % / 34,76 %).

Cette analyse nous a permis de nous rendre compte de l'importance de l'intégration de ces écrits extrascolaires au sein de la classe car il est important de signaler que l'écriture SMS évolue et influe sur l'écriture traditionnelle comme rarement dans le passé. Au fil du temps, de nouvelles formes vont naître et nous serons obligés de les intégrer dans le processus d'enseignement – apprentissage.

Comme l'écriture traditionnelle, les écrits extrascolaires doivent être utilisés au niveau de la classe en fonction du niveau d'étude, de la classe sociale et du contexte dans lequel se trouvent les apprenants. L'écriture SMS ne va pas supplanter l'écriture traditionnelle mais elle va être le moyen d'accéder à l'écrit avec une meilleure performance.

2. Les types d'erreurs rencontrées dans notre corpus :

Vu que notre travail d'analyse s'est basé seulement sur le nombre d'erreurs commises par les apprenants sans en préciser la nature, nous avons tenu à donner dans le tableau ci-dessous quelques exemples tirés de notre corpus²³ pour illustrer cela :

²³ Le corpus se trouve dans les annexes.

Types d'erreurs	Quelques exemples tirés de notre corpus
Erreurs lexicales et grammaticales	<ul style="list-style-type: none"> - Révise la français. - Devoir du français
Erreurs morphologiques	<ul style="list-style-type: none"> - Tu n'as pas veni. - Je te préveni
Erreurs syntaxiques	<ul style="list-style-type: none"> - Il faut demain veni. - Tu dois révisé bien.
Erreurs orthographiques	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai ne t'es pas vut se matain. - Banjour

Tableau 12 : *types d'erreurs rencontrées dans notre corpus.*

3. Discussion :

L'objectif de cette recherche était d'une part offrir aux élèves des situations de production où écrire devient synonyme de plaisir et d'humour et, d'autre part, amener les apprenants à changer leurs comportements quant à l'écrit et à réfléchir sur leurs productions.

- La première hypothèse prédisait que l'utilisation des SMS comme moyen didactique dans le milieu scolaire permet aux élèves d'aborder l'écrit avec une nouvelle vision en faisant le moins d'erreurs possible dans leurs productions écrites. Ces SMS vont donner à l'apprenant l'occasion de réfléchir à une meilleure prise en charge du processus d'écriture. Celle – ci est complètement confirmée. En effet, à travers l'analyse des résultats obtenus des trois activités montrent que les élèves exposés d'abord à une dictée SMS suivie d'une dictée conventionnelle ont commis moins d'erreurs que ceux dont la production était purement conventionnelle. Ce résultat peut s'expliquer par une meilleure maîtrise des normes orthographiques conventionnelles au fil des activités ainsi qu'une meilleure adaptation de l'écrit. Le deuxième groupe n'ayant pas bénéficié d'une dictée SMS a, donc moins assimilé les normes orthographiques conventionnelles que les autres.

- La deuxième hypothèse supposait que L'exploitation des écrits extrascolaires comme activité ludique permet aux apprenants de se libérer et les encourage à réfléchir de façon positive et de se réconcilier avec l'écrit ainsi ils représentent un outil didactique profitable dans l'enseignement/ apprentissage de l'écrit. Cette hypothèse est complètement vérifiée. En effet, nous avons remarqué pendant le déroulement des trois activités que les apprenants étaient motivés, ils ont aimé la nature des activités proposés ce qui les a libéré et leur a permis de changer leur regard vis-à-vis de l'écrit.

- La troisième hypothèse consistait à dire que ces nouvelles formes d'écriture suscitent l'intérêt des apprenants et stimulent l'apprentissage en permettant aux apprenants de s'engager dans leur propre projet d'écriture dans un environnement où ils se sentent à l'aise de prendre des risques et leur procure des occasions pour développer des compétences à l'écrit. Cette hypothèse est confirmée puisque la plupart des élèves qui auparavant n'éprouvaient aucun intérêt à rédiger les textes les plus courts en rendant des feuilles blanches se trouvaient aujourd'hui impliqués dans leurs rédactions. Par ailleurs, nous avons pu observer que les apprenants ont développé de nouvelles compétences scripturales à l'écrit. Ils sont devenus plus productifs et plus à l'aise dans leurs rédactions.

4. Propositions didactiques :

- Introduire l'enseignement de l'orthographe pendant la séance de production écrite car le fait de répéter les leçons aux apprenants n'est pas vraiment productif. Donc, il faut le faire pendant qu'ils rédigent c'est-à-dire pendant la production écrite.
- Ne pas considérer l'orthographe comme une fin en soi mais plutôt comme un outil qui aide l'apprenant dans sa production écrite.
- Réfléchir sur les idées elles-mêmes et ne pas s'attarder aux corrections orthographiques qui peuvent constituer pour certains élèves un frein à l'aboutissement de leurs productions écrites. En adoptant cette méthode, l'apprenant va se concentrer sur le contenu de sa rédaction et par la suite revenir à son brouillon qui a tendance à disparaître ces dernières années.

- Favoriser le travail de groupe peut être très utile pour certains apprenants qui vont pouvoir bénéficier des remarques de leurs camarades afin d'avancer d'une manière plus efficace. Le regard d'autrui sur sa propre rédaction va favoriser le pouvoir de détection de ses propres erreurs. De ce fait, l'apprenant va prendre conscience de ses erreurs et va par la suite les corriger.
- Amener l'apprenant à verbaliser les contraintes lors de sa rédaction afin de prendre conscience de son propre raisonnement. De plus, il va être amené à réfléchir, à se poser des questions et delà à porter un regard motivé et positif sur son travail.
- Créer un échange et un climat de partage entre les apprenants pendant la séance production écrite en enseignant aux apprenant comment expliquer, négocier et à justifier leurs choix. De ce fait va se un conflit sociocognitif entre les apprenants et chacun va pouvoir bénéficier de cet échange. Pour finir, on dira que la verbalisation et la confrontation des points de vus peut s'avérer plus efficace que le fait de répéter les règles pendant les séances de langue car il est très important que l'apprenant prenne conscience de ses choix lors de sa production écrite.
- Réfléchir sur l'enseignement de la phonétique pendant les séances en classe car la plupart des erreurs d'orthographe sont dues à une mauvaise prononciation. Il est donc impératif de renforcer l'enseignement de la phonétique. Même si l'acte d'écrire n'est pas que orthographier des mots mais l'orthographe constitue un outil important et s'il n'est pas maitrisé, il peut constituer une entrave et entraine un rejet de la production écrite. Delà, on déduit que les apprenants n'écrivent pas, non pas parce qu'ils n'ont pas d'idées, mais plutôt parce qu'ils ont peur de faire des erreurs. C'est à ce moment là qu'il faut intervenir et réfléchir à une meilleure prise en charge du processus d'écriture.
- Introduire des activités ludiques dans les séances de préparation de l'écrit peut jouer un rôle important dans le déclenchement de la motivation chez l'apprenant. En effet, proposer des activités sous forme de jeu crée chez l'apprenant l'envie et le plaisir de les réaliser sans crainte ni peur.
- Intégrer les écrits extrascolaires dans les activités proposées aux apprenants.
Sachant que la plupart, pour ne pas dire la majorité, des apprenants vivent et évoluent dans un monde qui n'arrête pas de progresser. Un monde où la technologie, le chat, face book et autres réseaux sociaux font partie du quotidien de

l'apprenant. Il est devenu impératif d'intégrer tous ces paramètres dans les productions qu'on leur propose afin de les motiver et les amener à écrire plus et en toute confiance. Partant de ce principe, les écrits extrascolaires peuvent être réinvestis dans des écrits scolaires. Dans le domaine de la didactique de l'écriture, des pistes sont encore peu exploitées parmi lesquelles les écrits extrascolaires qui peuvent jouer un rôle très important dans la création de la motivation chez l'apprenant. Il est donc nécessaire de tenir compte de ces écrits et de les pratiquer au cœur du processus d'apprentissage.

CONCLUSION

Conclusion

On entend souvent dire qu'il existe une solution à chaque problème. En Algérie, et malgré les efforts et la bonne volonté de tous les acteurs impliqués dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage de la langue française, il semble qu'on soit, dans la recherche de ces solutions «*miracles*», au stade des incertitudes et du tâtonnement. Dans les salles de classes, on entend beaucoup dire que les apprenants sont pour la plupart fâchés avec l'écriture et on désespère. Et si on allait y voir de plus près, et si on partait davantage des réalités méconnues, en s'appuyant dessus au lieu de les ignorer car contrairement à certains discours, les apprenants ne se trouvent pas en difficulté parce qu'ils ne veulent pas apprendre. C'est un raccourci qui peut être dangereux car les raisons, comme nous venons de les aborder sont bien plus complexes et les remèdes à proposer encore plus. Les objectifs de l'enseignement du français restent les mêmes, mais les chemins pour y parvenir peuvent être différents.

D'autres parts, nous dirons que les résultats auxquels nous sommes parvenus ne sauraient être généralisés compte tenu des limites quantitatives et spatio-temporelles de l'enquête. Celle-ci a, en effet, démontré que l'intégration des écrits extrascolaires au sein de la classe a suscité des réactions différentes de la part des apprenants car nous avons procédé de manière différente avec les deux groupes. Les résultats auxquels nous sommes parvenus montrent en effet un clivage dans la maîtrise de l'écrit. En effet, les élèves étant exposés aux dictées SMS ont été plus productifs et plus performants que les autres.

Lorsque nous avons commencé ce travail de recherche, nous n'avions pas la prétention d'arriver à des conclusions ultimes et définitives, nous avons seulement le désir de porter un regard neuf à travers une situation qui se voulait nouvelle et originale. Notre objectif était surtout d'ouvrir des pistes de réflexions pour des études à venir.

Il a été par conséquent clair pour nous, dès le début, que cette étude ne serait que l'esquisse d'une réflexion qui contribuerait ainsi au développement d'une nouvelle compétence scripturale et de pouvoir aborder l'écrit sans angoisse ni contrainte, tout en nous inscrivant dans une perspective sociodidactique qui se base sur le produit scriptural de l'apprenant, nous avons essayé, par cette recherche exploratoire, de décrire et de comprendre ce qui ressort de l'expérience.

Dans l'enseignement, le langage SMS, comme dans la sphère privée, se propage. Même si le langage standard reste favorisé dans les productions formelles, certaines graphies langage conventionnelle, il est recommandé d'en encadrer l'usage par la mise en œuvre de stratégies d'enseignement précises.

Le langage SMS évolue, à côté du langage conventionnel. Plutôt réservé à la sphère extrascolaire, ses incursions dans la sphère scolaire sont perçues comme inappropriées du langage SMS se banalisent dans les échanges informels entre enseignants et apprenants. L'enseignant, de plus en plus familier à ce langage, l'intègre à sa pédagogie afin de rester accessible à des apprenants qui l'emploient couramment dans leur quotidien. Est-ce que cette vulgarisation favorise les fautes de grammaire ou d'orthographe dans le langage traditionnel ? Même si les clivages sont importants sur la question, les études tendent à prouver le contraire. Cependant pour en éviter les dérives, notamment la baisse du niveau dans le. Quoi qu'il en soit le langage SMS, vivant, s'enrichie, et influence le langage traditionnel. Peut-on faire une projection sur les 5 à 10 ans à venir de son impact ? C'est un peu court comme délai mais l'évolution est en marche.

Cette mutation est naturelle : le courrier électronique de part sa plus grande rapidité tend à remplacer le courrier papier dans la sphère publique, le SMS remplace le petit mot dans la sphère privée. La communication entre individus distants se virtualise, banalisant l'emploi d'un langage plus intime, le langage SMS. Reste à se demander si la trivialité d'un acte de communication nuit à son authenticité.

Nous aurions pu aussi entreprendre d'autres pistes de recherche plus approfondies car la richesse de la situation, avec toutes les ambiguïtés qu'elle ne cesse de provoquer, font d'elle une source inépuisable d'interrogations et de recherches. En effet, le paysage didactique continue à subir des changements importants. L'usage des écrits extrascolaires est toujours omniprésent dans tous les secteurs. Ces nouvelles formes semblent même gagner un grand espace dans le milieu scolaire.

Dans le domaine de la didactique de l'écriture, des pistes de recherche sont encore peu exploitées parmi lesquelles la prise en compte de l'écrit extra scolaire. Ces recherches mettent en évidence l'intérêt didactique à tenir compte des écrits extrascolaires pratiqués spontanément par l'apprenant, au cœur du processus d'apprentissage et proposer des stratégies d'enseignement qui tiennent compte de la variation du niveau et des répertoires verbaux des apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

ALI BENCHERIF, MZ. (2009) : « *la communication télégraphique entre jeunes algériens bilingues : métissage, cryptage et créativité* » » RUO, pp. 25 – 35.

ALI BENCHERIF, MZ (2015) : « *Un cas de pratiques littéraciées plurilingues : le clavardage des jeunes internautes algériens* » in Abdelhamid Belhadj – hacine et Isabelle Delcambre (dies), *littéracies et plurilinguisme. Quelles pratiques ? quels liens*, Paris, l'Harmattan, pp. 97 – 120.

ANIS, J « *la nature et l'écriture : l'exemple de ponde* », in Revue TEM, texte et main, n°10-11. « Lis tes natures », Grenoble. Ed. L'Atelier du texte, 0992.

ANIS, J. (2001) : « *parlez-vous texto ?* », *guide des nouveaux langages du réseau, paris, le cherche midi éditeur.*

ANIS, J. (2003). *Communication électronique scripturale et formes langagières*. Actes et Rapports pour l'Education, 57-70.

BACCINO.T & COLE. P. (1995) : *la lecture experte. Que sais-je, n° 3005, PUF , Paris*

BARRE DE MINIAC, Ch (2000) : *le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Lille, PUS.

BARRE DE MINIAC, Ch. (2011) : « *la littéracie* », in Philippe Blanchet, atrick chardenet (dus). *Guide pour la recherche en didactique des langues et culture. Approches contextualisées*, Paris, éditions des archives contemporaines, pp. 213- 224.

BAYLON, CH. (1994) : *La communication*, Paris ? Nathan.

BENHOUHOU, N. (2009) : « *pour une didactique contextualité du français en Algérie* » in, *cahiers de linguistique Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française, n° 34, pp.131-155.*

BILLIEZ, J. (2002) « *de la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble, presse universitaire de Grenoble.

BILLIEZ, J. & MILLET, A. (2001) : « *Représentations sociales : Trajets théoriques et méthodologiques* » in Moore, D. (2002) coordonné par, *les représentations des langues et leur apprentissage – références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier. Collection CQ<REDIF essais, p-p : 31-49.

BLANCHET, P. (2000) : *linguistique de terrain, PUR, Rennes.*

BOUCHARD, R. &. KADI L. (2012) : *Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture, le français dans le monde. Recherche et applications, n° 51, Didier-HACHETTE. Paris.*

- BOOGARD, P. 1988. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage d'une langue étrangère*. Paris : Crédif-Hatier
- BOURDIEU, P. (1982) : *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- BOUILLAUD, C., CHANNQUOY, L. & GOMBERT, J-E. (2007). *Cyberlangage et orthographe : quels effets sur le niveau d'orthographe des élèves de CM2, 5è et 3è ?*. *Bulletin de psychologie*, 66(6), 553-565.
- BOURGAIN, D. 1973. « Attitudes et apprentissage ». In : *Voix et images du Crédif* n°17, janvier – mars.
- BOYER, H. (2004) : *De l'autre côté du discours. Recherches sur les représentations communautaires*, Paris, l'Harmattan.
- BOYER, H. (2004) : *Langues et contact des langues dans l'aire méditerranéenne, pratiques, représentations, gestion*, Paris, l'Harmattan.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2008) : « contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21ème siècle ? », in P.BLANCHET, D.MOORE & S.ASSALAH RAHAL 5 éd(s)), *perspectives pour une didactique des langues contextualisées*, PARIS Edition des archives contemporaines. PP.183-203
- Cédric FAIRON, Jean-René KLEIN, Sébastien PAUMIER, "Le langage SMS: étude d'un corpus informatisé à partir de l'enquête: Faites don de vos SMS à la science", Presses univ. de Louvain, 2006.
- CUQ. J.P. (2004) : *dictionnaire de didactique du français langue étrangère, p-p :*
- CUQ. J.P.(dir) (2003) : *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* , CLE international, Paris.
- CUQ. J.P & GRUCA, I. (2002) : *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUF, Paris
- DABENE, M. (1990) : "des écrits (extra) ordinaires. Eléments pour une analyse de l'activité scripturale », in Lidel n 3, Grenoble PUG, pp 9-26.
- DAUGMAUDYTE, J. & KEDIKAITE, D. (2006). *Le langage SMS dans le Français*. *KALBOTYRA*, 56(3), 39-47
- DAGUET, H. 2000. « TIC et pratiques enseignantes au collège : Analyses et perspectives ». Dans G.-L. Baron, E. Bruillard et J.-F. Lévy (éd(s)). *Les technologies dans la classe : De l'innovation à l'intégration* (p. 37-52). Paris, EPI-INRP.
- DESSANE, X, (2016) : *le téléphone portable : un outil éducatif*, Paris, L'Harmattan.
- GALLISSO, R. & COSTE, D. (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.

- GUILBERT, L. (1975) : « *la créativité lexicale* », collection : *la langue et langage*, paris Larousse université.
- JODELET, D (dir) (1993), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, Sociologie d'aujourd'hui.
- KAYSER, D. 1997. *La représentation des connaissances*. Paris: Hermès.
- LABOV, W. (1973) : *Le parler ordinaire*, Paris, Minuit.
- MAISONNEUVE, J, (1989), *Introduction à la psychologie*, Paris, PUF (6^{ème} ed), Le psychologue.
- MARCOTTE, J-F. (2003) : « *communautés virtuelles et sociabilité en réseaux ; pour une redéfinition du lien social dans les environnements virtuels* », in *Esprit critique*, n° 4 (en ligne) URL : [http :/ www.esprit critique](http://www.espritcritique.com) (consulté en décembre 2015)
- MARTINEZ, P. (2011) : *La didactique des langues étrangères. Que sais-je ? n° 3199*, PUF, Paris
- MARTY, N. (2005) : *informations et nouvelles pratiques d'écriture*, Nathan, Paris.
- MOORE, D. 2001. *Les représentations des langues et de leur apprentissage, Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier
- MOORE, D. (2006) : *Plurilingue et école : Langues et apprentissage des langues*, Paris, Didier.
- MOUSTY, P.& ALGERIA J (1999) « *l'acquisition de l'orthographe : données comparatives entre enfants normo- lecteurs et dyslexiques* », in *Revue française de pédagogie*, n° 1, pp. 7-22.
- ORIOU – BOYER (Claudette), lire-écrire avec les enfants. Ed. Bertrand Lacoste et CRDP Midi-Pyrénées, 2002
- PENLOUP, MC & Liénard F, “*Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français*” Université de Rouen – LiDiFra EA4305 , UT Le Havre – LiDiFra EA4305
- PY, B. (1992) : « *Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant ou retour sur le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde* » in Louise DABENE, & Jacqueline BILLIEZ, *LIDIL N° 6 Autour du multilinguisme* Université Stendhal de Grenoble 3, p-p. 9-25.
- PY, B. (2004) : « *Acquisition d'une langue étrangère et altérité* » in Laurent GAJO, Marinette MATTHEY, Danièle MOORE & Cecilia SERRA, (éds.), *un parcours au contact des langues. Textes de Bernard PY commentés*, Paris, Didier.
- PUREN, CH, (2001) : « *Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures* » in de la méthodologie à la didactique, hommage à Robert

- GALISSON Revue de didactologie des langues et des cultures (coordonné par Christian PUREN) n° 123-124, Pris , Didier.
- PUREN, C., BERTOCCHINI, P., COSTANZO, E. (2001). *Se former en didactique des langues*. Lurrai (Normandie): Ellipses.
- QUEFFELLEC, A et al, (2002) : *Le français en Algérie : Lexique et dynamique des langues*, Bruxelles, Ducolot.
- Rachel PANCKHURST (2008). « *Short Message Service (SMS) : typologie et problématiques futures* », in Arnavielle T. (coord.), *Polyphonies*, pour Michelle Lanvin, Montpellier, Éditions LU.
- TALEB-IBRAHIMI, K. (1998) : « De la créativité au quotidien, le comportement langagier des locuteurs algériens » in *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise DABENE*. Textes réunis par Jacqueline BILLIEZ, CDL-LIDILEM, Université Stendhal Grenoble, pp. 231-240.
- TRAN, T. & TRANCART, M. & Servent, D. (2008). *Littéracie, SMS et troubles spécifiques du langage écrit. Congrès Mondial de Linguistique Française, Psycholinguistique et acquisition, 1845-1858*.

ANNEXES

Groupe 01 : A – Les mots :

Apprenants	Dictée SMS	Dictée conventionnelle
A1	Bjr /a + / 2m1 / Jspr / Ojrd8	Bonjour / à plus / demain / <u>jespère</u> / <u>ojourd</u> i.
A 2	Bnjr / a+ / dem1 / jspère / aujrd8	Bonjour / à plus / <u>demin</u> / <u>jéspère</u> / aujourd'hui.
A 3	Bonjr / à + / demin / jpr / aujd8	Bonjour/ à plus / demain / <u>jespère</u> / <u>aujourd'hui</u> .
A 4	Bjour / a plu / 2min / jespr / auj8	Bonjour / à plus / demain / j'espère / <u>aujourd'hui</u> .
A 5	Bjr / a plus / dem1 / j'espr / ojd8	Bonjour /à plus / demain / j'espère/ aujourd'hui.
A 6	Bjour / a + / 2main / jipr / auj8	Bonjour / à plus/ demain / <u>jéspaire</u> / <u>ojourd</u> i.
A 7	Bonjr / à + / dem1 / jspr / ojd8	Bonjour / à plus / demain / <u>j'espèr</u> / aujourd'hui.
A 8	Bnjr / a+ / 2min / j'sper / aujourd8	Bonjour / à plus / demain / <u>jespere</u> / <u>aujaurdui</u> .
A 9	Bjr / à plus / demin / jesper / ojrd8	Bonjour/ à plus/ demain / j'espère / aujourd'hui.
A 10	Bonjr / a + / dem1 / jspr / aujrd8	<u>Bonjoure</u> / à plus / demain / j'espère / aujourd'hui.
A 11	Bnjour / à+ / demin / jéspair / ojr8	Bonjour / à plus / <u>demin</u> / j'espère / <u>ojourd</u> i.
A 12	Bjr / a+ / 2m1 / jspr / ojrd8	Bonjour / à plus / demain / <u>jesper</u> / aujourd'hui.
A 13	Bonjr / a plu / 2min / j'sper / aujd8	Bonjour / à plus / demain / <u>jéspere</u> / aujourd'hui.
A 14	Bjour / a+ / dem1 / jespr / ojour8	Bonjour / à plus / <u>demin</u> / j'espère / aujourd'hui.
A 15	Bnjr. à+ / 2m1 / jspr / aujrd8	Bonjour / à plus / demain / <u>jéspair</u> / <u>ojaurdui</u> .

B – les phrases :

Apprenants	Dictée SMS	Dictée conventionnelle
A 1	Slt ! komen ca va ? prkoi t pa venu s matin ?	Salut ! <u>coment</u> ça va ? pourquoi tu n' <u>est</u> pas <u>veni se</u> matin ?
A 2	Salu ! comen sava ? pourkoi tu népa venu se mat1 ?	<u>Salu</u> ! comment ça <u>vas</u> ? <u>porquoi</u> tu n'es pas venu ce <u>matain</u> ?
A 3	Salu ! commen cava ? prquoi t pas venu se matain ?	Salut ! <u>commen sa</u> va ? <u>pourkoi</u> tu n'es pas venu ce matin ?
A 4	Slt ! kommen sava ? pourkoi t pa veni ce mat1 ?	Salut ! <u>commen</u> ça va ? pourquoi tu n' <u>ai</u> pas venu ce matin ?
A 5	Slt ! koman çava ? prkoi tu nest pas venu s matin ?	Salut ! comment ça va ? pourquoi tu n'es <u>pa</u> venu <u>se</u> matin ?
A 6	Salu ! komen savas ? pourquoi tu né pa venu ce mat1 ?	Salut ! comment ça va ? <u>porquoi</u> tu n'es <u>pa</u> venu ce matin ?
A 7	Salu ! commen ça va ? prkoi t pas venu se matain ?	Salut ! <u>coment</u> ça va ? <u>pourquoit</u> tu <u>né</u> pas venu ce <u>matain</u> ?
A 8	Salu ! commen cava ? prquoi tai pa venu se matin ?	Salut ! comment <u>sa</u> va ? pourquoi tu n' <u>est</u> pas <u>veni</u> ce matin ?
A 9	Slt ! comman sava ? prcoi tes pa venu se mat1 ?	<u>Salt</u> ! <u>commant</u> ça va ? pourquoi t n' <u>es</u> pas venu ce matin ?
A 10	Salu ! komen sava ? prkoi tu pas venu ce mat1 ?	<u>Salu</u> ! comment ça va ? pourquoi tu n'es pas venu ce matin ?
A 11	Salu ! koman ça va ? pourquoi té pas venu ce matain ?	Salut ! comment ça <u>vas</u> ? <u>pourkoi</u> tu n' <u>ai</u> pas venu ce <u>matain</u> ?
A 12	Salut ! comen cava ? prquoi t pa venu se matin ?	Salut ! <u>coment</u> ça va ? pourquoi tu <u>né</u> pas <u>venus</u> ce matin ?
A 13	Slt ! com çava ? prkoi tu nes pas venu ce mat1 ?	Salut ! <u>commant</u> ça va ? <u>pourcoi</u> tu n'es pas <u>veni se</u> matin ?
A 14	Salu ! komen sa va ? pourkoi t pas venu se mat1 ?	Salut ! <u>quomment</u> ça va ? <u>pourkoi</u> tu n' <u>est</u> pas <u>vinu</u> ce matin ?
A 15	Slt ! commen çava ? prquoi tu pas venu ce matin ?	Salut ! comment <u>sa</u> va ? pourquoi tu n' <u>est</u> pas <u>venut se</u> matin ?

C – les essais :

Apprenants	Dictée conventionnelle
A 1	Coucou c'est moi ! <u>tou</u> va bien ? tout le monde <u>as demander</u> après toi. Révise <u>la français</u> car <u>demin</u> on a devoir. Appelle-moi quand tu <u>lira se</u> message.
A 2	Salut ma chérie. <u>Porquoi</u> tu n' <u>as</u> pas <u>venu</u> ? j'ai <u>dis</u> à ta sœur de te <u>dir</u> que demain on a devoir en <u>fransais</u> . Révises bien.
A 3	Je <u>tappelle est</u> tu ne <u>répond</u> pas ! <u>jespèr</u> que ça <u>vas</u> . Demain on a devoir <u>du</u> français. Je vais <u>passé ché</u> toi pour <u>révisé</u> . A toute.
A 4	Bonjour ma <u>bel</u> . Je <u>minquiette</u> pour toi. Je ne t' <u>es</u> pas vu <u>aujourdui on</u> cours. <u>Vien</u> demain car on <u>as devoire</u> de français. bisous
A 5	<u>Bonsoire</u> mon ami. Où es- tu <u>se</u> matin? <u>Parse que</u> le professeur de français a <u>dis quand</u> a devoir demain. Tu <u>veu</u> je te <u>donner la caher</u> .
A 6	Bonsoir ami. <u>Est se que</u> tu <u>va</u> bien? Tu <u>vient</u> demain <u>parse que</u> nous <u>avon devoire du</u> français. <u>Bonne</u> courage et <u>révisé</u> bien.
A 7	<u>Salu</u> ! le prof t'a <u>chercher ojourdui</u> mais tu n' <u>as</u> pas <u>veni</u> . Le prof <u>à</u> dit que <u>demin</u> devoir de français. Viens <u>révisez</u> avec moi.
A 8	<u>Slit</u> ! <u>coment</u> tu <u>va</u> ? tu n' <u>as</u> pas malade ? tu n' <u>est</u> pas <u>veni</u> ce jour et <u>la</u> maitre de français nous a <u>dis</u> que le devoir c'est demain. <u>Bon soiré</u> .
A 9	Bonsoir mon <u>copin</u> . Je <u>técri se</u> message pour te <u>dir</u> que demain on <u>as devoire</u> de français. Révise les <u>leçon</u> bien <u>et bon</u> chance.
A 10	<u>Bonjor</u> ! <u>ou</u> est tu <u>paser</u> ? <u>jespèr</u> que ça <u>vas</u> . Je t'informe que demain nous avons devoir <u>on français</u> pour <u>révise</u> . <u>bon</u> soirée <u>est a</u> demain.
A 11	<u>Bensoir</u> ! tu <u>ai</u> où ? <u>coment</u> sa va mon <u>pot</u> ? le prof dit que <u>demin</u> tu a <u>devwar</u> en <u>fransais</u> . Tu <u>révise</u> avec moi ? réponds -moi.
A 12	<u>Salu</u> ! ça <u>vat</u> ? tu <u>sai la</u> devoir <u>s'est</u> demain du français <u>mai</u> tu <u>est</u> absent. On <u>ce</u> voit chez toi <u>a</u> 18h pour <u>travaillé</u> ensemble. <u>D'accor</u> ?
A 13	Coucou <u>man camarad</u> j t'ai <u>pa</u> vu <u>se</u> jour <u>parse que</u> je <u>veut</u> te <u>dir</u> que demain <u>en</u> à devoir de français. Réponds-moi <u>stp</u> .
A 14	<u>Bonjoure</u> . Je ne t'ai pas vu <u>alor</u> je te dis demain on <u>auras</u> le devoir <u>du</u> français <u>est</u> le professeur nous a <u>fais</u> une <u>bon</u> révision aujourd'hui si tu <u>veut</u> je <u>passes</u> chez toi <u>se</u> soir pour te montrer ce qu' <u>ont</u> a révisé.
A 15	Coucou. Je demande de tes <u>nouvelle</u> car t'es pas venu ce matin. Je te <u>préveni</u> qu'on a devoir demain de <u>longue</u> française. <u>Passes</u> me voir pour réviser ensemble.

Groupe 02 : A – les mots :

Apprenants	Dictée conventionnelle
A 1	Bonjour / à plus / demain / <u>jespère</u> / aujourd'hui.
A 2	Bonjour / à plus / <u>demin</u> / <u>jesper</u> / aujourd'hui.
A 3	<u>Banjour</u> / à plus / demain / <u>jespère</u> / aujourd'hui.
A 4	Bonjour / à plus / demain / <u>jaispère</u> / <u>aujourd'hui</u> .
A 5	Bonjour / à plus / demain / <u>jesper</u> / <u>ojourd'hui</u> .
A 6	<u>Bonjor</u> / à plus / demain / j'espère / aujourd'hui.
A 7	Bonjour / à plus / demain / <u>jespère</u> / aujourd'hui.
A 8	Bonjour / <u>a plus</u> / demain / <u>jespaire</u> / aujourd'hui.
A 9	<u>Bonjor</u> / à plus / demain / j'espère / <u>aujord'hui</u> .
A 10	Bonjour / à plus / <u>demin</u> / j'espère / aujourd'hui.
A 11	<u>Benjour</u> / à plus / demain / <u>jespère</u> / <u>aujourd'hui</u> .
A 12	Bonjour / à plus / <u>demin</u> / <u>j'espèr</u> / aujourd'hui.
A 13	Bonjour / à plus / demain / j'espère / aujourd'hui.
A 14	Bonjour / à plus / demain / <u>jispère</u> / <u>aujourd'hui</u> .
A 15	Bonjour / <u>à plusse</u> / demain / <u>jespère</u> / <u>augourdui</u> .

B – Les phrases :

Apprenants	Dictée conventionnelle
A 1	Salut ! <u>commant</u> ça va ? <u>pourkoi</u> tu n' <u>as</u> pas venu <u>se</u> matin ?
A 2	<u>Slt</u> ! <u>coment</u> c v ? <u>pourwa</u> tu n' <u>est</u> pas venu ce <u>matain</u> ?
A 3	<u>Salu</u> ! <u>komment</u> <u>ca</u> va ? <u>pourquoit</u> tu n'es pas <u>veni</u> ce matin ?
A 4	Salut ! comment ça <u>vat</u> ? pourquoi tu n' <u>ai</u> pas venu <u>se</u> matin ?
A 5	<u>Sallut</u> ! comment ça va ? pourquoi tu <u>né</u> <u>pa</u> <u>venus</u> ce <u>matain</u> ?
A 6	<u>Salu</u> ! <u>commant</u> <u>çava</u> ? <u>porquoi</u> tu n' <u>est</u> pas venu <u>se</u> matin ?
A 7	<u>Salu</u> ! <u>komment</u> ça va ? pourquoi tu <u>né</u> pas <u>venut</u> <u>se</u> <u>matain</u> ?
A 8	Salut ! <u>commant</u> ça va ? pourquoi tu n' <u>ai</u> pas venu <u>se</u> matin ?
A 9	Salut ! <u>common</u> ça va ? pourquoi tu n' <u>est</u> pas venu <u>se</u> matin ?
A 10	<u>Slt</u> ! <u>commen</u> c v ? pourquoi tu <u>né</u> pas <u>vinu</u> ce matin ?
A 11	Salut ! <u>commant</u> ça va ? <u>pourkwa</u> tu n' <u>est</u> pas venu ce <u>maten</u> ?
A 12	Salut ! <u>coment</u> ça <u>vas</u> ? <u>porquoi</u> tu n'es pas venu <u>se</u> <u>matain</u> ?
A 13	Salut ! <u>commont</u> ça <u>vat</u> ? <u>pourquois</u> tu n' <u>ai</u> pas <u>veni</u> <u>se</u> matin ?
A 14	Salut ! <u>coment</u> ça va ? <u>porquoi</u> tu <u>nai</u> pas <u>venus</u> <u>se</u> <u>matain</u> ?
A 15	Salut ! comment ça <u>vas</u> ? pourquoi <u>t'es</u> <u>pa</u> venu ce matin ?

C – les essais :

Apprenants	Dictée conventionnelle
A 1	<u>Bonjour ça vas ? ont à devoire du fransais demin. Il fau révisé toute les leçons. On ce voit ce soire si tu veut. Bon journé.</u>
A 2	<u>Salu j'ai ne t'es pas vus aujourd'hui. Tu n'es rien ? vien demain on à devoire de françai est il faux révisé.</u>
A 3	<u>Bonjour mon amis. Tu viens demain ? on va faire le devoir de français. Révise bien et bonne chance.</u>
A 4	<u>Slit ! je sui veni te voire ché toi tu n'était pas là. Il faut révisez le françai on vas fair la devoire demin. bye</u>
A 5	<u>Bonsoire. Est-se que çava ? Tu n'as pas vinu a lécole. Je t'informes qu'on as devoir demain. Rapelle moi j'attend.</u>
A 6	<u>Salu ! tu n'est pas venus jespère que tou va bien. Alor demain matain nous allon fair une devoir on fransais est tu est obliger detr préson.</u>
A 7	<u>Couco mon ami il faux veni demin tu a devoir du françai mai il faux révisé tous les leçon s'est le prof qui nous dis sa.</u>
A 8	<u>Banjour. J'ai passer le matiné a t'attendre mai tu n'est toujours pas la. Il faux que tu save que demain on as devoire du français.</u>
A 9	<u>Bonjoure. J'ai ne t'es pas vut se matain ! pourwa ? tu n'est pas malades ? répond-moi car demin on auras devoire du françai.</u>
A 10	<u>Bonjour mon amie. Tu n'as pas veni se matain ? la professeure du français nous as annoncer quand à devoire demin. J'espère que tu viendra est que tu va bien.</u>
A 11	<u>Banjour. Tu est ou ? pourquoi tu as absente ? j'espère pas de grav ! En tou ca je tené a te dir que demain ont auras devoire du fransais. Essayi de révisé.</u>
A 12	<u>Coucou ! pourquoi tu n'as pas vinu aujaurdui ? j'espère que tu n'as pas malade ! je te préveni demain on as devoire on français. Bizou.</u>
A 13	<u>Salud ! mai pourquoi tu n'as pas là? il nya rien jespère ! je t'informes que demain nous allons fait la devoire du français. Alor si tu veut je te ramènes la cahier du leçons pour révisé ou alor en révisent ensembl .</u>
A14	<u>Slit. Tu as absent depuis deu jour. J'espère que ça vas ! il faux veni demin car on as une devoire on françai. Prépare-toi est si t'a besoin d'aide fai-moi signe. Bizous.</u>
A 15	<u>Alor fréro repot aujourd'hui ? bon je voulait te préveni que demin que le prof du français as décider de fait la devoire demain matain. Tu as prévenir maintenant. Si tu veut recopié le leçon d'aujourd'hui je suis là. A plus.</u>

Les questionnaires :

Groupe 01

Apprenant 01 :

Nom : X Prénom : SARAH Age : 14 ans

Sexe : **fil**e garçon Classe : 4AM1

15- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

16- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

17- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

18- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile amusant

19- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

20- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

08 / 10

21- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- **Non maitrise de la langue**

22- La production écrite est pour toi une activité

Facile difficile

23- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui non

24- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais quelquefois

25- Préfères-tu travailler ?

Seul en groupe

26- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui **non**

27- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui non

28- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui non

Apprenant 02 :

Nom : X Prénom : ADEL Age : 15 ans

Sexe : fille garçon Classe : 4AM1

01 - As-tu un téléphone portable personnel ? Oui non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? Oui non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui non

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile amusant

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

04/ 10

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- Non maîtrise de la langue

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile difficile

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui non

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul en groupe

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui non

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui non

Apprenant 03 :

Nom : X Prénom : MALAK Age : 13 ans

Sexe : fil garçon Classe : 4AM1

01- As-tu un téléphone portable personnel ? Oui non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? Oui non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui non

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile amusant

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

06/ 10

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- Non maitrise de la langue

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile difficile

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui non

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais **quelquefois**

11-Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Apprenant 04 :

Nom : X Prénom : MOHAMED Age : 14 ans

Sexe : fille **garçon** Classe : 4AM1

01- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile amusant

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

07/ 10

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- **Non maitrise de la langue**

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui **non**

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais **quelquefois**

11- Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture ?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Apprenant 05:

Nom : X Prénom : AMINA Age : 14 ans

Sexe : **fil** garçon Classe : 4AM1

01- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile **amusant**

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui **non**

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

05/ 10

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- **Non maîtrise de la langue**

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui **non**

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent **jamais** quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture ?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Apprenant 06 :

Nom : X Prénom : SAMIR Age : 15 ans

Sexe : fille **garçon** Classe : 4AM1

01- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique **rapide** difficile amusant

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- Non maîtrise de la langue

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile difficile

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui non

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul en groupe

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture ?

Oui non

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui non

Apprenant 07 :

Nom : X Prénom : IMANE Age : 13 ans

Sexe : fil garçon Classe : 4AM1

01- As-tu un téléphone portable personnel ? Oui non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? Oui non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui non

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile amusant

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

09/ 10

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui **non**

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne
- Manque de vocabulaire
- Non maîtrise de la langue

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile difficile

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui non

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul en groupe

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui **non**

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture ?

Oui non

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui non

Apprenant 08 :

Nom : X Prénom : FAROUK Age : 15 ans

Sexe : fille **garçon** Classe : 4AM1

01- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile **amusant**

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui **non**

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

04 / 10

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne
- Manque de vocabulaire
- **Non maîtrise de la langue**

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui **non**

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent **jamais** quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture ?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Apprenant 09 :

Nom : X Prénom : AMEL Age : 16ans

Sexe : **fil** garçon Classe : 4AM1

01- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile **amusant**

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

06/ 10

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- **Manque de vocabulaire**

- Non maîtrise de la langue

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui **non**

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais **quelquefois**

11- Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture ?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui non

Apprenant 10:

Nom : X Prénom : FARES Age : 13 ans

Sexe : fille garçon Classe : 4AM1

01- As-tu un téléphone portable personnel ? Oui non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? Oui non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui non

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile amusant

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

05/ 10

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- Non maîtrise de la langue

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile difficile

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui non

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul en groupe

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui non

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui non

Apprenant 11 :

Nom : X Prénom : ASMA Age : 14 ans

Sexe : file garçon Classe : 4AM1

01- As-tu un téléphone portable personnel ? Oui non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? Oui non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui non

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile amusant

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

04/ 10

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- Non maitrise de la langue

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile difficile

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui non

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul en groupe

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture ?

Oui non

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui non

Apprenant 12:

Nom : X Prénom : DJAMEL Age : 13 ans

Sexe : fille garçon Classe : 4AM1

01- As-tu un téléphone portable personnel ? Oui non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? Oui non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui non

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile amusant

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

08/ 10

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- Non maîtrise de la langue

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui non

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul en groupe

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui **non**

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture ?

Oui non

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Apprenant 13:

Nom : X Prénom : FATEMA Age : 15 ans

Sexe : **fil** garçon Classe : 4AM1

01- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile amusant

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

09/ 10

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui **non**

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne
- Manque de vocabulaire
- Non maîtrise de la langue

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile difficile

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui non

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul en groupe

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui **non**

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture ?

Oui non

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui non

Apprenant 14 :

Nom : X Prénom : AMINE Age : 16 ans

Sexe : fille **garçon** Classe : 4AM1

01- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile **amusant**

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui **non**

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

04/ 10

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- **Non maîtrise de la langue**

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui **non**

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent **jamais** quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Apprenant 15 :

Nom : X Prénom : NASSIMA Age : 16 ans

Sexe : **fil** garçon Classe : 4AM1

01- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile **amusant**

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui **non**

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

03/ 10

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- **Manque de vocabulaire**

- Non maîtrise de la langue

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui **non**

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent **jamais** quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture ?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Groupe 02 :
Apprenant 01 :

Nom : X Prénom : ALI Age : 14 ans

Sexe : fille **garçon** Classe : 4AM2

01- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique **rapide** difficile amusant

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

07/ 10

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- **Manque de vocabulaire**

- Non maîtrise de la langue

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui non

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais **quelquefois**

11- Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui **non**

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Apprenant 02 :

Nom : X Prénom : MERIEM Age : 13 ans

Sexe : **fil** garçon Classe : 4AM2

01- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique **rapide** difficile amusant

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

06/ 10

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- **Manque de vocabulaire**

- Non maîtrise de la langue

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui **non**

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul en groupe

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture ?

Oui non

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui non

Apprenant 03 :

Nom : X Prénom : TAREK Age : 14 ans

Sexe : fille garçon Classe : 4AM2

01- As-tu un téléphone portable personnel ? Oui non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? Oui non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui non

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile amusant

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

04/ 10

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- Non maîtrise de la langue

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui **non**

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent **jamais** quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture ?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Apprenant 04 :

Nom : X Prénom : ZINEB Age : 13 ans

Sexe : **fil** garçon Classe : 4AM2

01- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile amusant

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

08 / 10

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- **Manque de vocabulaire**

- Non maîtrise de la langue

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile

difficile

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui

non

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent

jamais

quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul

en groupe

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui

non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture ?

Oui

non

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui

non

Apprenant 05 :

Nom : X

Prénom : ABD EL MOUDJIB

Age : 14 ans

Sexe : fille

garçon

Classe : 4AM2

1- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

2- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

3- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

4- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique

rapide

difficile

amusant

5- Aimes-tu la langue française ?

Oui

non

6- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

08 / 10

7- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- Non maîtrise de la langue

8- La production écrite est pour toi une activité

Facile difficile

9- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui non

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul en groupe

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture ?

Oui non

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui non

Apprenant 06 :

Nom : X Prénom : INES Age : 14 ans

Sexe : fil garçon Classe : 4AM2

1- As-tu un téléphone portable personnel ? Oui non

2- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? Oui non

3- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui non

4- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile **amusant**

5- Aimes-tu la langue française ?

Oui **non**

6- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

05 / 10

7- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- **Non maîtrise de la langue**

8- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

9- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui **non**

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent **jamais** quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture ?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Apprenant 07 :

Nom : X Prénom : MOUSTAFA Age : 17 ans

Sexe : fille **garçon** Classe : 4AM2

1- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

2- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

3- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

4- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile **amusant**

5- Aimes-tu la langue française ?

Oui **non**

6- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

03 / 10

7- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- **Manque de vocabulaire**

- Non maîtrise de la langue

8- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

9- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui **non**

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent **jamais** quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture ?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Apprenant 08 :

Nom : X

Prénom : RANIA

Age : 13 ans

Sexe : file garçon Classe : 4AM2

1- As-tu un téléphone portable personnel ? Oui non

2- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? Oui non

3- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui non

4- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile amusant

5- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

6- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

07 / 10

7- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- Non maîtrise de la langue

8- La production écrite est pour toi une activité

Facile difficile

9- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui non

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul en groupe

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui non

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui non

Apprenant 09 :

Nom : X Prénom : YACINE Age :13 ans

Sexe : fille **garçon** Classe : 4AM2

1- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

2- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

3- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

4- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique **rapide** difficile amusant

5- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

6- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

09 / 10

7- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- **Manque de vocabulaire**

- Non maîtrise de la langue

8- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

9- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui non

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul en groupe

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui **non**

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui non

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui non

Apprenant 10 :

Nom : X Prénom : BOUCHRA Age : 14 ans

Sexe : **fil** garçon Classe : 4AM2

1- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

2- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

3- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

4- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile **amusant**

5- Aimes-tu la langue française ?

Oui **non**

6- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

04 / 10

7- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- **Non maitrise de la langue**

8- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

9- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui **non**

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent **jamais** quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Apprenant 11 :

Nom : X Prénom : FOUAD Age : 17 ans

Sexe : fille **garçon** Classe : 4AM2

1- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

2- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

3- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

4- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile **amusant**

5- Aimes-tu la langue française ?

Oui **non**

6- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

05 / 10

7- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- **Manque de vocabulaire**

- Non maîtrise de la langue

8- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

9- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui non

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul en groupe

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture ?

Oui non

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui non

Apprenant 12 :

Nom : X Prénom : NADIA Age : 13 ans

Sexe : fil garçon Classe : 4AM2

1- As-tu un téléphone portable personnel ? Oui non

2- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? Oui non

3- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui non

4- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile amusant

5- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

6- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

08 / 10

7- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- Non maîtrise de la langue

8- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

9- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui non

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui **non**

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture ?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Apprenant 13 :

Nom : X Prénom : RYAD Age : 14 ans

Sexe : fille **garçon** Classe : 4AM2

1- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

2- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

3- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

4- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile **amusant**

5- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

6- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

07 / 10

7- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- **Manque de vocabulaire**

- Non maîtrise de la langue

8- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

9- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui **non**

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais **quelquefois**

11- Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui **non**

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture ?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Apprenant 14 :

Nom : X Prénom : INSAF Age : 14 ans

Sexe : **fil**e garçon Classe : 4AM2

1- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

2- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

3- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

4- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile amusant

5- Aimes-tu la langue française ?

- Oui non
- 6- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?
06 / 10
- 7- As-tu des difficultés à l'écrit ?
Oui non
Si oui pourquoi :
- Tu ne comprends pas la consigne
- Manque de vocabulaire
- Non maîtrise de la langue
- 8- La production écrite est pour toi une activité
Facile **difficile**
- 9- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?
Oui **non**
- 10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?
Souvent jamais **quelquefois**
- 11- Préfères-tu travailler ?
Seul **en groupe**
- 12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?
Oui non
- 13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture ?
Oui **non**
- 14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?
Oui **non**

Apprenant 15 :

Nom : X Prénom : DJAWAD Age : 14 ans

Sexe : fille **garçon** Classe : 4AM2

- 1- As-tu un téléphone portable personnel ? Oui non
- 2- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? Oui non
- 3- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

4- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile **amusant**

5- Aimes-tu la langue française ?

Oui **non**

6- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

03 / 10

7- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- **Manque de vocabulaire**

- Non maîtrise de la langue

8- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

9- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui **non**

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent **jamais** quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Résumé :

Notre présente étude repose sur la didactisation des écrits extrascolaires pour le développement des compétences scripturales en FLE. Notre but premier est d'installer chez les apprenants le plaisir d'écrire de façon à offrir à ces derniers de situations où écrire devient synonyme de plaisir. De même, nous avons fait une étude comparative afin de dégager les problèmes rencontrés par les apprenants en phase de rédaction. L'objectif principal de cette recherche est de réconcilier les apprenants avec l'écrit en les amenant à se libérer et à réfléchir de manière positive sur leurs écrits. Enfin nous clôturons notre travail en donnant quelques propositions didactiques à mettre en place dans le processus d'enseignement /apprentissage.

الملخص:

تقوم هذه الدراسة على اساس تعليمي للكتابة خارج اطار المدرسة من أجل تطوير و تنمية المهارات الخطية في تلقين اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. هدفنا الأولي هو تأسيس نوع من المتعة في الكتابة لدى المتعلمين بحيث توفر لهؤلاء حالات تصبح فيها الكتابة مرادفة للمتعة. كما قمنا بدراسة مقارنة بهدف تحديد المشاكل التي يواجهها المتعلمين في مرحلة الصياغة ، و الهدف الرئيسي من هذا هو مصالحة المتعلمين مع الكتابة لتمكينهم من التحرر و التفكير بشكل ايجابي فيما يخص الكتابة. وأخيرا نختم عملنا هذا بإعطاء بعض المقترحات التعليمية في انشاء عملية التعليم و التعلم.

Summery:

Our study is based on the didactisation of extra-school writing for the development of scriptural skills in FFL (French foreign language).Our first goal is to install among the learners the pleasure to write in such a way as to offer to these latter situations where writing become synonymous with pleasure. Similarly; we have made a comparative study in order to identify the problems encountered by learners in a phase of drafting. The main objective is to reconcile the learners with writing in the leading to free themselves and to reflect positively on their writings. Finally we conclude our work by giving a few didactic proposals to put in place in the process of teaching / learning.

Mots-clés :

Didactisation

Ecriture extrascolaire

Ecriture conventionnelle

Compétences scripturales

Littératie

Langage SMS

Communauté virtuelle

Résumé :

Le français est une langue omniprésente dans tous les domaines à côté de l'arabe dialectal. Ceci est la conséquence de l'histoire coloniale qui a duré 132 ans. La langue française est devenue avec le temps la langue seconde, elle tire ses origines de la sphère coloniale et est reconnue par la société algérienne comme étant la première langue enseignée dans les établissements scolaires. Ces derniers l'utilisent comme dans un double objectif: d'abord comme un outil d'accès au savoir, ensuite comme un moyen d'ouverture sur le monde extérieur. En effet textes et programmes officiels accordent une place de choix à la maîtrise des compétences de l'écrit (compréhension et production) mais si depuis plusieurs décennies de nombreuses recherches ont permis de comprendre les diverses facettes de l'apprentissage de la lecture et donc d'aider à son enseignement/ apprentissage, il en est de même pour l'écriture : les travaux quant à l'approche de ce domaine restent relativement récents.

Des recherches menées par les didacticiens ont mis en évidence que les apprenants d'une langue étrangère étaient confrontés à deux objectifs différents : pour certains apprendre une langue c'est acquérir des connaissances (linguistiques et culturelle). Pour d'autres, c'est une occasion de mémoriser et d'accumuler des connaissances afin de les mettre en pratique dans l'exercice de la communication ou de la rédaction (production écrite/ orale). (Boyer, 1990).

Autrement dit l'apprentissage d'une langue étrangère consiste à acquérir des savoirs et des savoir-faire linguistiques à mettre en pratique en classe et en dehors de la classe.

Dans ce travail de recherche, notre intérêt s'est porté sur les problèmes que rencontrent les apprenants de la langue française lors des activités scripturales notamment la production écrite libre ou répondant à une consigne précise. Nous allons tenter de cerner les causes qui poussent les apprenants à éviter d'écrire (essais de production écrite), plus encore, à se fâcher définitivement avec l'écriture car nous sommes même arrivés à parler de stérilité vis-à-vis de l'écriture. Nous essayerons par la suite de développer des stratégies de remédiation, de remodifier l'écrit (la production écrite notamment) et à réconcilier les élèves avec l'écriture en essayant de répondre à leurs besoins et attentes, et ce dans le but d'introduire une méthodologie efficace pour optimiser l'apprentissage des règles de l'écrit et les amener à produire sans contraintes.

Il est connu que dans le domaine de la didactique des langues, beaucoup d'enseignants du FLE expriment leur mécontentement à propos des performances des élèves en production écrite, tant au niveau primaire qu'au nouveau du cycle secondaire. En effet, ils se trouvent

impuissants face aux résultats²⁴ négatifs enregistrés lors des différents examens de contrôle périodiques ou annuels, affirmant que les apprenants ne reçoivent pas une préparation adéquate en langue française, notamment lors des activités d'écriture tant nécessaire au développement des compétences communicatives à l'écrit.

Lors de notre pratique d'enseignement au cycle moyen et au cours de nos six années d'expérience, nous avons constaté que les apprenants éprouvaient des difficultés à produire des énoncés et des textes courts. Ils étaient souvent démotivés avant même d'entrer en phase de production, d'autant plus que les perspectives des jets de corrections successives n'arrangeaient rien.

Nous avons aussi remarqué que les apprenants passaient plus de temps à recopier des phrases qu'à concevoir des textes. Nous nous sommes donc redus compte que, pour eux, écrire est un acte complexe. Cette activité demande la mise en œuvre d'une série de savoirs différents mais en interactions les uns avec les autres. Les élèves peuvent légitimement se sentir découragés. Or, la production écrite est une des priorités dans l'acte d'enseignement/apprentissage et permet de mettre en œuvre la maîtrise des compétences communicatives observables (production).

En effet, l'apprentissage de l'écrit en classe ne saurait se construire dans des situations d'écritures où la production d'un texte demeure pour beaucoup d'apprenants un véritable calvaire, n'éprouvant aucun plaisir à écrire, et angoissés à rédiger le verdict de leur échec, ils se parent derrière des réticences alarmantes. Quel intérêt a-t-on avec une classe très faible à demander des productions écrites de plus d'une page quand la plupart des apprenants n'est capable de n'en rédiger un court paragraphe ? Pourtant, force est de constater que bon nombre d'enseignants ont su relever le défi d'atteler les élèves de classes faibles à des pratiques d'écritures parfois de longue haleine, mais très motivantes pour susciter l'envie et le plaisir d'écrire. Dans quelle mesure l'enseignant peut-il aider des apprenants, qui à force d'échec se retrouvent démotivés par l'écrit ?

Au cycle moyen, l'écriture devrait permettre aux apprenants des occasions de prendre conscience d'eux-mêmes et de leurs liens avec le monde extérieur. Par l'écriture les apprenants organisent leur pensée, mémorisent des informations qui leur semblent importantes, résolvent des problèmes, réfléchissent sur un éventail de plus en plus large de perspectives et apprennent comment communiquer efficacement à des fins précises et pour différents publics cibles. Ils développent une écriture personnelle et ont l'occasion de se familiariser avec celle d'autres rédacteurs. En traduisant leur pensée en mots et en illustrant

ces mots à l'aide d'éléments visuels sur un éventail de supports, les apprenants approfondissent leurs connaissances et leur compréhension du contenu de toutes les matières scolaires, des événements de leur vie et du monde dans lequel ils vivent.

Tous les apprenants affichent des motivations et des attitudes différentes quant à l'écrit pourvu qu'on leur donne des occasions d'écrire sur des sujets qui les intéressent, des choix en ce qui concerne leur production écrite (choix de type de texte, choix de support de communication, etc.) ainsi que des encouragements et un soutien pédagogique adéquat. La motivation à écrire augmente au fur et à mesure que les élèves s'engagent personnellement et avec confiance dans leur projet d'écriture. Il est important que les enseignants tiennent compte du niveau requis des apprenants et de leurs rapports au français au cycle moyen pour les orienter sur un continuum de développement qui aboutit à l'écriture autonome. A cet effet, ils se doivent d'évaluer soigneusement les besoins, les intérêts et les expériences de chaque apprenant, cerner leur identité personnelle et culturelle de la langue en classe et planifier en conséquence leur enseignement et leur pratique.

Face à un tel constat, nous avons décidé de nous intéresser à l'apprentissage de l'écrit dans une classe de FLE au cycle moyen. Ce domaine était tellement vaste que nous nous sommes senties perdus sous la multitude de possibilités qui s'ouvraient à nous. Il était impossible d'aborder tous les points concernant la production écrite. Nous nous sommes alors intéressés aux pratiques scripturales extra-scolaires, en vue d'une exploitation scolaire, et ce dans le but de voir si cela serait favorable à développer des capacités à faire (sur le plan scriptural). Il s'agit d'une recherche exploratoire à visée compréhensive dont le but est d'optimiser à la fois l'acte didactique et l'apprentissage des formes qui aident les apprenants à rédiger en français des énoncés courts. Ces pratiques nous ont semblées en adéquation avec notre objectif qui est de montrer que produire un écrit peut être motivant si on y prend du plaisir.

Soyons honnête et avouons que dans le domaine de l'enseignement / apprentissage, les solutions miracles n'existent pas et n'existeront assurément jamais. L'enseignant doit être conscient que chaque apprenant est un cas particulier et que les difficultés qu'il rencontre dans l'apprentissage d'une langue étrangère lui sont propres et appellent des remèdes spécifiques et très ciblés voire très particulier. Ce constat paraît disproportionné dans la mesure où il n'est pas rare de rencontrer des apprenants avec les mêmes soucis à tel ou tel autre moment de leur apprentissage, avec telle ou telle notion qu'ils arrivent difficilement à assimiler

Ecrire est une activité qui nécessite la mobilisation simultanée de plusieurs compétences : la mise en mots, la planification en ordre des idées, la mise en forme du texte produit, la vérification de l'orthographe et de la ponctuation, de nombreuses relectures suivies de réécritures. L'exercice est très complexe. Il s'agit donc d'une activité difficile rarement ressentie comme un plaisir par les apprenants.

Face à cette situation d'handicap qui affecte sérieusement l'apprentissage de l'écriture chez l'apprenant et désespère souvent l'enseignant ; la problématique qui se dégage et à laquelle nous essayerons d'apporter des réponses est la suivante :

Dans quelle mesure l'exploitation didactique des écrits scolaires (les SMS notamment) permettent d'optimiser l'apprentissage de certaines formes écrites conventionnelles?

Cela nous conduira à coup sur à mettre en place des stratégies qui permettront d'abord d'aiguiser la curiosité des apprenants dans le but de développer chez eux le goût et le plaisir d'écrire en français, ensuite de faire en sorte que leurs représentations de cette dernière et que leurs attitudes vis-à-vis de cette langue changent à travers une pratique de l'écrit moins contraignante et plus attrayante.

- Nous avons choisi les SMS pour aider les apprenants à accéder aux plaisirs d'écrire car nous savons tous que ce nouveau mode d'expression qui, émane de cette nouvelle technologie, attire les apprenants et participe au développement de leur créativité.
- Nous nous sommes intéressés à la pratique des jeux d'SMS car nous savons bien que les activités ludiques sont le meilleur moyen de réconcilier les apprenants avec l'écrit. En effet, l'élève sera plus motivé puisque les SMS font parti du monde qui l'entoure ce qui va susciter son intérêt et stimuler son apprentissage.
- La didactisation des écrits extrascolaires au profit de l'apprentissage est un thème d'actualité réclamant son droit d'être mis en lumière puisqu'il s'impose de jour en jour auprès des enseignants et offre à l'apprenant l'outillage dont il pourra avoir besoin pour avancer dans son apprentissage et ce malgré les écarts qui existent entre les écrits scolaires conventionnels et écrits extra – scolaires spontanés. .

Nous avons constaté au cours de notre parcours que les apprenants avaient beaucoup de mal avec l'écrit, jusqu'ici cette question est restée sans réponses. C'est pourquoi nous proposons d'effectuer une étude des phénomènes qui sont à l'origine de ce problème. Pour ce faire, nous nous sommes fixés les objectifs suivants :

- Offrir aux élèves des situations de production où écrire devient synonyme de plaisir et d'humour.
- Amener les apprenants à changer leurs comportements quant à l'écrit et à réfléchir sur leurs productions.
- Décrire les rapports des apprenants à l'écrit.
- Démontrer le rôle majeur que peuvent jouer les SMS dans l'apprentissage de l'écrit FLE et dans le développement des compétences scripturales

Voici les principales questions de notre recherche :

- Quelles activités d'écritures permettent de diminuer le sentiment d'insécurité linguistique qui empêche les apprenants de produire des textes corrects ?

- Comment arriver à la norme sans pour autant considérer cela comme une entrave ?

- Comment libérer la plume et offrir aux apprenants l'opportunité d'utiliser de façon ludique et édifiante la langue française pour la mise en place d'une véritable compétence de communication écrite ?

Voilà donc les questions qui mériteraient un temps particulier pour arriver à mieux cerner les difficultés auxquels sont confrontés un bon nombre d'apprenants, mais surtout de mieux cibler les difficultés constatées dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Pour l'élaboration de notre travail, nous nous sommes basée sur les hypothèses suivantes :

- L'utilisation des SMS comme moyen didactique dans le milieu scolaire permet aux apprenants d'aborder l'écrit avec une nouvelle vision en faisant le moins d'erreurs possible dans leurs productions écrites. Ces SMS vont donner à l'apprenant l'occasion de réfléchir à une meilleure prise en charge du processus d'écriture.
- L'exploitation des écrits extrascolaires comme activité ludique permet aux apprenants de se libérer et les encourage à réfléchir de façon positive et de se réconcilier avec l'écrit.
- De nouveaux comportements pourraient apparaître vis-à-vis de l'écrit par l'introduction du langage SMS qui fait parti du quotidien des apprenants et qui poussent ces derniers à recueillir et à exprimer de nouvelles idées et de nouvelles notions au moyen des écrits dit libres et relâchés. Ces nouvelles formes d'écriture suscitent l'intérêt des apprenants et stimulent l'apprentissage en permettant aux apprenants de s'engager dans leur propre projet d'écriture dans un environnement

où ils se sentent à l'aise de prendre des risques et leur procure des occasions pour développer des compétences à l'écrit.

Nous avons décidé de présenter aux apprenants une série d'activités à caractère ludique contenant principalement le langage SMS. Ces exercices visent à dédramatiser et à relativiser les activités d'écriture et les amener à être moins inhibé lors de la production écrite. C'est également un moment privilégié pour travailler un aspect particulier de la production où l'on voit l'investissement réel de l'apprenant dans l'activité ainsi qu'une mise en œuvre des points de grammaire et de vocabulaire en lien avec le projet didactique. Le mot jeu sous entend « plaisir ». En effet, par ces jeux, l'apprenant connaîtra le plaisir de créer, d'exprimer ses sensations et ses émotions par des mots.

Notre but premier à travers cette modeste recherche est d'installer chez les apprenants le plaisir d'écrire de façon à offrir à ces derniers des situations où écrire devient synonyme de production réelle et personnelle. Par la suite nous essayerons de faire une étude analytique qui nous permettra de cerner et de traiter les difficultés rencontrées par les apprenants quant à l'écrit et ainsi connaître les raisons pour lesquelles un nombre assez importants d'apprenants se désintéressent totalement des contenus des productions qu'on leur propose. De même, ce travail nous permettra de dégager les problèmes rencontrés par les apprenants qui les empêchent d'accéder au savoir faire scriptural visé. Par la suite, nous essayerons de voir s'il existe des solutions, des remèdes, des clés ou des stratégies à mettre en place afin de résoudre ces situations problèmes de prime d'abord insolubles.

Notre population d'enquête est constituée de trente élèves de quatrième année moyenne venant de deux classes différentes. L'échantillon est composé de quinze apprenants de la 4^{ème} 1 et de quinze autres d'une autre classe de 4^{ème} 2. Leurs âges varient entre 13 et 17 ans ayant une compétence différente dans la pratique du français que se soit à l'oral ou à l'écrit. Nous ajoutons que malgré les six années de socialisation langagière en français au niveau scolaire, ils rencontrent toujours des difficultés quant à la maîtrise de cette langue. Ceci s'expliquerait par le fait que tous les apprenants qui constituent notre corpus viennent de l'agglomération de Koudia, un lieu qui, à notre sens, n'offre pas des occasions de contact avec le français et de son utilisation au quotidien aussi bien, à l'oral qu'à l'écrit

Nous avons proposé trois activités aux apprenants, les deux premières activités ont duré une demie heure chacune alors que la troisième a duré une heure. Il s'agit de deux dictées dans deux activités différentes. Une dictée SMS suivie d'une dictée conventionnelle afin qu'ils puissent réfléchir sur leurs écrits, avant d'aller rédiger par la suite en français

conventionnelle. Les dictées étaient rédigées sur une feuille de papier pour la dictée traditionnelle et sur téléphone portable pour la dictée « SMS ». En dernier lieu, nous leur avons proposé une dernière activité d'écriture là où les élèves étaient amenés à rédiger un texte court d'environ 40 mots autour d'un thème que nous leur avons proposé.

En plus des activités faites en classe, nous avons établi un questionnaire que nous avons demandé aux élèves de remplir. Nous leur avons lu les questions avec eux pour s'assurer que chaque question est comprise. Ce travail a été fait quelques jours avant la collecte du corpus dans le but de connaître les attitudes des apprenants participants vis à vis de leurs écrits. Ce qui a permis par la suite de faire une étude comparative²⁵ entre les dires et les faires des enquêtés. Ce questionnaire nous a permis d'éveiller la conscience linguistique de ces apprenants qui auront l'occasion de lire ce qu'ils ont écrit et y réfléchir afin de progresser en tant que rédacteurs et rédactrices. Il est essentiel que les apprenants aient l'occasion de discuter de leurs écrits et de leurs représentations afin de construire une attitude positive sur l'écrit. De plus nous pouvons relever les tendances dominantes qui relèvent des déclarations de nos enquêtés (préjugés, stéréotypes, cristallisation, stigmatisation, prises de consciences ...) qu'ils ont chacun de leur écrit.

La passation des questionnaires s'est faite après avoir expliquée aux élèves pourquoi ils vont réaliser ces expérimentations. Chaque élève est installé, seul, à une table pour limiter la communication entre les élèves et garantir une fiabilité des résultats. Ils auraient pu être tentés de mentir pour ne pas avoir de jugement négatif de la part d'un élève voisin. Tous les élèves répondent simultanément afin d'assurer une authenticité des écrits.

A la fin, les questionnaires sont directement ramassés pour ne pas que les apprenants reviennent sur leurs réponses et qu'aucune modification ne soit apportée

Nous avons procédé de manière différente avec les deux groupes. Avec le premier, nous avons fait une dictée SMS ensuite une dictée conventionnelle tandis qu'avec le second nous sommes passés directement à la dictée conventionnelle.

Pour cette première activité, nous avons choisi cinq (05) mots²⁶ qu'ils devaient écrire en premier lieu en langage SMS puis en écrit conventionnel en essayant, dans cette deuxième étape, de faire le moins de fautes possible.

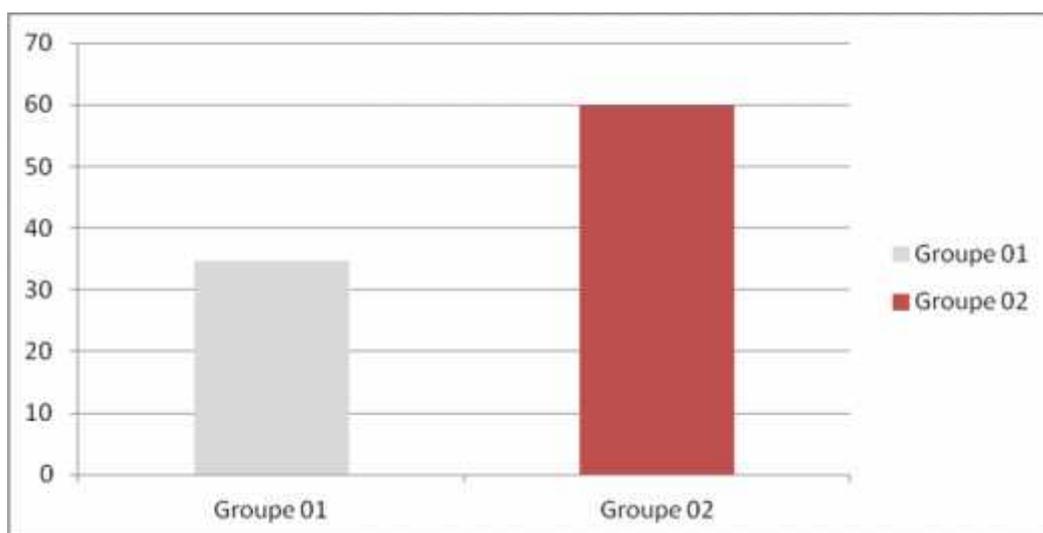
Ci-dessous le tableau et l'histogramme représentant les résultats des deux groupes concernant la première activité :

²⁵ Nous verrons les résultats de cette analyse plus tard dans le chapitre 01 de la deuxième partie.

²⁶ Les cinq mots sont : « bonjour, à plus, demain, j'espère, aujourd'hui ».

Groupes	Nombre d'erreurs commises	Pourcentages des erreurs commises
Groupe 01	20	26,66 %
Groupe 02	26	34.66 %

Tableau 6 : nombre et pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 01 pour les deux groupes.



Voici le tableau et l'historgramme représentant les résultats des deux groupes concernant la deuxième activité :

Groupes	Nombre d'erreurs commises	Pourcentages des erreurs commises
Groupe 01	48	32 %
Groupe 02	70	46 ,66 %

Tableau 08 : nombre et pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 02 pour les deux groupes.

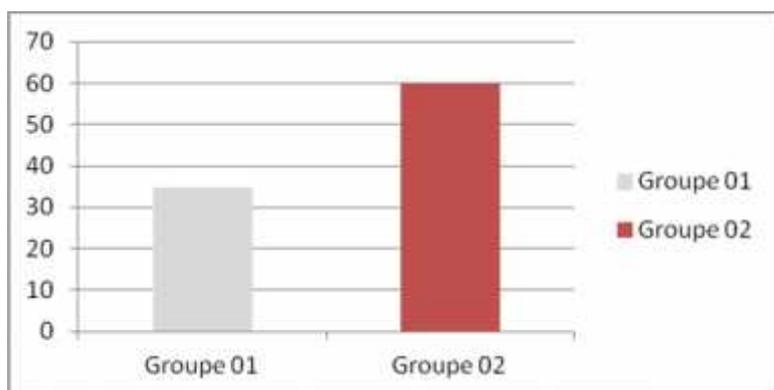


Figure 02 : histogramme représentant les pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 02 pour les deux groupes.

Voici le tableau et l'histogramme représentant les résultats des deux groupes concernant la troisième activité :

Groupes	Nombre d'erreurs commises	Pourcentages des erreurs commises
Groupe 01	138	34,76 %
Groupe 02	238	59,79 %

Tableau 11 : nombre et pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 03 pour les deux groupes.

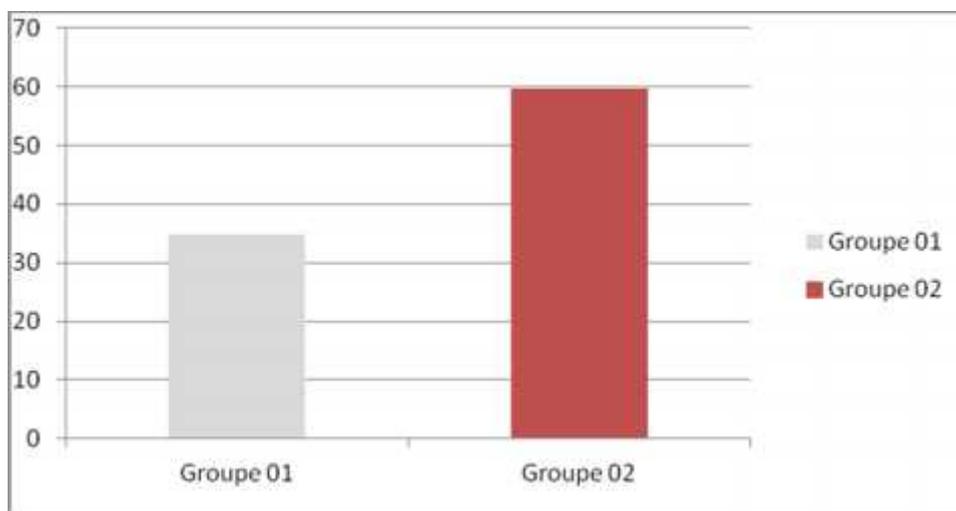


Figure 03 : *histogramme représentant les pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 03 pour les deux groupes.*

A l'essor de ces trois activités, nous avons pu constater que les phénomènes recensés chez les apprenants du groupe 02 sont majoritairement plus élevés que pour le groupe 01. Les élèves exposés à une dictée SMS ont réalisé des productions meilleures que celles du groupe 02. L'effet du type de dictée proposé est également significatif. Les élèves produisent davantage de phénomènes à la dictée conventionnelle (34,66 % / 46,66 / 59,79 %) qu'à la dictée SMS suivie d'une dictée conventionnelle (26,66 % / 32 % / 34,76 %).

Cette analyse nous a permis de nous rendre compte de l'importance de l'intégration de ces écrits extrascolaires au sein de la classe car il est important de signaler que l'écriture SMS évolue et influe sur l'écriture traditionnelle comme rarement dans le passé. Au fil du temps, de nouvelles formes vont naître et nous serons obligés de les intégrer dans le processus d'enseignement – apprentissage.

L'objectif de cette recherche était d'une part offrir aux élèves des situations de production où écrire devient synonyme de plaisir et d'humour et, d'autre part, amener les apprenants à changer leurs comportements quant à l'écrit et à réfléchir sur leurs productions.

- La première hypothèse prédisait que l'utilisation des SMS comme moyen didactique dans le milieu scolaire permet aux élèves d'aborder l'écrit avec une nouvelle vision en faisant le moins d'erreurs possible dans leurs productions écrites. Ces SMS vont donner à l'apprenant l'occasion de réfléchir à une meilleure prise en charge du processus d'écriture. Celle – ci est complètement confirmée. En effet, à travers l'analyse des résultats obtenus des trois activités montrent que les élèves exposés d'abord à une dictée SMS suivie d'une dictée conventionnelle ont commis moins d'erreurs que ceux dont la production était purement conventionnelle. Ce résultat peut s'expliquer par une meilleure maîtrise des normes orthographiques conventionnelles au fil des activités ainsi qu'une meilleure adaptation de l'écrit. Le deuxième groupe n'ayant pas bénéficié d'une dictée SMS a, donc moins assimilé les normes orthographiques conventionnelles que les autres.

- La deuxième hypothèse supposait que L'exploitation des écrits extrascolaires comme activité ludique permet aux apprenants de se libérer et les encourage à réfléchir de façon positive et de se réconcilier avec l'écrit ainsi ils représentent un outil didactique profitable dans l'enseignement/ apprentissage de l'écrit. Cette hypothèse est complètement vérifiée. En effet, nous avons remarqué pendant le déroulement des trois activités que les

apprenants étaient motivés, ils ont aimé la nature des activités proposés ce qui les a libéré et leur a permis de changer leur regard vis-à-vis de l'écrit.

- La troisième hypothèse consistait à dire que ces nouvelles formes d'écriture suscitent l'intérêt des apprenants et stimulent l'apprentissage en permettant aux apprenants de s'engager dans leur propre projet d'écriture dans un environnement où ils se sentent à l'aise de prendre des risques et leur procure des occasions pour développer des compétences à l'écrit. Cette hypothèse est confirmée puisque la plupart des élèves qui auparavant n'éprouvaient aucun intérêt à rédiger les textes les plus courts en rendant des feuilles blanches se trouvaient aujourd'hui impliqués dans leurs rédactions. Par ailleurs, nous avons pu observer que les apprenants ont développé de nouvelles compétences scripturales à l'écrit. Ils sont devenus plus productifs et plus à l'aise dans leurs rédactions.

On entend souvent dire qu'il existe une solution à chaque problème. En Algérie, et malgré les efforts et la bonne volonté de tous les acteurs impliqués dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage de la langue française, il semble qu'on soit, dans la recherche de ces solutions «*miracles*», au stade des incertitudes et du tâtonnement. Dans les salles de classes, on entend beaucoup dire que les apprenants sont pour la plupart fâchés avec l'écriture et on désespère. Et si on allait y voir de plus près, et si on partait davantage des réalités méconnues, en s'appuyant dessus au lieu de les ignorer car contrairement à certains discours, les apprenants ne se trouvent pas en difficulté parce qu'ils ne veulent pas apprendre. C'est un raccourci qui peut être dangereux car les raisons, comme nous venons de les aborder sont bien plus complexes et les remèdes à proposer encore plus. Les objectifs de l'enseignement du français restent les mêmes, mais les chemins pour y parvenir peuvent être différents.

D'autres parts, nous dirons que les résultats auxquels nous sommes parvenus ne sauraient être généralisés compte tenu des limites quantitatives et spatio-temporelles de l'enquête. Celle-ci a, en effet, démontré que l'intégration des écrits extrascolaires au sein de la classe a suscité des réactions différentes de la part des apprenants car nous avons procédé de manière différente avec les deux groupes. Les résultats auxquels nous sommes parvenus montrent en effet un clivage dans la maîtrise de l'écrit. En effet, les élèves étant exposés aux dictées SMS ont été plus productifs et plus performants que les autres.

Lorsque nous avons commencé ce travail de recherche, nous n'avions pas la prétention d'arriver à des conclusions ultimes et définitives, nous avons seulement le désir de porter un regard neuf à travers une situation qui se voulait nouvelle et originale. Notre objectif était surtout d'ouvrir des pistes de réflexions pour des études à venir.

Il a été par conséquent clair pour nous, dès le début, que cette étude ne serait que l'esquisse d'une réflexion qui contribuerait ainsi au développement d'une nouvelle compétence scripturale et de pouvoir aborder l'écrit sans angoisse ni contrainte, tout en nous inscrivant dans une perspective sociodidactique qui se base sur le produit scriptural de l'apprenant, nous avons essayé, par cette recherche exploratoire, de décrire et de comprendre ce qui ressort de l'expérience.

Le langage SMS évolue, à côté du langage conventionnel. Plutôt réservé à la sphère extrascolaire, ses incursions dans la sphère scolaire sont perçues comme inappropriées du langage SMS se banalisent dans les échanges informels entre enseignants et apprenants. L'enseignant, de plus en plus familier à ce langage, l'intègre à sa pédagogie afin de rester accessible à des apprenants qui l'emploient couramment dans leur quotidien. Est-ce que cette vulgarisation favorise les fautes de grammaire ou d'orthographe dans le langage traditionnel ? Même si les clivages sont importants sur la question, les études tendent à prouver le contraire. Cependant pour en éviter les dérives, notamment la baisse du niveau dans le. Quoi qu'il en soit le langage SMS, vivant, s'enrichit, et influence le langage traditionnel. Peut-on faire une projection sur les 5 à 10 ans à venir de son impact ? C'est un peu court comme délai mais l'évolution est en marche.

Nous aurions pu aussi entreprendre d'autres pistes de recherche plus approfondies car la richesse de la situation, avec toutes les ambiguïtés qu'elle ne cesse de provoquer, font d'elle une source inépuisable d'interrogations et de recherches. En effet, le paysage didactique continue à subir des changements importants. L'usage des écrits extrascolaires est toujours omniprésent dans tous les secteurs. Ces nouvelles formes semblent même gagner un grand espace dans le milieu scolaire.

Dans le domaine de la didactique de l'écriture, des pistes de recherche sont encore peu exploitées parmi lesquelles la prise en compte de l'écrit extra scolaire. Ces recherches mettent en évidence l'intérêt didactique à tenir compte des écrits extrascolaires pratiqués spontanément par l'apprenant, au cœur du processus d'apprentissage et proposer des stratégies d'enseignement qui tiennent compte de la variation du niveau et des répertoires verbaux des apprenants.

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je remercie Allah tout puissant de m'avoir donné la force et le courage de réaliser ce présent travail.

En deuxième lieu, j'exprime ma profonde gratitude à mon encadreur Monsieur Ali Bencherif Mohamed Zakaria d'avoir toujours été présent pour m'orienter et m'assister avec ses précieux conseils.

Mes remerciements vont également aux membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer mon travail et de participer à cette soutenance.

Enfin, je remercie chaleureusement mes adorables élèves qui ont participé à l'élaboration de mon corpus, sans qui ce travail n'aurait pas abouti.

DEDICACES

En témoignage de l'amour, du respect et de la sincérité :

Je dédie ce travail à mes deux adorables garçons Ryad et Djawed que j'aime profondément et à qui je souhaite un avenir brillant mais aussi à mon cher mari qui m'a donné le courage de finir ce travail malgré les moments difficiles.

A mon adorable et tendre maman pour le soutien qu'elle m'a apporté durant toute ma vie, pour ses conseils et son amour infinis. A mon cher papa qui m'a appris l'amour des études et transmis le sens des valeurs et la quête du savoir, qu'ils puissent trouver là, le fruit de leur patience et inépuisable bonté.

Enfin à mes sœurs bien aimées, mon frère adoré, mes beaux frères et mes adorables neveux et nièces.

TABLE DES MATIERES

PREMIERE PARTIE

CADRAGE GENERAL

Introduction	01
---------------------------	----

Chapitre I : Cadre général de l'étude

1. Délimitation du sujet : problématique, questions de recherche, hypothèses, motivations et objectifs	05
1. 1. Problématique.....	06
1.2. Motivations de la recherche.....	07
1. 3. Délimitation du sujet	08
1. 4. Objectifs.....	09
1. 5. Questions de recherche	09
1.6. hypothèses de travail	10
2. La méthodologie : population, outils et corpus.....	10
2.1. Protocole de l'enquête : observation participante et participation observante.....	11
2.2. Biographie langagière.....	17

Chapitre II : Cadres théoriques

1. Communication : histoire d'un concept	22
1.1. Le langage SMS : un langage rebelle	23
1.1.1. Les nouvelles formes d'écriture	23
1.1.2. Les SMS qu'est ce que c'est ?	24
1.1.3. Peut-on parler d'une communauté virtuelle ?	25
1.1.4. Les particularités des SMS	27
1.1.5. Les SMS au secours de l'orthographe	29
1.1.6. Les SMS sont ils un danger pour l'orthographe	29
1.1.7. Les caractères principaux du SMS	30
2. Qu'est ce que l'écrit ?	32
2.1. La production écrite	33
2.2. Le développement de l'écriture conventionnelle chez les apprenants	34
2.3. La place des erreurs d'orthographe dans l'apprentissage de l'écriture.....	37
2.4. Quelle prise en compte didactique de l'écriture extrascolaire.....	38
2.5. Evolution de l'écriture SMS et son influence sur l'écriture traditionnelle.....	40
2.6. La littéracie au service de l'apprentissage.....	40

DEUXIEME PARTIE
POUR UNE NOUVELLE APPROCHE DE L'ECRIT

Chapitre I : Analyse de la conscience linguistique

1. Pratiques langagières et représentations	43
2. Usages déclarés : des dire et des ressentis	46
2.1. La présence du téléphone portable chez les apprenants : (<i>As-tu un téléphone portable personnel ?</i>).....	47
2.2. L'utilisation à outrance des SMS : (<i>envoies- tu des textes « SMS » ?</i>).....	47
2.3. Une orthographe estropiée ? (<i>Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ?</i>).....	48
2.4. Caractéristiques du langage SMS : (<i>Comment qualifierais-tu le langage SMS ?</i>).....	49
2.5. Les représentations des apprenants quant à la langue française : (<i>Aimes-tu la langue française ?</i>).....	51
2.6. Le niveau déclarée vis-à-vis de la maîtrise de la langue française :(<i>Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?</i>).....	52
2.7. Les difficultés rencontrées à l'écrit : (<i>As-tu des difficultés à l'écrit ?</i>).....	53
2.8. comment les apprenants appréhendent-ils la production écrite ? : (<i>La production écrite est pour toi une activité facile ou difficile ?</i>).....	54
2.9. L'intérêt porté aux thèmes proposés en production écrite : (<i>Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?</i>).....	55
2.10. L'utilisation du dictionnaire : (<i>Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?</i>).....	56
2.11. Le travail en groupe : (<i>préfères-tu travailler seul ou en groupe ?</i>).....	56
2.12. Penser en arabe et rédiger en français : (<i>T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?</i>)	58
2.13. Temps consacré à l'écriture en dehors de la classe : (<i>En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?</i>).....	60
2.14. L'auto- correction : (<i>Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?</i>).....	61

Chapitre II : La mise en place d'une nouvelle compétence scripturale à l'écrit

1. Quantification des erreurs des deux groupes dans les trois activités.....	64
1.1. Méthode de comptage	64
1.2. Activité 01	65
1.3. Activité 02	69
1.4. Activité 03	73
2. Les types d'erreurs rencontrés dans notre corpus	77
3. Discussion.....	77

4. Propositions didactiques	78
Conclusion	81
Bibliographie	84
Annexes	89

INTRODUCTION

Introduction

En Algérie, le français est une langue omniprésente dans tous les domaines à côté de l'arabe dialectal. Ceci est la conséquence de l'histoire coloniale qui a duré 132 ans. La langue française est devenue avec le temps la langue seconde, elle tire ses origines de la sphère coloniale et est reconnue par la société algérienne comme étant la première langue enseignée dans les établissements scolaires. Ces derniers l'utilisent comme dans un double objectifs: d'abord comme un outil d'accès au savoir, ensuite comme un moyen d'ouverture sur le monde extérieur. En effet textes et programmes officiels accordent une place de choix à la maîtrise des compétences de l'écrit (compréhension et production) mais si depuis plusieurs décennies de nombreuses recherches ont permis de comprendre les diverses facettes de l'apprentissage de la lecture et donc d'aider à son enseignement/ apprentissage, il en est de même pour l'écriture : les travaux quant à l'approche de ce domaine restent relativement récents.

Des recherches menées par les didacticiens ont mis en évidence que les apprenants d'une langue étrangère étaient confrontés à deux objectifs différents : pour certains apprendre une langue c'est acquérir des connaissances (linguistiques et culturelle). Pour d'autres, c'est une occasion de mémoriser et d'accumuler des connaissances afin de les mettre en pratique dans l'exercice de la communication ou de la rédaction (production écrite/ orale). (Boyer, 1990).

Autrement dit l'apprentissage d'une langue étrangère consiste à acquérir des savoirs et des savoir-faire linguistiques à mettre en pratique en classe et en dehors de la classe.

Dans ce travail de recherche, notre intérêt s'est porté sur les problèmes que rencontrent les apprenants de la langue française lors des activités scripturales notamment la production écrite libre ou répondant à une consigne précise. Nous allons tenter de cerner les causes qui poussent les apprenants à éviter d'écrire (essais de production écrite), plus encore, à se fâcher définitivement avec l'écriture car nous sommes même arrivés à parler de stérilité vis-à-vis de l'écriture. Nous essayerons par la suite de développer des stratégies de remédiation, de remodeler l'écrit (la production écrite notamment) et à réconcilier les élèves avec l'écriture en essayant de répondre à leurs besoins et attentes, et ce dans le but d'introduire une méthodologie efficace pour optimiser l'apprentissage des règles de l'écrit et les amener à produire sans contraintes.

Il est connu que dans le domaine de la didactique des langues, beaucoup d'enseignants du FLE expriment leur mécontentement à propos des performances des élèves en production écrite, tant au niveau primaire qu'au nouveau du cycle secondaire. En effet, ils se trouvent impuissants face aux résultats¹ négatifs enregistrés lors des différents examens de contrôle périodiques ou annuels, affirmant que les apprenants ne reçoivent pas une préparation adéquate en langue française, notamment lors des activités d'écriture tant nécessaire au développement des compétences communicatives à l'écrit.

Lors de notre pratique d'enseignement au cycle moyen et au cours de nos six années d'expérience, nous avons constaté que les apprenants éprouvaient des difficultés à produire des énoncés et des textes courts. Ils étaient souvent démotivés avant même d'entrer en phase de production, d'autant plus que les perspectives des jets de corrections successives n'arrangeaient rien.

Nous avons aussi remarqué que les apprenants passaient plus de temps à recopier des phrases qu'à concevoir des textes. Nous nous sommes donc redus compte que, pour eux, écrire est un acte complexe. Cette activité demande la mise en œuvre d'une série de savoirs différents mais en interactions les uns avec les autres. Les élèves peuvent légitimement se sentir découragés. Or, la production écrite est une des priorités dans l'acte d'enseignement/ apprentissage et permet de mettre en œuvre la maîtrise des compétences communicatives observables (production).

En effet, l'apprentissage de l'écrit en classe ne saurait se construire dans des situations d'écritures où la production d'un texte demeure pour beaucoup d'apprenants un véritable calvaire, n'éprouvant aucun plaisir à écrire, et angoissés à rédiger le verdict de leur échec, ils se parent derrière des réticences alarmantes. Quel intérêt a-t-on avec une classe très faible à demander des productions écrites de plus d'une page quand la plupart des apprenants n'est capable de n'en rédiger un court paragraphe ? Pourtant, force est de constater que bon nombre d'enseignants ont su relever le défi d'atteler les élèves de classes faibles à des pratiques d'écritures parfois de longue haleine, mais très motivantes pour susciter l'envie et le plaisir d'écrire. Dans quelle mesure l'enseignant peut-il aider des apprenants, qui à force d'échec se retrouvent démotivés par l'écrit ?

¹ Ralatifs à l'évaluation formative et à l'évaluation sommative. (Michel Dabène, 1990).

Notre travail de recherche sera composé de deux parties, la première sera consacrée au cadrage général de l'étude qui contient notre problématique et toutes les questions qui alimentent notre recherche (motivations, objectif, hypothèses). Ensuite, nous passerons à la méthodologie adoptée où nous ferons une description approfondie des procédures de notre enquête (protocole de l'enquête, biographie langagière, outils méthodologiques, etc.)

Dans le 2^{ème} chapitre, nous exposerons le cadre théorique qui a été nourri par nos différentes lectures. Nous commencerons d'abord, par définir le langage SMS ainsi que les différents concepts qui s'y rapportent. Ces définitions vont nous permettre de cerner le champ conceptuel dans lequel s'inscrit notre étude et mieux comprendre les phénomènes qui feront l'objet de notre analyse. Puis, nous passerons au domaine de l'écrit en essayant de voir les rapports qu'ont nos élèves avec la production écrite et tenter de comprendre comment ce savoir s'acquiert au fil des années. De même, nous mettrons en exergue plusieurs points tels que la littéracie, écriture conventionnelle et écriture extra scolaire et bien d'autres notions qui doivent être définies et expliquées pour servir d'arrière plan théorique.

Pour ce qui est de la deuxième partie qui est répartie en deux sections, nous allons mettre l'accent sur ce qui ressort de l'enquête par questionnaire. Dans la première, nous analyserons les données à partir du questionnaire renseigné par les apprenants. Ceci aura pour but de mesurer les écarts entre ce que les apprenants disent faire et ce qu'ils font réellement à propos des écrits scolaires et extra- scolaires. C'est-à-dire analyser la différence entre ce que ces élèves disent faire et ce qu'ils font réellement en situation de production. Ainsi, nous analyserons les données que nous avons pu collecter à travers les questionnaires établis avec les apprenants qui ont participé à cette expérience. C'est aussi dans cette perspective là que nous essayerons d'étudier les rapports à l'écrit aussi que leur conscience linguistique.

La deuxième section sera consacrée à l'analyse de notre corpus relatif aux copies des apprenants qui ont été soumis à des activités de production écrite. Nous procéderons à une approche quantitative des items mal écrits. Ceci est fait dans le but de relever les particularités saillantes qui remontent à travers les écrits des apprenants soumis à trois activités en classe.

PREMIERE PARTIE

CADRAGE GENERAL

PREMIERE PARTIE**CADRAGE GENERAL**

La première partie est composée de deux chapitres. Le premier présentera le cadre général de la recherche (problématique, questions de recherche, hypothèses, motivations et objectifs) ainsi que la démarche méthodologique (outils, population, biographie langagière et procédures de l'enquête). Dans le deuxième chapitre, nous présenterons le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre recherche et ce à travers la mise en relief de quelques notions de base qui se rapportent à notre sujet. De même, parlerons surtout de la didactisation impérative des écrits extrascolaires en classe pour un bon et meilleur apprentissage.

CHAPITRE I

LE CADRE GENERAL DE L'ETUDE

Dans ce chapitre, nous exposerons en premier lieu notre problématique, les questions qui ont aiguillé notre recherche, les motivations, les hypothèses, les questions de recherche et les objectifs. En deuxième lieu, nous passerons à une description détaillée des procédures de notre enquête qui comporte plusieurs points (protocole de l'enquête, biographie langagière, outils méthodologiques).

1. Délimitation du sujet : problématique, questions de recherche, hypothèses, motivations et objectifs

Au cycle moyen, l'écriture devrait permettre aux apprenants des occasions de prendre conscience d'eux-mêmes et de leurs liens avec le monde extérieur. Par l'écriture les apprenants organisent leur pensée, mémorisent des informations qui leur semblent importantes, résolvent des problèmes, réfléchissent sur un éventail de plus en plus large de perspectives et apprennent comment communiquer efficacement à des fins précises et pour différents publics cibles. Ils développent une écriture personnelle et ont l'occasion de se familiariser avec celle d'autres rédacteurs. En traduisant leur pensée en mots et en illustrant ces mots à l'aide d'éléments visuels sur un éventail de supports, les apprenants approfondissent leurs connaissances et leur compréhension du contenu de toutes les matières scolaires. des événements de leur vie et du monde dans lequel ils vivent.

Tous les apprenants affichent des motivations et des attitudes différentes quant à l'écrit pourvu qu'on leur donne des occasions d'écrire sur des sujets qui les intéressent, des choix en ce qui concerne leur production écrite (choix de type de texte, choix de support de communication, etc.) ainsi que des encouragements et un soutien pédagogique adéquat. La motivation à écrire augmente au fur et à mesure que les élèves s'engagent personnellement et avec confiance dans leur projet d'écriture. Il est important que les enseignants tiennent compte du niveau requis des apprenants et de leurs rapports au français au cycle moyen pour les orienter sur un continuum de développement qui aboutit à l'écriture autonome. A cet effet, ils se doivent évaluer soigneusement les besoins, les intérêts et les expériences de

chaque apprenant, cerner leur identité personnelle et culturelle de la langue en classe et planifier en conséquence leur enseignement et leur pratique.

Face à un tel constat, nous avons décidé de nous intéresser à l'apprentissage de l'écrit dans une classe de FLE au cycle moyen. Ce domaine était tellement vaste que nous nous sommes senties perdus sous la multitude de possibilités qui s'ouvraient à nous. Il était impossible d'aborder tous les points concernant la production écrite. Nous nous sommes alors intéressés aux pratiques scripturales extra- scolaires, en vue d'une exploitation scolaire, et ce dans le but de voir si cela serait favorable à développer des capacités à faire (sur le plan scriptural). Il s'agit d'une recherche exploratoire à visée compréhensive dont le but est d'optimiser à la fois l'acte didactique et l'apprentissage des formes qui aident les apprenants à rédiger en français des énoncés courts. Ces pratiques nous ont semblées en adéquation avec notre objectif qui est de montrer que produire un écrit peut être motivant si on y prend du plaisir.

Soyons honnête et avouons que dans le domaine de l'enseignement / apprentissage, les solutions miracles n'existent pas et n'existeront assurément jamais. L'enseignant doit être conscient que chaque apprenant est un cas particulier et que les difficultés qu'il rencontre dans l'apprentissage d'une langue étrangère lui sont propres et appellent des remèdes spécifiques et très ciblés voire très particulier. Ce constat paraît disproportionné dans la mesure où il n'est pas rare de rencontrer des apprenants avec les mêmes soucis à tel ou tel autre moment de leur apprentissage, avec telle ou telle notion qu'ils arrivent difficilement à assimiler. Cependant, en explorant les causes et les conséquences de leurs lacunes, nous découvrons que les mêmes difficultés nécessitent des traitements différents.

1-1. La problématique

Ecrire est une activité qui nécessite la mobilisation simultanée de plusieurs compétences : la mise en mots, la planification en ordre des idées, la mise en forme du texte produit, la vérification de l'orthographe et de la ponctuation, de nombreuses relectures suivies de réécritures. L'exercice est très complexe. Il s'agit donc d'une activité difficile rarement ressentie comme un plaisir par les apprenants.

Face à cette situation d'handicap qui affecte sérieusement l'apprentissage de l'écriture chez l'apprenant et désespère souvent l'enseignant ; la problématique qui se dégage et à laquelle nous essayerons d'apporter des réponses est la suivante :

Dans quelle mesure l'exploitation didactique des écrits scolaires (les SMS notamment) permettent d'optimiser l'apprentissage de certaines formes écrites conventionnelles?

Cela nous conduira à coup sur à mettre en place des stratégies qui permettront d'abord d'aiguiser la curiosité des apprenants dans le but de développer chez eux le goût et le plaisir d'écrire en français, ensuite de faire en sorte que leurs représentations de cette dernière et que leurs attitudes vis-à-vis de cette langue changent à travers une pratique de l'écrit moins contraignante et plus attrayante.

1-2. Motivations de la recherche

Etant enseignante de français et en contact permanent avec les apprenants, nous nous intéressons de près à tous les problèmes qu'ils peuvent rencontrer durant leur apprentissage. Partant de ce principe, nous avons remarqué que les apprenants éprouvent beaucoup de difficultés à l'écrit et ont du mal à rédiger en français, ce qui nous pousse à résoudre de près ce problème et essayer d'y remédier. En lisant certains ouvrages et articles qui ont mis l'accent sur des situations pareilles, nous avons pris réellement conscience de ce phénomène. C'est ce qui a aiguisé notre curiosité et poussé à traiter ce sujet afin de mieux connaître les véritables raisons de ce phénomène et les conséquences qui en résultent dans les écrits des élèves.

- Nous avons choisi les SMS pour aider les apprenants à accéder aux plaisirs d'écrire car nous savons tous que ce nouveau mode d'expression qui, émane de cette nouvelle technologie, attire les apprenants et participe au développement de leur créativité.

-Nous nous sommes intéressés à la pratique des jeux d'SMS car nous savons bien que les activités ludiques sont le meilleur moyen de réconcilier les apprenants avec l'écrit. En effet, l'élève sera plus motivé puisque les SMS font parti du monde qui l'entoure ce qui va susciter son intérêt et stimuler son apprentissage.

- La didactisation des écrits extrascolaires au profit de l'apprentissage est un thème d'actualité réclamant son droit d'être mis en lumière puisqu'il s'impose de jour en jour auprès des enseignants et offre à l'apprenant l'outillage dont il pourra avoir besoin pour

avancer dans son apprentissage et ce malgré les écarts qui existent entre les écrits scolaires conventionnels et écrits extra – scolaires spontanés.

1-3. Délimitation du sujet

L'écriture et son appropriation sont en effet complexes à tout point de vue. Tout comme elle peut être pour les uns, un moyen de détente, un loisir, la manifestation d'une verve créatrice immensurable, un moyen de diffusion, de sensibilisation, de revendication autant elle peut être une contrainte, une source de grandes difficultés voire une barrière à tout avancement social pour les autres.

La société devient de plus en plus exigeante à l'égard de l'écrit et le développement des nouvelles technologies entraînent avec eux des exigences encore plus élevées pour la maîtrise de l'écrit bien que les études sur ce dernier sont plus récentes que celles de la lecture. En effet, nous nous sommes intéressée à l'écriture qui à notre sens, un processus qui s'inscrit dans une démarche de résolution de problèmes. Comment arriver à conscientiser les apprenants et les amener à réussir les activités d'écritures qu'on leur propose ? Quelles attitudes pédagogiques et didactiques doivent adopter les enseignants afin de permettre aux apprenants de changer leurs rapports à l'écrit et les amener à (re) penser cette activité qui est essentielle dans le processus scolaire. Les représentations sont, à notre sens, la source de l'insécurité linguistique qu'affichent les apprenants à l'écrit.

Une telle conception nous parait, à l'aune des pratiques de classe où l'enseignant est contraint de suivre ce qui est dicté par le programme, d'un apport positif pour les élèves en contexte scolaire et particulièrement pour les élèves en difficultés dans le processus rédactionnel.

Pour ce faire, nous avons choisi de proposer des activités scripturales à caractère ludique par la pratique des jeux basés sur des SMS dans le but de permettre aux apprenants de renouer avec l'écrit et de changer leurs représentations négatives vis-à-vis de ce dernier. Ainsi, nous pourrions considérer le téléphone portable comme un outil éducatif (Dessane, 2016) et les textos des apprenants en tant que productions écrites qui ne manquent pas d'originalité (Ali bencherif, 2009). Nous allons donc tenter à travers l'analyse de notre corpus de comprendre les attitudes et représentations des apprenants envers l'écrit en situations réelles et de voir s'ils arrivent à traduire des SMS écrit en français relâché, moderne et spontané en un français correct dépouillé de fautes. Ainsi nous pourrions voir à

la fin de ce travail si notre démarche a eu un effet positif et fructueux sur les rédactions de nos élèves.

1-4. Objectifs :

Nous avons constaté au cours de notre parcours que les apprenants avaient beaucoup de mal avec l'écrit, jusqu'ici cette question est restée sans réponses. C'est pourquoi nous proposons d'effectuer une étude des phénomènes qui sont à l'origine de ce problème. Pour ce faire, nous nous sommes fixés les objectifs suivants :

- Offrir aux élèves des situations de production où écrire devient synonyme de plaisir et d'humour.
- Amener les apprenants à changer leurs comportements quant à l'écrit et à réfléchir sur leurs productions.
- Décrire les rapports des apprenants à l'écrit.
- Démontrer le rôle majeur que peuvent jouer les SMS dans l'apprentissage de l'écrit FLE et dans le développement des compétences scripturales.

1-5. Questions de recherche

Voici les principales questions de notre recherche :

- Quelles activités d'écritures permettent de diminuer le sentiment d'insécurité linguistique qui empêche les apprenants de produire des textes corrects?
- Comment arriver à la norme sans pour autant considérer cela comme une entrave ?
- Comment libérer la plume et offrir aux apprenants l'opportunité d'utiliser de façon ludique et édifiante la langue française pour la mise en place d'une véritable compétence de communication écrite ?

Voilà donc les questions qui mériteraient un temps particulier pour arriver à mieux cerner les difficultés auxquels sont confrontés un bon membre d'apprenants, mais surtout de mieux cibler les difficultés constatées dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

1-6. Hypothèses de travail

Pour l'élaboration de notre travail, nous nous sommes basée sur les hypothèses suivantes :

- L'utilisation des SMS comme moyen didactique dans le milieu scolaire permet aux apprenants d'aborder l'écrit avec une nouvelle vision en faisant le moins d'erreurs possible dans leurs productions écrites. Ces SMS vont donner à l'apprenant l'occasion de réfléchir à une meilleure prise en charge du processus d'écriture.
- L'exploitation des écrits extrascolaires comme activité ludique permet aux apprenants de se libérer et les encourage à réfléchir de façon positive et de se réconcilier avec l'écrit.
- De nouveaux comportements pourraient apparaître vis-à-vis de l'écrit par l'introduction du langage SMS qui fait parti du quotidien des apprenants et qui poussent ces derniers à recueillir et à exprimer de nouvelles idées et de nouvelles notions au moyen des écrits dit libres et relâchés. Ces nouvelles formes d'écriture suscitent l'intérêt des apprenants et stimulent l'apprentissage en permettant aux apprenants de s'engager dans leur propre projet d'écriture dans un environnement où ils se sentent à l'aise de prendre des risques et leur procure des occasions pour développer des compétences à l'écrit.

2. La méthodologie : *population, outils et corpus*

Pour mener à bien notre recherche, nous avons choisi comme méthodologie l'observation participante (Blanchet, 2000). L'enquête a été réalisée au niveau du CEM «Boudahri Oukacha » à Koudia périphérie de Tlemcen où nous exerçons notre métier d'enseignant de langue française depuis six années.

Nous avons décidé de présenter aux apprenants une série d'activités à caractère ludique contenant principalement le langage SMS. Ces exercices visent à dédramatiser et à relativiser les activités d'écriture et les amener à être moins inhibé lors de la production écrite. C'est également un moment privilégié pour travailler un aspect particulier de la production où l'on voit l'investissement réel de l'apprenant dans l'activité ainsi qu'une mise en œuvre des points de grammaire et de vocabulaire en lien avec le projet didactique. Le mot jeu sous entend « plaisir ». En effet, par ces jeux, l'apprenant connaîtra le plaisir de créer, d'exprimer ses sensations et ses émotions par des mots.

Notre but premier à travers cette modeste recherche est d'installer chez les apprenants le plaisir d'écrire de façon à offrir à ces derniers des situations où écrire devient synonyme de production réelle et personnelle. Par la suite nous essayerons de faire une étude analytique qui nous permettra de cerner et de traiter les difficultés rencontrées par les apprenants quant à l'écrit et ainsi connaître les raisons pour lesquelles un nombre assez importants d'apprenants se désintéressent totalement des contenus des productions qu'on leur propose. De même, ce travail nous permettra de dégager les problèmes rencontrés par les apprenants qui les empêchent d'accéder aux savoir faire scriptural visé. Par la suite, nous essayerons de voir s'il existe des solutions, des remèdes, des clés ou des stratégies à mettre en place afin de résoudre ces situations problèmes de prime d'abord insolubles.

2-1. Protocole de l'enquête : observation participante et participation observante

Notre population d'enquête est constituée de trente élèves de quatrième année moyenne venant de deux classes différentes. L'échantillon est composé de quinze apprenants de la 4^{ème} 1 et de quinze autres d'une autre classe de 4^{ème} 2. Leurs âges varient entre 13 et 17 ans ayant une compétence différente dans la pratique du français que se soit à l'oral ou à l'écrit. Nous ajoutons que malgré les six années de socialisation langagière en français au niveau scolaire, ils rencontrent toujours des difficultés quant à la maîtrise de cette langue. Ceci s'expliquerait par le fait que tous les apprenants qui constituent notre corpus viennent de l'agglomération de Koudia, un lieu qui, à notre sens, n'offre pas des

occasions de contact avec le français et de son utilisation au quotidien aussi bien, à l'oral qu'à l'écrit.

Une demande est faite au directeur de l'inspection académique et au directeur de l'école pour effectuer l'expérience au sein de l'établissement. Les apprenants étant mineurs, une autorisation parentale a été envoyée et signée par l'ensemble des parents afin que leurs enfants participent à cette recherche.

Nous avons décidé de mener notre enquête lors du premier mois de la rentrée scolaire car les apprenants viennent de sortir d'une longue période de vacances qui leur a permis de se reposer et ainsi se livrer à nous de manière naturelle et spontanée. La deuxième raison qui nous a poussé à élaborer notre corpus au début de l'année c'est parce qu'à cette période, nous avons assez de temps pour mener à bien notre travail avant l'entame du programme scolaire. Signalons au passage qu'on n'a pas eu beaucoup de difficultés quant à la collecte du corpus.

- Le premier problème que nous avons rencontré concerne l'absence de certains élèves vue que c'était les premières semaines de la rentrée scolaire et donc nous avons répéter l'activité dès leurs reprises.
- Le second problème que nous avons rencontré c'est qu'à certains moments il y a eu des plaisanteries de la part de quelques apprenants qui à la lecture des SMS n'ont pas pris l'activité trop au sérieux ce qui nous a obligé à intervenir pour les remettre dans les rails.

Mais de manière générale, nous pouvons dire que les conditions de notre enquête étaient plutôt favorables assurant ainsi la collecte d'un échantillon assez riche et très complexe.

Comme nous le savons, dans toute recherche, la collecte des données est un critère fondamental. Une de nos préoccupations essentielles a été le matériau lui-même, c'est-à-dire les SMS que nous nous sommes efforcée de réunir dans ce qu'il est convenu d'appeler un corpus.

Nous n'avons utilisé qu'un seul outil qui est le téléphone portable¹ puisque nous avons demandé à chaque apprenant de ramener avec lui son mobile afin qu'il puisse faire la dictée SMS. Celle-ci est réalisée collectivement en classe. Chaque apprenant est installé à une table, seul, et rédige la dictée sur téléphone portable. A la fin, chaque écran est pris

¹ (téléphone portable) qu'on appelle aussi mobile ou cellulaire.

en photo par notre propre portable et la dictée a été retranscrite plus tard sur papier. L'expérimentation se termine alors. Cette méthode de travail nous a permis d'offrir aux apprenants une occasion d'écrire et de s'exprimer librement sans être gênés par le port d'un stylo ou être dérangés par d'autres facteurs extérieurs. Ceci est fait aussi dans le but de permettre aux apprenants un plaisir d'écrire un français correct par la pratique des jeux d'écriture dans une dimension de confiance et non de souffrance.

En effet, le projet mené pour les trois activités était encourageant. Tout d'abord, les apprenants ont réellement apprécié les jeux d'écriture. Ils avaient hâte de les pratiquer et en étaient mêmes demandeurs. Ces situations étaient différentes des productions écrites habituelles. Elles avaient un aspect ludique qui a contribué à la motivation des apprenants. Ainsi, ils ont vraiment eu l'impression de jouer avec les mots. En somme, nous dirons que les résultats sont très satisfaisants : motivation, plaisir, envie et progrès et l'implication de quelques élèves qui étaient en situation de difficultés. Ils ont été ravis de s'engager dans des situations et encore plus surpris par le résultat. Ils ne se pensaient pas capables de produire de tels écrits.

Nous avons proposé trois activités aux apprenants, les deux premières activités ont duré une demie heure chacune alors que la troisième a duré une heure. Il s'agit de deux dictées dans deux activités différentes. Une dictée SMS suivie d'une dictée conventionnelle afin qu'ils puissent réfléchir sur leurs écrits, avant d'aller rédiger par la suite en français conventionnelle. Les dictées étaient rédigées sur une feuille de papier pour la dictée traditionnelle et sur téléphone portable pour la dictée « SMS ». En dernier lieu, nous leur avons proposé une dernière activité d'écriture là où les élèves étaient amenés à rédiger un texte court d'environ 40 mots autour d'un thème que nous leur avons proposé.

Nous signalons au passage que nous avons procédé de la même façon avec la deuxième classe sauf que pour les deux premières activités nous sommes passée directement à une dictée conventionnelle et que les sujets n'ont pas utilisé de téléphone portable. Ceci pour parvenir à une comparaison et une analyse entre les deux classes et ainsi analyser les résultats obtenus de chaque classe.

Les deux dictées renseignent sur la capacité des apprenants à produire sans être bloqués par la consigne. L'ensemble des épreuves se déroule dans la classe, la passation des tests se fait de manière individuel et anonyme.

Nous leur avons expliqué la consigne de la première activité :

Activité 01 : Nous allons d'abord faire une dictée « SMS » de quelques mots et qu'ils devront écrire sur leurs téléphones portables ensuite nous leur expliquons que nous allons faire une deuxième dictée « dictée conventionnelle » avec les mêmes mots choisis et qu'il faudrait les écrire en faisant le moins de fautes possible.

Les mots choisis sont les suivants : « *Bonjour / à plus / demain / j'espère / aujourd'hui* ».

Puis nous avons expliqué la consigne de la deuxième activité :

Activité 02 : celle-ci a été réalisée de la même façon que la première « dictée SMS » puis « dictée conventionnelle » mais cette fois ci avec une phrase

La phrase choisie est la suivante : « *Salut ! Comment ça va ? Pourquoi tu n'es pas venu ce matin ?* »

Pour finir, nous leur avons indiqué la dernière consigne :

Activité 03: nous leur avons demandé dans cette dernière étape de rédiger un court SMS de maximum cinq lignes sur un sujet que nous leur avons proposé. Ces messages ont été rédigés directement sur une feuille de rédaction, en essayant de faire le moins d'erreurs possible.

La consigne est la suivante : « *Ton camarade est absent aujourd'hui. Écris-lui un SMS de cinq (05) lignes maximum pour l'informer du devoir de français qui aura lieu le lendemain* ».

Cette activité à comparer à celles qu'on a l'habitude de réaliser avec les apprenants s'est bien déroulée et ceci est du, à notre sens, au fait que les activités proposées dans le programme sont plus difficiles. Elle a donc été bien saisie par les apprenants. Pour la plupart, ils ont travaillé en autonomie. Nous avons alors pu cibler notre intervention auprès des élèves ayant besoin de dicter leur travail, et écrire au tableau des mots de vocabulaire répondant aux demandes des élèves : « *maitresse comment ça s'écrit ?* ».

En somme, nous dirons que les apprenants étaient heureux et se sont montrés favorables à cette activité en jouant le jeu. Cela montre que les situations que j'avais choisies étaient adaptées à l'âge et aux centres d'intérêt d'élèves de cet âge. De plus, ces apprenants étaient

peu habitués à ce genre d'exercice, et sont rapidement rentrés dans toutes les tâches qui leur ont été proposées.

Nous avons tenté tout au long de notre intervention d'apporter un soutien pour le bon déroulement des activités et la réalisation de cette tâche.

Pour tous les apprenants, la passation s'est faite de manière individuelle et anonyme. L'ensemble des expériences se fait dans l'enceinte de l'école, dans une classe. Nous avons donné les consignes ainsi que les explications à chaque fois que l'on sentait que l'apprenant n'a pas bien compris ce qu'il doit faire. Les productions des apprenants étaient ramassées au fur et à mesure.

Pour chaque test les épreuves sont indépendantes et individuelles sauf pour le premier là où c'était en groupe et ceci afin de favoriser la confrontation des points de vue, à partir duquel peut naître une structuration nouvelle des savoirs et des représentations ainsi il favorise chez chaque apprenant la prise de conscience des processus d'appropriation des apprentissages. Par le travail collectif² et l'interaction sociale qu'il sous entend, il est un levier pour le développement des compétences qui place résolument l'individu au sein d'un collectif. Un même sujet ne refait pas plusieurs fois le même test.

En plus des activités faites en classe, nous avons établi un questionnaire que nous avons demandé aux élèves de remplir. Nous leur avons lu les questions avec eux pour s'assurer que chaque question est comprise. Ce travail a été fait quelques jours avant la collecte du corpus dans le but de connaître les attitudes des apprenants participants vis à vis de leurs écrits. Ce qui a permis par la suite de faire une étude comparative³ entre les dires et les faires des enquêtés. Ce questionnaire nous a permis d'éveiller la conscience linguistique de ces apprenants qui auront l'occasion de lire ce qu'ils ont écrit et y réfléchir afin de progresser en tant que rédacteurs et rédactrices. Il est essentiel que les apprenants aient l'occasion de discuter de leurs écrits et de leurs représentations afin de construire une attitude positive sur l'écrit. De plus nous pouvons relever les tendances dominantes qui relèvent des déclarations de nos enquêtés (préjugés, stéréotypes, cristallisation, stigmatisation, prises de consciences ...) qu'ils ont chacun de leur écrit.

² Il s'agit d'activités à visée collaborative.

³ Nous verrons les résultats de cette analyse plus tard dans le chapitre 01 de la deuxième partie.

La passation des questionnaires s'est faite après avoir expliquée aux élèves pourquoi ils vont réaliser ces expérimentations. Chaque élève est installé, seul, à une table pour limiter la communication entre les élèves et garantir une fiabilité des résultats. Ils auraient pu être tentés de mentir pour ne pas avoir de jugement négatif de la part d'un élève voisin. Tous les élèves répondent simultanément afin d'assurer une authenticité des écrits.

A la fin, les questionnaires sont directement ramassés pour ne pas que les apprenants reviennent sur leurs réponses et qu'aucune modification ne soit apportée.

Le questionnaire dont nous avons parlé est le suivant :

Elève n ...

Nom : X Prénom : Age : ... ans

Sexe : fille garçon Classe : 4AM...

1- As-tu un téléphone portable personnel ? Oui non

2- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? Oui non

3- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui non

4- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile amusant

5- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

6- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

.... / 10

7- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

Ces informations (âge, sexe, classe) nous seront de grande utilité afin de mieux interpréter les usages réels des apprenants. En effet, l'intérêt que portent les chercheurs dans tels domaines (empiriques) à la biographie langagière ou encore le profil langagier permet de mieux cadrer le rapport entre pratiques réelles et déclarations ; « la biographie langagière repose sur la capacité de l'individu à relater les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistique et culturel » (Moline, 2006 : 6).

Ainsi, nous avons pu collecter les informations autobiographiques concernant les deux groupes d'apprenants et que nous avons synthétisé dans les deux tableaux suivants :

Prénom	sexe	âge	Ville	classe	Maitrise du français	Contact avec le français
Sarah	Fille	14 ans	Koudia	4 ^{ème} 1	bon	+
Adel	Garçon	15 ans	Koudia	4 ^{ème} 1	faible	-
Malak	Fille	13 ans	Koudia	4 ^{ème} 1	moyen	+
Mohamed	Garçon	14 ans	Koudia	4 ^{ème} 1	bon	+
Amina	Fille	14 ans	Koudia	4 ^{ème} 1	moyen	+
Samir	Garçon	15 ans	Koudia	4 ^{ème} 1	bon	+
Imane	Fille	13 ans	Koudia	4 ^{ème} 1	bon	+
Farouk	Garçon	15 ans	Koudia	4 ^{ème} 1	faible	-
Amel	Fille	16 ans	Koudia	4 ^{ème} 1	moyen	+
Fares	Garçon	13 ans	Koudia	4 ^{ème} 1	moyen	+
Asma	Fille	14 ans	Koudia	4 ^{ème} 1	faible	-
Djamel	Garçon	13 ans	Koudia	4 ^{ème} 1	bon	+
Fatema	Fille	15 ans	Koudia	4 ^{ème} 1	bon	+
Amine	Garçon	16 ans	Koudia	4 ^{ème} 1	faible	-
Nassima	Fille	16 ans	Koudia	4 ^{ème} 1	faible	-

Tableau 01 : Tableau récapitulatif de la biographie des élèves appartenant au premier groupe.

Prénom	sexe	âge	Ville	classe	Maitrise du français	Contact avec le français
Ali	Garçon	14 ans	Koudia	4 ^{ème} 2	bon	+
Meriem	Fille	13 ans	Koudia	4 ^{ème} 2	moyen	+
Tarek	Garçon	14 ans	Koudia	4 ^{ème} 2	faible	-
Zineb	Fille	13 ans	Koudia	4 ^{ème} 2	bon	+
Abd el Moudjib	Garçon	14 ans	Koudia	4 ^{ème} 2	bon	+
Ines	Fille	14 ans	Koudia	4 ^{ème} 2	moyen	+
Moustafa	Garçon	17 ans	Koudia	4 ^{ème} 2	faible	-
Rania	Fille	13 ans	Koudia	4 ^{ème} 2	bon	+
Yacine	Garçon	13 ans	Koudia	4 ^{ème} 2	bon	+
Bouchra	Fille	14 ans	Koudia	4 ^{ème} 2	faible	-
Fouad	Garçon	17 ans	Koudia	4 ^{ème} 2	moyen	+
Nadia	Fille	13 ans	Koudia	4 ^{ème} 2	bon	+
Ryad	Garçon	14 ans	Koudia	4 ^{ème} 2	bon	+
Insaf	Fille	14 ans	Koudia	4 ^{ème} 2	moyen	+
Djawad	Garçon	14 ans	Koudia	4 ^{ème} 2	faible	-

Tableau 02 : Tableau récapitulatif de la biographie des élèves appartenant au deuxième groupe.

CHAPITRE II

CADRAGES THEORIQUES

Ce chapitre présentera en premier lieu une définition des SMS⁵, qui constituent la matière de base de notre corpus, ainsi que les différentes notions qui s'y rapportent. Ces définitions nous seront de grande utilité puisqu'elles vont nous permettre de présenter le champ conceptuel dans lequel s'inscrit notre étude. Ceci afin de mieux cerner notre recherche dans une approche bien déterminée ce qui nous évitera de tomber dans la généralisation. En deuxième lieu, nous parlerons de la nécessité de didactiser ces écrits extrascolaires dans le domaine de l'enseignement - apprentissage pour permettre à l'apprenant d'éprouver l'envie et le plaisir de produire dans une dimension de confiance et non de souffrance.

⁵ SMS : short message service.

1. Communication : *histoire d'un concept*

La notion de communication a fait l'objet de nombreuses définitions qui dépendent de différentes disciplines qui s'y sont intéressées et a été intégré de nombreux domaines de connaissances, il s'est infiltré dans quasiment toutes les activités humaines d'où la difficulté de le cerner et en poser une définition stable. A chaque utilisation de cette notion ; il est important d'associer une explication de son contexte et de ses dimensions. (voir Baylon, 1994).

La notion de communication émerge avec les travaux d'un mathématicien Norbert WEINER qui fut le fondateur de la cyberlangue⁶ et se mobilise au travers s'une recherche effectuée par deux ingénieurs de communication CHANNON et WEAVER(émetteur message récepteur). A noter qu'à l'origine ce schéma était unilatéral.

Le concept de communication tel qu'il a été inauguré par la théorie de l'information a été enrichi de diverses manières d'abord avec LASSWEL dans la perspective d'une communication de diffusion de masse, puis par le linguiste Roman (JACKOBSON 1963)

Il y a plusieurs types de communication, notre thème porte, comme son nom l'indique, sur un type particulier de communication qui s'inscrit dans les TIC appelé SMS et leur rôle dans le développement des compétences scripturales chez les apprenants. C'est pour cela que nous allons parler de communication où les messages sont principalement écrits.

La communication se fait par le biais de la langue, ce sont les langues qui permettent la rencontre entre les gens et les civilisations, avec la langue l'individu exerce un pouvoir d'action. A ce propos (Bourdieu, 1992) dit « la langue n'est pas seulement un instrument de communication ou même de connaissance mais un instrument de pouvoir. On ne cherche pas seulement à être compris mais aussi à être cru, obéi, respecté, distingué »

⁶ Cyberlangue : est le nouveau terme employé pour désigner la nouvelle langue que les nouvelles formes de communication écrite utilisent.

1.1 le langage SMS : un langage rebelle ?

1.1-1 les nouvelles formes d'écriture :

C'est devenu un terrible lieu commun, mais il faut le dire, on assiste depuis quelques années à une véritable explosion de nouvelles formes de communication écrite : site, web, forum, messagerie instantanée ou le chat, SMS, blog etc.

Accompagnés de ludisme et du plaisir à s'ouvrir sur d'autres horizons, les nouvelles technologies offrent un passage luxueux pour accéder aux différentes connaissances répertoriées dans des bibliothèques virtuelles gigantesques ; désormais les locuteurs n'ont qu'à faire balader leurs petits doigts sur les consoles de différents types : claviers d'ordinateurs ; de téléphone portable, d'organiseur etc. ces nouvelles technologies nous ont donné l'occasion de renouer avec l'écrit.

La question de l'application des nouveaux modes d'écriture dans l'enseignement – apprentissage est d'importance dans une civilisation où le savoir d'écrit et dont les systèmes d'enseignement reposent sur l'existence de supports spécifiques d'inscription. On commence aujourd'hui à deviner de quelle façon les nouvelles technologies de l'information et de la communication peuvent modifier les différents paramètres de processus d'apprentissage et à exploiter leurs nouvelles fonctionnalités techniques dans la conception de dispositifs d'enseignement apprentissage.

En effet, les prédictions alarmistes d'il y a trente ans environ, qui voyaient la disparition de l'écrit avec l'invention de la télévision et du téléphone portable se sont révélées totalement erronées, la planète n'a jamais autant écrit que depuis qu'on a des claviers et des téléphones portables sous les mains. Mais ce qui est impressionnant et attirant dans ces nouveaux écrits c'est leurs déviance par rapport à l'écrit classique et conventionnelle : chacun de nous à un moment ou à un autre, a délibérément enfreint tout ce qui est conventionnelle prescrit lors de l'écriture d'un message plein de coquilles et d'une ponctuation approximative devant son poste d'ordinateur ou encore devant son clavier minuscule de téléphone portable, où l'on ne prête presque jamais attention à ce que l'on écrit en matière d'orthographe ou de grammaire. Ces erreurs qu'elles soient délivrées ou involontaires sont la conséquence des nouveaux besoins du locuteur moderne ; en l'occurrence l'économie du temps et par suite celle de l'argent « le temps c'est l'argent »

Cette nouvelle génération utilisant ce nouveau mode d'écriture sait parfaitement que l'on ne peut pas écrire comme on parle et que à chaque mode de communication s'adaptent de nouveaux usages, la technologie du téléphone portable a engendré l'économie du temps, de l'argent et une économie physique ; il est incontestablement fatigant de rédiger un message sur un tel clavier en respectant toute norme académique même pour les plus professionnelles en langue, tôt ou tard ; ils devront eux aussi succomber au charme de l'économie.

L'explosion de ces nouvelles formes de communication écrites a été rapide qu'on ne s'est même pas rendu compte de l'effritement de la langue française et qu'on s'est retrouvé à rédiger d'une manière erronée acceptant le fait de la normalité de ces erreurs.

1.1-2 Les SMS : qu'est ce que c'est?

On parle de SMS (short message service ou texto en français) est un service de téléphonie mobile qui a connu depuis sa création en 1992 un développement exponentiel et qui est une nouvelle forme de communication très répandu surtout auprès de notre jeunesse.

Le SMS est un message écrit en 160 caractères maximum envoyé d'un téléphone portable à un autre afin de communiquer une information courte et pratique, poser rapidement une question ou partager en quelques mots quelques idées, ou exprimer par des émoticônes des émotions. Les locuteurs du XXI ème siècle échangent chaque jours des centaines ; des milliers voire des millions d'SMS avec un nouveau langage indépendant dépourvu de tout ce qui se rapporte à l'écrit conventionnel et doté de son propre orthographe ; vocabulaire et même syntaxe.

Pour les utilisateurs experts, c'est un moyen de communication rapide (potentiellement quasi instantané), efficace (l'information principale étant donnée de manière directe) discret (absence de sonnerie et d'oralisation) et économique (moins couteux qu'un appel téléphonique). Pour les collégiens et les lyciens, la possession d'un téléphone portable et la mise de l'écrit SMS sont devenues des signes d'appartenance au groupe générationnels et un moyen de transgresser la norme sociale. Il renforce de ce fait le sentiment d'appartenance à un groupe avec son langage et ses codes. Selon Nicole Marty 1, il évoque du plaisir chez les adolescents car bouscule les intérêts et stimule la créativité. Ainsi

d'après Fabien Liénard², il s'agit d'un moyen d'affirmer sa différence, ce qui constitue une marque éternelle de l'adolescence. C'est sans doute pour ces multiples raisons que l'écrit SMS rencontre un tel succès surtout auprès des jeunes adeptes.

Avec le téléphone portable, on a donné l'occasion aux gens de renouer avec l'écrit et d'apprécier le goût de la bonne vieille correspondance mais bien sûr sous une nouvelle forme plus sophistiquée et ce qui est différent des écrits traditionnelles, c'est qu'aujourd'hui on enfreint délibérément tout ce qui conventionnelle, on ne fait pas attention aux au profit de nos propres besoins. Le principe de ce nouveau mode d'expression est le même : échanger de brèves productions écrites en utilisant de nouvelles formes d'écriture dont le but est totalement communicatif, les messages sont créés pour être compris mais ayant un aspect ludique ou même « énigmatique à l'esprit des non initiés.

1.1-3 Peut-on parler d'une communauté virtuelle ?

Si l'unanimité sur le caractère centrale semble acquise, pour les socio linguiste au mois, un flou définitionnel subsiste et sa raison première nous semble, à la base, à la définition même du mo « communauté »

S'agit-il d'un groupe social ayant des intérêts communs ?

D'un groupe partageant des valeurs, des idées, une identité ? On pourrait ainsi multiplier les questions à ce sujet sans pour autant arriver à une définition claire sur ce qu'est « une communauté » et ce à travers la définition même d'une communauté. Celle ci varie en fonction de ce qu'on peut considérer comme « commun » à un groupe d'une part et d'autre parce qu'un même individu peut appartenir à plusieurs communauté

En effet, avec le les moyens de communication, on a donné l'occasion aux jeunes de discuter librement sur divers sujets et delà à échanger des idées, découvrir de nouvelles cultures, connaître de nouvelles personnes mais aussi tisser des liens, nouer des relation et arriver même à créer des groupes d'amis, séparés géographiquement mais proche par la biais du téléphone portable ou encore le micro ordinateur.

A ce sujet, MARCOTTE parle de communauté virtuelle en disant que c'est :

« Des relations sociales se tissent entre ces individus et parfois des groupes prennent vie, c'est ce qu'on nomme (communauté virtuelle) »

Cette communauté ne prend forme que si elle répond à certains critères :

- La présence d'un code commun, ce dernier doit être partagé par les membres de la communauté et n'est compris que par eux.
- Les membres de la communauté utilisent un lexique propre à eux et qui est caractérisé par plusieurs phénomènes tel que l'abréviation, l'étirement graphique ... les normes ne sont respectées ne respectant pas les lois qui régissent la langue.
- Une déformation dans la construction des phrases et l'absence de plusieurs lettres mais ce qui ne constitue aucun obstacle pour les locuteurs appartenant à cette communauté à pouvoir déchiffrer les phrases les plus complexes.

De cela est né un nouvel type d'écrit et qui est **le cyberlangue**

Ce dernier présente des caractéristiques très spéciales explicités dans l'article de Bouillaud, Chanqoy et Gombert (2007), à savoir, l'absence des majuscules au début de phrases. Une ponctuation très réduite malgré sa fonction essentiellement expressive, l'absence de syntaxe et le recodage des mots selon des critères uniquement phonologiques. Nous parlons aujourd'hui de langage oral sur un support écrit, de ce fait il y a ce qu'on appelle une « surabondance » des abréviations exemple : **bjr** au lieu de **bonjour**, ou encore **dac** au lieu de **d'accord** ...etc. On remarque aussi la disparition des apostrophes ou de traits d'union pour une orthographe toujours plus phonétique. La réduction des mots est massive dans ce type d'écrit comme le constate Daugmaudyte et Kedikaitė (2006). Nous constatons du coup que la phonétique est le fil conducteur du cyberlangue (les adeptes utilisent des lettres et des chiffres pour ainsi traduire un son comme « jtm » pour « je t'aime »)

Les nouvelles technologies étant de plus en plus présentes au sein de nos familles, dans notre quotidien et surtout dans celui des adolescents (c'est la raison pour laquelle nous avons décidé de travailler avec cette tranche de personnes précisément) a fait exploser la pratique du cyberlangue. De plus, nous pouvons constater que cette dernière s'étend sur notre quotidien à travers d'autres modes de communication, tels que la télévision et ses spots publicitaires ou encore les

journaux. Ainsi, cela permet de se rendre compte que les nouvelles technologies touchent le grand public, mais de façon plus spéciale « les jeunes ».

Nous pouvons donc comprendre que le cyberlangue est le langage écrit le plus utilisé par cette catégorie d'individus.

Un questionnement logique serait de se demander si cela pourrait avoir une influence positive quant aux pratiques d'écriture d'une quelconque manière sur la langue française écrite. Nous tenterons au fur et mesure que nous avançons dans notre travail de répondre à cette question qui constitue pour nous le pilier de notre recherche.

1.1-4 Les particularités des SMS

Le SMS est un mode de communication très répandu dans le monde particulièrement apprécié par les jeunes vu les caractéristiques qui le distinguent des autres formes de communication.

- L'écriture SMS se définit d'une part, par un principe général d'économie grâce l'utilisation d'abréviation et de procédés phonologiques permettant d'utiliser un nombre de lettres réduits, et d'autre part par un encrage de la langue écrite dans le langage orale. La communication médiée par la téléphonie (CMT) est à l'origine d'une écriture spécifique

(Anis 2001 ; Liénard 2005) possédant des règles à la fois propres et instables, une grande liberté étant laissée au scripteur.

- Avec le SMS les locuteurs ne respectent pas les règles et les normes qui régissent la langue, l'essentiel pour eux est de faire passer le message.

- Le SMS permet aux locuteurs d'oser et de dépasser leurs timidités et de là à déclarer sa flamme à son ou sa bien aimé (e)

- A la différence d'un appel téléphonique, le SMS garde une mémoire graphique sur laquelle on peut revenir plusieurs fois.

- L'émergence de figures de communication spécifiques (simleys) 1 qui sont utilisés pour refléter les expressions et les états d'âmes des locuteurs telle que : la joie, la tristesse, la colère, l'indifférence)
- Les SMS offrent par rapport à l'écrit traditionnel une liberté et une souplesse d'utilisation. En effet, le scripteur dispose dans sa transcription de plusieurs choix afin de personnaliser son message et ainsi exprimer ses idées.

Cette écriture abrégée, phonétique et expressive, éloignée à bien des égards de la norme orthographique suscite des réactions parfois extrêmes allant de l'engouement à l'aversion. Certains y voient une forme d'écriture originale et créative. D'autres, une dénaturation et un appauvrissement de la langue écrite condamnable et dangereux. De là on comprend que les SMS ne présentent pas que des avantages, mais aussi des inconvénients, on va en citer quelques uns :

- Le message ne peut être retenu une fois édité car lorsqu'on envoie un message, on ne peut plus revenir en arrière.
- Le problème du mal entendu car certains messages créent un mal entendu entre les interlocuteurs et n'est pas bien compris par le destinataire.
- La difficulté d'accès aux graphiques puisqu'on doit le plus souvent appuyer plus d'un coup sur le même bouton pour atteindre la lettre souhaitée et de là à une mauvaise interprétation du message.
- A force d'utiliser l'option SMS, les locuteurs finissent par oublier les règles de la langue et parfois n'arrivent plus à écrire les mots les plus simples.

Selon nous, l'écrit SMS correspond à une nouvelle variété du français liée à un support particulier dans le cadre d'interactions communicatives déterminées. Cette variété est le résultat de combinaison originale de procédés scripturaux multiples, connus depuis longtemps et utilisés dans différents domaines : jeux (rébus) prise de notes (abréviation littérature, chanson, publicité). Cet écrit concerne des messages du quotidien. Ces messages sont souvent informels et familiers (expression moins contrôlée que dans un courrier manuscrit), immédiat (écrits bruts nécessitant peu ou pas une relecture) et affectif car le scripteur partage souvent ses états d'âme avec son interlocuteur.

Le caractère ludique et non normatifs de l'écriture SMS rencontre une adhésion forte parmi nos jeunes adeptes de cette nouvelle forme d'écriture, raison pour laquelle nous avons choisi de nous intéresser à cette catégorie de sujets.

1.1-5 Les SMS au secours de l'orthographe

Pour bon nombre de lecteurs habitués à une lecture normée , le SMS peut conduire à une surcharge cognitive en allant à l'encontre des habitudes de lecture globalisantes qui permettent d'appréhender un groupe de mots en une seule opération visuelle.

En contraignant le lecteur novice à déchiffrer le message caractère par caractère ; il peut ralentir le débit de lecture et ainsi provoquer un agacement qui n'est peut être pas étranger au phénomène de rejet constaté parmi les grands lecteurs.

Cependant, le lecteur habituel des SMS n'a pas le même comportement et n'est pas affecté » par ce phénomène , il serait peut être opportun de tirer parti des doubles compétences (à la fois globalisante et analytique, en supposant ce qui ne se limite pas aux lectures SMS) pour l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe.

1.1-6 Les SMS sont ils un danger pour l'orthographe ?

On peut envisager deux points de vue puisque deux écoles s'opposent sur ce sujet : les partisans de cette thèse sont avant tout les médias et les politiques qui désapprouvent explicitement le langage du texto qui serait d'après eux, responsable de la déplorable orthographe des écoliers. La presse manifeste, elle aussi sa hantise en dénonçant les pratiques aux effets dévastateurs. De même que les parents d'élèves et certains enseignants voient en les SMS « une sorte de cheval de trois de la mauvaise orthographe »

En ce qui concerne l'autre catégorie des gens qui ne pensent pas que ce langage soit le seul facteur de l'orthographe estropié. En effet, pour eux il ne s'agit pas d'un non catégorique mais plutôt d'une difficulté à étudier le phénomène. Cependant, certaines

études démontrent que les initiés ont des compétences meilleurs en orthographe que les non initiés.

Jacques Anis se montre plutôt optimiste tout en apportant une nuance : l'utilisation croissante et de plus en plus jeune des SMS aura éventuellement un impact sur l'orthographe. Une autre dimension peut être envisagée. En effet, si de nouveaux processus de production verbale écrite sont en train d'émerger, ils ne mettent pas nécessairement la langue en péril. D'après Sabine Pétilion, le danger est plutôt à envisager que sur le plan social car l'écart se creuse entre ceux qui manipulent la langue et les autres.

La question de l'orthographe et de son impact sur l'écriture est souvent posée. Les avis opposés s'affrontent pour présenter ce mode de communication tantôt comme une chance permettant aux jeunes de se réconcilier avec l'écriture et tantôt comme une menace pour le système, pour la norme que les jeunes peinent à approcher et dont ils s'éloignent largement quand ils s'adonnent au « langage SMS »

C'est ce travail d'approfondissement que nous tenterons de réaliser à travers ce mémoire de recherche.

1.1-7 Les caractères principaux du SMS

Le SMS comme nous l'avons montré depuis le début de notre recherche se dévie par rapport à toute norme en vigueur, les adeptes de ce nouveau mode de communication démontrent un véritable talent quant à l'utilisation de ce dernier. Ils ont trouvé en cette nouvelle forme d'écriture un champ dans lequel ils pouvaient s'exprimer librement, sans contrainte et loin de toutes les lois communes à la langue française, les fans semblent éprouver du plaisir en badinant avec les mots et ainsi créer leur propre terrain régi par leurs propres besoins.

a- Caractéristiques situationnelles :

) Langage hors normes : spécifique ?

Depuis plusieurs années on se basait seulement sur l'écrit pour pouvoir évaluer les compétences des individus du fait que la langue française est extrêmement normalisée et

qu'il n'existe qu'une seule orthographe correcte, les autres sont bannies. Maintenant, avec le lancement de l'écriture SMS, les utilisateurs de ce nouveau mode d'écriture font des efforts considérables pour se libérer des normes qui régissent la langue écrite. Ils souhaiteraient qu'ils aient le pouvoir de refléter leurs identités, émotions et état d'âme dans leurs écrits SMS, leur cyberlangue les a toléré à créer un véritable cocon familiale permettant ainsi d'inclure les uns et d'exclure d'autres. Elle a soufflé une ère nouvelle permettant à ses adeptes de s'exprimer en un français plus souple et plus moderne, accessible à tout le monde sans créer des barrières ou laisser un sentiment de discrimination créé par la maîtrise ou non de l'orthographe.

Grâce à cette nouvelle forme d'écriture, tous les individus peuvent s'exprimer à égalité n'ayant pas peur de commettre des erreurs d'orthographe ou de grammaire. Le plus important pour eux est le message ainsi tout est focalisé sur le contenu qu'ils jugent plus important que la norme en elle même. De ce fait, ils se retrouvent libérés et peuvent s'exprimer en jouant avec les mots, à créer, voir inventer de nouveaux mots à condition que le message passe et soit compris par le destinataire. C'est une technologie qui se différencie de l'écrit standard vue les particularités qu'elle présente.

b- Caractéristiques techniques :

) Ecrit oralisé et agrammaticalité

Deuxième point caractérisant la cyberlangue des mobile est son agrammaticalité qui a été à l'origine de l'un des clichés signés à cette nouvelle forme d'écriture : celui d'un écrit oralisé, il faut préciser d'emblée que grammaticalité ne veut pas toujours dire norme et inversement agrammaticalité ne désigne pas une entrave aux règles en vigueur du moment que l'usage peut accrédiater la faute ou changer la norme. Aucune norme n'est fixe à jamais et ceci a bien été démontré par l'histoire de l'humanité au fils des années. Cela nous amène à dire que grammaticalité concerne la phrase et agrammaticalité reste une notion difficile encore à définir dans le domaine de la linguistique. Toute fois on la considère comme étant toute infraction à la norme telle que celle est dictée par l'écrit formel.

On parle d'écrit d'un écrit oralisé ou même erroné car on observe bien dans les écrits des SMS une certaine fluidité dans la formulation des phrases. Tout est fait dans le seul but de

faire passer un message clair et sans ambiguïté. On observe, ainsi la chute du « ne » de la négation en français et qui est un phénomène omniprésent à l'oral. Un fait présent même chez les personnes cultivées ou ceux dont le niveau socioculturel est important. C'est une manifestation phonétique caractérisant essentiellement l'acte verbal souvent associé à la cyberlangue des mobiles¹.

Nous nous posons toujours des questions sur ce langage complexe qui est : le langage SMS. Sommes-nous pour ou contre ce langage et son orthographe fluctuante, son caractère ludique et son style énigmatique ? Quelles sont les circonstances qui peuvent être favorables pour son utilisation ? Est ce que l'utilisation de « k » à la place du « que » et d'autres graphies simplifiées telles que « g, c, t...etc. » vont remédier aux difficultés de l'orthographe française et par la suite induire à un changement bénéfique ?

Nous vous invitons à réfléchir avec nous sur ces questions.

2. Qu'est ce que l'écrit⁷ ?

Dans tout enseignement d'une langue, l'objectif principal est de faire acquérir aux apprenants des compétences en communication orale et écrite.

Ainsi l'écrit occupe une place très importante, il est présent dans tous les domaines de notre vie quotidienne : dans les administrations, les hôpitaux, les relations amicales sociales ou autres, les annonces et toutes sorte d'affiches. C'est à partir de là que sont nées plusieurs définitions quant à l'acte d'écriture. Commençons par celle du dictionnaire de Jean Pierre CUQ, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, l'écrit est :

« Une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue est susceptible d'être lue »

Autrement dit c'est la transformation d'un message sonore en un message graphique.

Isabelle GRUCA et Jean Pierre CUQ ont donné deux définitions de l'écrit, dans un premier sens ils le considèrent comme une tâche qui n'est pas facile : *« écrire, c'est réaliser une série de procédure de résolution de problèmes qu'il est quelques fois délicat et distingué »*

⁷ En définition de l'écrit, notamment l'écrit scolaire abondant. Dans notre travail, nous allons nous limiter à celles qui nous paraissent pertinentes.

Dans un deuxième sens ils ont dit que « *écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère* »

De part ces deux définitions, ils ont mis en relief l'importance de la lecture, ils constatent que l'articulation lecture/ écriture favorise l'amélioration des compétences en production écrite chez l'apprenant ; de telle sorte que le produit soit conforme aux caractéristiques de l'écrit.

Ecrire devient un moyen d'action mis en œuvre par un émetteur sur un destinataire, le premier voulant produire un effet sur le second grâce à la langue. S'exprimer à l'écrit ne devient pas à écrire mais à écrire pour. C'est la raison pour laquelle que nous avons en tant qu'enseignant de français langue étrangère garder à l'esprit que les activités d'expression proposées aux apprenants doivent se trouver dans une situation de communication précise : définition du destinataire, de la fonction de la communication, du moyen de cette communication et des circonstances spatio-temporelles, sélectionnées de telle sorte que l'apprenant soit amené à utiliser ce qu'il aura appris antérieurement.

2.1 La production écrite

Pierre MARTINEZ la définit ainsi « produire relève alors d'un plaisir et d'une technique » Il a mis l'accent sur le processus d'enseignement/ apprentissage de la production écrite et considère les documents authentiques comme un support de base pour faire apprendre les compétences en écriture. De plus, ces documents apportent un grand intérêt pour faciliter l'accès des apprenants à cette compétence en les permettant d'améliorer leur créativité et leurs capacités de penser autrement.

Il est important d'avoir une connaissance des modèles de la production écrite afin de connaître les rapports qu'ont nos élèves avec l'écrit et de comprendre comment ce savoir s'acquiert au fil des années.

Il faut lier l'oral à l'écrit pour comprendre certaines difficultés des apprenants. Dans ce sens, on citera les marques morphologiques à l'écrit qui sont parfois absentes à l'oral ce qui constitue un véritable problème pour l'élève notamment dans les accords en nombres (ex : les souris dansent). L'apprentissage de la lecture consistera à ce que l'élève comprenne et à la logique sous-jacente au système de l'écriture alphabétique dans lequel

les signes graphiques servent à représenter un message vocal. Les normes d'orthographe sont donc à acquérir par l'enfant à travers la lecture (identification et compréhension) et l'écriture (reproduction après acquisition des règles).

Il existe deux procédures d'identification explicitée par Baccino et Colé (1995) puis par Mousty et Allergia (1996)

La procédure d'adressage (procédure lexical appelée procédure d'accès direct). Cette dernière permet au sujet lecteur d'acquérir les règles d'une manière directe à l'aide d'une représentation mentale visuelle ou orthographique déjà en mémoire. C'est la voie de la reconnaissance du « déjà vu ».

La procédure d'assemblage (procédure sublexicale appelée aussi procédure indirect) permettant au sujet lecteur de lire les mots inconnus en s'aidant des correspondances graphèmes- phonèmes. Il y a une segmentation du stimulus initial puis une conversion des segments phonologiques en graphèmes (écriture) ou phonème (lecture) et enfin un assemblage de segments obtenus. Cette deuxième procédure est séquentielle et traite des items réguliers.

Il existe plusieurs modèles d'identification : le modèle interactif développé par Seymour (1997) et qui comprends quatre étapes : l'acquisition du processus logographique et alphabétique ; puis l'acquisition de la conscience linguistique pour enfin assimiler les processus orthographique. Le processus logographique et alphabétique coexiste lors de la construction du lexique orthographique et la conscience linguistique se développe sous l'effet de l'apprentissage de la langue. C'est ainsi que l'enfant passe d'une conscience implicite à une conscience explicite pour s'imprégner des normes orthographiques.

2.2- Le développement de l'écriture conventionnelle chez les apprenants :

L'écriture est à la fois une activité motrice (on est ici dans la psychologie du développement), une activité conventionnelle et codifiée par la société (on est ici dans le domaine de la psychologie sociale) et enfin, une activité qui est le reflet de notre personnalité (on est ici dans une problématique clinique).

L'écriture est une activité conventionnelle et codifiée qui demande donc de répondre à certaines exigences imposées par la société : exigences calligraphiques, exigences de

lisibilité, exigences de rapidité. L'élève, dans la mesure de ses possibilités, doit s'efforcer de répondre à ces exigences, l'acquisition de l'écriture n'est donc possible qu'à partir d'un certain degré de développement intellectuel, moteur et affectif de l'élève. L'écrit est une représentation du langage parlé. Pour acquérir un processus moteur moins coûteux, l'élève va donc adopter une gestuelle plus économique, il va chercher à mieux lier son écriture en utilisant l'avant-bras sans déplacer le coude, sa feuille va s'incliner. Cette phase se situe durant l'adolescence entre 11 et 16 ans : elle constitue une sorte de crise de l'écriture qui va entraîner de nombreuses modifications. Ainsi, l'écriture va se personnaliser et exprimer certains aspects de la personnalité de l'individu. L'éveil à la lecture et à l'écriture commence alors que l'enfant ne sait ni lire ni écrire, pas même de façon non conventionnelle. Ceci laisse supposer que lire et écrire débutent dans la vie de l'enfant bien avant qu'il ne fréquente l'école. Il semblerait également que l'école n'ait pas le monopole pour faciliter le développement de ce savoir-faire. Cette période de développement se situe entre 0 et 6 ans et est marquée par ce que des auteurs appellent l'émergence de l'écrit (Giasson, 1995 ; Morrow & Strickland, 1989 ; Thériault, 1995). Cette sensibilisation à l'écrit se développe d'une manière plus ou moins heureuse, selon les influences que l'enfant reçoit de sa famille, de son milieu social et de l'ensemble de son environnement. Ces influences lui permettent d'une façon informelle d'acquérir des connaissances et de développer des compétences sur la communication écrite. Si l'on parle de processus, cela sous-entend qu'il y a une évolution. Comme l'a montré Ferreiro (1988), la conception que l'enfant se fait de sa production d'écriture et de celle des autres se construit à partir d'hypothèses originales qui, graduellement, le conduisent à la compréhension de notre système d'écriture, qui est alphabétique. L'enfant élabore sa conception de l'écrit en passant par différents stades (stades du modèle développemental). Le gribouillis manifeste la rentrée de l'enfant dans le monde de la production écrite. Ces stades de développement de l'écrit sont différents selon qu'ils se produisent avant ou après la prise de conscience par l'enfant de l'aspect phonologique du langage. Ces étapes s'observent dans les situations suivantes : - lorsque la production d'un gribouillis ne se différencie pas. La représentation iconique d'objets et les graphèmes qui les identifient ne font qu'un. Par exemple, l'enfant dit qu'il a dessiné un cheval et qu'il a écrit le mot « cheval », et c'est le même graphisme qu'il montre. - lorsque l'enfant manifeste, dans sa production, une différence entre les deux modes de représentation, c'est-à-dire lorsqu'il y a un dessin et de l'écrit. L'enfant fait donc la distinction entre deux formes de représentation, la représentation iconique (dessin) et la représentation symbolique (sous forme de gribouillis). - lorsque l'enfant passe du

gribouillis à l'utilisation de lettres ou de pseudo-lettres pour exprimer sa pensée. On observe qu'il utilise souvent les mêmes lettres pour des mots différents et qu'il règle le conflit de la longueur des mots en ajoutant des lettres. Il va varier la position des lettres dans les mots pour nous indiquer qu'il a conscience de la diversité des mots. Il rend alors compte de sa compréhension de la linéarité de l'écriture mais sa production écrite est sans lien sonore avec la réalité conventionnelle des mots. - lorsque l'enfant devient de plus en plus sensible à l'aspect sonore de la langue. Sa production d'écriture se traduira alors par l'emploi de la syllabe pour identifier ses mots ou des parties de ceux-ci, et il utilisera souvent une lettre par syllabe. Par exemple l'enfant écrit « E L F » pour le mot « é-lé-phant ». - lorsqu'il progresse dans sa compréhension des relations existantes entre l'oral et l'écrit, il continuera à utiliser soit une lettre pour représenter une syllabe, soit l'aspect phonétique du mot. Il commence à comprendre la dimension alphabétique de notre système d'écriture. Dans le mot « ma-ca-ro-ni » par exemple, l'enfant qui a écrit « MA C R NI » utilise le système alphabétique et montre une bonne compréhension du lien oral-écrit dans la première et la dernière partie du mot. Par contre, au centre du mot, l'unité syllabique est encore représentée par une seule lettre. Lorsque l'enfant comprend enfin la structure de notre système d'écriture, sa production ressemble de plus en plus à celle de l'adulte, même si on peut y observer également une méconnaissance très compréhensible de l'orthographe, qu'il apprendra, d'une façon systématique, au primaire. Pour cheminer à travers ces stades, l'enfant doit très tôt avoir accès à du papier et des crayons, et il doit être invité à écrire. C'est de cette façon qu'il passera de l'écriture spontanée ou provisoire à l'utilisation plus ou moins correcte de la structure alphabétique de notre système d'écriture. Selon Scardamalia et Bereiter (1987), l'expertise rédactionnelle s'appuie sur un raisonnement entre le contenu à formuler et la forme linguistique adoptée pour l'exprimer.

Ce raisonnement suppose le plus souvent de la part du rédacteur d'être en mesure de reconsidérer de nombreuses fois la trace écrite, jusqu'à l'atteinte d'un état d'équilibre satisfaisant les critères de qualité du genre textuel et/ou de son auteur. Cependant, cette expertise ne s'acquiert qu'avec l'âge et la maturation intellectuelle, c'est à dire avec l'augmentation des capacités de maintien et de traitement de la mémoire de travail (MdT), ce qui permettrait de maintenir un nombre plus important de contraintes et de représentations au cours de la production. Pour appuyer leurs arguments Scardamalia et Bereiter (1987) explicitent deux modalités rédactionnelles : - la stratégie de connaissances racontées (« knowledge telling ») consiste en une formulation d'idées au fur et à mesure

qu'elles sont récupérées en MLT. La cohérence du texte est très locale (enchaînement de phrases) et il n'y a pas de réorganisation d'ensemble du contenu. - la stratégie de connaissances transformées (« knowledge transforming ») consiste en un traitement plus global avec modification du contenu et de l'aspect linguistique en fonction des critères pragmatiques et rhétoriques. Cette stratégie ne semble être maîtrisée que vers l'âge de 15-16 ans lorsque l'adolescent a acquis un niveau de maturation intellectuel le lui permettant.

Pour conclure, Scardamalia et Bereiter (1987) ont décelé, à travers le modèle développemental, le rôle fondamental de mémoire de travail (MdT) pour l'articulation et l'interaction des processus rédactionnels. De plus, ces derniers ont démontré que l'augmentation des capacités et/ou des ressources en MdT permettait la complexification des traitements rédactionnels. Puis, pour finir ils évoquent comme principal facteur de développement, l'évolution, avec la pratique, des capacités de maintien et de traitement de la MdT. L'acquisition d'une structure alphabétique correcte n'est donc pas immédiate et infaillible et l'acquisition de l'expertise rédactionnelle ne s'atteignant qu'à la suite d'un long processus, l'enfant traverse différentes étapes où il commet des erreurs. Ces dernières sont de natures très différentes.

2.3- La place des erreurs d'orthographe dans l'apprentissage de l'écriture :

Comme vu précédemment, pour atteindre un niveau d'expertise rédactionnelle, l'enfant passe par différents stades, au cours desquels il commet un certain nombre d'erreurs, car il est impossible de passer d'un niveau novice à celui d'expert sans essayer, tâtonner et donc se tromper. L'article de Bouillaud, Chanquoy et Gombert (2007) recense deux grandes classes d'erreurs orthographiques selon que l'enfant a acquis ou non le principe alphabétique. D'une part, l'enfant ayant acquis le principe alphabétique va commettre des erreurs appelées « oralisables » qui se traduisent par des simplifications orthographiques ou l'utilisation de stratégie syllabique. D'après Casalis (1995), ces transgressions sont majoritairement liées au décodage et peuvent porter sur un élément du mot sous différentes formes (substitution : « partir » écrit « pardir » ; insertion : « vivre » écrit « vrivre » ; déplacement : parler écrit « praler »). Les erreurs de régularisation sont les plus typiques de cette stratégie car l'enfant applique systématiquement l'association graphème-phonème et régularise parfois les mots irréguliers (ex : « fame » écrit pour le mot « femme »). D'autre part, l'enfant ne maîtrisant pas le principe alphabétique commet

souvent des erreurs appelées « reconnaissables » et se traduisent par la suppression d'une lettre dans un mot ou la substitution d'un graphème par une lettre (« bouteille » écrit « bouté » par exemple).

Il peut arriver qu'une erreur soit très éloignée du mot attendu, ne suivant aucune logique, c'est souvent le cas des erreurs commises par les enfants en difficultés. Hormis cette catégorisation, d'après les études menées par Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty et Fayol (2000), les erreurs peuvent avoir une valeur différente selon la règle qu'elles transgressent. Par exemple, si un élève de cours préparatoire écrit « cobo » pour le mot « corbeau », il y a deux types d'erreurs de natures différentes qui sont commises :

- omission du /r/ traduit une absence de représentation phonologique ou des difficultés à analyser et segmenter ou la non maîtrise de la correspondance phonographémique.

- substitution de /eau/ par « o » traduit l'absence de représentation orthographique d'un son en mémoire mais il n'y a pas de modifications grapho-phonologique. Colé, Valdois, Goigoux, Mousty et Fayol (2000) ont d'ailleurs constaté que l'avènement du cyberlangage touchait plus particulièrement la représentation orthographique d'un son en mémoire en créant, volontairement, un accroissement des erreurs d'ordre phonologique cependant il faut connaître tous les aspects de ce nouveau mode de communication écrite pour pouvoir en apprécier ses effets.

2.4- Quelle prise en compte didactique de l'écriture extrascolaire :

Plusieurs recherches accés sur le rapport à l'écriture ont mis en évidence l'importance de certaines dimensions dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture (Barré -De Miniac, 2000 ; Dabène 1990). En effet, pendant longtemps, les usages extrascolaires de la langue des élèves, dans les représentations que l'on s'en donnait, étaient réduits à des usages exclusivement oraux. Or, de façon toute récente, un certain nombre de recherches ont permis la mise à jour de pratiques d'écriture extrascolaires, jusqu'alors ignorées de l'institution scolaire. Ces travaux font apparaître une présence incontestable de ces pratiques dans la vie des collégiens, pratiques très nettement dissociées de l'univers d'écriture scolaire. Elles se caractérisent par leur très grande diversité, engageant leurs auteurs dans des rapports à l'écriture très complexes, aux enjeux variés, qu'il s'agisse de la construction de l'identité de soi ou de recherches plus formelles.

La prise en compte de l'écriture extrascolaire, si elle doit être abordée avec prudence pour ne pas la couper d'un certain nombre de ses enjeux, doit cependant être envisagée pour les bénéfices qu'il est possible d'en retirer.

Les pratiques d'écriture extrascolaires constituaient, jusqu'il y a très peu de temps, un continent quasi invisible et l'institution scolaire n'était guère demandeuse d'informations sur un domaine dont elle posait implicitement la pauvreté quantitative et qualitative.

Un mouvement de recherche s'amorce cependant, depuis quelques années et semble s'affirmer. On peut l'expliquer, à la suite d'Yves Reuter (2002), par trois facteurs : les « *mutations du public scolaire* » et la nécessité d'aller à la rencontre de ces élèves dont les attentes ne coïncident plus avec les objectifs de l'école; « *l'évolution des conceptions de l'enseignement apprentissage* », marquées aujourd'hui par la perspective socioconstructiviste qui porte à prendre en compte le « déjà-là » au moment où les élèves abordent l'apprentissage; le « *développement de nouveaux domaines de recherche* ».

Le langage SMS fait partie de ces écrits extrascolaires dont la pratique augmente quotidiennement. Il est vrai que les jeunes collégiens, lycéens et étudiants ont adopté ce type d'écriture mais les adultes et l'école ne sont pas encore prêts à accepter cette écriture comme langage écrit de même niveau que l'écriture traditionnelle. Il faudra que les enseignants acceptent cette « intrusion » dans la salle de classe.

Selon certains chercheurs le nombre de SMS a explosé en moins de 3 ans, essentiellement chez les jeunes, où les SMS sont très populaires. Il est donc sûr qu'il y aura une évolution de la pratique mais sera-t-elle aussi rapide, car la prochaine étape serait de faire entrer les SMS dans l'École semble-t-il.

Dans l'enseignement, des chercheurs souhaitent que les enseignants « appréhendent le français électronique non comme une forme de français déviante mais comme une variante de celui-ci » Lienard (2007). Dans l'avenir il semble donc que certains enseignants seront prêts à accepter l'utilisation du langage SMS à des fins pédagogiques.

Selon Monica Macedo Rouet (2010), le langage SMS n'est pas l'ennemi de l'orthographe. Elle recommande aux enseignants de s'appropriier le e codes utilisés par leurs apprenants et de s'en servir pour un rapprochement avec l'écrit normatif. Car une études de 2008-2009 montre que l'usage de l'écriture SMS n'a pas d'effet négatif sur l'acquisition des compétences requises dans l'apprentissage de l'écriture, mais qu'au contraire cette utilisation pourrait être le premier contact avec le texte écrit.

Les recherches effectuées sont très hétérogènes, tant par leur ampleur et leurs méthodologies que par les genres étudiés ou le public visé. Elles sont encore relativement peu nombreuses et laissent par ailleurs dans l'ombre de larges pans de l'écriture extrascolaire. En l'état, néanmoins, elles permettent d'appréhender quelques-unes des dimensions de l'écriture extrascolaire.

2.5- **Évolution de l'écriture SMS et son influence sur l'écriture traditionnelle**

Dans les années à venir, l'écriture SMS va évoluer et influencer l'écriture traditionnelle comme rarement dans le passé. Au fil du temps, de nouvelles normes vont naître. Cette écriture va développer son lexique, sa grammaire et sa syntaxe (qui participeront directement à la transformation de l'écriture traditionnelle). Et, comme l'écriture traditionnelle, elle se différenciera en fonction de la classe sociale, du niveau d'étude, du contexte professionnel...

Des puristes vont s'en mêler, comme pour le langage de banlieue qui a compté ses tentatives d'académiser, de "dictionnariser" ces langages.

L'écriture SMS va être directement impactée par les contextes : social, politique, économique, et technologique, que nous ne connaissons pas encore...

Avec les claviers AZERTY sur les portables, on peut prévoir un retour à une forme plus proche de l'écriture traditionnelle, mais l'essentiel de l'écriture SMS actuelle sera conservé, car il faut toujours gagner plus de temps.

Sur les progrès technologiques et les possibilités induites, voici une [vidéo](#) (en anglais, mais suffisamment explicite).

D'autres innovations vont nous sortir de plus en plus des caractères d'imprimerie : les émoticônes seront plus expressifs, plus animés, plus riches (mini-sons, mini-vidéos).

L'écriture SMS ne va pas supplanter l'écriture traditionnelle, mais elle va la transformer.

2.6- **La littératie au service de l'apprentissage :**

La littératie au XXI^e siècle est en pleine évolution. Les percées technologiques et la mondialisation de la société, par la migration, les voyages, le commerce et les arts, continuent d'accroître notre volonté et notre capacité de produire et d'échanger des textes, et représentent un enjeu grandissant pour qui cherche à être informé et à s'investir dans la

collectivité mondiale. Les enseignantes et enseignants d'aujourd'hui doivent aller au-delà de la littératie traditionnelle afin de préparer les apprenants à des formes de littératie et à des rôles qui n'existent peut-être pas encore dans la conjoncture culturelle, sociale et économique actuelle.

Aux fins du présent rapport, la littératie désigne la capacité d'utiliser le langage et les images, de formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique. Elle permet d'échanger des renseignements, d'interagir avec les autres et de produire du sens. C'est un processus complexe qui consiste à s'appuyer sur ses connaissances antérieures, sa culture et son vécu pour acquérir de nouvelles connaissances et mieux comprendre ce qui nous entoure. La littératie rassemble et transforme les communautés, et s'avère un outil essentiel à l'épanouissement personnel et à la participation active à la société démocratique. Dans les premières années d'études, l'enseignement dispensé en littératie initie les apprenants aux principes fondamentaux de la lecture et de l'écriture, les sensibilise au langage et les motive à apprendre. Au cycle moyen, cet enseignement fait faire aux apprenants un pas de géant en leur proposant un large éventail de textes et de technologies dans le but précis de les aider à devenir des communicateurs actifs, critiques, responsables et créatifs pour le XXI^e siècle. Pour développer leurs compétences en littératie, les élèves du cycle moyen explorent continuellement de nouveaux textes et de nouvelles façons de comprendre des textes connus. Au fil de leurs expériences, ils développent et aiguisent leur capacité de créer et d'échanger des textes de tous genres, utilisant le mieux possible la technologie dont ils disposent. Ils découvrent de nouvelles façons d'accéder aux ressources d'un monde multiculturel et multimédia.

DEUXIEME PARTIE

POUR UNE NOUVELLE APPROCHE DE L'ECRIT

DEUXIEME PARTIE

POUR UNE NOUVELLE APPROCHE DE L'ECRIT

Cette partie est composée de deux chapitres. Dans le premier chapitre, nous présenterons les résultats de l'analyse des questionnaires que nous avons effectués avec les apprenants. Ceci va nous permettre de mieux comprendre les erreurs rencontrées plus tard dans l'analyse quantitative et nous arriverons par ce fait, à dégager les attitudes et les représentations qu'ont ces apprenants vis-à-vis des SMS mais surtout par rapport à la production écrite. Le second chapitre sera consacré à une approche quantitative visant à établir le nombre d'erreurs commises dans les trois activités proposées et pour les deux groupes d'apprenants. Ce travail est fait dans le but de savoir si l'utilisation des SMS comme outil didactique va diminuer le nombre d'erreurs et de difficultés rencontrées en production écrite. De même, nous exposerons dans ce chapitre les différents types d'erreurs rencontrés lors de l'analyse des productions écrites. Enfin, nous clorons cette partie par une discussion visant à confirmer ou à infirmer les hypothèses posées au départ et par une série de propositions didactiques émanant des observations et des résultats que nous avons pu retenir de notre travail.

CHAPITRE I

ANALYSE DE LA CONSCIENCE LINGUISTIQUE

Avant d'entamer l'analyse des erreurs rencontrées dans notre corpus, il nous semble indispensable de passer d'abord par une étude approfondie des entretiens établis avec nos 30 élèves. Ainsi, nous essayerons dans ce chapitre de faire la part entre ce que les apprenants disent faire et ce qu'ils font réellement en situation de production. Ce travail est très minutieux puisqu'il a pour but de dégager, à travers cette analyse des données collectées auprès de nos 30 apprenants, la conscience linguistique pour chacun d'entre eux quant à la maîtrise de la langue en phase de rédaction. C'est dans cette perspective là que nous étudierons les façons dont les sujets parlent d'eux-mêmes, les pratiques déclarées, les stéréotypes et l'insécurité linguistique des élèves en perspective.

1. Pratiques langagières et représentations

Depuis Labov, il est devenu courant de souligner que les gens ne font pas vraiment ce qu'ils disent faire quand ils parlent. C'est un des points chauds auquel les linguistes sont sensibles, il s'agit de la distinction entre pratiques langagières et représentations. Les représentations sont le produit du méta - discours social sur la ou (les) langue(s). En effet, si l'importance des représentations concernant la maîtrise de la / les langue (s) a maintes fois souligné les rapports entre pratiques et représentations, c'est parce que à ce niveau là, que norme et consensus au sujet de la langue peuvent être sujets d'une absence d'objectivité.

Il est à noter que la notion de « représentation » est synonyme « d'attitude » et « d'imaginaire » elle relève de la sociolinguistique subjective, « les notions de représentation et d'imaginaire langagier désignent l'ensemble des images que les locuteurs associent aux langues qu'ils pratiquent, qu'il s'agisse de valeur d'esthétique, de sentiment normatif, ou plus largement métalinguistique. Elles permettent de sortir de l'opposition radical entre le « réel », les faits objectifs

dégagés par la description linguistique, et « l'idéologique », les considérations normatives comme représentations fausses, représentation écran ». (S. BRANCA- ROSOFF, p79, 1996).

Les attitudes sont « liées aux grandes instances de la vie intérieure (ex : les sentiments, les goûts, les désirs), aux instances extérieures que sont les normes socio-culturelles et elles dépendent des degrés d'acceptation de ces normes ex : le choix d'un modèle de comportement ». Les attitudes sont individuelles mais acquises au sein de l'environnement social c'est ainsi que la psychologie et la sociologie font référence aux attitudes de groupe / attitudes collectives. Par conséquent, « que ce soit sous l'angle individuel ou sous l'angle collectif, les attitudes ne peuvent guère être mesurées et évaluées qu'indirectement (puisque leur caractéristique principale est de se présenter comme un système de réponse, inféré dans sa virtualité à partir de l'interprétation qu'on peut faire de ses manifestations supposées. Les échelles d'attitude, reposent donc en général sur l'examen d'un ensemble de comportements ». (D. D. L p, 54)

Comme nous l'avons souligné plus haut, il y a un décalage entre l'usage du langage et sa représentation, ce point a constitué un axe majeur de réflexion en linguistique. La notion de représentation a été utilisée par E. DURKHEIM pour étudier le comportement social, plus particulièrement dans la psychologie sociale. Elle constitue une ambiguïté définitoire à cause de son aspect polysémique. « L'attitude est une proposition (plus ou moins cristallisée) d'un agent (individuel ou collectif) envers un objet (personne, groupe situation, valeur) ; elle s'exprime plus ou moins ouvertement à travers divers symptômes ou indicateurs (paroles, ton, gestes, actes,...) ; elle exerce une fonction à la fois cognitive, énergétique et régulatrice sur les conditions qu'elle sous-tend » (MAISONNEUVE, 1989, p113)

Dans le cadre de la sociolinguistique variationniste et la sociolinguistique subjective, la question de représentation est de grande envergure, surtout lorsqu'il s'agit de plurilinguisme de variation et de contact entre plusieurs langues « Etudier les contacts langagiers revient nécessairement à porter attention aux représentations qu'ont les uns des autres groupes en interactions, aux attentes, aux motifs, aux conflits, aux procédures et stratégies d'adaptation ou au contraire, aux mécanismes de rejet, de résistances et de défense ». (WINDISCH, cité par JODELET, 1993, p179)

Selon MARTINET, la linguistique est l'étude scientifique du langage humain, ce qui laisse entendre : l'observation de l'usage du comportement, s'oriente sur le fait qu'elle doit

absolument le quitter et « *de ne plus noter ce qu'on dit réellement mais d'édicter ce qu'il faut dire* » (MARTINET, 1960, p9).

Ex : quand nous demandons à travers une enquête de terrain à un locuteur s'il parle une langue (comment et pourquoi) les réponses sont construites, elles traduisent les croyances du locuteur, son imaginaire et ses attitudes, car parfois ce que nous obtenons ne figure pas dans les conduites, les comportements et les pratiques réelles

Ce que cherchent les sociolinguistes, c'est le sens des conditions linguistiques en s'interrogeant sur le rapport entre attitudes métalinguistiques et le comportement réel, objectif des locuteurs. Les représentations, les composantes cognitives et évaluatives ne sont pas le reflet de la réalité linguistique, mais une interprétation assurant une fonction de régulation et d'orientation qui permettent aux locuteurs de réduire la complexité des faits. Ce qui est sûr il n'y a pas un rapport neutre entre locuteur et sa langue. DURKHEIM affirme que « *l'individu ne peut pas vivre au milieu des classes, sans s'en faire des représentations* » (1984) ; autrement dit, le locuteur ne peut pas être exposé à une langue sans élaborer sa propre vision qui n'est ni essentiellement sociale, ni exclusivement individuelle car « il n'existe pas d'usage linguistique sans croyances ou représentations, c'est-à-dire sans idées développées et organisées en système de références individuelles et / ou collectives » (BENAMAR. A. 1996)

Les attitudes et les représentations ont des retombées sur le comportement linguistique. Les sociolinguistes parlent le plus souvent de préjugés lorsque le locuteur parle de bon usage, ou quand il veut valoriser sa langue en partant de l'idée qu'il y a des façons de bien parler la langue. Et d'autres à condamner. A côté des préjugés, il y a sécurité et insécurité, sécurité linguistique lorsque pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler ou quand ils ont le sentiment que leur norme est la véritable norme. En revanche, il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante sans recourir à un autre modèle qu'ils maîtrisent (plus prestigieux) mais qu'ils ne pratiquent pas. Enfin, les attitudes positives et négatives, plus l'hypercorrection ; les deux premières n'ont pas d'influences sur la façon de parler des locuteurs mais en ont certainement sur la façon dont ils perçoivent le discours des autres, attitudes négatives et refus de certaines prononciations. Dire d'une variété qu'elle est régionale, vulgaire, dire d'une forme légitime ou illégitime, là nous devons surtout tenir compte du prestige accordé à la langue, de classes sociales, etc. Pour ce qui nous concerne, le

rapport à l'écrit (Barré- De Miniac, 2000) est un facteur déterminant quant à la réussite de la tâche d'écriture.

L'hypercorrection est un mouvement tendanciel vers la norme que le locuteur n'a pas, en cherchant une forme prestigieuse de parler sa langue, c'est donc une façon de parler que le locuteur cherche à acquérir et d'en rajouter. L'hypercorrection peut entraîner une insécurité linguistique, car le locuteur qui agit linguistiquement de cette façon et il considère sa façon de parler comme peu prestigieuse, il veut donc imiter avec exagération les formes prestigieuses.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que les ancrages sont profonds et la distinction au plan théorique entre pratiques et attitudes ou encore entre la séparation du social et de la linguistique sont d'une difficulté profonde. Néanmoins, nous allons tenter à travers ce chapitre de faire une analyse approfondie de la façon dont les apprenants parlent d'eux-mêmes (attitudes/ représentations) en utilisant les données recueillies auprès de nos élèves par le questionnaire¹ écrit.

2. Usages déclaré : *des dires et des ressentis*

Nous avons pu constater que la production des apprenants est effectivement déterminé par des composantes (attitudes et représentations, thèmes de discussion, lieu, cadre, acte de langage, ...) qu'il faut prendre en considération pour comprendre et faire parler les essais des élèves. Nous avons tenu à travers le questionnaire que nous avons présenté dans la méthodologie, d'établir la distinction entre les « dires » et les « pratiques réelles de la/les langue(s) » qui sont en relation étroite avec la notion de représentation. En effet, il existe souvent un décalage entre ce que les apprenants interrogés disent faire, à travers des entretiens ou des questionnaires, et ce qu'ils font réellement en situation de production. Ainsi, il ne faut pas confondre les déclarations sur des usages avec les usages eux-mêmes. Notre démarche consiste donc à dissocier ces deux aspects (représentations et comportements), tout en n'occultant pas leur complémentarité.

Le questionnaire contient 14 questions (fermées). Il a été proposé aux apprenants bien avant les trois activités, afin d'avoir des réponses spontanées et proches de la réalité. Quelles

¹ Nous avons déjà présenté ce questionnaire dans la méthodologie.

attitudes symboliques ces élèves développent-ils à l'égard de cette langue et avec quels enjeux identitaires ?

Toutes ces questions et bien d'autres auxquelles nous essayerons de donner des réponses² à travers l'analyse qui va suivre. Et afin d'apporter plus de précision au sujet des usages déclarés de cette langue et les représentations qui en résultent nous baserons notre analyse sur les points suivants :

2-1. La présence du téléphone portable chez les apprenants : (*As-tu un téléphone portable personnel ?*)

Le téléphone portable (ou téléphone mobile) est un appareil permettant de communiquer par terminal sans être relié par un câble à un central téléphonique. Les informations, typiquement notre voix, sont transmises par des ondes électromagnétiques via un système de réseau cellulaire constitué d'antennes relais et de stations de base. Le téléphone portable rend possible non seulement la communication vocale mais également l'envoi de messages textes. Ces messages succincts, dits SMS, peuvent être complétés par des images, des photographies, des sons ou des vidéos : on parle alors de MMS.³

Pour la question « as-tu un téléphone portable ? » tous les apprenants ont répondu oui. Cela nous amène à dire que le téléphone portable est devenu une nécessité de nos jours. De même que la mode vestimentaire, le téléphone portable représente pour la majorité des jeunes, un objet de prestige et de statut social, quelque chose qu'ils utilisent pour définir leurs personnalités. En effet, les jeunes sont connus pour être les plus grands utilisateurs de téléphones cellulaires à travers le monde. Comparé à la console des jeux ou à l'ordinateur, le téléphone mobile est l'objet électronique par excellence.

2-2. L'utilisation à outrance des SMS : (*envoies-tu des textes « SMS » ?*)

Le langage SMS⁴ ou les abréviations SMS sont surtout utilisées par les propriétaires de téléphones portables. Il permet de taper plus vite et d'écrire moins. On gagne ainsi du

² Nous verrons les résultats de cette analyse plus tard dans le chapitre 01 de la deuxième partie.

³ MMS : multimédia messaging service.

⁴ SMS : Short message service.

temps et aussi comme sur les téléphones portables, la taille d'un SMS est limitée, le langage SMS permet de ne pas dépasser la taille limite d'un SMS ou d'en envoyer moins. Les jeunes adorent envoyer des SMS³ à tours de bras. Pour eux, c'est une solution pour en envoyer moins et plus vite car il faut tout de même limiter la facture du mobile et dans ce cas le langage SMS est fortement conseillé. En effet, ce dernier est peu coûteux, rapide et amusant et c'est la tout l'intérêt pour les jeunes d'utiliser ce langage.

Tous les apprenants sans exception ont répondu oui à la question « envoies-tu des textes SMS ? ». Cela ne nous étonne pas puisque les SMS font maintenant partie intégrante du quotidien des jeunes. Rois du texto, les jeunes ne sont pas prêts à lâcher leur portable. Ainsi, ils ne savent pas doser le temps qu'ils passent à s'en servir et développe des symptômes nets de dépendance. Bref, ces derniers consacrent à la téléphonie mobile une bonne partie de leur temps et n'hésite pas à dépenser une somme exorbitante dans les forfaits de téléphone.

L'enseignement doit intégrer ces nouvelles formes d'écriture qui deviendront peut être plus tard des normes à suivre. Adieu l'imparfait du subjonctif, devenu lourd à utiliser, d'autres formes grammaticales vont suivre, d'autres vont naître. Si l'enseignant n'accompagne pas ces changements, il se trouvera en décalage avec les apprenants ce qui nuira à la crédibilité des enseignants qui se retrouveront « ringardisés ». Ce décalage a toujours existé mais la rapidité de l'évolution rend sa maîtrise plus périlleuse. Au fil des ans, de plus en plus d'enseignants vont intégrer l'écriture SMS dans l'apprentissage du FLE. ⁵

2 3. Une orthographe estropiée ? (*Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ?*)

L'orthographe est un mot féminin (orthographe)⁶ composé de deux éléments d'origine grecque, **Ortho** : qui veut dire graphie droit et correcte et **Graphie** : qui veut dire graphie ou écriture. Ainsi, le mot orthographe signifie l'écriture correcte, une manière d'écrire les mots d'une langue en conformité avec des usages définis et des règles traditionnelles et de là avoir une mauvaise orthographe c'est commettre des erreurs dans la transcription des mots ou des phrases et les SMS en sont la preuve.

⁵ FLE : français langue étrangère.

⁶ Orthographe : dictionnaire Larousse, 2002.

Tous les apprenants interrogés déclarent ne pas faire attention à l'orthographe quand ils envoient des messages. En effet, par souci de temps et d'économie, les utilisateurs des SMS ont tendance à mettre l'orthographe de côté et rédiger leurs SMS en toute spontanéité. Tant que le message passe, le reste n'est pas important. Voici quelques exemples de notre corpus :

Slt ! komen ca va ? prkoi t pa venu s matin ?

Salu ! komen sa va ? pourkoi t pas venu se mat1 ?

Le relâchement orthographique que l'on observe dans ces SMS est dû à plusieurs causes :

Tout d'abord, nous noterons le caractère rapide de certaines formes de communication souvent associé à une capacité d'édition relativement restreinte vu la technologie réduite concernant l'espace d'affichage que propose le téléphone portable.

On citera aussi la présence de certaines particularités graphiques manifestées dans les SMS, la présence d'erreurs qui ne sont pas dues aux mêmes causes :

) **Les erreurs de performance** sont des fautes de saisie, dues à des causes telles que la rapidité d'écriture ou la faible lisibilité de l'écran. Les chats où la rapidité est importante sont les plus affectés par les fautes de saisie :

Ex : **mrci** au lieu de **merci**, l'oubli d'une ou plusieurs lettres à cause de la rapidité. Le SMS ne présente presque pas d'erreurs de ce type, le mode d'utilisation du téléphone portable diffère de celui du clavier (plusieurs frappes successives pour une même lettre). Les fautes de saisie sur le portable sont souvent dues à un nombre erroné de frappes.

Ex : « je passerai te voir **lundi** » au lieu de « je passerai te voir **lundi** »

Le « n » et le « m » se trouve sur la même touche ou encore « j'**erpère** » au lieu de « j'**espère** »

) **Les erreurs de compétence** : quant à eux sont dues à une méconnaissance des règles normatives de la langue ; elles posent de gros problèmes et la présence de ce type d'erreurs témoigne du non maitrise de la langue.

2-4. Caractéristiques du langage SMS : (Comment qualifierais-tu le langage SMS ?)

Le langage SMS a une orthographe, une syntaxe et un vocabulaire propres. Il est différent du langage écrit « standard » car il est dérivé de la communication verbale.

Entre : pratique, rapide, difficile ou amusant, 14 apprenants sur 30 choisissent l'adjectif **amusant** pour qualifier le langage SMS suivi de 09 qui ont opté pour la **rapidité** et en dernière position on trouve l'adjectif **pratique** choisi par 7 apprenants. Nous constatons que la majorité des élèves ont choisi le mot « amusant » pour qualifier le langage SMS cela peut être expliqué par le fait que les apprenants sont jeunes et que l'adjectif qui les représente le plus est bien celui-ci. Pour eux, écrire un SMS est une forme de jeu à travers lequel ils s'amusent et prennent du plaisir. Les autres adjectifs « rapide » et « pratique » ne sont pas pour autant négligeables puisque les deux assemblés ; ils constituent 16 sur 30 ce qui est un pourcentage considérable à ne pas occulter. En somme, On dira que les trois adjectifs représentent bien le langage SMS car le langage SMS est amusant, rapide et pratique à la fois. Seul le mot « difficile » n'a pas été choisi par les apprenants ce qui prouve que pour eux écrire un SMS n'a rien de difficile et que bien au contraire c'est une occasion pour eux de sortir du cadre normatif et excessif qui les assiège avec ses préceptes.

Le langage SMS comporte plusieurs caractéristiques, on notera:

- La souplesse d'utilisation : c'est-à-dire qu'il n'y a pas de convention à respecter à la lettre.
- Permet d'insérer plus d'informations lorsqu'on dispose d'un espace limité pour écrire un message, ou lorsque le prix du message dépend de sa longueur.
- Rapidité d'utilisation (dans le cadre de messagerie instantanée).
- L'abréviation : la plupart des voyelles sont écartées ; certaines consonnes sont également retirées, mais le mot reste lisible et compréhensible. Voici un exemple de notre corpus : *Slt ! comen c v ? pourwa t pa venu s mat1 ?*
- La phonétique : pour reconstituer un mot phonétiquement, il faut tenir compte des syllabes prononcées. Exp : *mrc bcp d ns avoir inviT.*
- Le rébus typographique c'est le fait de remplacer une lettre par un chiffre. Voici un exemple de notre corpus : *Slt ! comman sava ? prcoi tes pa venu se mat1 ?*
ojd8, 2m1 ; ...

- L'empreint de l'anglais : il s'agit de remplacer un mot français par un mot anglais court. Exemples : *aujourd'hui = today* , *maintenant = now*, *au revoir = bye*.
- La suppression des caractères intitulés : ce procédé permet de supprimer tous les espaces et ponctuation, en commençant chaque mot par une majuscule, pour faciliter la lecture.

2-5. Les représentations des apprenants quant à la langue française : (*Aimes-tu la langue française ?*)

17 apprenants sur 30 déclarent aimer la langue française soit un pourcentage de 55,66 % alors que les 13 restants disent ne pas aimer cette langue ce qui donne un pourcentage de 43,33%.

La différence des réponses est significative et nous amène à réfléchir sur la place qu'occupe la langue française dans le quotidien de ces élèves ainsi que les représentations qu'ils se font vis de cette langue.

Plus que la moitié donc déclare aimer la langue française car pour eux c'est une langue de prestige, de rêve et d'imagination. Savoir parler français est une qualité très importante pour ces jeunes car la maîtrise de cette langue leur donne, selon leurs propos, un statut social auquel ils aspirent.

D'autres, au contraire, n'aiment pas cette langue et cela est due au nombre de difficultés auxquelles ils sont confrontés quotidiennement. En effet, pour la plupart, le français est une langue difficile à apprendre que ce soit au niveau de l'oral ou de l'écrit. Alors, ne voulant plus faire d'efforts pour apprendre cette langue, certains apprenants démissionnent avant même de tenter leur chance. Mais il n'y a pas que cela. On a aussi les représentations par rapport à la colonisation française. Certaines familles adoptent une politique d'arabisation, tout mot en français prononcé à la maison est considéré comme un pêcher puisque c'est la langue de l'ennemie qu'il ne faut surtout apprendre mais qu'il faut combattre.

D'autres parents quant à eux manquent de vigilance et de rigueur dans l'encadrement de leurs enfants à la maison. Mais que peut-on attendre de parents dont la plupart sont pauvres et analphabètes ? ceux qui sont en mesure de mettre à la disposition de leurs enfants des cours particuliers privilégient, hélas, les mathématiques et les sciences physiques au détriment du

français et / ou des matières littéraires. N'est ce pas là une manière implicite de faire croire à ces enfants que le français n'est pas une discipline dont on doit tenir compte ?

Pour conclure, nous dirons que les représentations quant à cette langue sont déterminées par la place qu'occupe cette dernière dans le quotidien de chacun d'entre eux ainsi que la valeur donnée à cette langue dans la sphère familial et l'entourage de l'apprenant en général.

2-6. Le niveau déclarée vis-à-vis de la maîtrise de la langue française : (Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?)

Avant de fournir les réponses obtenues pour cette question, nous devons souligner qu'il n'est pas évident de se noter soi-même. Effectivement, il y a toujours eu une personne dans notre parcours scolaire pour nous évaluer (un maître, un parent, un frère, une sœur, un ami, etc) mais le fait de s'auto-évaluer peut entraîner des réponses qui peuvent ne pas être fiables à 100%.

En analysant les réponses collectées, nous avons eu 13 apprenants sur 30 qui se sont donnés une note entre 07 et 09 (3 apprenants : 09 / 5 apprenants : 08 / 5 apprenants : 07) ce qui donne un pourcentage de 43,33 %. Un pourcentage qui représente les élèves qui s'estiment avoir un bon niveau en français.

D'autre part, 8 apprenants sur 30 ont choisi une note entre 05 et 06 (4 apprenants : 06 et 4 autres 05) ce qui donne un pourcentage de 26,66 %. Ce dernier représente les élèves qui pensent avoir un niveau moyen en français.

En dernier lieu, on compte 9 apprenants sur 30 qui se sont notés entre 03 et 04 (6 apprenants : 04 et 3 autres 03) ce qui donne un pourcentage de 30%. Un pourcentage représentatif des apprenants ayant un niveau sous la moyenne.

En comparant les dires et les fautes de ces apprenants, nous avons trouvé quelques contradictions. On notera dans le groupe 01, l'apprenant N 15 qui s'est donné une note de 03 alors qu'il s'est avéré que pendant la rédaction, c'est celui qui a fait le moins de fautes.

On trouve le même exemple dans le 2ème groupe, l'apprenant N 15 a eu un pourcentage d'erreurs de 47, 5. C'est le plus faible pourcentage en comparaison avec ses 14 autres camarades mais il s'est donné une note de 03.

Ces deux exemples montrent la difficulté qu'éprouvent les apprenants à s'auto évaluer et nous amènent à parler de l'insécurité linguistique qui est une réalité dans notre société.

En effet, l'étude de l'insécurité linguistique est relativement récente. Cette notion apparaît pour la première fois en 1976 dans les travaux de W. Labov centrés sur la stratification sociale de la communauté new-yorkaise et les tensions que celle-ci induit entre les différents groupes sociaux. William Labov relève une discordance entre la prononciation effective des locuteurs et ce que ces mêmes locuteurs prétendent prononcer. Ce décalage entre la performance observée et l'auto-observation qu'en donnent les locuteurs révèle une insécurité linguistique. Ces locuteurs manifestent une insécurité surtout lorsqu'ils se trouvent placés en situation officielle, ce qui est d'ailleurs le cas de nos élèves. Ceci se traduit par un blocage les rendant incapable de « trouver les mots » comme s'ils étaient soudain dépossédés de leur propre langue. (Bourdieu, 1982 : 38). En somme, nous dirons que l'insécurité linguistique ou la conscience linguistique est un phénomène vécu différemment par les individus avec des conséquences auxquelles chacun essaye de faire face à sa manière. Mais le défi qui reste à relever demeure, à notre avis, celui de la politique des langues.

On trouve aussi, dans notre corpus, un autre cas qui est tout aussi attractant que le premier, celui de certains apprenants qui s'estiment parmi ceux qui ont un bon niveau en français en se donnant de bonnes notes mais en phase de production ce sont ceux qui ont eu le plus du mal à ne pas faire de fautes. Citons dans le groupe 01 l'apprenant N 07 qui s'est donné une note de 09 pour estimer son niveau alors qu'en situation de rédaction, il est classé parmi les 03 apprenants qui ont fait le plus de fautes avec un pourcentage d'erreurs de 41.66%.

Nous avons aussi un autre exemple dans le groupe 02. L'apprenant N 09 qui a été parmi les deux élèves qui ont fait beaucoup de fautes dans la production écrite avec un pourcentage d'erreurs de 68,18%. Un pourcentage qui reste alarmant en comparaison avec la note qu'il s'était donné (09) pour représenter son niveau.

En observant ces contradictions, nous ne pouvons nous empêcher de dire qu'on ne peut évaluer un apprenant à travers une activité ou même trois activités car celles-ci ne peuvent être représentatives de son niveau. Aussi, nous dirons qu'un apprenant peut se sous-estimer comme il peut se tromper en valorisant son niveau plus qu'il ne l'est en réalité que ce soit consciemment ou inconsciemment.

2-7. Les difficultés rencontrées à l'écrit : (*As-tu des difficultés à l'écrit ?*)

Pour répondre à cette question, deux apprenants sur 30 déclarent ne pas avoir des difficultés en phase de rédaction alors que les 28 apprenants restants soit 93,33 avouent rencontrer des difficultés à l'écrit et cela est dû à plusieurs raisons.

Dix sur ces 28 apprenants soit 35,71 % disent que ces difficultés ont pour cause la non maîtrise de la langue. Effectivement, cette dernière est la première des sept compétences du socle commun de connaissances et de compétences. Elle passe par une maîtrise de l'expression orale, un enrichissement quotidien du vocabulaire et un apprentissage de l'orthographe et de la grammaire. Il s'agit de maîtriser suffisamment les outils de la langue pour pouvoir lire, comprendre et écrire des textes dans différents contextes. Or, tous les élèves ne développent pas de la même manière ces connaissances et ces compétences parce qu'ils n'ont pas les mêmes capacités ni le même rythme d'apprentissage. Certains rencontrent des difficultés scolaires parce qu'ils ont accumulé les retards, d'autres, des difficultés linguistiques parce qu'ils sont non francophones ou encore une incapacité d'utilisation des outils de la langue dû à la pauvreté lexicale et des difficultés en orthographe.

Dix-huit (18) apprenants sur 28 soit 64,28 % déclarent que la cause de ces difficultés vient du manque de vocabulaire qu'ils ont dans cette langue. Il est vrai que le passage à l'écrit implique en effet un passage par les mots qui peut obscurcir ce qu'on veut dire.

On a tendance à employer des termes abstraits et des tournures lourdes qui gênent la compréhension. Pour dire quelque chose de simple, on fait long et compliqué ! Assez vite d'ailleurs, on se perd et on n'arrive plus à poursuivre son texte, à relier ses idées ou à achever sa lettre.

2-8. comment les apprenants appréhendent-ils la production écrite ? : (*La production écrite est pour toi une activité facile ou difficile ?*)

Concernant la facilité ou la difficulté de la production écrite, 27 apprenants sur 30 estiment difficile de produire un paragraphe en langue française soit un pourcentage de 90 %.

En effet, l'apprentissage de la production écrite est un véritable calvaire pour beaucoup d'élèves qui se trouvent peu, sinon pas du tout outillés pour pouvoir s'investir et réinvestir leur acquis, pour comprendre une consigne et répondre aux contraintes d'un sujet proposé par

l'enseignement, car tout apprenant au stade d'apprentissage rencontre des difficultés et c'est à l'enseignant de l'amener à les surmonter à travers les différents outils pédagogiques et les méthodes d'enseignement adaptés.

Donc, la production écrite est activité évaluatrice de l'apprenant, elle orne ses apprentissages et ses expériences. Au cours de sa pratique, l'apprenant est influencé par trois facteurs dominants : psychologique, linguistique et socio familial. La motivation d'apprentissage l'incite à aimer l'activité et à fournir plus d'efforts pour réussir son travail. Il a besoin d'un bagage linguistique pour réaliser son activité de production écrite ; l'encouragement de la famille, la vision de la société vis-à-vis des langues étrangères, tous ces facteurs jouent un rôle très important dans son apprentissage.

Il est vrai que l'objectif de l'enseignement du français L.E ⁷ en Algérie est d'amener l'apprenant à communiquer à l'écrit et à l'oral ; il s'agit de former un citoyen capable plus tard d'établir des relations dans les divers domaines avec les autres pays parlant cette langue. Pour ce faire, le manuel scolaire est élaboré sur la base de quatre compétences langagières : compréhension écrite, compréhension orale, production écrite et production orale.

En général, l'écriture est une activité difficile et complexe. Elle représente un enjeu important et incontournable pour les apprenants et les enseignants de toute langue. Ecrire ce n'est pas seulement appliquer un ensemble de règles linguistiques, c'est aussi s'approprier un outil avec lequel les apprenants ont des rapports complexes où le plaisir occupe une place essentielle.

Produire un texte, engage le scripteur et mobilise non seulement des compétences linguistiques, langagières et textuelles mais aussi et surtout une décision, une envie et un désir de communiquer avec quelqu'un d'autre à tout moment lorsque l'occasion se présente.

2-9. L'intérêt porté aux thèmes proposés en production écrite : (*Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?*)

Sur 30 apprenants, 09 déclarent être intéressés par les thèmes proposés en production écrite ce qui fait un pourcentage de 30% mais la majorité (21 apprenants) soit 70 % n'aiment pas les sujets des productions écrites.

⁷ LE : nous entendons par LE, langue étrangère.

Effectivement, la plupart des thèmes proposés dans les productions écrites ne sont pas adaptés à l'apprentissage des apprenants car ils sont difficiles, ce sont des sujets qui ne sont pas d'actualité donc non motivants et finalement ne répondent pas aux besoins des apprenants.

De part notre expérience dans l'enseignement, il est vrai qu'il nous arrive très souvent de ne pas suivre les sujets de production écrite proposés dans le manuel scolaire et cela soit parce que les sujets sont inintéressants, peu motivants ou encore supérieurs au niveau des apprenants. Alors, nous faisons notre propre recherche dans les bibliothèques ou sur internet pour essayer de trouver des thèmes d'actualité qui peuvent correspondre à leur niveau et à leur âge mais surtout qui suscitent leur intérêt et leur envie pour rédiger.

2-10. L'utilisation du dictionnaire : (Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?)

Un dictionnaire est un ouvrage de référence contenant l'ensemble des mots d'une langue ou d'un domaine d'activité généralement présentés par ordre alphabétique et fournissant pour chacun une définition, une explication ou une correspondance (synonyme, antonyme, cooccurrence, traduction, étymologie). Le rôle de cet ouvrage est très important dans l'apprentissage d'une langue étrangère puisqu'il permet aux apprenants de comprendre le sens des mots difficiles et ainsi savoir s'en servir plus tard dans des situations de production orale ou écrite.

Huit (08) apprenants sur 30 affirment utiliser le dictionnaire de manière quotidienne soit un pourcentage de 26,66 %, neuf autres (30%) déclarent l'utiliser quelquefois tandis que la majorité (13 apprenants) formant un pourcentage de 43,33 % disent ne jamais l'utiliser. Cette réalité est alarmante puisque nous constatons que pour la plupart des élèves, l'utilisation du dictionnaire est presque inexistante. Ils ne sont pas habitués à travailler avec, et lorsqu'ils rencontrent un blocage ou ils n'arrivent pas à trouver le mot qu'ils cherchent et bien ils préfèrent poser la question directement à l'enseignant ou à leurs camarades.

2-11. Le travail en groupe : (préfères-tu travailler seul ou en groupe ?)

Pour répondre à cette question, 07 apprenants sur 30 c'est à dire 23,33 % préfèrent travailler seul et cela parce que ces derniers sont de bons éléments et estiment qu'ils n'ont rien à apprendre des autres et que le fait de travailler en groupe ne va faire que retarder leur travail

et créer le tapage en classe. Cependant, les 23 autres soit 76,66 % déclarent aimer travailler en groupe.

En effet, ces apprenants ont bien raison puisque le travail en groupe est considéré comme un atout indispensable qui donne vie aux processus d'acquisition. Il poursuit, en premier lieu, un but d'apprentissage à caractère social, qui peut aboutir aussi, en second lieu à une amélioration des performances en expression écrite. De ce fait, il permet aux apprenants une meilleure qualité dans leurs productions écrites.

Par cette activité d'écriture, les apprenants sont invités à la pratique d'un acte social qui consiste à produire du sens en tant qu'émetteurs d'un message. Ils sont aussi en mesure d'élaborer une pensée personnelle et de la communiquer. Ils tentent à la réalisation d'un objectif commun, et par conséquent, cela contribue en grande partie, à l'acquisition d'une compétence de communication.

Dans cette perspective, Yves Reuter (1969) rappelle que « le travail de groupe est apparu comme une stratégie d'enseignement, il s'inscrit dans les principes constructivistes et cognitifs d'apprentissage, issus des travaux de Vygotsky et de Bruner, qui impliquent une démarche de construction des savoirs à partir de ceux déjà intégrés jusqu'à l'acquisition de ceux qui sont visés. Cette démarche théorique insiste sur le rôle de la dimension sociale dans la formation de compétences. L'accent est porté sur le fait que l'élève apprend par l'intermédiaire de ses représentations et de ses savoirs antérieurs. C'est dans un climat chargé d'interactions, de conflits, de déséquilibres-rééquilibres, de déstructurations- restructurations que les apprenants construisent leurs connaissances ».

Au sein du groupe, l'apprenant confronte la façon dont il comprend les choses, prend confiance en soi, s'exprime facilement même s'il est timide, prend de l'assurance en parlant, exerce une pensée critique, pose des questions, confronte et échange ses idées. Les interactions entre les membres du groupe permettent un développement cognitif. Cette interaction est aussi constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre des conceptions divergentes. Il y a un passage de l'interpersonnel à l'intra personnel (capacité à introduire un conflit en soi-même à partir du conflit livré avec les autres). D'abord, il y a un premier déséquilibre interindividuel qui surgit au sein du groupe parce que chaque apprenant est confronté à des points de vue divergents. L'apprenant est conscient de sa pensée par rapport à celle des autres. Ensuite, le deuxième déséquilibre est de nature intra individuel : l'apprenant est invité à reconsidérer, en même temps, ses propres représentations et celles des

autres pour reconstruire un nouveau savoir. Ce déséquilibre a pour but la construction du savoir. Avec l'aide de ses pairs et à partir de ses représentations, l'apprenant reconstruit sa propre conception. C'est à partir de là que se forme la zone proximale de développement. Ce concept peut être défini comme un écart entre deux niveaux de développement : le niveau actuel (ce que l'apprenant peut réaliser seul) et le niveau proximal (ce qu'il peut élaborer avec l'adulte ou à l'aide de ses pairs qui ont un niveau plus avancé que lui). Ce concept est aussi très important dans la mesure où il permet à l'enseignant de déterminer l'état actuel et l'état virtuel des savoirs et des compétences des élèves pour offrir un enseignement adéquat.

Dans une pédagogie ouverte et interactive, le professeur n'intervient que pour redresser les cheminements, il peut aider les apprenants à progresser sur le plan des méthodes individuelles et collectives. Cette intervention est considérée comme un moment propice pour déceler quels sont leurs modes de pensée, et quels peuvent être leurs blocages, voire leurs déficits. Chaque groupe a un contrat à remplir (réalisation d'un écrit), ainsi, suivant le thème et les besoins, les apprenants ont le choix de travailler collectivement ou répartir les tâches entre les membres du groupe : « Par ailleurs, ce qui est reconnu c'est que le travail en groupe, en favorisant les échanges et la confrontation, permet une meilleure construction des savoirs. »⁸ Dans cette optique, on doit faire prendre conscience à nos élèves à avoir confiance dans leurs partenaires car la cohésion du groupe peut influencer la qualité de l'écrit réalisé soit positivement ou négativement. En bref, nous allons citer quelques avantages du travail de groupe surtout par rapport à l'enseignement/ apprentissage de l'écrit :

- Le travail de groupe **renforce les liens** entre ses membres et crée un meilleur climat affectif. Il aide beaucoup les introvertis de devenir ouverts et actifs tout en les incitant à participer à la réalisation d'un écrit.
- Il est aussi considéré comme **un moment propice** pour le travail autonome à travers **l'attitude autocritique**, l'acceptation et l'exploitation de la critique venant d'autrui.
- La pédagogie de groupe conduit à **l'addition des efforts** et à **la compensation** des erreurs. En effet, durant le travail collectif, on rencontre moins d'erreurs linguistiques et orthographiques que dans le travail individuel.

⁸ Document d'accompagnement de français 2AM P 24.

2-12. Penser en arabe et rédiger en français : (*T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?*)

Sur 30 apprenants, 12 soit 40 % déclarent ne pas penser en arabe avant de rédiger en français alors les 18 restants (60 %) avouent réfléchir quelques fois d'abord en arabe puis de faire la traduction en langue française.

Cependant, écrire en français tout en continuant à penser en arabe c'est-à-dire dans sa langue maternelle n'aboutit pas à un résultat car on ne peut pas être libre à s'exprimer sur un sujet donné si on ne possède pas la langue qui nous permet de s'exprimer librement et de ce fait les apprenants se trouvent paralysés et se heurtent à des difficultés dont ils ne trouvent pas de solutions.

N'oublions pas aussi que le fait de penser dans sa langue maternelle avant de rédiger en français peut induire à beaucoup de problèmes parmi lesquels on citera l'interférence qui est un phénomène très récurrent dans les productions écrites des apprenants.

L'interférence entre deux ou plusieurs langues représente le problème le plus grave du bilinguisme dans son fonctionnement chez l'individu. L'interférence consiste en l'utilisation d'éléments ou de traits appartenant à une langue pour parler ou pour écrire dans une autre langue. Il faut cependant rappeler qu'une chose est l'emprunt linguistique, une autre l'interférence. L'emprunt représente un échange entre deux systèmes linguistiques, il est défini par FRANÇOIS GROSJEAN (1984 : 30) comme : « Le fait d'emprunter un mot ou un syntagme à une autre langue et de l'intégrer morphologiquement à la langue de base ». L'interférence quant à elle, est un phénomène de confusion évidente dans le « comportement » du sujet bilingue. Le premier se réfère à la langue, le second à la parole. Le premier est donc un fait persistant, cohérent, collectif ; le second est un fait oscillant, discontinu, personnel.

Comme le souligne Bernard PY (1992 : 13) « Le parler bilingue se caractérise par ce que nous avons appelé jusqu'ici interférence, c'est-à-dire des formes qui ont sauté d'un système linguistique à l'autre, parfois sans subir d'altération marquée (on parlera alors d'alternances de code, éventuellement d'emprunts), parfois modifiée de manière plus ou moins profonde (on parle alors de calques, d'interférences ou de variantes de contact) ». Cependant, dans le comportement des bilingues, le type et l'importance de l'interférence varient suivant les

moments et les circonstances. Parmi les causes qui influent sur ces variations on trouve : le moyen de communication, le style, le registre et le contexte du message.

- **Le moyen** peut être oral ou écrit. Il semble qu'il y ait moins d'interférence dans la communication écrite que dans la communication orale.
- L'interférence varie aussi suivant **le style** utilisé. L'interférence est peut être plus fréquente dans la conversation spontanée.
- Un autre élément de variabilité est celui que les linguistes britanniques (HALLIDAY et CATFORD) appellent **le registre**, c'est-à-dire le type de langage relatif au rôle social du sujet. Dans le cadre institutionnel et formel, l'individu est amené à soigner la pureté de son discours dans la langue employée alors que s'il s'agit d'une discussion entre amis, il peut se permettre de mélanger des éléments syntaxiques ou lexicaux étrangers.
- Par conséquent, à l'intérieur d'un registre donné, **le contexte** de la situation sociale déterminera le choix des éléments linguistiques et sa pureté plus ou moins grande.

En substance donc, nous pouvons dire que l'interférence varie de texte à texte. La base de la mesure de l'interférence est toujours un texte de langue, pris dans un contexte situationnel déterminé, présenté dans un style donné, en connexion avec un certain registre, exprimé à l'aide d'un véhicule particulier, et confronté avec un modèle original de la langue dont il est issu.

2-13. Temps consacré à l'écriture en dehors de la classe : (*En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?*)

5 apprenants sur 30 soit 16,66 % déclarent consacrer du temps à l'écriture en dehors de la classe tandis que la majorité (25) qui forment un pourcentage de 83,33 % avoue ne jamais prendre la peine d'écrire si cela n'est pas demandé par leur enseignant.

Concernant cette question, les avis divergent. Il y en a ceux qui pensent que le travail à la maison est source de fatigue, d'angoisse et de saturation, et ce, tant pour les enfants que pour les parents. C'est ce qui nous a été révélé par certains parents. Mais qu'en est-il vraiment au moyen. Combien de temps par jour les élèves consacrent-ils à cette tâche scolaire ? Quelles sont les réactions des différents acteurs concernés ?

D'autres sont pour le travail à la maison. Pour eux, si on attend des enfants qu'ils s'investissent pendant les heures de présence en classe, on attend également d'eux qu'ils prolongent la journée scolaire le soir dans la sphère familiale. Le travail est en effet censé continuer après la classe, sous forme de leçons et de devoirs mais aussi une pratique réelle du français à l'écrit et à l'oral voire la lecture. Le travail en classe et le travail à la maison doivent être complémentaire pour assurer un bon apprentissage de l'élève.

Pour les enseignants, l'importance de l'écriture dans la scolarisation n'est pas à rappeler : les compétences en écriture sont nécessaires à l'apprentissage. L'écriture favorise le développement des compétences telles que la sélection d'éléments pertinents, l'organisation d'idées et favorise la réflexion ainsi que l'appropriation des concepts du cours. Bref, l'écriture aide à développer des compétences en dehors de la simple compétence graphique.

2-14. L'auto- correction : (*Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?*)

Sur les 30 apprenants, nous comptons 03 soit 10% seulement qui prennent la peine de s'auto-corriger à la remise des copies tandis que la majorité (27) constituant un pourcentage de 90% ne se corrige pas.

Ces données sont révélatrices d'un fait établi, les apprenants ne lisent pas et ils écrivent peu et mal. L'autocorrection est une étape très importante dans l'apprentissage. Elle permet à l'apprenant de faire un retour en arrière et de se remettre en question. Lorsqu'un élève a terminé sa production, il prend la fiche « correction » et, par comparaison, contrôle son travail. Cette opération demande de l'attention, de la concentration, de la rigueur et de l'humilité. L'autocorrection est une épreuve de vérité que l'élève doit assumer même dans les situations défavorables.

Lorsque la procédure de l'autocorrection est intégrée, les apprenants progressent de façon foudroyante dans leur apprentissage. Ils deviennent aptes à analyser leurs erreurs, à les éviter par anticipation et à évaluer leurs besoins d'aide.

Le principe d'autocorrection ne veut pas dire abandonner l'élève face à sa production mais c'est plutôt un outil qui va l'aider et l'amener vers l'autonomie. C'est un moyen pour lui d'avancer dans son projet d'enseignement – apprentissage.

CHAPITRE II

LA MISE EN PLACE D'UNE NOUVELLE COMPÉTENCE SCRIPTURALE A L'ÉCRIT

Après le chapitre consacré à l'analyse qualitative, nous passerons maintenant à l'analyse quantitative. En effet, le second chapitre vise à faire le compte du nombre d'erreurs rencontrées dans les trois activités proposées et pour les deux groupes d'apprenants. Ce travail est fait dans le but de savoir si ce nombre est le même pour les deux échantillons d'élèves ou bien il y a un clivage, sachant que pour le premier groupe, à la différence du deuxième, il y eu une utilisation des SMS comme outil didactique. Cette différence va-t-elle diminuer le nombre d'erreurs rencontrées pour ce groupe en production écrite ou non ? De même, nous exposerons dans ce chapitre les différents types d'erreurs rencontrés lors de l'analyse des productions écrites. Enfin, nous clorons cette partie par une discussion visant à confirmer ou à infirmer les hypothèses posées au départ et par une série de propositions didactiques émanant des observations et des résultats que nous avons pu retenir de notre travail.

1. Quantification des erreurs des deux groupes dans les trois activités

Pour arriver à faire une étude comparative entre les deux groupes d'élèves, nous avons tenu à faire le compte de nombre d'erreurs commises pour les trois activités. L'objectif de cette quantification est de voir, pour chaque activité, la différence entre les pourcentages d'erreurs pour les deux groupes afin de pouvoir sortir par des conclusions.

1.1- Méthode de comptage

Avant de présenter les résultats de l'analyse, il est de notre devoir de présenter d'abord la méthode de comptage par laquelle nous avons procédé pour les deux groupes. Ceci dans le but de relever l'ambiguïté en ce qui concerne les unités de la langue française qui sont difficiles à déterminer.

Les connecteurs	Parce que ; alors que = 1 unité.
Noms propres	Gean Cocteau ; George Sand ; Simone de Beauvoir = 1 unité.
Mots composés	grand-mère = 1 unité.
Inconstants lexicalisés	Peut être ; c'est ça = 1 unité.
Déterminants	Possessifs ; démonstratifs ; articles = 1 unité.
Les siglaisons	ENS = 1 unité.
Termes dilatoires	C'est-à-dire ; euh = 1 unité.
Quantitatif	Un peu = 2 unité ; trop = 1 unité.
Noms communs	Réside hôtel ; train fantôme = 1 unité.
Expressions verbales	Il faut = 2 unités ; ça va = 2 unités ; il y avait = 3 unités.
Les nombres	Vingt six, vingt huit = 2 unités ; quinze = 1 unité.

Tableau 3 : les normes de comptage des unités pour le français.

1.2- Activité 01 :

Nous avons procédé de manière différente avec les deux groupes. Avec le premier, nous avons fait une dictée SMS ensuite une dictée conventionnelle tandis qu'avec le second nous sommes passés directement à la dictée conventionnelle.

Pour cette première activité, nous avons choisi cinq (05) mots⁹ qu'ils devaient écrire en premier lieu en langage SMS puis en écrit conventionnel en essayant, dans cette deuxième étape, de faire le moins de fautes possible.

Le but de la première activité est purement orthographique puisqu'il s'agit de voir comment les élèves arrivent à écrire les mots sans commettre des fautes d'orthographe et de pouvoir discuter sur la morphologie de chaque mot et de ses caractéristiques.

Les résultats auxquelles nous sommes parvenus avec le premier groupe sont synthétisés dans le tableau qui suit :

⁹ Les cinq mots sont : « bonjour, à plus, demain, j'espère, aujourd'hui ».

Elèves	Nombre d'erreurs commises	Pourcentage des erreurs commises
A 1 ¹⁰	02	40 %
A2	02	40 %
A3	02	40 %
A4	01	20 %
A5	00	00 %
A6	02	40 %
A7	01	20 %
A8	02	40 %
A9	00	00 %
A 10	01	20 %
A 11	02	40 %
A 12	01	20 %
A 13	01	20 %
A 14	01	20 %
A 15	02	40 %
Total	20	26,66 %

Tableau 4 : nombre et pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 01 pour le groupe 01.

¹⁰ On entend par A : apprenant.

Qu'en est-il du deuxième groupe ?

Elèves	Nombre d'erreurs commises	Pourcentages des erreurs commises
A1	01	20 %
A2	02	40 %
A 3	02	40 %
A 4	02	40 %
A 5	02	40 %
A 6	01	20 %
A 7	01	20 %
A 8	02	40 %
A 9	02	40 %
A 10	01	20 %
A 11	03	60 %
A 12	02	40 %
A 13	00	00 %
A 14	02	40 %
A 15	03	60 %
Total	26	34,66 %

Tableau 5 : nombre et pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 01 pour le groupe 02.

De part notre observation des deux tableaux, nous remarquons que dans le premier groupe, les mots mal écrits varient de 00 à 02 par personne ce qui donne un nombre de 20 erreurs au total.¹¹ Le pourcentage obtenu alors est de 26,66 %.

Quant au deuxième groupe, le nombre d'erreurs varient entre 00 et 03 par personne donnant un total de 26 erreurs. Cela nous donne un pourcentage de 34,66 %.

En comparant les résultats des deux groupes, nous constatons que le premier groupe a un pourcentage d'erreurs moins élevé par rapport au deuxième groupe : 26,66 % face à 34,66 %. Cela démontre que pour cette première activité, le groupe qui a commencé d'abord par une dictée SMS suivie d'une dictée conventionnelle a fait moins d'erreurs que le deuxième groupe qui est passé directement à la dictée conventionnelle.

Ci-dessous le tableau et l'histogramme représentant les résultats des deux groupes concernant la première activité :

Groupes	Nombre d'erreurs commises	Pourcentages des erreurs commises
Groupe 01	20	26,66 %
Groupe 02	26	34.66 %

Tableau 6 : nombre et pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 01 pour les deux groupes.

¹¹ Notons que le nombre de mots pour les 15 élèves revient à 75 mots au total.

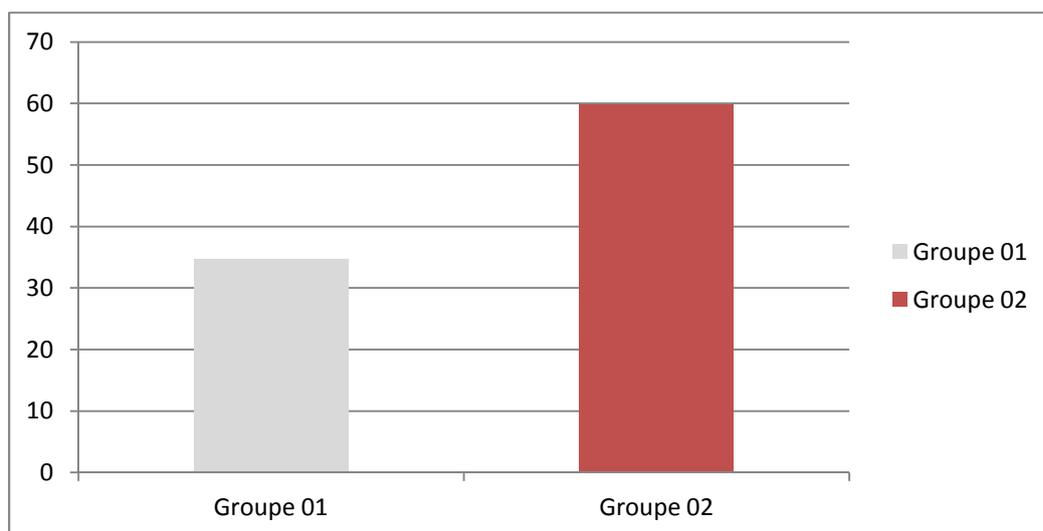


Figure 01 : histogramme représentant les pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 01 pour les deux groupes.

1.3- Activité 02 :

Pareil que dans la première activité, dans celle-ci aussi nous avons demandé à nos élèves du premier groupe de rédiger d'abord en langage SMS ensuite en un écrit conventionnel alors qu'avec le deuxième groupe, ils sont passés directement à l'écriture conventionnelle sans passer par une dictée SMS. Néanmoins, la différence qui réside dans cette activité c'est qu'il ne s'agit plus d'écrire des mots dont l'objectif était purement orthographique, mais d'écrire une phrase que nous leur avons dicté nous mêmes. Ils doivent désormais être capables de mettre les mots qu'ils ont appris dans une phrase. Du mot à la phrase, tel est l'objectif de cette deuxième activité qui est centré sur le vocabulaire et la manière dont on doit enchaîner les mots les uns aux autres en faisant le moins de fautes possible.

Les pourcentages des erreurs commises dans les deux groupes sont représentés dans les deux tableaux qui suivent :

Elèves	Nombre d'erreurs commises	Pourcentages des erreurs commises
A 1	04	40 %
A 2	04	40 %
A 3	03	30 %
A 4	02	20 %
A 5	02	20 %
A 6	02	20 %
A 7	04	40 %
A 8	03	30 %
A 9	04	40 %
A 10	01	10 %
A 11	04	40 %
A 12	03	30 %
A 13	04	40 %
A 14	04	40 %
A 15	04	40 %
Total	48	32 %

Tableau 6 : nombre et pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 02 pour le groupe 01.

Elèves	Nombre d'erreurs commises	Pourcentages des erreurs commises
A 1	04	40 %
A 2	06	60 %
A 3	05	50 %
A 4	03	30 %
A 5	05	50 %
A 6	06	60 %
A 7	06	60 %
A 8	03	30 %
A 9	03	30 %
A 10	05	50 %
A 11	04	40 %
A 12	05	50 %
A 13	06	60 %
A 14	06	60 %
A 15	03	30 %
Total	70	46,66 %

Tableau 07 : nombre et pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 02 pour le groupe 02.

Pour poursuivre cette analyse, nous nous appuyerons sur les données quantitatives obtenues pour les deux groupes afin de comprendre quel est le nombre d'erreurs produits, en fonction du type de dictée utilisé, du niveau des élèves ainsi qu'au niveau d'expertise de ces derniers.

Ainsi, les résultats des erreurs commises pour le premier groupe varient entre 02 à 04¹² fautes par élève donnant un nombre de 48 erreurs¹³ au total. Cela nous donne un pourcentage

¹² Nous tenons à signaler que le nombre de mots dans la phrase dictée aux élèves est de 10 mots.

¹³ Notons que le nombre de mots pour les 15 élèves revient à 150 mots au total.

de 32 %. Quant au deuxième groupe, le nombre d'erreurs est entre 03 à 06 fautes par personne ce qui nous donne un total contenant 70 erreurs¹⁴ et donc un pourcentage de 46,66 %.

En termes de comparaison, nous pourrions dire que la différence des pourcentages d'erreurs obtenus pour les deux groupes est significative puisqu'on a 32 % dans le premier groupe face à 46,66 % pour le deuxième. Ceci met en évidence que les apprenants avec lesquelles nous sommes passés d'abord par une dictée SMS suivi d'une dictée traditionnelle ont produit moins d'erreurs que ceux qui n'ont pas eu de dictée SMS. Leurs performances varient selon le type de dictée proposé.

Voici le tableau et l'histogramme représentant les résultats des deux groupes concernant la deuxième activité :

Groupes	Nombre d'erreurs commises	Pourcentages des erreurs commises
Groupe 01	48	32 %
Groupe 02	70	46,66 %

Tableau 08 : nombre et pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 02 pour les deux groupes.

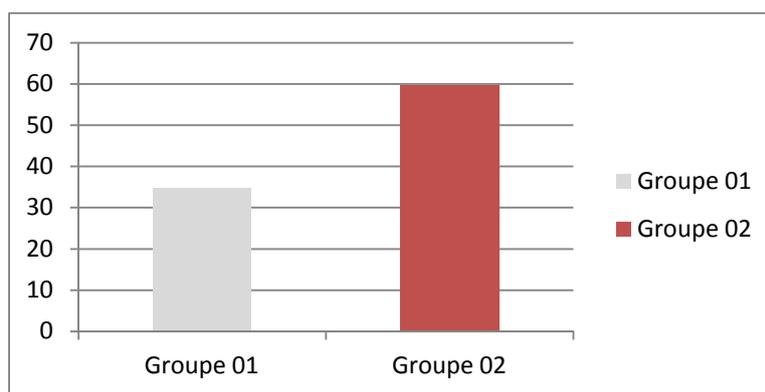


Figure 02 : histogramme représentant les pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 02 pour les deux groupes.

¹⁴ Notons que le nombre de mots pour les 15 élèves revient à 150 mots au total.

1.4- Activité 03 :

Dans cette activité, nous tenons à signaler que nous avons procédé différemment qu'avec les activités précédentes car nous avons demandé aux apprenants des deux groupes de rédiger uniquement en français conventionnelle. Notre but au départ était de permettre aux élèves d'écrire spontanément à travers une dictée SMS et de pouvoir par la suite réfléchir sur leurs écrits et ceci par une dictée conventionnelle. Mais dans cette dernière activité il s'agit de rédiger directement en un français correct en essayant de faire le moins de fautes possible sans passer obligatoirement par une dictée SMS. Le fait que les élèves réfléchissent sur leurs écrits au même temps qu'ils rédigent devrait être un automatisme pour eux.

C'est dans cette activité que les apprenants vont utiliser tous leurs savoirs et savoirs faire afin de produire un court récit de cinq lignes maximum là où ils vont s'exprimer uniquement en français conventionnelle.

Notre but à travers cette activité est de permettre aux apprenants de se réconcilier avec l'écrit et arriver à une écriture normée sans considérer cela comme une entrave. Cette démarche les aidera à aborder l'écrit dans un climat de confiance et non de souffrance.

Les pourcentages des erreurs commises dans les deux groupes sont représentés dans les deux tableaux ci dessous :

Elèves	Nombre d'erreurs commises	Pourcentages des erreurs commises
A 1	07 sur 28	25 %
A 2	08 sur 25	32 %
A 3	09 sur 25	36 %
A 4	08 sur 24	33,33 %
A 5	10 sur 26	38,46 %
A 6	08 sur 20	40 %
A 7	10 sur 24	41,66 %
A 8	10 sur 29	34,48 %
A 9	09 sur 24	37,5 %
A 10	12 sur 25	48 %
A 11	11 sur 25	44 %
A 12	11 sur 24	42,30 %
A 13	10 sur 25	40 %
A 14	11 sur 43	25,58 %
A 15	04 sur 28	14,28 %
Total	138 sur 397	34,76 %

Tableau 09 : nombre et pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 03 pour le groupe 01.

Elèves	Nombre d'erreurs commises	Pourcentages des erreurs commises
A 1	16 sur 24	66,66 %
A 2	13 sur 21	61,90 %
A 3	12 sur 18	66,66 %
A 4	13 sur 24	54,16 %
A 5	11 sur 18	61,11 %
A 6	17 sur 26	65,38 %
A 7	15 sur 26	57,69 %
A 8	16 sur 25	64 %
A 9	15 sur 22	68,18 %
A 10	20 sur 29	68,96 %
A 11	19 sur 30	63,33 %
A 12	11 sur 23	47,82 %
A 13	21 sur 40	52,5 %
A 14	20 sur 32	62,5 %
A 15	19 sur 40	47,5 %
Total	238 sur 398	59,79 %

Tableau 10 : nombre et pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 03 pour le groupe 02.

Nous arrivons à la dernière partie de notre analyse qui consiste à relever les phénomènes répertoriés lors de la rédaction des apprenants. Les erreurs sont comptées entre 04 et 12 par personne sur un nombre de mots qui varient entre 20 à 43 mots par production. 138 erreurs ont été recensées chez les élèves et cela sur 397 mots rédigés soit 34,76 % concernant ce premier groupe.

Les erreurs rencontrées par les apprenants du deuxième groupe varient entre 11 et 21 pour chacun donnant un total de 238 erreurs sur 398 mots. Ce qui nous donne un résultat de 59,79%. Les phénomènes répertoriés dans les deux tableaux démontrent une large différence entre les deux groupes puisqu'on remarque un vrai clivage dans les résultats : 34,76 % face à 59,79 %.

Tout comme les résultats des deux activités précédentes, ceux-ci aussi affirment que les apprenants exposés d'abord à une dictée SMS font moins d'erreurs que ceux qui sont passés directement à une dictée conventionnelle.

Voici le tableau et l'histogramme représentant les résultats des deux groupes concernant la troisième activité :

Groupes	Nombre d'erreurs commises	Pourcentages des erreurs commises
Groupe 01	138	34,76 %
Groupe 02	238	59 ,79 %

Tableau 11 : nombre et pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 03 pour les deux groupes.

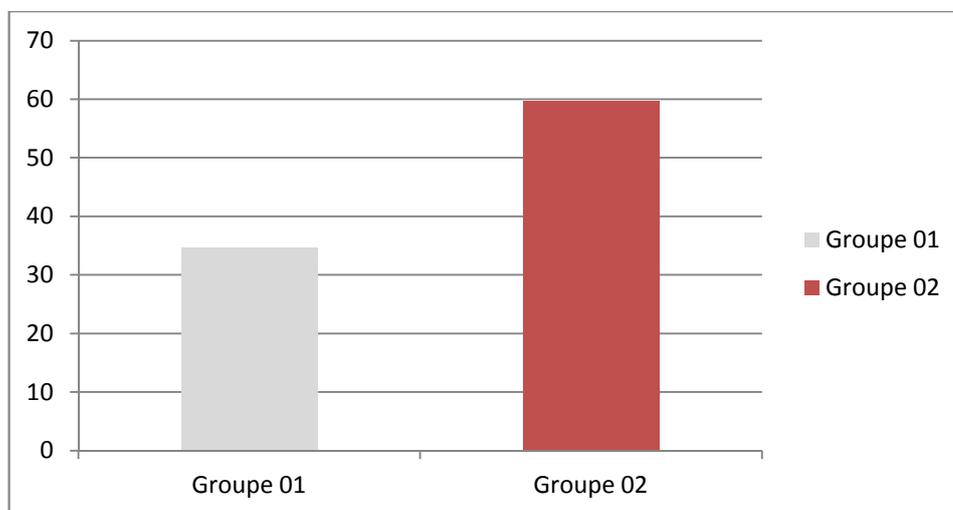


Figure 03 : histogramme représentant les pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 03 pour les deux groupes.

A l'essor de ces trois activités, nous avons pu constater que les phénomènes recensés chez les apprenants du groupe 02 sont majoritairement plus élevés que pour le groupe 01. Les élèves exposés à une dictée SMS ont réalisé des productions meilleures que celles du groupe

02. L'effet du type de dictée proposé est également significatif. Les élèves produisent davantage de phénomènes à la dictée conventionnelle (34,66 % / 46,66 / 59,79 %) qu'à la dictée SMS suivie d'une dictée conventionnelle (26,66 % / 32 % / 34,76 %).

Cette analyse nous a permis de nous rendre compte de l'importance de l'intégration de ces écrits extrascolaires au sein de la classe car il est important de signaler que l'écriture SMS évolue et influe sur l'écriture traditionnelle comme rarement dans le passé. Au fil du temps, de nouvelles formes vont naître et nous serons obligés de les intégrer dans le processus d'enseignement – apprentissage.

Comme l'écriture traditionnelle, les écrits extrascolaires doivent être utilisés au niveau de la classe en fonction du niveau d'étude, de la classe sociale et du contexte dans lequel se trouvent les apprenants. L'écriture SMS ne va pas supplanter l'écriture traditionnelle mais elle va être le moyen d'accéder à l'écrit avec une meilleure performance.

2. Les types d'erreurs rencontrées dans notre corpus :

Vu que notre travail d'analyse s'est basé seulement sur le nombre d'erreurs commises par les apprenants sans en préciser la nature, nous avons tenu à donner dans le tableau ci-dessous quelques exemples tirés de notre corpus¹⁵ pour illustrer cela :

¹⁵ Le corpus se trouve dans les annexes.

Types d'erreurs	Quelques exemples tirés de notre corpus
Erreurs lexicales et grammaticales	<ul style="list-style-type: none"> - Révise la français. - Devoir du français
Erreurs morphologiques	<ul style="list-style-type: none"> - Tu n'as pas veni. - Je te préveni
Erreurs syntaxiques	<ul style="list-style-type: none"> - Il faut demain veni. - Tu dois révisé bien.
Erreurs orthographiques	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai ne t'es pas vut se matain. - Banjour

Tableau 12 : *types d'erreurs rencontrées dans notre corpus.*

3. Discussion :

L'objectif de cette recherche était d'une part offrir aux élèves des situations de production où écrire devient synonyme de plaisir et d'humour et, d'autre part, amener les apprenants à changer leurs comportements quant à l'écrit et à réfléchir sur leurs productions.

- La première hypothèse prédisait que l'utilisation des SMS comme moyen didactique dans le milieu scolaire permet aux élèves d'aborder l'écrit avec une nouvelle vision en faisant le moins d'erreurs possible dans leurs productions écrites. Ces SMS vont donner à l'apprenant l'occasion de réfléchir à une meilleure prise en charge du processus d'écriture. Celle – ci est complètement confirmée. En effet, à travers l'analyse des résultats obtenus des trois activités montrent que les élèves exposés d'abord à une dictée SMS suivie d'une dictée conventionnelle ont commis moins d'erreurs que ceux dont la production était purement conventionnelle. Ce résultat peut s'expliquer par une meilleure maîtrise des normes orthographiques conventionnelles au fil des activités ainsi qu'une meilleure adaptation de l'écrit. Le deuxième groupe n'ayant pas bénéficié d'une dictée SMS a, donc moins assimilé les normes orthographiques conventionnelles que les autres.

- La deuxième hypothèse supposait que L'exploitation des écrits extrascolaires comme activité ludique permet aux apprenants de se libérer et les encourage à réfléchir de façon positive et de se réconcilier avec l'écrit ainsi ils représentent un outil didactique profitable dans l'enseignement/ apprentissage de l'écrit. Cette hypothèse est complètement vérifiée. En effet, nous avons remarqué pendant le déroulement des trois activités que les apprenants étaient motivés, ils ont aimé la nature des activités proposés ce qui les a libéré et leur a permis de changer leur regard vis-à-vis de l'écrit.

- La troisième hypothèse consistait à dire que ces nouvelles formes d'écriture suscitent l'intérêt des apprenants et stimulent l'apprentissage en permettant aux apprenants de s'engager dans leur propre projet d'écriture dans un environnement où ils se sentent à l'aise de prendre des risques et leur procure des occasions pour développer des compétences à l'écrit. Cette hypothèse est confirmée puisque la plupart des élèves qui auparavant n'éprouvaient aucun intérêt à rédiger les textes les plus courts en rendant des feuilles blanches se trouvaient aujourd'hui impliqués dans leurs rédactions. Par ailleurs, nous avons pu observer que les apprenants ont développé de nouvelles compétences scripturales à l'écrit. Ils sont devenus plus productifs et plus à l'aise dans leurs rédactions.

4. Propositions didactiques :

- Introduire l'enseignement de l'orthographe pendant la séance de production écrite car le fait de répéter les leçons aux apprenants n'est pas vraiment productif. Donc, il faut le faire pendant qu'ils rédigent c'est-à-dire pendant la production écrite.
- Ne pas considérer l'orthographe comme une fin en soi mais plutôt comme un outil qui aide l'apprenant dans sa production écrite.
- Réfléchir sur les idées elles-mêmes et ne pas s'attarder aux corrections orthographiques qui peuvent constituer pour certains élèves un frein à l'aboutissement de leurs productions écrites. En adoptant cette méthode, l'apprenant va se concentrer

sur le contenu de sa rédaction et par la suite revenir à son brouillon qui a tendance à disparaître ces dernières années.

- Favoriser le travail de groupe peut être très utile pour certains apprenants qui vont pouvoir bénéficier des remarques de leurs camarades afin d'avancer d'une manière plus efficace. Le regard d'autrui sur sa propre rédaction va favoriser le pouvoir de détection de ses propres erreurs. De ce fait, l'apprenant va prendre conscience de ses erreurs et va par la suite les corriger.
- Amener l'apprenant à verbaliser les contraintes lors de sa rédaction afin de prendre conscience de son propre raisonnement. De plus, il va être amené à réfléchir, à se poser des questions et delà à porter un regard motivé et positif sur son travail.
- Créer un échange et un climat de partage entre les apprenants pendant la séance production écrite en enseignant aux apprenant comment expliquer, négocier et à justifier leurs choix. De ce fait va se un conflit sociocognitif entre les apprenants et chacun va pouvoir bénéficier de cet échange. Pour finir, on dira que la verbalisation et la confrontation des points de vus peut s'avérer plus efficace que le fait de répéter les règles pendant les séances de langue car il est très important que l'apprenant prenne conscience de ses choix lors de sa production écrite.
- Réfléchir sur l'enseignement de la phonétique pendant les séances en classe car la plupart des erreurs d'orthographe sont dues à une mauvaise prononciation. Il est donc impératif de renforcer l'enseignement de la phonétique. Même si l'acte d'écrire n'est pas que orthographier des mots mais l'orthographe constitue un outil important et s'il n'est pas maîtrisé, il peut constituer une entrave et entraîne un rejet de la production écrite. Delà, on déduit que les apprenants n'écrivent pas, non pas parce qu'ils n'ont pas d'idées, mais plutôt parce qu'ils ont peur de faire des erreurs. C'est à ce moment là qu'il faut intervenir et réfléchir à une meilleure prise en charge du processus d'écriture.
- Introduire des activités ludiques dans les séances de préparation de l'écrit peut jouer un rôle important dans le déclenchement de la motivation chez l'apprenant. En effet, proposer des activités sous forme de jeu crée chez l'apprenant l'envie et le plaisir de les réaliser sans crainte ni peur.

- Intégrer les écrits extrascolaires dans les activités proposées aux apprenants. Sachant que la plupart, pour ne pas dire la majorité, des apprenants vivent et évoluent dans un monde qui n'arrête pas de progresser. Un monde où la technologie, le chat, face book et autres réseaux sociaux font partie du quotidien de l'apprenant. Il est devenu impératif d'intégrer tous ces paramètres dans les productions qu'on leur propose afin de les motiver et les amener à écrire plus et en toute confiance. Partant de ce principe, les écrits extrascolaires peuvent être réinvestis dans des écrits scolaires. Dans le domaine de la didactique de l'écriture, des pistes sont encore peu exploitées parmi lesquelles les écrits extrascolaires qui peuvent jouer un rôle très important dans la création de la motivation chez l'apprenant. Il est donc nécessaire de tenir compte de ces écrits et de les pratiquer au cœur du processus d'apprentissage.

CONCLUSION

Conclusion

On entend souvent dire qu'il existe une solution à chaque problème. En Algérie, et malgré les efforts et la bonne volonté de tous les acteurs impliqués dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage de la langue française, il semble qu'on soit, dans la recherche de ces solutions «*miracles*», au stade des incertitudes et du tâtonnement. Dans les salles de classes, on entend beaucoup dire que les apprenants sont pour la plupart fâchés avec l'écriture et on désespère. Et si on allait y voir de plus près, et si on partait davantage des réalités méconnues, en s'appuyant dessus au lieu de les ignorer car contrairement à certains discours, les apprenants ne se trouvent pas en difficulté parce qu'ils ne veulent pas apprendre. C'est un raccourci qui peut être dangereux car les raisons, comme nous venons de les aborder sont bien plus complexes et les remèdes à proposer encore plus. Les objectifs de l'enseignement du français restent les mêmes, mais les chemins pour y parvenir peuvent être différents.

D'autres parts, nous dirons que les résultats auxquels nous sommes parvenus ne sauraient être généralisés compte tenu des limites quantitatives et spatio-temporelles de l'enquête. Celle-ci a, en effet, démontré que l'intégration des écrits extrascolaires au sein de la classe a suscité des réactions différentes de la part des apprenants car nous avons procédé de manière différente avec les deux groupes. Les résultats auxquels nous sommes parvenus montrent en effet un clivage dans la maîtrise de l'écrit. En effet, les élèves étant exposés aux dictées SMS ont été plus productifs et plus performants que les autres.

Lorsque nous avons commencé ce travail de recherche, nous n'avions pas la prétention d'arriver à des conclusions ultimes et définitives, nous avons seulement le désir de porter un regard neuf à travers une situation qui se voulait nouvelle et originale. Notre objectif était surtout d'ouvrir des pistes de réflexions pour des études à venir.

Il a été par conséquent clair pour nous, dès le début, que cette étude ne serait que l'esquisse d'une réflexion qui contribuerait ainsi au développement d'une nouvelle compétence scripturale et de pouvoir aborder l'écrit sans angoisse ni contrainte, tout en nous inscrivant dans une perspective sociodidactique qui se base sur le produit scriptural de l'apprenant, nous avons essayé, par cette recherche exploratoire, de décrire et de comprendre ce qui ressort de l'expérience.

Dans l'enseignement, le langage SMS, comme dans la sphère privée, se propage. Même si le langage standard reste favorisé dans les productions formelles, certaines graphies langage conventionnelle, il est recommandé d'en encadrer l'usage par la mise en œuvre de stratégies d'enseignement précises.

Le langage SMS évolue, à côté du langage conventionnel. Plutôt réservé à la sphère extrascolaire, ses incursions dans la sphère scolaire sont perçues comme inappropriées du langage SMS se banalisent dans les échanges informels entre enseignants et apprenants. L'enseignant, de plus en plus familier à ce langage, l'intègre à sa pédagogie afin de rester accessible à des apprenants qui l'emploient couramment dans leur quotidien. Est-ce que cette vulgarisation favorise les fautes de grammaire ou d'orthographe dans le langage traditionnel ? Même si les clivages sont importants sur la question, les études tendent à prouver le contraire. Cependant pour en éviter les dérives, notamment la baisse du niveau dans le. Quoi qu'il en soit le langage SMS, vivant, s'enrichit, et influence le langage traditionnel. Peut-on faire une projection sur les 5 à 10 ans à venir de son impact ? C'est un peu court comme délai mais l'évolution est en marche.

Cette mutation est naturelle : le courrier électronique de part sa plus grande rapidité tend à remplacer le courrier papier dans la sphère publique, le SMS remplace le petit mot dans la sphère privée. La communication entre individus distants se virtualise, banalisant l'emploi d'un langage plus intime, le langage SMS. Reste à se demander si la trivialité d'un acte de communication nuit à son authenticité.

Nous aurions pu aussi entreprendre d'autres pistes de recherche plus approfondies car la richesse de la situation, avec toutes les ambiguïtés qu'elle ne cesse de provoquer, font d'elle une source inépuisable d'interrogations et de recherches. En effet, le paysage didactique continue à subir des changements importants. L'usage des écrits extrascolaires est toujours omniprésent dans tous les secteurs. Ces nouvelles formes semblent même gagner un grand espace dans le milieu scolaire.

Dans le domaine de la didactique de l'écriture, des pistes de recherche sont encore peu exploitées parmi lesquelles la prise en compte de l'écrit extra scolaire. Ces recherches mettent en évidence l'intérêt didactique à tenir compte des écrits extrascolaires pratiqués

spontanément par l'apprenant, au cœur du processus d'apprentissage et proposer des stratégies d'enseignement qui tiennent compte de la variation du niveau et des répertoires verbaux des apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

ALI BENCHERIF, MZ. (2009) : « *la communication télégraphique entre jeunes algériens bilingues : métissage, cryptage et créativité* » » RUO, pp. 25 – 35.

ALI BENCHERIF, MZ (2015) : « *Un cas de pratiques littéraciées plurilingues : le clavardage des jeunes internautes algériens* » in Abdelhamid Belhadj – hacine et Isabelle Delcambre (dies), *littéracies et plurilinguisme. Quelles pratiques ?quels liens*, Paris, l'Harmattan, pp. 97 – 120.

ANIS, J « *la nature et l'écriture : l'exemple de ponde* », in Revue TEM, texte et main, n°10-11. « Lis tes natures », Grenoble. Ed. L'Atelier du texte, 0992.

ANIS, J. (2001) : « *parlez-vous texto ?* », *guide des nouveaux langages du réseau, paris, le cherche midi éditeur.*

ANIS, J. (2003). *Communication électronique scripturale et formes langagières. Actes et Rapports pour l'Education*, 57-70.

BACCINO.T & COLE. P. (1995) : *la lecture experte. Que sais-je, n° 3005, PUF , Paris*

BARRE DE MINIAC, Ch (2000) : *le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Lille, PUS.

BARRE DE MINIAC, Ch. (2011) : « *la littéracie* », in Philippe Blanchet, atrick chardenet (dus). *Guide pour la recherche en didactique des langues et culture. Approches contextualisées*, Paris, éditions des archives contemporaines, pp. 213- 224.

BAYLON, CH. (1994) : *La communication*, Paris ? Nathan.

BENHOUHOU, N. (2009) : *pour une didactique contextualité du français en Algérie* » in, *cahiers de linguistique Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française, n° 34, pp.131-155.*

BILLIEZ, J. (2002) « *de la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble, presse universitaire de Grenoble.

BILLIEZ, J. & MILLET, A. (2001) : « *Représentations sociales : Trajets théoriques et méthodologiques* » in Moore, D. (2002) coordonné par, *les représentations des langues et leur apprentissage – références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier. Collection CQ<REDIF essais, p-p : 31-49.

- BLANCHET, P. (2000) : *linguistique de terrain*, PUR, Rennes.
- BOUCHARD, R. & KADIL. (2012) : *Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture, le français dans le monde. Recherche et applications*, n° 51, Didier- HACHETTE, Paris.
- BOOGARD, P. 1988. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage d'une langue étrangère*. Paris : Crédif-Hatier
- BOURDIEU, P. (1982) : *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- BOUILLAUD, C., CHANNQUOY, L. & GOMBERT, J-E. (2007). *Cyberlangage et orthographe : quels effets sur le niveau d'orthographe des élèves de CM2, 5è et 3è ?*. *Bulletin de psychologie*, 66(6), 553-565.
- BOURGAIN, D. 1973. « Attitudes et apprentissage ». In : *Voix et images du Crédif* n°17, janvier – mars.
- BOYER, H. (2004) : *De l'autre côté du discours. Recherches sur les représentations communautaires*, Paris, l'Harmattan.
- BOYER, H. (2004) : *Langues et contact des langues dans l'aire méditerranéenne, pratiques, représentations, gestion*, Paris, l'Harmattan.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2008) : « contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21ème siècle ? », in P.BLANCHET, D.MOORE & S.ASSALAH RAHAL 5 éds), *perspectives pour une didactique des langues contextualisées*, PARIS Edition des archives contemporaines. PP.183-203
- Cédric FAIRON, Jean-René KLEIN, Sébastien PAUMIER, "Le langage SMS: étude d'un corpus informatisé à partir de l'enquête: Faites don de vos SMS à la science", Presses univ. de Louvain, 2006.
- CUQ. J.P. (2004) : *dictionnaire de didactique du français langue étrangère*, p-p :
- CUQ. J.P.(dir) (2003) : *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* , CLE international, Paris.

CUQ, J.P & GRUCA, I. (2002) : *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUF,Paris

DABENE, M. (1990) : «*des écrits (extra) ordinaires. Eléments pour une analyse de l'activité scripturale* », in Lidel n 3, Grenoble PUG, pp 9-26.

DAUGMAUDYTE, J. & KEDIKAITE, D. (2006). *Le langage SMS dans le Français*. *KALBOTYRA*, 56(3), 39-47

DAGUET, H. 2000. « TIC et pratiques enseignantes au collège : Analyses et perspectives ». Dans G.-L. Baron, E. Bruillard et J.-F. Lévy (éds.). *Les technologies dans la classe : De l'innovation à l'intégration* (p. 37-52). Paris, EPI-INRP.

DESSANE, X, (2016) : *le téléphone portable : un outil éducatif*, Paris, L'Harmattan.

GALLISSO, R. & COSTE, D. (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.

GUILBERT, L. (1975) : «*la créativité lexicale* », collection : *la langue et langage*, paris Larousse université.

JODELET, D (dir) (1993), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, Sociologie d'aujourd'hui.

KAYSER, D. 1997. *La représentation des connaissances*. Paris: Hermès.

LABOV, W. (1973) : *Le parler ordinaire*, Paris, Minit.

MAISONNEUVE, J, (1989), *Introduction à la psychologie*, Paris, PUF (6^{ème} ed), Le psychologue.

MARCOTTE, J-F. (2003) : «*communautés virtuelles et sociabilité en réseaux ; pour une redéfinition du lien social dans les environnements virtuels* », in *Esprit critique*, n° 4 (en ligne) URL : <http://www.espritcritique.com> (consulté en décembre 2015)

MARTINEZ, P. (2011) : *La didactique des langues étrangères. Que sais-je ?* n° 3199 ,PUF, Paris

MARTY, N. (2005) : *informations et nouvelles pratiques d'écriture*, Nathan,Paris.

MOORE, D. 2001. *Les représentations des langues et de leur apprentissage, Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier

- MOORE, D. (2006) : *Plurilingue et école : Langues et apprentissage des langues*, Paris, Didier.
- MOUSTY, P.& ALGERIA .J (1999) « *l'acquisition de l'orthographe : données comparatives entre enfants normo- lecteurs et dyslexiques* », in *Revue française de pédagogie*, n° 1, pp. 7-22.
- ORIOLO – BOYER(Claudette), lire-écrire avec les enfants. Ed. Bertrand Lacoste et CRDP Midi6Pyrénées, 2002
- PENLOUP, MC & Liénard F, “*Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français*” Université de Rouen – LiDiFra EA4305 , UT Le Havre – LiDiFra EA4305
- PY, B. (1992) : « Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant ou retour sur le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde » in Louise DABENE, & Jacqueline BILLIEZ, *LIDIL N° 6 Autour du multilinguisme* Université Stendhal de Grenoble 3, p-p. 9-25.
- PY, B. (2004) : « Acquisition d'une langue étrangère et altérité » in Laurent GAJO, Marinette MATTHEY, Danièle MOORE& Cecilia SERRA, (éds.), *un parcours au contact des langues. Textes de Bernard PY commentés*, Paris, Didier.
- PUREN,CH, (2001) : « *Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures* » in de la méthodologie à la didactique, hommage à Robert GALISSON *Revue de didactologie des langues et des cultures* (coordonné par Christian PUREN) n° 123-124, Paris , Didier.
- PUREN, C., BERTOCCHINI, P., COSTANZO, E. (2001). *Se former en didactique des langues*. L'Ardenne (Normandie): Ellipses.
- QUEFFELLEC, A et al, (2002) : *Le français en Algérie : Lexique et dynamique des langues*, Bruxelles, Ducolot.
- Rachel PANCKHURST (2008). « *Short Message Service (SMS) : typologie et problématiques futures* », in Arnavielle T. (coord.), *Polyphonies*, pour Michelle Lanvin, Montpellier, Éditions LU.

TALEB-IBRAHIMI, K. (1998) : « De la créativité au quotidien, le comportement langagier des locuteurs algériens » in *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise DABENE*. Textes réunis par Jacqueline BILLIEZ, CDL-LIDILEM, Université Stendhal Grenoble, pp. 231-240.

TRAN, T. & TRANCART, M. & Servent, D. (2008). *Littéracie, SMS et troubles spécifiques du langage écrit. Congrès Mondial de Linguistique Française, Psycholinguistique et acquisition*, 1845-1858.

ANNEXES

Groupe 01 : A – Les mots :

Apprenants	Dictée SMS	Dictée conventionnelle
A1	Bjr / a + / 2m1 / Jspr / Ojrd8	Bonjour / à plus / demain / <u>jespère</u> / <u>o</u> jourdui.
A 2	Bnjr / a+ / dem1 / jspère / aujrd8	Bonjour / à plus / <u>demin</u> / <u>jéspère</u> / aujourd'hui.
A 3	Bonjr / à + / demin / jpr / aujd8	Bonjour / à plus / demain / <u>jespère</u> / <u>au</u> jourd'hui.
A 4	Bjour / a plu / 2min / jespr / auj8	Bonjour / à plus / demain / j'espère / <u>au</u> jourd'hui.
A 5	Bjr / a plus / dem1 / j'espr / ojd8	Bonjour / à plus / demain / j'espère / aujourd'hui.
A 6	Bjour / a + / 2main / jipr / aujr8	Bonjour / à plus / demain / <u>jéspaire</u> / <u>o</u> jourdui.
A 7	Bonjr / à + / dem1 / jspr / ojd8	Bonjour / à plus / demain / <u>j'espèr</u> / aujourd'hui.
A 8	Bnjr / a+ / 2min / j'sper / aujourd8	Bonjour / à plus / demain / <u>jespere</u> / <u>au</u> jourdui.
A 9	Bjr / à plus / demin / jesper / ojrd8	Bonjour / à plus / demain / j'espère / aujourd'hui.
A 10	Bonjr / a + / dem1 / jspr / aujrd8	<u>Bonjoure</u> / à plus / demain / j'espère / aujourd'hui.
A 11	Bnjour / à+ / demin / jéspair / ojr8	Bonjour / à plus / <u>demin</u> / j'espère / <u>o</u> jourdui.
A 12	Bjr / a+ / 2m1 / jspr / ojrd8	Bonjour / à plus / demain / <u>jesper</u> / aujourd'hui.
A 13	Bonjr / a plu / 2min / j'sper / aujd8	Bonjour / à plus / demain / <u>jéspere</u> / aujourd'hui.
A 14	Bjour / a+ / dem1 / jespr / ojour8	Bonjour / à plus / <u>demin</u> / j'espère / aujourd'hui.
A 15	Bnjr. à+ / 2m1 / jspr / aujrd8	Bonjour / à plus / demain / <u>jéspair</u> / <u>o</u> jourdui.

Annexes

B – les phrases :

Apprenants	Dictée SMS	Dictée conventionnelle
A 1	Slt ! komen ca va ? prkoi t pa venu s matin ?	Salut ! <u>coment</u> ça va ? pourquoi tu n' <u>est</u> pas <u>veni se</u> matin ?
A 2	Salu ! comen sava ? pourkoi tu népa venu se mat1 ?	<u>Salu</u> ! comment ça <u>vas</u> ? <u>porquoi</u> tu n'es pas venu ce <u>matain</u> ?
A 3	Salu ! commen cava ? prquoi t pas venu se matain ?	Salut ! <u>commen sa</u> va ? <u>pourkoi</u> tu n'es pas venu ce matin ?
A 4	Slt ! kommen sava ? pourkoi t pa veni ce mat1 ?	Salut ! <u>commen</u> ça va ? pourquoi tu n' <u>ai</u> pas venu ce matin ?
A 5	Slt ! koman çava ? prkoi tu nest pas venu s matin ?	Salut ! comment ça va ? pourquoi tu n'es <u>pa</u> venu <u>se</u> matin ?
A 6	Salu ! komen savas ? pourquoi tu né pa venu ce mat1 ?	Salut ! comment ça va ? <u>porquoi</u> tu n'es <u>pa</u> venu ce matin ?
A 7	Salu ! commen ça va ? prkoi t pas venu se matain ?	Salut ! <u>coment</u> ça va ? <u>pourquoit</u> tu <u>né</u> pas venu ce <u>matain</u> ?
A 8	Salu ! commen cava ? prquoi tai pa venu se matin ?	Salut ! comment <u>sa</u> va ? pourquoi tu n' <u>est</u> pas <u>veni</u> ce matin ?
A 9	Slt ! comman sava ? prcoi tes pa venu se mat1 ?	<u>Salt</u> ! <u>commant</u> ça va ? pourquoi <u>t</u> n' <u>es</u> pas venu ce matin ?
A 10	Salu ! komen sava ? prkoi tu pas venu ce mat1 ?	<u>Salu</u> ! comment ça va ? pourquoi tu n'es pas venu ce matin ?
A 11	Salu ! koman ça va ? pourquoi té pas venu ce matain ?	Salut ! comment ça <u>vas</u> ? <u>pourkoi</u> tu n' <u>ai</u> pas venu ce <u>matain</u> ?
A 12	Salut ! comen cava ? prquoi t pa venu se matin ?	Salut ! <u>coment</u> ça va ? pourquoi tu <u>né</u> pas <u>venus</u> ce matin ?
A 13	Slt ! com çava ? prkoi tu nes pas venu ce mat1 ?	Salut ! <u>commant</u> ça va ? <u>pourcoi</u> tu n'es pas <u>veni se</u> matin ?
A 14	Salu ! komen sa va ? pourkoi t pas venu se mat1 ?	Salut ! <u>quomment</u> ça va ? <u>pourkoi</u> tu n' <u>est</u> pas <u>vinu</u> ce matin ?
A 15	Slt ! commen çava ? prquoi tu pas venu ce matin ?	Salut ! comment <u>sa</u> va ? pourquoi tu n' <u>est</u> pas <u>venut se</u> matin ?

Annexes

C – les essais :

Apprenants	Dictée conventionnelle
A 1	Coucou c'est moi ! <u>tu</u> va bien ? tout le monde <u>as demander</u> après toi. Révise <u>la</u> français car <u>demin</u> on a devoir. Appelle-moi quand tu <u>lira se</u> message.
A 2	Salut ma chérie. <u>Porquoi</u> tu n' <u>as pas venu</u> ? j'ai <u>dis</u> à ta sœur de te <u>dir</u> que demain on a devoir en <u>fransais</u> . Révises <u>bien</u> .
A 3	Je <u>tappelle est</u> tu ne <u>répond</u> pas ! <u>jespèr</u> que ça <u>vas</u> . Demain on a devoir <u>du</u> français. Je vais <u>passé ché</u> toi pour <u>révisé</u> . A toute.
A 4	Bonjour ma <u>bel</u> . Je <u>minquiette</u> pour toi. Je ne t' <u>es</u> pas vu <u>aujourdui on</u> cours. <u>Vien</u> demain car on <u>as devoire</u> de français. bisous
A 5	<u>Bonsoire</u> mon ami. Où es- tu <u>se</u> matin? <u>Parse que</u> le professeur de français a <u>dis</u> <u>quand</u> a devoir demain. Tu <u>veu</u> je te <u>donner</u> la <u>caher</u> .
A 6	Bonsoir ami. <u>Est se que</u> tu <u>va bien</u> ? Tu <u>vient</u> demain <u>parse que nous avon</u> <u>devoire du français</u> . <u>Bonne</u> courage et <u>révisé</u> bien.
A 7	<u>Salu</u> ! le prof t'a <u>chercher ojourdui</u> mais tu n' <u>as pas veni</u> . Le prof à <u>dit</u> que <u>demin</u> devoir de français. Viens <u>réviser</u> avec moi.
A 8	<u>Slit</u> ! <u>coment</u> tu <u>va</u> ? tu n' <u>as pas</u> malade ? tu n' <u>est pas veni</u> ce jour et <u>la</u> maitre de français nous a <u>dis</u> que le devoir c'est demain. <u>Bon soiré</u> .
A 9	Bonsoir mon <u>copin</u> . Je <u>técri se</u> message pour te <u>dir</u> que demain on <u>as devoire</u> de français. Révise les <u>leçon</u> bien et <u>bon</u> chance.
A 10	<u>Bonjor</u> ! <u>ou</u> est tu <u>paser</u> ? <u>jespèr</u> que ça <u>vas</u> . Je t'informe que demain nous avons devoir <u>on français</u> pour <u>révise</u> . <u>bon</u> soirée <u>est a</u> demain.
A 11	<u>Bensoir</u> ! tu <u>ai</u> où ? <u>coment sa</u> va mon <u>pot</u> ? le prof dit que <u>demin</u> tu <u>a devwar</u> en <u>fransais</u> . Tu <u>révise</u> avec moi ? réponds -moi.
A 12	<u>Salu</u> ! ça <u>vat</u> ? tu <u>sai la</u> devoir <u>s'est</u> demain du français <u>mai</u> tu <u>est</u> absent. On <u>ce</u> voit chez toi <u>a 18h</u> pour <u>travaillé</u> ensemble. <u>D'accor</u> ?
A 13	Coucou <u>man camarad</u> j t'ai <u>pa</u> vu <u>se</u> jour <u>parse que</u> je <u>veut</u> te <u>dir</u> que demain <u>en</u> à devoir de français. Réponds-moi <u>stp</u> .
A 14	<u>Bonjoure</u> . Je ne t'ai pas vu <u>alor</u> je te dis demain on <u>auras</u> le devoir <u>du</u> français <u>est</u> le professeur nous a <u>fais une bon</u> révision aujourd'hui si tu <u>veut</u> je <u>passes</u> chez toi <u>se</u> soir pour te montrer ce qu' <u>ont</u> a révisé.
A 15	Coucou. Je demande de tes <u>nouvelle</u> car t'es pas venu ce matin. Je te <u>préveni</u> qu'on a devoir demain de <u>longue</u> française. <u>Passes</u> me voir pour réviser ensemble.

Groupe 02 : A – les mots :

Apprenants	Dictée conventionnelle
A 1	Bonjour / à plus / demain / <u>jespère</u> / aujourd'hui.
A 2	Bonjour / à plus / <u>demin</u> / <u>jesper</u> / aujourd'hui.
A 3	<u>Banjour</u> / à plus / demain / <u>jespère</u> / aujourd'hui.
A 4	Bonjour / à plus / demain / <u>jaispère</u> / <u>aujourd'hui</u> .
A 5	Bonjour / à plus / demain / <u>jesper</u> / <u>ojourd'hui</u> .
A 6	<u>Bonjor</u> / à plus / demain / j'espère / aujourd'hui.
A 7	Bonjour / à plus / demain / <u>jespère</u> / aujourd'hui.
A 8	Bonjour / <u>a plus</u> / demain / <u>jespaire</u> / aujourd'hui.
A 9	<u>Bonjor</u> / à plus / demain / j'espère / <u>aujord'hui</u> .
A 10	Bonjour / à plus / <u>demin</u> / j'espère / aujourd'hui.
A 11	<u>Benjour</u> / à plus / demain / <u>jespère</u> / <u>aujourd'hui</u> .
A 12	Bonjour / à plus / <u>demin</u> / j'espère / aujourd'hui.
A 13	Bonjour / à plus / demain / j'espère / aujourd'hui.
A 14	Bonjour / à plus / demain / <u>jispère</u> / <u>aujourd'hui</u> .
A 15	Bonjour / <u>à plusse</u> / demain / <u>jespère</u> / <u>augourdui</u> .

Annexes

B – Les phrases :

Apprenants	Dictée conventionnelle
A 1	Salut ! <u>commant</u> ça va ? <u>pourkoi</u> tu n' <u>as</u> pas venu <u>se</u> matin ?
A 2	<u>Slt</u> ! <u>coment</u> c <u>v</u> ? <u>pourwa</u> tu n' <u>est</u> pas venu ce <u>matain</u> ?
A 3	<u>Salu</u> ! <u>komment</u> <u>ca</u> va ? <u>pourquoit</u> tu n'es pas <u>veni</u> ce matin ?
A 4	Salut ! comment ça <u>vat</u> ? pourquoi tu n' <u>ai</u> pas venu <u>se</u> matin ?
A 5	<u>Sallut</u> ! comment ça va ? pourquoi tu <u>né</u> <u>pa</u> <u>venus</u> ce <u>matain</u> ?
A 6	<u>Salu</u> ! <u>commant</u> <u>çava</u> ? <u>porquoi</u> tu n' <u>est</u> pas venu <u>se</u> matin ?
A 7	<u>Salu</u> ! <u>komment</u> ça va ? pourquoi tu <u>né</u> pas <u>venut</u> <u>se</u> <u>matain</u> ?
A 8	Salut ! <u>commant</u> ça va ? pourquoi tu n' <u>ai</u> pas venu <u>se</u> matin ?
A 9	Salut ! <u>common</u> ça va ? pourquoi tu n' <u>est</u> pas venu <u>se</u> matin ?
A 10	<u>Slt</u> ! <u>commen</u> c <u>v</u> ? pourquoi tu <u>né</u> pas <u>vinu</u> ce matin ?
A 11	Salut ! <u>commant</u> ça va ? <u>pourkwa</u> tu n' <u>est</u> pas venu ce <u>maten</u> ?
A 12	Salut ! <u>coment</u> ça <u>vas</u> ? <u>porquoi</u> tu n'es pas venu <u>se</u> <u>matain</u> ?
A 13	Salut ! <u>commont</u> ça <u>vat</u> ? <u>pourquois</u> tu n' <u>ai</u> pas <u>veni</u> <u>se</u> matin ?
A 14	Salut ! <u>coment</u> ça va ? <u>porquoi</u> tu <u>nai</u> pas <u>venus</u> <u>se</u> <u>matain</u> ?
A 15	Salut ! comment ça <u>vas</u> ? pourquoi <u>t'es</u> <u>pa</u> venu ce matin ?

Annexes

C – les essais :

Apprenants	Dictée conventionnelle
A 1	<u>Bonjour ça vas ? ont à devoire du fransais demin. Il fau révisé toute les leçons. On ce voit ce soire si tu veut. Bon journé.</u>
A 2	<u>Salu j'ai ne t'es pas vus aujourdui. Tu n'es rien ? vien demain on à devoire de françai est il faux révisé.</u>
A 3	<u>Bonjour mon amis. Tu viens demain ? on va faire le devoir de français. Révise bien et bonne chance.</u>
A 4	<u>Slit ! je sui veni te voire ché toi tu n'était pas là. Il faut révisiez le françai on vas fair la devoire demin. bye</u>
A 5	<u>Bonsoire. Est-se que çava ? Tu n'as pas vinu a lécole. Je t'informes qu'on as devoir demain. Rapelle moi j'attend.</u>
A 6	<u>Salu ! tu n'est pas venus jespère que tou va bien. Alor demain matain nous allon fair une devoir on fransais est tu est obliger detr présen.</u>
A 7	<u>Couco mon ami il faux veni demin tu a devoir du françai mai il faux révisé tous les leçon s'est le prof qui nous dis sa.</u>
A 8	<u>Banjour. Jai passer le matiné a t'atendre mai tu n'est toujours pas la. Il faux que tu save que demain on as devoire du français.</u>
A 9	<u>Bonjour. J'ai ne t'es pas vut se matain ! pourwa ? tu n'est pas malades ? répond-moi car demin on auras devoire du françai.</u>
A 10	<u>Bonjour mon amie. Tu n'as pas veni se matain ? la professeure du français nous as annoncer quand à devoire demin. Jéspère que tu viendra est que tu va bien.</u>
A 11	<u>Banjour. Tu est ou ? pourquoi tu as absente ? j'espèr pas de grav ! En tou ca je tené a te dir que demain ont auras devoire du fransais. Essayi de révisé.</u>
A 12	<u>Coucou ! pourquoi tu n'as pas vinu aujourdui ? j'espère que tu n'as pas malade ! je te préveni demain on as devoire on français. Bizou.</u>
A 13	<u>Salud ! mai pourquoi tu n'as pas là? il nya rien jespère ! je t'informes que demain nous allons fait la devoire du français. Alor si tu veut je te ramènes la cahier du leçons pour révisé ou alor en révisent ensembl .</u>
A14	<u>Slit. Tu as absent depuis deu jour. Jéspèr que ça vas ! il faux veni demin car on as une devoire on françai. Prépare-toi est si t'a besoin d'aide fai-moi signe. Bizous.</u>
A 15	<u>Alor fréro repot aujourd'hui ? bon je voulait te préveni que demin que le prof du français as décider de fait la devoire demain matain. Tu as prévenir maintenant. Si tu veut recopié le leçon d'aujourd'hui je suis là. A plus.</u>

Les questionnaires :

Groupe 01

Apprenant 01 :

Nom : X Prénom : SARAH Age : 14 ans

Sexe : **fil** le garçon Classe : 4AM1

1- As-tu un téléphone portable personnel ? **O**ui non

2- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **O**ui non

3- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **n**on

4- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile amusant

5- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

6- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

08 / 10

7- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- Non maitrise de la langue

8- La production écrite est pour toi une activité

Facile difficile

9- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui non

Annexes

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul en groupe

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui non

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui non

Apprenant 02 :

Nom : X Prénom : ADEL Age : 15 ans

Sexe : fille garçon Classe : 4AM1

01 - As-tu un téléphone portable personnel ? Oui non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? Oui non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui non

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile amusant

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

04/ 10

Annexes

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- Non maîtrise de la langue

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile difficile

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui non

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul en groupe

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui non

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui non

Apprenant 03 :

Nom : X Prénom : MALAK Age : 13 ans

Sexe : fille garçon Classe : 4AM1

01- As-tu un téléphone portable personnel ? Oui non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? Oui non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui non

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile amusant

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

06/ 10

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- Non maitrise de la langue

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile difficile

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui non

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais quelquefois

Annexes

11- Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Apprenant 04 :

Nom : X Prénom : MOHAMED Age : 14 ans

Sexe : fille **garçon** Classe : 4AM1

01- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile amusant

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

07/ 10

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- Non maîtrise de la langue

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui **non**

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais **quelquefois**

11- Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Apprenant 05:

Nom : X Prénom : AMINA Age : 14 ans

Sexe : **fil**e garçon Classe : 4AM1

01- As-tu un téléphone portable personnel ? **O**ui non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **O**ui non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **n**on

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile **amusant**

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui **n**on

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

05/ 10

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- Non maitrise de la langue

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui **n**on

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent **jamais** quelquefois

Annexes

11- Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Apprenant 06 :

Nom : X Prénom : SAMIR Age : 15 ans

Sexe : fille **garçon** Classe : 4AM1

01- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique **rapide** difficile amusant

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

07/ 10

Annexes

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- Non maîtrise de la langue

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui **non**

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais **quelquefois**

11- Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Apprenant 07 :

Nom : X Prénom : IMANE Age : 13 ans

Sexe : **fil**e garçon Classe : 4AM1

01- As-tu un téléphone portable personnel ? **O**ui non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **O**ui non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **n**on

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile amusant

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

09/ 10

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui **n**on

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- Non maitrise de la langue

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile difficile

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui non

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais quelquefois

Annexes

11- Préfères-tu travailler ?

Seul en groupe

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui non

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui non

Apprenant 08 :

Nom : X Prénom : FAROUK Age : 15 ans

Sexe : fille garçon Classe : 4AM1

01- As-tu un téléphone portable personnel ? Oui non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? Oui non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui non

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile amusant

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

04/ 10

Annexes

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- Non maitrise de la langue

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile difficile

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui non

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul en groupe

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui non

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui non

Apprenant 09 :

Nom : X Prénom : AMEL Age : 16ans

Sexe : **fil** garçon Classe : 4AM1

01- As-tu un téléphone portable personnel ? **O** non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **O** non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **n**

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile **amusant**

05- Aimes-tu la langue française ?

O non

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

06/ 10

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

O non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- Non maitrise de la langue

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui **n**

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais **quelquefois**

Annexes

11- Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Apprenant 10:

Nom : X Prénom : FARES Age : 13 ans

Sexe : fille **garçon** Classe : 4AM1

01- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique **rapide** difficile amusant

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui **non**

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

05/ 10

Annexes

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- **Manque de vocabulaire**

- Non maîtrise de la langue

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui **non**

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent **jamais** quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Apprenant 11 :

Nom : X Prénom : ASMA Age : 14 ans

Sexe : **fille** garçon Classe : 4AM1

01- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile **amusant**

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui **non**

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

04/ 10

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- **Non maitrise de la langue**

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui **non**

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent **jamais** quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Apprenant 12:

Nom : X

Prénom : DJAMEL

Age : 13 ans

Sexe : fille

garçon

Classe : 4AM1

01- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique

rapide

difficile

amusant

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

08/ 10

Annexes

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- Non maîtrise de la langue

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile difficile

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui non

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul en groupe

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui non

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui non

Apprenant 13:

Nom : X Prénom : FATEMA Age : 15 ans

Sexe : **fil** garçon Classe : 4AM1

01- As-tu un téléphone portable personnel ? **O** non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **O** non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile amusant

05- Aimes-tu la langue française ?

O non

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

09/ 10

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui **non**

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- Non maitrise de la langue

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile difficile

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

O non

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul en groupe

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui non

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui non

Apprenant 14 :

Nom : X Prénom : AMINE Age : 16 ans

Sexe : fille garçon Classe : 4AM1

01- As-tu un téléphone portable personnel ? Oui non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? Oui non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui non

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile amusant

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

04/ 10

Annexes

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- Non maîtrise de la langue

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui **non**

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent **jamais** quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Apprenant 15 :

Nom : X Prénom : NASSIMA Age : 16 ans

Sexe : **fil** garçon Classe : 4AM1

01- As-tu un téléphone portable personnel ? **O** non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **O** non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile **amusant**

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui **non**

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

03/ 10

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

O non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- **Manque de vocabulaire**

- Non maitrise de la langue

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui **non**

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent **jamais** quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Groupe 02 :

Apprenant 01 :

Nom : X Prénom : ALI Age : 14 ans

Sexe : fille **garçon** Classe : 4AM2

01- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique **rapide** difficile amusant

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

07/ 10

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- **Manque de vocabulaire**

- Non maîtrise de la langue

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui non

Annexes

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul en groupe

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui non

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui non

Apprenant 02 :

Nom : X Prénom : MERIEM Age : 13 ans

Sexe : file garçon Classe : 4AM2

01- As-tu un téléphone portable personnel ? Oui non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? Oui non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui non

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile amusant

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

06/ 10

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- Non maîtrise de la langue

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui **non**

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais **quelquefois**

11- Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Apprenant 03 :

Nom : X Prénom : TAREK Age : 14 ans

Sexe : fille **garçon** Classe : 4AM2

01- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile **amusant**

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui **non**

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

04/ 10

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- Non maîtrise de la langue

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui **non**

Annexes

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent **jamais** quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Apprenant 04 :

Nom : X Prénom : ZINEB Age : 13 ans

Sexe : **fil**e garçon Classe : 4AM2

01- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

02- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

03- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

04- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile amusant

05- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

06- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

08 / 10

07- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- **Manque de vocabulaire**

- Non maîtrise de la langue

08- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

09- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui non

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul en groupe

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui **non**

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Apprenant 05 :

Nom : X Prénom : ABD EL MOUDJIB Age : 14 ans

Sexe : fille **garçon** Classe : 4AM2

1- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

2- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

3- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

4- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile **amusant**

5- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

6- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

08 / 10

7- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- **Non maitrise de la langue**

8- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

9- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui non

Annexes

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul en groupe

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui non

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui non

Apprenant 06 :

Nom : X Prénom : INES Age :14 ans

Sexe : fil garçon Classe : 4AM2

1- As-tu un téléphone portable personnel ? Oui non

2- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? Oui non

3- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui non

4- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile amusant

5- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

6- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

05 / 10

7- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- **Non maîtrise de la langue**

8- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

9- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui **non**

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent **jamais** quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Apprenant 07 :

Nom : X Prénom : MOUSTAFA Age : 17 ans

Sexe : fille **garçon** Classe : 4AM2

1- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

2- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

3- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

4- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile **amusant**

5- Aimes-tu la langue française ?

Oui **non**

6- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

03 / 10

7- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- Non maîtrise de la langue

8- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

9- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui **non**

Annexes

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent **jamais** quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Apprenant 08 :

Nom : X Prénom : RANIA Age : 13 ans

Sexe : **fil** garçon Classe : 4AM2

1- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

2- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

3- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

4- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile amusant

5- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

6- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

07 / 10

7- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- Non maîtrise de la langue

8- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

9- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui **non**

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais **quelquefois**

11- Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture ?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Apprenant 09 :

Nom : X Prénom : YACINE Age :13 ans

Sexe : fille **garçon** Classe : 4AM2

1- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

2- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

3- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

4- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique **rapide** difficile amusant

5- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

6- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

09 / 10

7- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- Non maîtrise de la langue

8- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

9- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui non

Annexes

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul en groupe

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui non

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui non

Apprenant 10 :

Nom : X Prénom : BOUCHRA Age : 14 ans

Sexe : fil garçon Classe : 4AM2

1- As-tu un téléphone portable personnel ? Oui non

2- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? Oui non

3- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui non

4- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile amusant

5- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

6- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

04 / 10

7- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- **Non maîtrise de la langue**

8- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

9- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui **non**

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent **jamais** quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Apprenant 11 :

Nom : X Prénom : FOUAD Age : 17 ans

Sexe : fille **garçon** Classe : 4AM2

1- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

2- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

3- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

4- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile **amusant**

5- Aimes-tu la langue française ?

Oui **non**

6- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

05 / 10

7- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- Non maîtrise de la langue

8- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

9- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui **non**

Annexes

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent **jamais** quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Apprenant 12 :

Nom : X Prénom : NADIA Age : 13 ans

Sexe : **fil** garçon Classe : 4AM2

1- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

2- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

3- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

4- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique **rapide** difficile amusant

5- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

6- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

08 / 10

7- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- **Manque de vocabulaire**

- Non maîtrise de la langue

8- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

9- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui non

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui **non**

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Apprenant 13 :

Nom : X Prénom : RYAD Age : 14 ans

Sexe : fille **garçon** Classe : 4AM2

1- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

2- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

3- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

4- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile **amusant**

5- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

6- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

07 / 10

7- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- Non maîtrise de la langue

8- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

9- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui **non**

Annexes

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul en groupe

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui non

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui non

Apprenant 14 :

Nom : X Prénom : INSAF Age : 14 ans

Sexe : fil garçon Classe : 4AM2

1- As-tu un téléphone portable personnel ? Oui non

2- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? Oui non

3- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui non

4- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile amusant

5- Aimes-tu la langue française ?

Oui non

6- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

06 / 10

7- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- Manque de vocabulaire

- Non maîtrise de la langue

8- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

9- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui **non**

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent jamais **quelquefois**

11- Préfères-tu travailler ?

Seul **en groupe**

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui **non**

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui **non**

Apprenant 15 :

Nom : X Prénom : DJAWAD Age : 14 ans

Sexe : fille **garçon** Classe : 4AM2

1- As-tu un téléphone portable personnel ? **Oui** non

2- Si oui, envoies- tu des textes « SMS » ? **Oui** non

3- Fais-tu attention à l'orthographe quand tu envoies des messages ? Oui **non**

4- Comment qualifierais-tu le langage SMS ? :

Pratique rapide difficile **amusant**

5- Aimes-tu la langue française ?

Oui **non**

6- Si tu devais noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

03 / 10

7- As-tu des difficultés à l'écrit ?

Oui non

Si oui pourquoi :

- Tu ne comprends pas la consigne

- **Manque de vocabulaire**

- Non maîtrise de la langue

8- La production écrite est pour toi une activité

Facile **difficile**

9- Est-ce que les thèmes qu'on te propose en production écrite t'intéressent ?

Oui **non**

Annexes

10- Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Souvent

jamais

quelquefois

11- Préfères-tu travailler ?

Seul

en groupe

12- T'arrive-t-il de penser en arabe avant de rédiger en français ?

Oui

non

13- En dehors de la classe, consacres-tu de temps à l'écriture?

Oui

non

14- Prends-tu la peine de t'auto-corriger à la remise des copies ?

Oui

non

Résumé :

Notre présente étude repose sur la didactisation des écrits extrascolaires pour le développement des compétences scripturales en FLE. Notre but premier est d'installer chez les apprenants le plaisir d'écrire de façon à offrir à ces derniers de situations où écrire devient synonyme de plaisir. De même, nous avons fait une étude comparative afin de dégager les problèmes rencontrés par les apprenants en phase de rédaction. L'objectif principal de cette recherche est de réconcilier les apprenants avec l'écrit en les amenant à se libérer et à réfléchir de manière positive sur leurs écrits. Enfin nous clôturons notre travail en donnant quelques propositions didactiques à mettre en place dans le processus d'enseignement /apprentissage.

Mots clés :

Didactisation- écrit extrascolaire- écrit conventionnel- compétences scripturales- littératie- langage SMS-Communauté virtuelle.

الملخص:

تقوم هذه الدراسة على اساس تعليمي للكتابة خارج اطار المدرسة من أجل تطوير و تنمية المهارات الخطية في تلقين اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. هدفنا الأولي هو تأسيس نوع من المتعة في الكتابة لدى المتعلمين بحيث نوفر لهؤلاء حالات تصبح فيها الكتابة مرادفة للمتعة. كما قمنا بدراسة مقارنة بهدف تحديد المشاكل التي يواجهها المتعلمين في مرحلة الصياغة ، و الهدف الرئيسي من هذا هو مصالحة المتعلمين مع الكتابة لتمكينهم من التحرر و التفكير بشكل ايجابي فيما يخص الكتابة. وأخيرا نختتم عملنا هذا بإعطاء بعض المقترحات التعليمية في انشاء عملية التعليم و التعلم.

الكلمات المفتاحية

الديداكتيكية-الكتابة اللامدرسية- الكتابة المعهودة -المهارات الخطية- معرفة القراءة والكتابة- لغة الرسائل القصيرة- المجمع الافتراضي

Summary:

Our study is based on the didactization of extra-school writing for the development of scriptural skills in FFL (French foreign language).Our first goal is to install among the learners the pleasure to write in such a way as to offer to these latter situations where writing become synonymous with pleasure. Similarly; we have made a comparative study in order to identify the problems encountered by learners in a phase of drafting. The main objective is to reconcile the learners with writing in the leading to free themselves and to reflect positively on their writings. Finally we conclude our work by giving a few didactic proposals to put in place in the process of teaching / learning.

Keys words:

Didactization- extra-school writing- conventional writing- scriptural competences- literacy- SMS language- virtual community.

Résumé :

Le français est une langue omniprésente dans tous les domaines à côté de l'arabe dialectal. Ceci est la conséquence de l'histoire coloniale qui a duré 132 ans. La langue française est devenue avec le temps la langue seconde, elle tire ses origines de la sphère coloniale et est reconnue par la société algérienne comme étant la première langue enseignée dans les établissements scolaires. Ces derniers l'utilisent comme dans un double objectifs: d'abord comme un outil d'accès au savoir, ensuite comme un moyen d'ouverture sur le monde extérieur. En effet textes et programmes officiels accordent une place de choix à la maîtrise des compétences de l'écrit (compréhension et production) mais si depuis plusieurs décennies de nombreuses recherches ont permis de comprendre les diverses facettes de l'apprentissage de la lecture et donc d'aider à son enseignement/ apprentissage, il en est de même pour l'écriture : les travaux quant à l'approche de ce domaine restent relativement récents.

Des recherches menées par les didacticiens ont mis en évidence que les apprenants d'une langue étrangère étaient confrontés à deux objectifs différents : pour certains apprendre une langue c'est acquérir des connaissances (linguistiques et culturelle). Pour d'autres, c'est une occasion de mémoriser et d'accumuler des connaissances afin de les mettre en pratique dans l'exercice de la communication ou de la rédaction (production écrite/ orale). (Boyer, 1990).

Autrement dit l'apprentissage d'une langue étrangère consiste à acquérir des savoirs et des savoir-faire linguistiques à mettre en pratique en classe et en dehors de la classe.

Dans ce travail de recherche, notre intérêt s'est porté sur les problèmes que rencontrent les apprenants de la langue française lors des activités scripturales notamment la production écrite libre ou répondant à une consigne précise. Nous allons tenter de cerner les causes qui poussent les apprenants à éviter d'écrire (essais de production écrite), plus encore, à se fâcher définitivement avec l'écriture car nous sommes même arrivés à parler de stérilité vis-à-vis de l'écriture. Nous essayerons par la suite de développer des stratégies de remédiation, de remodeler l'écrit (la production écrite notamment) et à réconcilier les élèves avec l'écriture en essayant de répondre à leurs besoins et attentes, et ce dans le but d'introduire une méthodologie efficace pour optimiser l'apprentissage des règles de l'écrit et les amener à produire sans contraintes.

Il est connu que dans le domaine de la didactique des langues, beaucoup d'enseignants du FLE expriment leur mécontentement à propos des performances des élèves en production écrite, tant au niveau primaire qu'au nouveau du cycle secondaire. En effet, ils se trouvent impuissants face aux résultats¹ négatifs enregistrés lors des différents examens de contrôle périodiques ou annuels, affirmant que les apprenants ne reçoivent pas une préparation adéquate en langue française, notamment lors des activités d'écriture tant nécessaire au développement des compétences communicatives à l'écrit.

Lors de notre pratique d'enseignement au cycle moyen et au cours de nos six années d'expérience, nous avons constaté que les apprenants éprouvaient des difficultés à produire des énoncés et des textes courts. Ils étaient souvent démotivés avant même d'entrer en phase de production, d'autant plus que les perspectives des jets de corrections successives n'arrangeaient rien.

Nous avons aussi remarqué que les apprenants passaient plus de temps à recopier des phrases qu'à concevoir des textes. Nous nous sommes donc redus compte que, pour eux, écrire est un acte complexe. Cette activité demande la mise en œuvre d'une série de savoirs différents mais en interactions les uns avec les autres. Les élèves peuvent légitimement se sentir découragés. Or, la production écrite est une des priorités dans l'acte d'enseignement/ apprentissage et permet de mettre en œuvre la maîtrise des compétences communicatives observables (production).

En effet, l'apprentissage de l'écrit en classe ne saurait se construire dans des situations d'écritures où la production d'un texte demeure pour beaucoup d'apprenants un véritable calvaire, n'éprouvant aucun plaisir à écrire, et angoissés à rédiger le verdict de leur échec, ils se parent derrière des réticences alarmantes. Quel intérêt a-t-on avec une classe très faible à demander des productions écrites de plus d'une page quand la plupart des apprenants n'est capable de n'en rédiger un court paragraphe ? Pourtant, force est de constater que bon nombre d'enseignants ont su relever le défi d'atteler les élèves de classes faibles à des pratiques d'écritures parfois de longue haleine, mais très motivantes pour susciter l'envie et le plaisir d'écrire. Dans quelle mesure l'enseignant peut-il aider des apprenants, qui à force d'échec se retrouvent démotivés par l'écrit ?

Au cycle moyen, l'écriture devrait permettre aux apprenants des occasions de prendre conscience d'eux-mêmes et de leurs liens avec le monde extérieur. Par l'écriture les apprenants organisent leur pensée, mémorisent des informations qui leur semblent importantes, résolvent des problèmes, réfléchissent sur un éventail de plus en plus large de perspectives et apprennent comment communiquer efficacement à des fins précises et pour différents publics cibles. Ils développent une écriture personnelle et ont l'occasion de se familiariser avec celle d'autres rédacteurs. En traduisant leur pensée en mots et en illustrant ces mots à l'aide d'éléments visuels sur un éventail de supports, les apprenants approfondissent leurs connaissances et leur compréhension du contenu de toutes les matières scolaires, des événements de leur vie et du monde dans lequel ils vivent.

Tous les apprenants affichent des motivations et des attitudes différentes quant à l'écrit pourvu qu'on leur donne des occasions d'écrire sur des sujets qui les intéressent, des choix en ce qui concerne leur production écrite (choix de type de texte, choix de support de communication, etc.) ainsi que des encouragements et un soutien pédagogique adéquat. La motivation à écrire augmente au fur et à mesure que les élèves s'engagent personnellement et avec confiance dans leur projet d'écriture. Il est important que les enseignants tiennent compte du niveau requis des apprenants et de leurs rapports au français au cycle moyen pour les orienter sur un continuum de développement qui aboutit à l'écriture autonome. A cet effet, ils se doivent évaluer soigneusement les besoins, les intérêts et les expériences de chaque apprenant, cerner leur identité personnelle et culturelle de la langue en classe et planifier en conséquence leur enseignement et leur pratique.

Face à un tel constat, nous avons décidé de nous intéresser à l'apprentissage de l'écrit dans une classe de FLE au cycle moyen. Ce domaine était tellement vaste que nous nous sommes senties perdus sous la multitude de possibilités qui s'ouvraient à nous. Il était impossible d'aborder tous les points concernant la production écrite. Nous nous sommes alors intéressés aux pratiques scripturales extra-scolaires, en vue d'une exploitation scolaire, et ce dans le but de voir si cela serait favorable à développer des capacités à faire (sur le plan scriptural). Il s'agit d'une recherche exploratoire à visée compréhensive dont le but est d'optimiser à la fois l'acte didactique et l'apprentissage des formes qui aident les apprenants à rédiger en français des énoncés courts. Ces pratiques nous ont semblées en adéquation avec notre objectif qui est de montrer que produire un écrit peut être motivant si on y prend du plaisir.

Soyons honnête et avouons que dans le domaine de l'enseignement / apprentissage, les solutions miracles n'existent pas et n'existeront assurément jamais. L'enseignant doit être conscient que chaque apprenant est un cas particulier et que les difficultés qu'il rencontre dans l'apprentissage d'une langue étrangère lui sont propres et appellent des remèdes spécifiques et très ciblés voire très particulier. Ce constat paraît disproportionné dans la mesure où il n'est pas rare de rencontrer des apprenants avec les mêmes soucis à tel ou tel autre moment de leur apprentissage, avec telle ou telle notion qu'ils arrivent difficilement à assimiler

Ecrire est une activité qui nécessite la mobilisation simultanée de plusieurs compétences : la mise en mots, la planification en ordre des idées, la mise en forme du texte produit, la vérification de l'orthographe et de la ponctuation, de nombreuses relectures suivies de réécritures. L'exercice est très complexe. Il s'agit donc d'une activité difficile rarement ressentie comme un plaisir par les apprenants.

Face à cette situation d'handicap qui affecte sérieusement l'apprentissage de l'écriture chez l'apprenant et désespère souvent l'enseignant ; la problématique qui se dégage et à laquelle nous essayerons d'apporter des réponses est la suivante :

Dans quelle mesure l'exploitation didactique des écrits scolaires (les SMS notamment) permettent d'optimiser l'apprentissage de certaines formes écrites conventionnelles?

Cela nous conduira à coup sur à mettre en place des stratégies qui permettront d'abord d'aiguiser la curiosité des apprenants dans le but de développer chez eux le goût et le plaisir d'écrire en français, ensuite de faire en sorte que leurs représentations de cette dernière et que leurs attitudes vis-à-vis de cette langue changent à travers une pratique de l'écrit moins contraignante et plus attrayante.

- Nous avons choisi les SMS pour aider les apprenants à accéder aux plaisirs d'écrire car nous savons tous que ce nouveau mode d'expression qui, émane de cette nouvelle technologie, attire les apprenants et participe au développement de leur créativité.

-Nous nous sommes intéressés à la pratique des jeux d'SMS car nous savons bien que les activités ludiques sont le meilleur moyen de réconcilier les apprenants avec l'écrit. En effet,

l'élève sera plus motivé puisque les SMS font parti du monde qui l'entoure ce qui va susciter son intérêt et stimuler son apprentissage.

- La didactisation des écrits extrascolaires au profit de l'apprentissage est un thème d'actualité réclamant son droit d'être mis en lumière puisqu'il s'impose de jour en jour auprès des enseignants et offre à l'apprenant l'outillage dont il pourra avoir besoin pour avancer dans son apprentissage et ce malgré les écarts qui existent entre les écrits scolaires conventionnels et écrits extra – scolaires spontanés. .

Nous avons constaté au cours de notre parcours que les apprenants avaient beaucoup de mal avec l'écrit, jusqu'ici cette question est restée sans réponses. C'est pourquoi nous proposons d'effectuer une étude des phénomènes qui sont à l'origine de ce problème. Pour ce faire, nous nous sommes fixés les objectifs suivants :

- Offrir aux élèves des situations de production où écrire devient synonyme de plaisir et d'humour.
- Amener les apprenants à changer leurs comportements quant à l'écrit et à réfléchir sur leurs productions.
- Décrire les rapports des apprenants à l'écrit.
- Démontrer le rôle majeur que peuvent jouer les SMS dans l'apprentissage de l'écrit FLE et dans le développement des compétences scripturales

Voici les principales questions de notre recherche :

- Quelles activités d'écritures permettent de diminuer le sentiment d'insécurité linguistique qui empêche les apprenants de produire des textes corrects?

- Comment arriver à la norme sans pour autant considérer cela comme une entrave ?

- Comment libérer la plume et offrir aux apprenants l'opportunité d'utiliser de façon ludique et édifiante la langue française pour la mise en place d'une véritable compétence de communication écrite ?

Voilà donc les questions qui mériteraient un temps particulier pour arriver à mieux cerner les difficultés auxquels sont confrontés un bon membre d'apprenants, mais surtout de mieux cibler les difficultés constatées dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Pour l'élaboration de notre travail, nous nous sommes basée sur les hypothèses suivantes :

- L'utilisation des SMS comme moyen didactique dans le milieu scolaire permet aux apprenants d'aborder l'écrit avec une nouvelle vision en faisant le moins d'erreurs possible dans leurs productions écrites. Ces SMS vont donner à l'apprenant l'occasion de réfléchir à une meilleure prise en charge du processus d'écriture.
- L'exploitation des écrits extrascolaires comme activité ludique permet aux apprenants de se libérer et les encourage à réfléchir de façon positive et de se réconcilier avec l'écrit.
- De nouveaux comportements pourraient apparaître vis-à-vis de l'écrit par l'introduction du langage SMS qui fait parti du quotidien des apprenants et qui poussent ces derniers à recueillir et à exprimer de nouvelles idées et de nouvelles notions au moyen des écrits dit libres et relâchés. Ces nouvelles formes d'écriture suscitent l'intérêt des apprenants et stimulent l'apprentissage en permettant aux apprenants de s'engager dans leur propre projet d'écriture dans un environnement où ils se sentent à l'aise de prendre des risques et leur procure des occasions pour développer des compétences à l'écrit.

Nous avons décidé de présenter aux apprenants une série d'activités à caractère ludique contenant principalement le langage SMS. Ces exercices visent à dédramatiser et à relativiser les activités d'écriture et les amener à être moins inhibé lors de la production écrite. C'est également un moment privilégié pour travailler un aspect particulier de la production où l'on voit l'investissement réel de l'apprenant dans l'activité ainsi qu'une mise en œuvre des points de grammaire et de vocabulaire en lien avec le projet didactique. Le mot jeu sous entend « plaisir ». En effet, par ces jeux, l'apprenant connaîtra le plaisir de créer, d'exprimer ses sensations et ses émotions par des mots.

Notre but premier à travers cette modeste recherche est d'installer chez les apprenants le plaisir d'écrire de façon à offrir à ces derniers des situations où écrire devient synonyme

de production réelle et personnelle. Par la suite nous essayerons de faire une étude analytique qui nous permettra de cerner et de traiter les difficultés rencontrées par les apprenants quant à l'écrit et ainsi connaître les raisons pour lesquelles un nombre assez importants d'apprenants se désintéressent totalement des contenus des productions qu'on leur propose. De même, ce travail nous permettra de dégager les problèmes rencontrés par les apprenants qui les empêchent d'accéder aux savoir faire scriptural visé. Par la suite, nous essayerons de voir s'il existe des solutions, des remèdes, des clés ou des stratégies à mettre en place afin de résoudre ces situations problèmes de prime d'abord insolubles.

Notre population d'enquête est constituée de trente élèves de quatrième année moyenne venant de deux classes différentes. L'échantillon est composé de quinze apprenants de la 4^{ème} 1 et de quinze autres d'une autre classe de 4^{ème} 2. Leurs âges varient entre 13 et 17 ans ayant une compétence différente dans la pratique du français que se soit à l'oral ou à l'écrit. Nous ajoutons que malgré les six années de socialisation langagière en français au niveau scolaire, ils rencontrent toujours des difficultés quant à la maîtrise de cette langue. Ceci s'expliquerait par le fait que tous les apprenants qui constituent notre corpus viennent de l'agglomération de Koudia, un lieu qui, à notre sens, n'offre pas des occasions de contact avec le français et de son utilisation au quotidien aussi bien, à l'oral qu'à l'écrit

Nous avons proposé trois activités aux apprenants, les deux premières activités ont duré une demie heure chacune alors que la troisième a duré une heure. Il s'agit de deux dictées dans deux activités différentes. Une dictée SMS suivie d'une dictée conventionnelle afin qu'ils puissent réfléchir sur leurs écrits, avant d'aller rédiger par la suite en français conventionnelle. Les dictées étaient rédigées sur une feuille de papier pour la dictée traditionnelle et sur téléphone portable pour la dictée « SMS ». En dernier lieu, nous leur avons proposé une dernière activité d'écriture là où les élèves étaient amenés à rédiger un texte court d'environ 40 mots autour d'un thème que nous leur avons proposé.

En plus des activités faites en classe, nous avons établi un questionnaire que nous avons demandé aux élèves de remplir. Nous leur avons lu les questions avec eux pour s'assurer que chaque question est comprise. Ce travail a été fait quelques jours avant la collecte du corpus dans le but de connaître les attitudes des apprenants participants vis à vis de leurs écrits. Ce qui a permis par la suite de faire une étude comparative² entre les dires et les faires des enquêtés. Ce questionnaire nous a permis d'éveiller la conscience linguistique

² Nous verrons les résultats de cette analyse plus tard dans le chapitre 01 de la deuxième partie.

de ces apprenants qui auront l'occasion de lire ce qu'ils ont écrit et y réfléchir afin de progresser en tant que rédacteurs et rédactrices. Il est essentiel que les apprenants aient l'occasion de discuter de leurs écrits et de leurs représentations afin de construire une attitude positive sur l'écrit. De plus nous pouvons relever les tendances dominantes qui relèvent des déclarations de nos enquêtés (préjugés, stéréotypes, cristallisation, stigmatisation, prises de consciences ...) qu'ils ont chacun de leur écrit.

La passation des questionnaires s'est faite après avoir expliquée aux élèves pourquoi ils vont réaliser ces expérimentations. Chaque élève est installé, seul, à une table pour limiter la communication entre les élèves et garantir une fiabilité des résultats. Ils auraient pu être tentés de mentir pour ne pas avoir de jugement négatif de la part d'un élève voisin. Tous les élèves répondent simultanément afin d'assurer une authenticité des écrits.

A la fin, les questionnaires sont directement ramassés pour ne pas que les apprenants reviennent sur leurs réponses et qu'aucune modification ne soit apportée

Nous avons procédé de manière différente avec les deux groupes. Avec le premier, nous avons fait une dictée SMS ensuite une dictée conventionnelle tandis qu'avec le second nous sommes passés directement à la dictée conventionnelle.

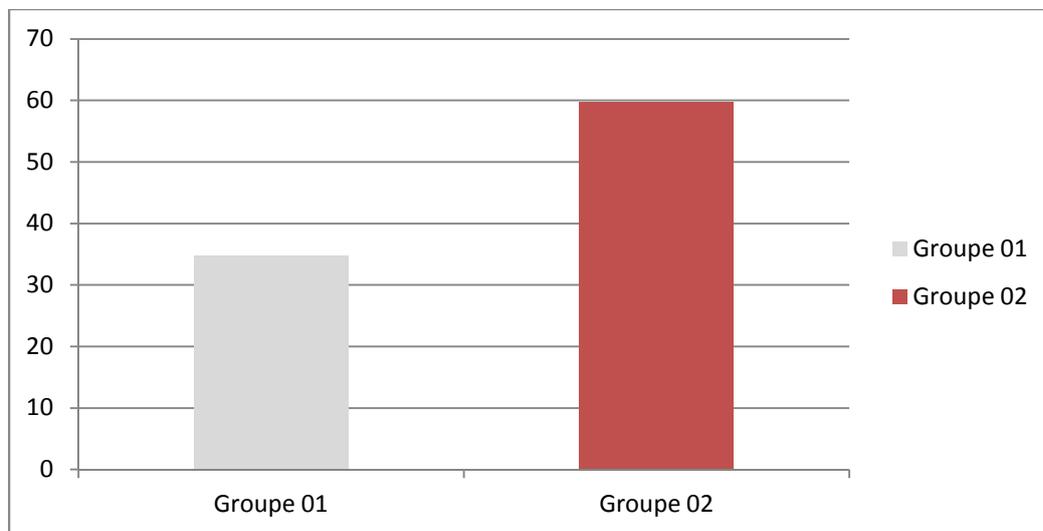
Pour cette première activité, nous avons choisi cinq (05) mots³ qu'ils devaient écrire en premier lieu en langage SMS puis en écrit conventionnel en essayant, dans cette deuxième étape, de faire le moins de fautes possible.

Ci-dessous le tableau et l'histogramme représentant les résultats des deux groupes concernant la première activité :

Groupes	Nombre d'erreurs commises	Pourcentages des erreurs commises
Groupe 01	20	26,66 %
Groupe 02	26	34.66 %

³ Les cinq mots sont : « bonjour, à plus, demain, j'espère, aujourd'hui ».

Tableau 6 : nombre et pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 01 pour les deux groupes.



Voici le tableau et l'histogramme représentant les résultats des deux groupes concernant la deuxième activité :

Groupes	Nombre d'erreurs commises	Pourcentages des erreurs commises
Groupe 01	48	32 %
Groupe 02	70	46 ,66 %

Tableau 08 : nombre et pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 02 pour les deux groupes.

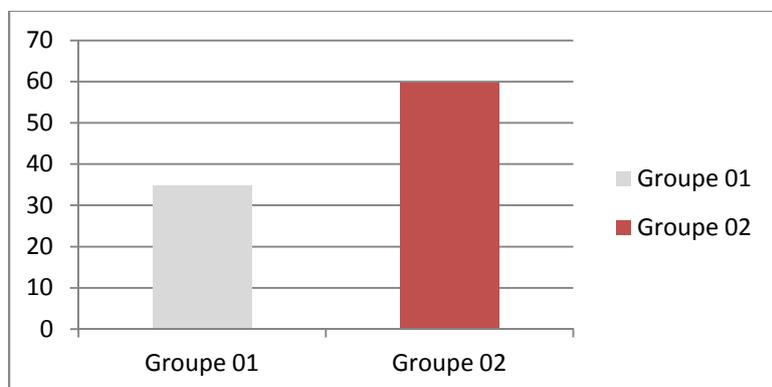


Figure 02 : histogramme représentant les pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 02 pour les deux groupes.

Voici le tableau et l'historgramme représentant les résultats des deux groupes concernant la troisième activité :

Groupes	Nombre d'erreurs commises	Pourcentages des erreurs commises
Groupe 01	138	34,76 %
Groupe 02	238	59 ,79 %

Tableau 11 : nombre et pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 03 pour les deux groupes.

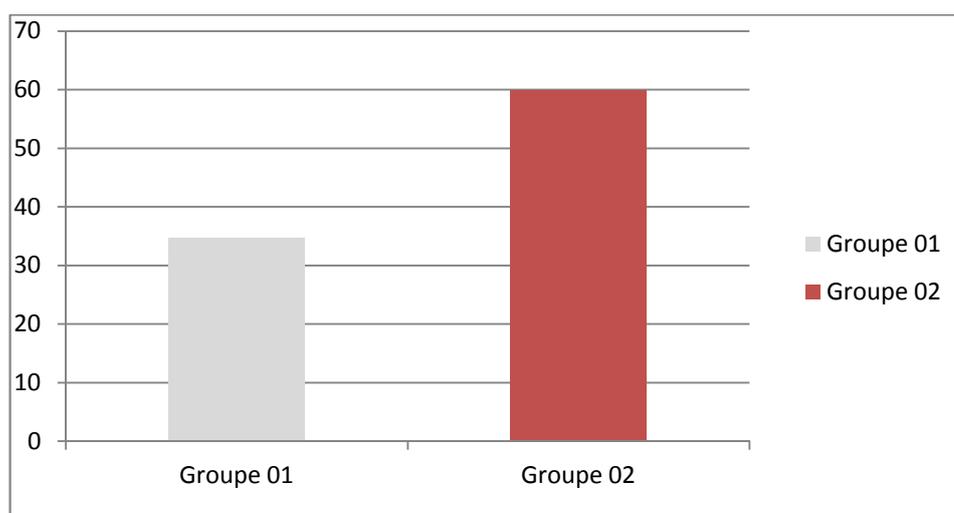


Figure 03 : histogramme représentant les pourcentages d'erreurs commises dans l'activité 03 pour les deux groupes.

A l'essor de ces trois activités, nous avons pu constater que les phénomènes recensés chez les apprenants du groupe 02 sont majoritairement plus élevés que pour le groupe 01. Les élèves exposés à une dictée SMS ont réalisé des productions meilleures que celles du groupe 02. L'effet du type de dictée proposé est également significatif. Les élèves produisent davantage de phénomènes à la dictée conventionnelle (34,66 % / 46,66 / 59,79 %) qu'à la dictée SMS suivie d'une dictée conventionnelle (26,66 % / 32 % / 34,76 %).

Cette analyse nous a permis de nous rendre compte de l'importance de l'intégration de ces écrits extrascolaires au sein de la classe car il est important de signaler que l'écriture SMS évolue et influe sur l'écriture traditionnelle comme rarement dans le passé. Au fil du temps, de nouvelles formes vont naître et nous serons obligés de les intégrer dans le processus d'enseignement – apprentissage.

L'objectif de cette recherche était d'une part offrir aux élèves des situations de production où écrire devient synonyme de plaisir et d'humour et, d'autre part, amener les apprenants à changer leurs comportements quant à l'écrit et à réfléchir sur leurs productions.

- La première hypothèse prédisait que l'utilisation des SMS comme moyen didactique dans le milieu scolaire permet aux élèves d'aborder l'écrit avec une nouvelle vision en faisant le moins d'erreurs possible dans leurs productions écrites. Ces SMS vont donner à l'apprenant l'occasion de réfléchir à une meilleure prise en charge du processus d'écriture. Celle – ci est complètement confirmée. En effet, à travers l'analyse des résultats obtenus des trois activités montrent que les élèves exposés d'abord à une dictée SMS suivie d'une dictée conventionnelle ont commis moins d'erreurs que ceux dont la production était purement conventionnelle. Ce résultat peut s'expliquer par une meilleure maîtrise des normes orthographiques conventionnelles au fil des activités ainsi qu'une meilleure adaptation de l'écrit. Le deuxième groupe n'ayant pas bénéficié d'une dictée SMS a, donc moins assimilé les normes orthographiques conventionnelles que les autres.

- La deuxième hypothèse supposait que L'exploitation des écrits extrascolaires comme activité ludique permet aux apprenants de se libérer et les encourage à réfléchir de façon positive et de se réconcilier avec l'écrit ainsi ils représentent un outil didactique profitable dans l'enseignement/ apprentissage de l'écrit. Cette hypothèse est complètement vérifiée. En effet, nous avons remarqué pendant le déroulement des trois activités que les apprenants étaient motivés, ils ont aimé la nature des activités proposés ce qui les a libéré et leur a permis de changer leur regard vis-à-vis de l'écrit.

- La troisième hypothèse consistait à dire que ces nouvelles formes d'écriture suscitent l'intérêt des apprenants et stimulent l'apprentissage en permettant aux apprenants de s'engager dans leur propre projet d'écriture dans un environnement où ils se sentent à l'aise

de prendre des risques et leur procure des occasions pour développer des compétences à l'écrit. Cette hypothèse est confirmée puisque la plupart des élèves qui auparavant n'éprouvaient aucun intérêt à rédiger les textes les plus courts en rendant des feuilles blanches se trouvaient aujourd'hui impliqués dans leurs rédactions. Par ailleurs, nous avons pu observer que les apprenants ont développé de nouvelles compétences scripturales à l'écrit. Ils sont devenus plus productifs et plus à l'aise dans leurs rédactions.

On entend souvent dire qu'il existe une solution à chaque problème. En Algérie, et malgré les efforts et la bonne volonté de tous les acteurs impliqués dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage de la langue française, il semble qu'on soit, dans la recherche de ces solutions «*miracles*», au stade des incertitudes et du tâtonnement. Dans les salles de classes, on entend beaucoup dire que les apprenants sont pour la plupart fâchés avec l'écriture et on désespère. Et si on allait y voir de plus près, et si on partait davantage des réalités méconnues, en s'appuyant dessus au lieu de les ignorer car contrairement à certains discours, les apprenants ne se trouvent pas en difficulté parce qu'ils ne veulent pas apprendre. C'est un raccourci qui peut être dangereux car les raisons, comme nous venons de les aborder sont bien plus complexes et les remèdes à proposer encore plus. Les objectifs de l'enseignement du français restent les mêmes, mais les chemins pour y parvenir peuvent être différents.

D'autres parts, nous dirons que les résultats auxquels nous sommes parvenus ne sauraient être généralisés compte tenu des limites quantitatives et spatio-temporelles de l'enquête. Celle-ci a, en effet, démontré que l'intégration des écrits extrascolaires au sein de la classe a suscité des réactions différentes de la part des apprenants car nous avons procédé de manière différente avec les deux groupes. Les résultats auxquels nous sommes parvenus montrent en effet un clivage dans la maîtrise de l'écrit. En effet, les élèves étant exposés aux dictées SMS ont été plus productifs et plus performants que les autres.

Lorsque nous avons commencé ce travail de recherche, nous n'avions pas la prétention d'arriver à des conclusions ultimes et définitives, nous avons seulement le désir de porter un regard neuf à travers une situation qui se voulait nouvelle et originale. Notre objectif était surtout d'ouvrir des pistes de réflexions pour des études à venir.

Il a été par conséquent clair pour nous, dès le début, que cette étude ne serait que l'esquisse d'une réflexion qui contribuerait ainsi au développement d'une nouvelle compétence scripturale et de pouvoir aborder l'écrit sans angoisse ni contrainte, tout en nous inscrivant dans une perspective sociodidactique qui se base sur le produit scriptural de l'apprenant, nous

avons essayé, par cette recherche exploratoire, de décrire et de comprendre ce qui ressort de l'expérience.

Le langage SMS évolue, à côté du langage conventionnel. Plutôt réservé à la sphère extrascolaire, ses incursions dans la sphère scolaire sont perçues comme inappropriées du langage SMS se banalisent dans les échanges informels entre enseignants et apprenants. L'enseignant, de plus en plus familier à ce langage, l'intègre à sa pédagogie afin de rester accessible à des apprenants qui l'emploient couramment dans leur quotidien. Est-ce que cette vulgarisation favorise les fautes de grammaire ou d'orthographe dans le langage traditionnel ? Même si les clivages sont importants sur la question, les études tendent à prouver le contraire. Cependant pour en éviter les dérives, notamment la baisse du niveau dans le. Quoi qu'il en soit le langage SMS, vivant, s'enrichie, et influence le langage traditionnel. Peut-on faire une projection sur les 5 à 10 ans à venir de son impact ? C'est un peu court comme délai mais l'évolution est en marche.

Nous aurions pu aussi entreprendre d'autres pistes de recherche plus approfondies car la richesse de la situation, avec toutes les ambiguïtés qu'elle ne cesse de provoquer, font d'elle une source inépuisable d'interrogations et de recherches. En effet, le paysage didactique continue à subir des changements importants. L'usage des écrits extrascolaires est toujours omniprésent dans tous les secteurs. Ces nouvelles formes semblent même gagner un grand espace dans le milieu scolaire.

Dans le domaine de la didactique de l'écriture, des pistes de recherche sont encore peu exploitées parmi lesquelles la prise en compte de l'écrit extra scolaire. Ces recherches mettent en évidence l'intérêt didactique à tenir compte des écrits extrascolaires pratiqués spontanément par l'apprenant, au cœur du processus d'apprentissage et proposer des stratégies d'enseignement qui tiennent compte de la variation du niveau et des répertoires verbaux des apprenants.