

Université Lumière Lyon 2
École doctorale : Sciences de l'éducation, Psychologie, Information, Communication
Institut de Psychologie
Équipe de recherche : Santé – Individu - Société

Les représentations des communications écrites chez des lycéens et des adultes en difficulté sur l'Écrit

Par Anne-Lise BOUCHUT

Thèse de doctorat de Psychologie

Sous la direction de Jean-Marie BESSE

Présentée et soutenue publiquement le 11 février 2010

Membres du jury : Jean-Marie BESSE, Professeur des universités, Université Lyon 2 Christine BARRE-DE MINIAC, Professeur des universités, IUFM de Grenoble Serge PORTALIER, Professeur des universités, Université Lyon 2 Véronique LECLERCQ, Professeur des universités, Université Lille

Table des matières

Contrat de diffusion . . .	6
Remerciements . . .	7
Introduction . . .	8
Chapitre 1 : cadre théorique . . .	11
1. L'activité cognitive de production de texte . . .	11
1.1. Les processus cognitifs en jeu dans la production de texte . . .	12
1.2. Des processus sous l'influence du contexte de production . . .	14
1.3. Des processus en développement . . .	15
2. La dimension communicationnelle de la production écrite : la relation scripteur – destinataire . . .	19
2.1. Un schéma du fonctionnement de la communication : le modèle psycholinguistique de Grize . . .	20
2.2. Une approche cognitivo-discursive de la communication . . .	21
3. La spécificité de la communication écrite . . .	21
3.1 La communication écrite guidée par des enjeux sociaux . . .	22
3.2 L'institutionnalisation du français écrit par l'école . . .	23
4 Rapport à l'écrit et appropriation de l'écrit . . .	24
4.1 Approche didactique du rapport à l'écrit des jeunes fréquentant l'école . . .	24
4.2 Approche sociolinguistique du rapport à l'écrit des jeunes fréquentant l'école . . .	26
4.3 Au delà de l'école, quel rapport à l'écrit, quelle appropriation ? . . .	27
4.4 Synthèse . . .	29
Chapitre 2 : problématiques et hypothèses . . .	31
1. Problème n° 1 : Les représentations types des fonctions de l'écrit . . .	33
1.1 Hypothèse 1-1 : Hétérogénéité des représentations types des fonctions de l'Écrit selon l'expertise des sujets . . .	33
1.2 Hypothèse 1-2 : Hétérogénéité des représentations types des fonctions de l'Écrit selon le contexte social actuellement fréquenté (école ou pas) . . .	33
1.3 Hypothèse 1-3 : Organisation des représentations types des fonctions de l'écrit selon l'expertise des sujets. . .	33
1.4 Hypothèse 1-4 : Organisation des représentations types des fonctions de l'écrit selon le contexte social actuellement fréquenté . . .	34
2 Problème n°2 : Les représentations types des schémas de tâche . . .	34
2.1 Hypothèse 2-1 : Hétérogénéité des représentations types des schémas de tâche selon le niveau d'expertise . . .	34
2.2 Hypothèse 2-2 : Hétérogénéité des représentations types des schémas de tâche selon le contexte social actuellement fréquenté . . .	34
2.3 Hypothèse 2-3 : Organisation des représentations types des schémas de tâche selon le niveau d'expertise . . .	35
2.4 Hypothèse 2-4 : Organisation des représentations types des schémas de tâche selon le contexte social actuellement fréquenté . . .	35
3 Problème n°3 : Représentations transitoires des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche . . .	35

3.1 Hypothèse 3-1 : Hétérogénéité des représentations transitoires lors des processus de planification et de révision selon le niveau d'expertise . . .	35
3.2 Hypothèse 3-2 : Hétérogénéité des représentations transitoires lors des processus de planification et de révision selon le contexte social fréquenté actuellement fréquenté . . .	36
3.3 Hypothèse 3-3 : Répartition des représentations transitoires des fonctions de l'écrit et des schémas de tâches en planification selon le niveau d'expertise . . .	36
3.4 Hypothèse 3-4 : Répartition des représentations transitoires des fonctions de l'écrit et des schémas de tâches en planification selon le contexte actuellement fréquenté . . .	36
3.5 Hypothèse 3-5 : Organisation des représentations transitoires lors des processus de planification et de révision dans une situation de communication visant un destinataire familial . . .	36
3.6 Hypothèse 3-6 : Organisation des représentations transitoires lors des processus de planification et de révision dans une situation de communication visant un destinataire familial . . .	37
4 Problème n°4 : La production écrite . . .	37
4.1 Hypothèse 4-1 : Production écrite dans des situations de communication visant un destinataire familial . . .	37
4.2 Hypothèse 4-2 : Productions écrites dans des situations de communication visant un destinataire peu familial . . .	37
Chapitre 3 : présentation de la recherche . . .	39
1. Organisation générale de la recherche . . .	39
1.1 Présentation générale de la passation des épreuves . . .	40
1.2 Présentation du plan de recherche . . .	41
2. Présentation des situations expérimentales . . .	41
2.1. Présentation des « épreuves performances » (Ep_Perf) . . .	41
2.3 Présentation des « épreuves hypothèses » . . .	42
3. Population expérimentale . . .	46
3.1 Groupe des sujets en difficulté avec l'Écrit ne fréquentant pas l'école (SDnsco) . . .	47
3.2 Groupe des sujets experts avec l'Écrit ne fréquentant pas l'école (SEnsco) . . .	47
3.3 Groupe des sujets en difficulté avec l'Écrit fréquentant l'école (SDsco) . . .	47
3.4 Groupe des sujets experts sur l'Écrit fréquentant l'école (SEsco) . . .	47
4. Critères d'analyse des données recueillies . . .	48
4.1 Critères d'analyse des représentations types des fonctions de l'écrit (situation expérimentale 2) . . .	48
4.2 Critères d'analyse des représentations types des schémas de tâches (situation expérimentale 3) . . .	49
4.3 Critères d'analyse des représentations transitoires en planification et en révision (situations expérimentales 7a-1, 7b-1, C, D et situations expérimentales 7a-3, 7b-3, A, B) . . .	50
4.4 Critères d'analyse des textes produits (situation expérimentale 7a-2, 7b-2) . . .	51
5. Hypothèses opérationnelles . . .	51
5.1 Problème n° 1 : Les représentations types des fonctions de l'écrit . . .	51

5.2 Problème n°2 : Les représentations types des schémas de tâche . . .	53
5.3 Problème n°3 : Représentations transitoires des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche . . .	54
5.4 Problème n°4 : La production écrite . . .	56
Chapitre 4 : Résultats de la recherche -les représentations types . . .	58
1. Représentations types des fonctions de l'écrit . . .	58
1.1. Hétérogénéité des représentations types des fonctions de l'écrit . . .	58
1.2 Organisation des représentations types des fonctions de l'écrit . . .	61
2 Représentations types des schémas de tâche ³ . . .	65
2.1 Hétérogénéité des représentations types des schémas de tâche . . .	65
2.2 Organisation des représentations types des schémas de tâche . . .	70
Chapitre 5 : résultats de la recherche - les représentations transitoires et les visées de la communication écrite . . .	87
1. Analyse des représentations transitoires de l'écrit en planification . . .	87
2.3 Hétérogénéité des représentations transitoires en planification ⁴ . . .	88
2. Analyse des représentations transitoires de l'écrit en révision . . .	113
2.4 Hétérogénéité des représentations transitoires en révision ⁵ . . .	114
3. Analyse de l'utilisation des visées de la communication en production écrite ⁶ . . .	142
2.5 Groupe SEnsco . . .	142
2.6 Groupe SDnsco . . .	143
2.7 Groupe SEsco . . .	144
2.8 Groupe SDsco . . .	145
2.9 Retour sur les hypothèses H. 4-1 et H. 4-2 . . .	146
Chapitre 6 : Discussion générale . . .	148
1. Quelles articulations entre les représentations types et les représentations transitoires ? . . .	150
2. Influence du contexte de communication sur l'organisation des représentations des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche . . .	151
2.1. Organisation des représentations types des fonctions . . .	151
2.2 Organisation des représentations des schémas de tâche . . .	152
2.3 Développement des représentations types : une appropriation complexe de la fonction cognitive . . .	155
2.4 Le développement des représentations transitoires . . .	157
Conclusion . . .	160
Bibliographie . . .	162
Plan des annexes . . .	166
Résumé . . .	167
Abstract . . .	168

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

Remerciements

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à tous ceux qui ont contribué à l'élaboration de cette thèse.

Mes remerciements vont tout d'abord à Jean-Marie Besse, fidèle directeur de recherche depuis... quelques temps ! Merci pour nos échanges conviviaux, tes lectures attentives et ta confiance en mon travail.

Merci à toutes les personnes sans lesquelles le recueil de données n'aurait pu se faire : Cécile Romette-Martin, Sylvie Béra, Aline Moran, Emmanuèle Petit Charles, Jocelyne Gissien, Stéphanie Gargiulo, Camille Marut, Oriane Douzet, Virginie Rochard, Emeric Lafuma.

Enfin, merci à mes amis, collègues et parents de m'avoir supportée tout au long de cette recherche !

Introduction

Le terme « illettrisme » apparaît en France à la fin des années 1970 dans le rapport moral de l'association ATD quart monde. Des politiques nationales de lutte contre l'illettrisme vont alors être successivement menées. Afin d'orienter la mise en œuvre de moyens pour lutter efficacement contre l'illettrisme, les politiques nationales chercheront à définir l'illettrisme et à dénombrer les personnes adultes rencontrant des difficultés pour lire et/ou écrire.

Le rapport « Des illettrés en France » (Espérandieu, Lion & Bénichou, 1984) constitue une première étape officielle française de la prise de conscience de l'illettrisme qui donne naissance au Groupement Permanent de Lutte contre l'Illettrisme (GPLI) en 1984. Cette première étape est marquée par l'importance de la distinction entre illettrisme et analphabétisme. Le terme analphabétisme est réservé pour désigner les personnes qui n'ont jamais été scolarisées. Néanmoins, une fois cette distinction posée, la définition de l'illettrisme apparaît complexe. Les auteurs du rapport vont alors choisir de s'appuyer sur la définition de l'analphabétisme proposée par l'UNESCO (1958) pour définir les personnes en situation d'illettrisme : « ceux qui ayant le plus souvent appris à lire et à écrire, en ont perdu la pratique au point d'être incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé bref et simple de faits en rapport avec la vie quotidienne ». Reprise dans les discours de la presse, cette définition ouvre la porte à l'expression de représentations sociales stigmatisantes (Frier, 1992). La personne en situation d'illettrisme est à la fois présentée comme quelqu'un qui ne sait pas lire mais, bien au-delà, comme quelqu'un qui serait incapable d'agir socialement. Elle souffrirait d'un tel sentiment de honte qu'elle vivrait recluse, de peur d'être découverte. Les discours de la presse dépeignent ces personnes avec des traits physiques permettant de les reconnaître et comme atteintes d'une « maladie ». En 1991, le GPLI définit l'illettrisme de la manière suivante : « il faut entendre par illettrisme une maîtrise insuffisante des savoirs de base, constitués de l'ensemble des compétences et des connaissances permettant dans différents contextes (familial, social, professionnel, culturel ...) de communiquer avec autrui et son environnement par le langage oral (émis et reçu), la lecture, la production écrite, d'utiliser les outils mathématiques (...) de se repérer dans le temps (...) de se repérer dans l'espace (...) ». Cette définition décrit les personnes en situation d'illettrisme comme ayant des difficultés massives dans tous les domaines et dans tous les contextes.

Une nouvelle réflexion est ensuite lancée afin de mieux circonscrire cette réalité et d'essayer de dépasser ces représentations. En 1995, le GPLI adopte la définition proposée par Besse, Falaize et Andrieux : l'illettrisme vient qualifier « la situation des personnes qui ont été scolarisées, mais qui ne maîtrisent pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans la vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle ». Cette définition recentre alors l'illettrisme autour de difficultés avec l'écrit. La réflexion définitionnelle se poursuit avec l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme. Aujourd'hui l'illettrisme est défini comme « la situation des personnes de plus de 16 ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et à comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples » (ANLCI, 2003). Cette définition vient signifier que l'illettrisme caractérise des difficultés à utiliser l'écrit dans des situations de vie quotidienne et non plus dans toutes les situations que peut rencontrer une personne. La définition se

poursuit en mettant l'accent sur les compétences des personnes en situation d'illettrisme. Elle cherche ainsi à dépasser les représentations sociales caractérisant l'illettrisme comme une incapacité d'agir. « Les personnes en situation d'illettrisme ont acquis de l'expérience, une culture et un capital de compétences en ne s'appuyant pas ou peu sur la capacité à lire et à écrire. Certaines ont pu ainsi s'intégrer à la vie sociale et professionnelle, mais l'équilibre reste fragile, et le risque de marginalisation permanent. D'autres se trouvent dans des situations d'exclusion où l'illettrisme se conjugue avec d'autres facteurs » (ANLCI, 2003).

En parallèle à ces questions de définition vient se poser le problème du dénombrement. L'estimation du nombre de personnes en situation d'illettrisme apparaît essentielle pour mobiliser des moyens, notamment financiers, dans la lutte contre l'illettrisme. Plusieurs nombres ou pourcentages sont successivement avancés : des centaines de milliers pour le rapport « Des illettrés en France », 9% selon la Journée d'Appel et de Préparation à la Défense (JAPD) en 1999 ou encore 40% suite à l'enquête International Adult Literacy Survey (IALS) en 1994. Face à de telles variations, la recherche d'un nouveau dénombrement ne pouvait se faire sans une analyse approfondie des méthodologies de testing employées dans ces enquêtes et plus particulièrement après l'enquête IALS (Blum & Guérin-Pace, 2000). En 2000 est alors lancée par l'INSEE l'enquête nationale « Information et Vie Quotidienne » (IVQ). Les objectifs de cette enquête sont de dénombrer les personnes manifestant des difficultés dans le traitement de l'écrit et d'estimer les performances des français sur des épreuves de lecture, écriture et numératie. Les enquêteurs ont rencontré, en 2004, 10 384 personnes auxquelles ils proposent des situations de lecture, et d'écriture présentées sur des supports proches de la vie quotidienne. Le niveau de difficulté des épreuves varie selon les compétences que les sujets ont manifestées lors d'un premier temps de l'évaluation, sur des épreuves d'orientation. Concernant les adultes repérés en difficulté avec l'écrit dans le module orientation, les situations proposées cherchent à recueillir des données objectivées pour mieux comprendre leurs difficultés en lecture de mots et pseudo-mots, en compréhension de texte et en production de mots et pseudo-mots. Les résultats de l'enquête IVQ font apparaître que 7% des personnes nées en France et de langue maternelle française manifestent des difficultés dans l'utilisation de l'écrit (Murat, 2005).

Quantifier ne suffit pas pour mener des actions de remédiation efficaces. La fragilité qu'engendrent des situations d'illettrisme face à l'insertion socioprofessionnelle et face au maintien dans l'emploi rend nécessaire d'approfondir les connaissances sur la manière dont se comportent ces personnes face à l'écrit. Comment mieux connaître leurs compétences réelles ? L'illettrisme a fait l'objet de plusieurs recherches scientifiques en psychologie, sociologie, didactique ou encore en histoire depuis les années 1980. Les résultats ont été présentés dans plusieurs colloques internationaux, en 1990 (Besse, J.-M., De Gaulmyn, M.-M., Ginet, D. & Lahire, B., 1992) et en 1996 (Andrieux, F., Besse, J.-M. & Falaize, B., 1997) par exemple. En psychologie, les recherches se sont poursuivies autour de la compréhension du fonctionnement cognitif des personnes en situations d'illettrisme, en lecture notamment (Gombert & Colé, 2000 ; Petiot-Poirson, 2006).

Dans notre recherche nous faisons le choix de nous intéresser à une production de communication écrite adressée à un destinataire absent par des personnes en difficulté avec l'écrit. Nous verrons, au cours de l'exploration de la littérature scientifique, que de nombreux modèles théoriques en psychologie cognitive s'attachent à comprendre quels processus sont impliqués dans la production d'un texte. Ainsi trois processus cognitifs sont identifiés : la planification, la mise en texte et la révision. Toutefois la production d'une communication écrite ne peut se réduire à l'unique activation de processus cognitifs. En effet l'écrit est

utilisé dans un environnement particulier qui guide ces processus. Des normes, règles et conventions d'écriture préexistent aux sujets. Celles-ci sont en partie transmises par l'école qui organise alors un rapport spécifique à l'écrit.

L'objectif poursuivi dans notre recherche est de mieux comprendre le rapport à l'écrit que ces personnes entretiennent lorsqu'elles produisent une communication écrite. Comment les personnes en situation d'illettrisme se comportent-elles lorsqu'elles doivent produire un courrier destiné à un destinataire absent ? Comment ce comportement peut-il se différencier de celui manifesté par des personnes expertes dans le traitement de l'écrit ? Nous chercherons aussi à savoir si un développement des compétences à communiquer par écrit peut avoir lieu une fois la fréquentation scolaire terminée chez les sujets en situation d'illettrisme.

Dans un premier chapitre, nous présenterons tout d'abord plusieurs modélisations théoriques en psychologie cognitive de la production écrite et différentes recherches sur le développement des processus cognitifs impliqués dans cette activité cognitive. Puis nous verrons en quoi la prise en compte d'approches sociologiques et didactiques peut apporter un éclairage différent et complémentaire à la compréhension de la production d'une communication écrite. Nous présenterons alors plusieurs recherches articulant des approches pluridisciplinaires pour tenter une meilleure compréhension des difficultés de jeunes et d'adultes face à l'écrit. À partir de cette exploration de la littérature scientifique, nous préciserons dans un second chapitre nos problématiques et hypothèses. Nous exposerons dans un troisième chapitre les choix méthodologiques qui devraient nous permettre de mettre à jour les logiques sous-jacentes à la production de texte chez des sujets en difficulté avec l'écrit ainsi qu'une amélioration possible de ces logiques. Les résultats de notre recherche seront présentés dans le quatrième chapitre pour être ensuite discutés dans le dernier chapitre.

Chapitre 1 : cadre théorique

1. L'activité cognitive de production de texte

La production de texte est une activité complexe demandant une activation et une régulation cognitive spécifique d'une très grande quantité d'informations. Le problème majeur lors de la production de texte est le passage d'une représentation multidimensionnelle du référent du message à une transcription linéaire. Le scripteur doit adopter un point de vue unique nécessitant la sélection et l'agencement particuliers des informations (Fayol, 1997).

« Writing a text is a complex task that needs a coordinated implementation of a large set of mental activities. Writers have to clearly delimitate the nature, the goal and the communicative function of a text. They also have to establish a precise representation about readers characteristics and expectations, in order to anticipate systematically what must, or can, be written. Writers have equally to control the text topic so as to generate or to specify the most relevant ideas that will progressively constitute the text content. In addition, they must sometimes clarify the message, reorganise, modify and articulate ideas, while controlling the whole text coherence » (Alamargot & Chanquoy, 2001 : 1).

En 1980, Hayes et Flowers élaborent un modèle de production écrite où ils distinguent trois éléments majeurs :

- la tâche de l'environnement qui regroupe l'ensemble des éléments extérieurs au scripteur influençant sa production écrite.
- les processus cognitifs, à savoir la planification, la mise en texte et la révision.
- la mémoire à long terme du scripteur qui est constituée de l'ensemble des connaissances générales sur l'actualité, le destinataire (« audience »), le genre.

Hayes (1996) reprend ces éléments et élabore un nouveau modèle qu'il organise autour de deux pôles. Le premier comprend les aspects propres à l'individu à savoir ses aspects cognitifs, affectifs et mémoriels. Le second englobe l'environnement social et physique. Il s'agit en effet de la tâche de l'environnement. Ce nouveau modèle attribue un rôle central à la mémoire de travail lors d'une production écrite. Il donne d'autre part de l'importance aux représentations visuelles, spatiales et linguistiques. Il réserve enfin une place significative aux affects et aux motivations.

Ce modèle met en évidence que la production écrite n'est pas une activité cognitive isolée mais qu'elle se réalise nécessairement dans un environnement qui interagit avec des dimensions affectives et cognitives du scripteur. Dans la partie suivante, nous présenterons de manière plus précise les processus cognitifs impliqués dans la production de texte. Dans un second temps nous verrons comment les éléments de l'environnement viennent mettre en mouvement ces processus. Enfin dans une troisième partie, nous verrons que la complexité à gérer ces trois processus va nécessiter un développement long et devra faire l'objet d'un apprentissage spécifique.

1.1. Les processus cognitifs en jeu dans la production de texte

Planification, mise en texte et révision ne sont pas trois temps séquentiels de la production de texte, mais bien trois processus ayant des spécificités propres. Ils agissent en interactivité tout au long de la production de texte (Hayes, 1996 ; Kellogg, 1996 ; Piolat, Kellogg, Farioli, 2001).

La mémoire de travail joue un rôle central en production de texte. Bien que peu de place lui ait été accordée dans le modèle de Hayes et Flowers (1980), Hayes (1996) précise que les trois processus cognitifs lui sont liés. La production de texte demande en effet une activation, une création et une régulation de connaissances nombreuses et de différents poids cognitifs au sein des trois processus. Différentes études montrent que ces problèmes de planification et de contrôle sont d'autant plus importants que les scripteurs sont jeunes ou inexpérimentés (Fayol, 1997)

1.1.1. Planification

Dans une revue de travaux, Olive et Piolat (2003) définissent dans un premier temps de manière très générale – sur la base du modèle de Hayes et Flowers (1980) - le processus de planification en production de texte comme le processus qui :

« Permet de récupérer en mémoire à long terme les informations et de les réorganiser si besoin est » (Olive & Piolat, 2003, p. 192).

Il s'agit d'un processus d'anticipation de ce qui va être mis en texte, processus qui porte tant sur le contenu que sur les éléments linguistiques. Le processus de planification de Hayes et Flowers (1980) peut être mis en parallèle avec le processus de planification en résolution de problème de Hoc (1987). En effet pour ce dernier auteur, le processus de planification permet de définir des plans de contenu et de traitement. C'est au cours de ce processus que seraient déterminées les contraintes rhétoriques et la mobilisation des processus rédactionnels. Trois sous-processus contribuent alors à la planification : la fixation des buts, la récupération des connaissances en mémoire à long terme et l'organisation des connaissances afin de satisfaire les buts.

« Lors de la planification, le processus de génération (generating) récupère des connaissances référentielles en mémoire à long terme (MLT) et/ou encode des informations extraites de l'environnement de la tâche. Analysées en mémoire de travail (MDT), ces informations sont d'abord sélectionnées avant d'être organisées en un plan de texte. Lors de la formulation, la première étape de traitement consiste à développer chacune des idées principales du plan en élaborant des propositions sémantiques qui constituent la base de texte » (Alamargot, Chanquoy & Chuy, 2005 : 288).

Hayes et Flowers (1980) décrivent trois types de plan qui sont trois domaines sur lesquels cette anticipation va s'effectuer :

- Le plan pour faire (*Plan to do*) correspond au plan rhétorique. Il permet de définir les contraintes pragmatiques intervenant dans l'activité de production de texte ;
- Le plan pour dire (*Plan to say*) appelé aussi le plan déclaratif va permettre de construire une représentation résumée et simplifiée de l'ensemble des informations à transcrire ;
- Le plan pour composer (*Plan to compose*) permet d'organiser non pas les idées mais les processus et sous-processus intervenant lors de la production de texte.

Flowers, Schriver, Carey, Haas et Hayes (1989) retravaillent cette notion de planification et vont introduire l'idée d'une classification hiérarchique de différents sous-processus. Chez des scripteurs adultes experts, le plan pour faire et le plan pour dire seraient intégrés dans une structure unique de plus haut niveau : la planification constructive (constructive planning). Ce module de haut niveau serait un réseau de buts de travail guiderait l'élaboration d'un plan sur-ordonné et contextuel. Ce module contrôlerait l'ensemble des processus d'organisation des étapes de la rédaction et la gestion des contraintes qui lui sont liées. Cette planification constructive serait fortement coûteuse cognitivement et nécessiterait une grande expertise rédactionnelle.

1.1.2. Mise en texte

Hayes et Flowers (1980) définissent le processus de mise en texte comme :

« the function of the translating process is to take material from long term memory under the guidance of the writing plan and to transform it into acceptable written English sentence » (Hayes & Flowers, 1980, p.15).

Ils définissent six opérations qui permettent la transformation du plan établi par le processus de planification et qui ont pour objectif de le transformer en une structure linéaire linguistique (Alamargot & Chanquoy, 2001). La description de ces processus met aussi en évidence que la mise en texte n'est pas qu'une affaire de transcription linguistique. Dans ce processus des choix conceptuels s'effectuent. A nouveau nous voyons que processus de planification et processus de mise en texte ne sont pas hermétiques l'un à l'autre. Tout doit entrer en action dans une même direction ; comme nous le verrons plus loin aussi avec le processus de révision.

Pour Alamargot et Chanquoy (2001) il existerait deux niveaux de contrôle en production de texte. Un niveau général interviendrait essentiellement lors de la planification. Il aurait pour fonction la récupération et le stockage des connaissances. Un sous système spécialisé assurerait l'évaluation du texte par rapport aux objectifs fixés par le scripteur et aux normes de qualités.

Lors de la mise en texte, pour contrôler son activité le scripteur doit effectuer une comparaison entre ce qu'il voulait écrire et ce qu'il est concrètement en train de produire (Bereiter & Scardamalia, 1987). Il doit ensuite repérer ce qui ne coïncide pas pour faire les ajustements nécessaires. Ce contrôle – que nous détaillerons ci-après - peut s'effectuer à plusieurs niveaux dans le texte produit et de manière on-line et off-line (Coen, 2000). Les niveaux de contrôle sont en lien avec le niveau d'expertise du sujet.

1.1.3. Révision

Alamargot et Chanquoy (2002) introduisent un premier niveau d'explicitation de l'activité de révision de texte comme celle qui :

« consiste à relire le texte écrit ou en cours d'écriture, et éventuellement, à le modifier » (Alamargot & Chanquoy, 2002, 54).

Pour Roussey et Piolat (2005), la révision abordée comme processus cognitif et non plus simplement comme une activité :

« correspond aux traitements de contrôle en résolution de problèmes qui, une fois la tâche fixée, concourent à sa réalisation sans forcément être repérables dans cette réalisation et qui sont soit antérieurs, soit postérieurs à l'exécution (Richard, 1990 ; Roussey, 1999) » (Roussey & Piolat, 2005 : 352).

D'après le modèle de révision de Hayes, Flowers, Schriver, Stratman & Carey (1987) modernisé par Butterfield, Hacker et Albertson (1996), la révision implique aussi le processus cognitif de la planification. Ainsi, si les connaissances cognitives et métacognitives sont décrites comme intervenant lors du processus de révision, elles interviennent *ipso facto* en planification.

Selon Coen (2000), on peut distinguer deux traitements de révision.

- **La révision on line** : Cette révision a lieu au cours de l'élaboration de la production écrite. Le rédacteur expert réfléchit en écrivant. Il effectue des arrêts plus ou moins brefs, déplace son regard sur ce qu'il a écrit précédemment, relit et opère des modifications qui consistent à barrer, ajouter, récrire ou changer de place.
- **La révision off line** : Elle peut suivre la rédaction ou être différée dans le temps. Elle nécessite une ou plusieurs relectures. Elle bénéficie d'un certain recul du rédacteur.

Nous voyons bien que ces trois processus qui gèrent des informations spécifiques à une situation donnée s'appuient sur des structures plus durables c'est-à-dire sur des ensembles de connaissances construites sur la communication écrite. Dans la partie suivante nous verrons comment ces trois processus se mettent en action face à une situation de communication spécifique. Planification, mise en texte et révision vont s'appuyer sur un ensemble de connaissances stockées en mémoire à long terme, pour guider la production. Elles vont venir spécifier ces connaissances et créer de nouvelles informations pour répondre aux exigences de la situation de communication. Différentes recherches montrent qu'un élément majeur du contexte guide la production : le destinataire.

1.2. Des processus sous l'influence du contexte de production

Communiquer par écrit consiste en effet à transmettre des informations à un destinataire absent. Communiquer par écrit implique alors que le contenu du texte soit suffisamment explicite afin que le destinataire puisse comprendre le contenu du message avec le seul recours du texte écrit. Le scripteur doit construire une représentation des connaissances qu'il partage avec son destinataire (Carvalho, 2002 ; Grize, 1996).

Bernard, Besse, Petit-Charles (1997) se sont interrogés sur la manière dont s'y prenait un adulte en situation d'illettrisme lors d'une production écrite et plus précisément sur l'efficacité à transmettre un message écrit à un destinataire absent. Pour cela, ils proposent à 29 sujets en situation d'illettrisme d'écouter un message téléphonique. Il leur est demandé par la suite de transmettre par écrit un message à la personne à qui s'adressait l'appel téléphonique. Les productions écrites sont soumises à un jury d'experts qui détermine le degré d'efficacité de chacune. A la suite de cela, six profils sont dégagés. En s'intéressant aux procédures d'écriture utilisées, il apparaît que 7% de la population examinée utilise une procédure d'écriture visuelle ou mémorisée, 21% ont une écriture phonétique et 72% mettent en œuvre une procédure orthographique. Les auteurs concluent que la présence d'un interlocuteur lors de la production écrite a permis de mettre en évidence des capacités psycholinguistiques des scripteurs en situation d'illettrisme qui n'apparaissent pas lorsqu'il n'y a pas de destinataire à la production écrite.

Passerault et Coirier (1989) ont cherché à savoir si certaines caractéristiques du rapport d'interlocution favorisent l'émergence dans la production écrite de marques d'implication. L'étude porte sur 84 élèves de terminale de lycée. L'analyse des productions a permis de montrer qu'en présence d'un interlocuteur, le scripteur n'emploie pas forcément plus de marques d'implication. Pour cela, il doit se sentir concerné par le problème. Le scripteur

ne s'adresse pas de la même manière à son interlocuteur suivant qu'il se sent concerner ou non par le problème. Le fait que le locuteur et l'interlocuteur soient concernés par le problème et aient une position à défendre permettrait l'apparition de marques d'implication dans le discours.

Monahan (1984) a mené une recherche sur les stratégies de révision chez 8 élèves de 12^{ème} année de scolarisation (4 experts et 4 novices). Il leur a été demandé d'écrire à un pair et à leur professeur sur deux thèmes différents. Les révisions ont été analysées en termes de moment de révision (pendant la production ou a *posteriori*), niveau de structure du texte révisé, type de révision et but de la révision. Les résultats montrent que les révisions des scripteurs experts sont plus hétérogènes sur les quatre critères. Ces révisions prennent davantage en compte le destinataire que les révisions des scripteurs novices. Les scripteurs novices vont davantage réviser le texte adressé à un pair que les textes adressés à un professeur. Les scripteurs experts se comportent de manières opposées.

Dans une précédente recherche, nous nous sommes demandé quel rôle la représentation du destinataire joue sur la production écrite de jeunes en difficulté sur l'écrit. Nous avons proposé à quinze jeunes fréquentant l'école de produire un courrier adressé à un destinataire familier et à un destinataire peu familier. L'analyse des résultats a mis en évidence que les jeunes manifestent des compétences diversifiées pour assurer la connexion et la cohésion de leurs idées. Ces compétences ne sont toutefois pas utilisées de manière équivalente en fonction du destinataire. Les courriers adressés au destinataire familier comportent significativement plus d'idées que les communications écrites adressées à l'interlocuteur éloigné. En effet, les jeunes déclarant utiliser l'écrit principalement dans un groupe familier, l'activation des schémas de tâches pour produire un courrier adressé au destinataire familier est plus immédiate que pour la seconde situation expérimentale. L'analyse des productions écrites adressées à un destinataire familier et peu familier montre un traitement privilégié de la cohésion et de la construction syntaxique qui seraient en lien avec une représentation survalorisée de ces aspects dans ce type de contexte (Bouchut, 2003).

De ces différentes recherches nous retenons les points suivants :

- Les scripteurs experts prennent en compte le destinataire, en production écrite, davantage que les scripteurs les plus en difficulté (Monahan, 1984).
- Toutefois, la présence d'un destinataire permet aux sujets les plus en difficulté sur l'écrit de manifester des compétences qui ne sont pas repérables dans une production écrite sans destinataire (Bernard, Besse & Petit Charles, 2002).
- Le destinataire n'est pas l'unique facteur influençant les processus de production écrite. Les opinions qu'un scripteur a sur un sujet vont influencer la mise en texte (Passerault & Coirier, 1989). La familiarité ou non qu'un scripteur peut avoir avec un contexte de production peut aussi orienter les processus (Bouchut, 2003).

1.3. Des processus en développement

La production de texte est une activité complexe de résolution de problème impliquant des opérations et des traitements divers (Bereiter & Scardamalia, 1987). L'acquisition et le développement sont progressifs car ils nécessitent l'apprentissage de connaissances multiples. Fayol (1996, 1997) note quatre dimensions autour desquelles les apprentissages devront s'organiser : la dimension graphique, la dimension orthographique, la dimension textuelle, la dimension pragmatique et communicationnelle.

1.3.1. De la formulation des idées à la révision du paragraphe : le modèle développemental de Berninger et Swanson (1994)

Pour Berninger et Swanson (1994) ce processus de production de texte est question de développement. Dans les trois premières années de l'école élémentaire, les processus de transcription ne sont pas encore fluides et ils sollicitent une large part de la capacité limitée de la mémoire de travail du rédacteur. Ce n'est qu'à partir de la quatrième année que les processus de transcription deviennent suffisamment fluides pour ne plus être un coût cognitif important sur la mémoire de travail. Cependant, en période d'acquisition, la planification, la mise en texte et le réexamen ne semblent pas se développer simultanément. La mise en texte est la première à émerger et reste centrale dans le processus rédactionnel de 6 à 10-11 ans. La transcription implique des coûts que le rédacteur débutant doit apprendre à maîtriser. En particulier, les processus d'écriture et les processus orthographiques dont la récupération n'est pas automatique ont un coût cognitif important. Peu à peu le jeune scripteur va automatiser ce sous-processus de transcription. Parallèlement vont s'installer en mémoire à long terme des plans de texte et des genres discursifs. Il aura à sa disposition des schémas de tâche lui permettant plus spécifiquement de pouvoir réviser des paragraphes et non plus uniquement des mots. Enfin vers 10-11 ans le scripteur va être en mesure de coordonner en mémoire de travail des processus et connaissances. Il pourra gérer les contraintes de production. Les connaissances métacognitives de la production de texte vont alors se développer.

1.3.2. De la stratégie des connaissances rapportées à la stratégie de connaissances transformées : le modèle développemental de Bereiter et Scardamalia (1987)

Bereiter et Scardamalia (1987) ont été amenés à se poser la question des stratégies de production d'un point de vue développemental chez les sujets âgés de 9-10 ans à 15-16ans. Pour ces auteurs l'accès à l'expertise se réalise principalement au niveau du processus de planification. Celui-ci évolue de la stratégie des connaissances rapportées vers la stratégie des connaissances transformées.

La stratégie des connaissances rapportées consiste à formuler les informations au fur et à mesure de leur récupération en mémoire et repose donc sur les connaissances du rédacteur. La planification puis la production du texte vont s'appuyer sur l'articulation de la représentation mentale de la consigne, des connaissances du discours et des connaissances du contenu. Le scripteur produit pas à pas son texte sans procéder à une planification globale de son discours écrit. Au cours de la production s'effectue une mise à jour de la représentation mentale du texte. Cette mise à jour pourrait venir alimenter les connaissances des types de discours et des schémas de tâche en mémoire à long terme. Selon les données de Bereiter et Scardamalia (1987), c'est la stratégie la plus systématiquement employée par les jeunes rédacteurs car ils récupèrent les données une par une et les transcrivent telles quelles. Ce type de production se rencontre surtout dans les textes narratifs chez les plus jeunes mais aussi chez les plus âgés dans des textes descriptifs ou argumentatifs.

Quant à la stratégie de transformation des connaissances, il s'agit, en quelque sorte, d'un processus d'aller et retour entre « *l'espace du contenu* » et « *l'espace rhétorique* » permettant de résoudre des problèmes relatifs au texte en cours de rédaction et ainsi produire un texte en adéquation avec ses intentions et sa visée communicative. Le scripteur pourra planifier son texte de manière plus globale qu'avec la stratégie des connaissances

rapportées. La stratégie de transformation des connaissances demande au scripteur de coordonner des dimensions rhétorique, linguistique et pragmatique. Chanquoy et Alarmagot (2002) notent que cette stratégie est souvent comparée aux stratégies mises en œuvre en résolution de problème. En effet, la complexité de cette résolution tient à l'interaction entre le fonctionnement de la composante analysant le problème et les buts rédactionnels, la planification du contenu et la planification des procédés rhétoriques. La composante relative à l'analyse du problème et des buts rédactionnels permet une analyse complexe de la tâche à effectuer, des objectifs à atteindre et des moyens à mettre en œuvre pour les atteindre. Elle permettra de résoudre d'une part les problèmes liés à la planification du contenu (quoi dire ?) et d'autre part à la planification des procédés rhétorique pour exprimer ces contenus (comment le dire ?) Ce fonctionnement interactif prendra appui sur les connaissances et représentations que le scripteur a construites en mémoire à long terme. Ces connaissances et représentations stockées en mémoire à long terme seront à leur tour alimentées par les différentes situations de production écrite auxquelles le scripteur se confronte.

Alors la distinction de Le Ny (1985,2005) entre deux modes de représentations intervenant en résolution de problème semble pouvoir être reprise pour la production écrite. L'auteur définit la notion de représentation comme « une entité cognitive dotée d'un contenu, présente dans un esprit, susceptible d'en déterminer le fonctionnement, mais non nécessairement consciente » (Le Ny, 2005, p.57). Il s'agirait pour le sujet confronté à une situation de résolution de problème de construire des *représentations transitoires* qui prendront appui sur des *représentations types*. Les représentations types sont des représentations sous-jacentes à la résolution d'un problème. Le sujet ayant été confronté à différentes situations de résolution et ayant observé différentes situations problèmes a pu construire des structures durables associées à certaines situations : les représentations types. Lors de la résolution d'un nouveau problème, le sujet va s'appuyer sur cette structure et construire de nouvelles représentations qui prennent en compte les spécificités de cette situation unique. Ces nouvelles représentations telles qu'elles ont été construites ne vont pas venir, en l'état, s'ajouter aux représentations types déjà existantes. Une partie des représentations pourra venir alimenter les structures durables alors qu'une autre part ayant été construite face à une tâche unique sera, une fois la résolution terminée, laissée de côté. Ces représentations construites pour la résolution d'un problème particulier sont alors appelées des représentations transitoires (Le Ny, 1985, 2005).

1.3.3. Le développement de la prise en compte du destinataire

Carvalho (2002) s'est intéressé au développement de la compétence communicationnelle et plus précisément au développement de la compétence à prendre en compte un destinataire. Pour cet auteur, la prise en compte du destinataire n'est possible qu'à un certain stade de développement. Prendre en compte un destinataire absent aurait à voir avec la capacité d'abstraction. C'est lorsque l'automatisation de processus de bas niveau (mise en mots d'idée et construction de phrase) a débuté que le jeune scripteur peut prendre en compte la personne à qui il adresse son texte. Pour amener le jeune scripteur à se décentrer des aspects linguistiques afin prendre en compte les aspects communicatifs, il aurait besoin d'une aide extérieure c'est-à-dire d'un dispositif pédagogique spécifique. Le principe général de cette aide serait de simplifier les processus cognitifs en proposant une stratégie de production. L'auteur a expérimenté ce dispositif sur des élèves de cinquième et neuvième année. Afin de vérifier son efficacité, les sujets ont d'une part été soumis un pré-test et à un post-test, et d'autre part leurs résultats ont été comparés à ceux de sujets n'ayant pas bénéficié de ce dispositif. L'analyse des résultats met en évidence que les textes des élèves de neuvième année prennent davantage en compte le destinataire que les textes

des élèves de cinquième à la fois lors du pré-test et lors du post test. Toutefois les sujets de cinquième année tout comme les sujets de neuvième année ont développé leur compétence à prendre en compte le destinataire entre la phase de pré-test et de post-test. Il est aussi important de noter que le développement de cette compétence a aussi eu lieu chez les sujets des groupes contrôles mais de manière moins importante que chez les sujets des groupes expérimentaux.

Coen et Riel (1989) ont cherché à savoir si le peu d'aptitude des élèves à prendre en compte le destinataire en production écrite serait la résultante d'un développement lent de compétences socio-cognitives nécessaires à la conceptualisation de différents destinataire ou bien serait le fait d'une approche décontextualisée de la production écrite dans les classes. La recherche a porté sur la qualité des textes produits en hébreu par des élèves de 7^{ème} année scolarisés à Jérusalem à deux destinataires : à un enseignant et à un pair éloigné géographiquement. Les résultats montrent que les sujets produisent des textes de meilleure qualité lorsqu'ils s'adressent à un pair que lorsqu'ils s'adressent à un enseignant. En effet les idées sont mieux organisées et le contenu du texte est moins implicite dans ce premier type de texte. Selon les auteurs, écrire un texte à un destinataire imaginaire est une tâche plus difficile que d'écrire un texte à quelqu'un que le scripteur connaît, pour les enfants âgés d'environ 12 ans.

Gregg, Sigalas, Hoy, Wisenbaker et McKinley (1996) ont mené une recherche sur l'effet de la représentation du destinataire sur la production écrite d'adultes de différents niveaux d'expertise. Leur échantillon expérimental se compose de quatre groupes : 35 étudiants d'université présentant des difficultés d'apprentissage, 22 jeunes adultes issus d'un institut de rééducation thérapeutique, 35 étudiants d'université manifestant des difficultés avec la langue anglaise et 35 étudiants ne manifestant pas de difficulté d'apprentissage et ayant obtenu des notes élevés aux évaluations universitaires portant sur la langue anglaise. Tous les participants devaient produire un texte descriptif sur un sujet de leur choix en 90 minutes. Cinq critères ont été retenus pour évaluer les productions écrites : le choix du thème, l'organisation du texte, l'analyse et la construction de la représentation du destinataire, la construction et stabilité du point de vue adopté, les aspects linguistiques (orthographe, syntaxe, vocabulaire). Les résultats montrent que les jeunes adultes issus d'un institut thérapeutique ont des difficultés massives quel que soit le critère d'évaluation retenu. Les adultes en difficulté d'apprentissage et les étudiants présentant des difficultés avec la langue anglaise manifestent des difficultés avec les processus d'écriture nécessitant la prise en compte du destinataire. Ces scripteurs construisent une représentation du destinataire en se projetant et non en identifiant ce que le destinataire peut avoir de différent d'eux-mêmes. Les groupes des étudiants experts ont quant à eux des compétences plus importantes que les autres groupes à prendre en compte le destinataire pour construire leur production. Ils semblent avoir davantage confiance en leurs compétences que les autres groupes.

Concernant les adultes en situation d'illettrisme, Bernard (1997) a effectué une recherche sur les processus de révision de production écrite de rédacteurs adultes peu expérimentés. Elle fait l'hypothèse d'une possible activité de révision de la dimension communicative chez des adultes peu expérimentés lorsqu'en dirigeant pour une part ce processus, on leur permet d'inclure dans leur représentation des buts de l'activité révisionnelle. Afin de vérifier cela, la nature et le nombre des corrections apportées par ces rédacteurs en situation de production écrite sont comparés entre deux groupes de huit adultes en difficulté avec l'Écrit. A partir d'une consigne orale, chaque sujet était invité à produire une communication écrite à un destinataire familier. Le groupe expérimental était placé dans une situation de révision dirigée alors qu'au groupe témoin il était uniquement

fait une proposition simple de révision. Les résultats significatifs mettent en évidence que le groupe expérimental opère essentiellement des ajouts sur la dimension communicative de leur production alors que le groupe témoin effectue peu ou pas de modifications mais toujours au niveau macrostructural. L'analyse des verbalisations des sujets des deux groupes lors d'un entretien d'explicitation succédant immédiatement la situation de révision met en évidence que la représentation des buts de l'activité des deux groupes est différente. Ainsi les rédacteurs du groupe expérimental disent se donner comme but de l'activité de révision, l'ajout d'éléments relatifs à la communication, *a contrario* du groupe témoin qui a une représentation centrée sur les aspects microstructuraux.

Pour Beringer et Swanson (1994) les processus cognitifs ne semblent pouvoir se développer que si une automatisation de processus de bas niveau s'effectue. Ce développement est parallèle au développement d'autres structures cognitives : nous avons vu que la prise en compte du destinataire en production est en lien avec la capacité d'abstraction (Carvalho, 2002).

Nous retiendrons que ce développement se réalise en confrontation à des situations de communications variées qui viennent alimenter les connaissances stockées en mémoire à long terme, notamment après un apprentissage systématique et sous la direction d'un enseignant dans l'institution scolaire. La distinction entre représentations types et représentations transitoires de Le Ny (1985, 2005) semble apporter un éclairage intéressant sur le développement des processus en jeu en production écrite. Face à une situation de communication toujours nouvelle, les représentations types permettent de guider la construction de représentations transitoires. En retour ces représentations transitoires alimentent les représentations types. Notre recherche s'attachera à comprendre l'articulation entre ces deux types de représentations.

Enfin, il nous semble important de retenir qu'un développement des processus de production écrite est possible chez des adultes en difficulté avec l'écrit (Bernard, 1997) c'est-à-dire chez des adultes où des processus de bas niveau ne sont pas automatisés. Ces résultats viennent en contradiction par rapport à ce que Beringer et Swanson (1994) ont avancé dans leur modèle de développement chez l'enfant. Le développement de la production écrite chez les adultes en difficulté avec l'écrit sera l'objet de notre recherche.

Nous venons de centrer l'exploration de la littérature scientifique sur la compréhension des aspects strictement cognitifs de la production écrite. A présent nous allons chercher à cerner ce qui se joue dans la composante « environnement » décrite par Hayes (1996).

2. La dimension communicationnelle de la production écrite : la relation scripteur – destinataire

A travers le modèle de Hayes (1996) et les différentes recherches présentées plus haut (Bernard, Besse & Petit Charles, 1997 ; Bouchut, 2003 ; Carvalho, 2002 ; Monahan, 1984 ; Passerault & Coirier, 1989), nous voyons que le contexte de production vient jouer un rôle clé dans la production d'une communication écrite et son développement. Ce contexte est présent à la fois dans la composante « environnement » et dans la composante « individu » au niveau de la mémoire à long terme (destinataire). Pour Hayes :

« La rédaction est d'abord une activité sociale. La plupart du temps, nous écrivons pour communiquer. Mais l'acte d'écrire n'est pas social simplement en

raison de ce but. Il l'est aussi comme produit socialement façonné et réalisé dans un milieu social » (Hayes, 1996 Traduction Piolat & Pélissier, 1998, p.54).

Il en est de même pour Bronckart (1997) pour qui la production d'une communication écrite se réalisant nécessairement dans un contexte spécifique, celui-ci influence dès lors son organisation. Les facteurs du monde physique et ceux relevant du monde social et subjectif vont venir jouer un rôle. Bronckart distingue quatre paramètres du contexte physique : le lieu de production, le moment de production, l'émetteur qui est l'instance produisant physiquement le texte et le récepteur qui par analogie est l'instance physique de réception. Quant au contexte social et subjectif, il est constitué du lieu social, du but de l'interaction communicative et de la position sociale de l'émetteur du récepteur qui leur donne alors respectivement le statut d'énonciateur et de destinataire (Bronckart, 1997).

2.1. Un schéma du fonctionnement de la communication : le modèle psycholinguistique de Grize

Dans une communication écrite, afin que le discours soit suffisamment explicite pour être compris par un destinataire, le scripteur devra construire un ensemble complexe de représentations de la situation de communication écrite qu'il initie au sein de mondes physique, social et subjectif donnés. Grize (1996) a décrit un schéma du fonctionnement de la communication mettant en évidence les points d'appui nécessaires à la construction de ces représentations.

L'auteur pose tout d'abord deux éléments : un locuteur A et un récepteur B. A et B désigne deux places. L'activité de B n'est pas l'activité en miroir de celle de A car la finalité de B n'est jamais identique à celle de A et car ce n'est pas B qui a l'initiative de la communication.

- **Le postulat du dialogisme.** Tout énoncé oral se réalise sous forme de dialogue à savoir que toute personne posant un acte oral est toujours confortée physiquement à un interlocuteur.
- **Le postulat de la situation d'interlocution.** C'est dans un lieu précis, à un moment précis et dans un but précis que se réalise une activité discursive. Le contexte de la communication est essentiel pour évincer toute ambiguïté de compréhension.
- **Le postulat des représentations.** Il s'agit des représentations que le locuteur A se fait de lui-même ($\text{repr}_A(A)$), des représentations que le locuteur A se fait de B ($\text{repr}_A(B)$) et des représentations que le locuteur A se fait du thème T du discours ($\text{repr}_A(T)$). Les représentations restent toutefois partielles. Elles ont pour base les connaissances que l'on prête à son interlocuteur, sur la représentation du niveau de langue de la personne à qui est adressé le discours, et sur les valeurs et idéologies dont on fait l'hypothèse que ce sont celles de la personne à laquelle on s'adresse. Les représentations des relations existant entre les trois pôles d'une interlocution (locuteur A, interlocuteur B et thème T) sont aussi à prendre en considération. Ce jeu des représentations se complexifie dans la mesure où étant dans une situation de dialogue, l'ensemble des représentations de B est aussi à prendre en compte.
- **Le postulat des préconstruits culturels.** Tout acte de parole nécessite la mobilisation de connaissances. L'ensemble de ces connaissances est essentiellement d'origine culturelle. La mobilisation première de ces connaissances est amenée à se modifier rapidement. Les préconstruits culturels sont le point de départ du discours. Ils s'y insèrent et évoluent tout au long de l'interaction par le

mouvement piagétien d'assimilation/accommodation. D'autre part, c'est parce que les acteurs ont un minimum de préconstruits culturels communs que la communication peut se réaliser.

- **le postulat de la construction des objets.** La communication ne peut se restreindre au simple échange d'information. Communiquer c'est un dépassement de point de vue, c'est un modelage mutuel et réciproque des informations.

2.2. Une approche cognitivo-discursive de la communication

La relation entre le scripteur et le destinataire va orienter la manière de communiquer. L'analyse cognitivo-discursive de Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette (1998) montre que c'est à partir de l'ensemble des représentations que le sujet a construit autour des situations de communication qu'il va construire des catégorisations verbales. Face à une situation de communication donnée, le locuteur va choisir certaines catégorisations verbales afin de réaliser certaines visées de la communication. L'analyse de leur discours va permettre de mettre à jour une partie de ces constructions représentatives.

La manière dont les sujets vont anticiper la nature et le contrat de la communication dans lequel ils s'inscrivent va les conduire à mettre en place des programmes cognitivo-discursifs spécifiques. A travers un ensemble d'opérateurs discursifs, Landré et Friemel (1998) identifient des stratégies discursives développées par les sujets communicants. Celles-ci peuvent avoir quatre visées distinctes selon les buts poursuivis par les sujets :

- Se prévaloir des faits, faire appel au monde factuel : visée référentielle.
- Mettre l'accent sur la logique du monde et de ses événements, ou bien sur la logique de sa propre démarche : visée logifiante.
- Faire jouer ou faire état d'émotions, de sentiments : visée d'expression de la subjectivité.
- Gérer l'interlocution et négocier la référence : visée de la gestion de l'interlocution.

3. La spécificité de la communication écrite

Nous venons de voir que communiquer tant par écrit (Bronckart, 1997 ; Ghiglione et al., 1998) que par oral (Ghiglione et al., 1998 ; Grize, 1996), impliquait des fonctionnements complexes. Toutefois leur fonctionnement ne peut être superposable, l'écrit comportant ses caractéristiques propres.

Alors que l'acquisition de la langue orale se réalise lorsque le sujet est baigné dans l'univers de la communication, entrer dans l'écrit nécessite le passage par un apprentissage systématisé. Il s'agit de se confronter au monde selon une autre représentation, de passer de l'immatérialité de la parole à la matérialité de l'écrit. Le sujet va devoir entrer dans un mode de symbolisation particulière, l'écrit instaurant dans notre culture un certain rapport à l'espace et au temps (Besse, 1995 ; Besse, Luis, Paire, Petiot-Poirson & Petit Charles, 2004 ; Johannot, 1994). Johannot note que l'Écrit est une trace, un espace matériel. Il donne matérialité à une pensée qui l'a produit. Besse (1995) spécifie l'Écrit comme canal de communication sur la base de ses fonctions en six points :

- l'écrit est une trace durable qui sert à se souvenir
- l'écrit fixe des éléments discontinus du discours oral

- l'écrit rend possible la réorganisation de ce qui est inscrit dans cet espace
- l'écrit est un instrument utile à la pensée en ce qu'il permet de poser les éléments de sa pensée, de soulager sa mémoire, de les visualiser
- l'écrit est un outil de communication différé dans l'espace et dans le temps
- l'écrit est un moyen conventionnel de communication

Ainsi il dégager dans un premier temps deux fonctions de l'écrit : la fonction sociale et la fonction cognitive. Dans un second temps, Besse et col (2004) distingueront quatre fonctions principales de l'écrit :

- **la fonction cognitive** : le recours à l'écrit peut permettre de conserver une trace en mémoire et la rappeler à loisir, d'organiser le réel en schémas, de mettre en ordre des données, de mettre à distance de soi ce qu'on pense ou voit pour mieux y réfléchir, de transmettre et acquérir des connaissances.
- **la fonction sociale** : il s'agit d'utiliser l'écrit pour échanger des informations à distance (être en relation différée avec d'autres, donner et recevoir des nouvelles), pour s'intégrer dans la société en respectant des usages sociaux qui tiennent compte du destinataire.
- **la fonction pragmatique** : elle consiste à utiliser l'écrit dans un échange commercial, écrire pour demander des autorisations, écrire pour connaître et faire valoir ses droits, écrit dans une perspective économique (chercher du travail, rédiger un CV, utiliser des factures)
- **la fonction expressive** : l'écrit peut servir pour s'exprimer, communiquer ses manières de sentir et de voir le monde, écrire pour se détendre.

3.1 La communication écrite guidée par des enjeux sociaux

Communiquer par écrit met en relation un scripteur et un destinataire pris dans des enjeux sociaux. Pour une part ces enjeux leur préexistent et sont transmis notamment par l'école mais aussi par d'autres groupes sociaux (famille, groupes d'amis, milieu professionnel). Ces enjeux, sociaux pour une autre part, se déterminent dans la relation que le scripteur et le destinataire entretiennent. Comme le rappelle Bautier (2001) dans sa revue de travaux sur les pratiques langagières et la scolarisation, les premiers travaux de sociologie du langage de Bourdieu ou de sociolinguistique de Labov visent à montrer une différenciation dans le rapport aux normes langagières selon le groupe social d'appartenance. Pour Bourdieu (1977), groupes sociaux dominés reconnaissent l'existence d'une norme dominante ; ils le vivent comme imposées par un effet de violence symbolique. Toutefois d'après le travail de Lahire cette approche en classes sociales a aujourd'hui du mal à tenir face aux multiples contextes dans lequel un sujet se trouve baigné dès lors que le chercheur adopte une position micro-sociologique, psychologique, etc. En effet il existe de multiples occasions pour les sujets de communiquer dans des sphères différentes. Il est alors difficile de postuler qu'il puisse exister une homogénéité des pratiques, des représentations, des règles au sein des mêmes catégories socio-professionnelles. Ainsi deux sujets issus *a priori* d'une même catégorie socio-professionnelle peuvent mobiliser des modes d'appropriation, avoir construit des normes, règles ou représentations sociales différentes.

Aussi une appropriation d'objets sociaux se trouve nécessairement individualisée car, suivant le courant théorique de Lahire (1998), l'individu est socialisé dans des domaines tellement multiples qu'il apparaît important de considérer qu'il s'approprie le monde social de manière nécessairement personnelle. L'auteur défend ce point de vue en faisant appel à la métaphore des plis qu'il explicite de la manière suivante :

« le pli désigne une modalité particulière d'existence du monde social : le social (et ses logiques naturelles) en sa forme incorporée, individualisée [...]. L'acteur individuel est le produit de multiples opérations de plissement et la complexité des processus sociaux, des dimensions sociales des logiques sociales ect. qu'il a intériorisé. Ces dimensions, des processus ou ces logiques (ces contextures) se plient toujours de façon singulière en chaque acteur individuel, et le sociologue qui s'intéresse aux acteurs singuliers retrouve en chacun d'eux l'espace social froissé » (Lahire, 1998, p. 233).

Bautier (2001) utilise le concept de pratique langagière pour faire état de la question de la différenciation linguistique. Au-delà de la classe sociale, le rapport au langage écrit va se construire en appui sur le niveau de compétences, pratiques et représentation du sujet.

3.2 L'institutionnalisation du français écrit par l'école

Bautier (2001) souligne la spécificité française du rapport à la langue organisé notamment par l'école. L'institutionnalisation du français en discipline scolaire a contribué à faire de la langue de l'Ecole un objet de

« domination symbolique [...] ; constitution et maintien de la culture commune et de l'unité nationale liée à la citoyenneté langagière et linguistique, et émancipation dans l'élaboration et la maîtrise des savoirs par la langue dominante scientifique » (Bautier, 2001 : 121).

François (1980) note que pour nombre d'enseignants la langue normée par l'écrit constitue l'unicité de la langue française, excluant *de facto* les variantes dialectales et populaires. Ainsi l'école organiserait un rapport à la langue répondant à une norme unique. Pour Balibar et Collinot, rapportés par Bautier (2001), le mémoire de Condorcet, l'institution du français comme accès à la citoyenneté et son institution en discipline scolaire à l'école primaire ont fait de la langue écrite et sa syntaxe une référence des usages scolaires et légitimes de la langue. René Balibar rapporté par Bautier (2001) parle alors d'un *Français fictif*.

D'autre part comme le montre Lahire (1993, 1997), à l'école primaire le langage écrit n'est pas enseigné de prime abord comme un outil de communication mais comme un objet suivant des règles.

« Comme le disait Lev Semenovitch Vygotski, l'école force à pratiquer consciemment, volontairement et systématiquement ce qui est plus ou moins pratiqué non-consciemment, non-volontairement et non-systématiquement [...]. L'école, à travers les multiples pratiques langagières orales qui trouvent leur finalité et leur sens dans des formes sociales scripturales, décale et décolle le sujet parlant de sa propre « parole » ». (Lahire, 1993 : 88).

Il s'agirait à l'école primaire de traiter le langage comme un objet étudiable d'un point de vue linguistique. Ainsi la dimension communicative de l'écrit est reléguée en arrière plan lors de l'enseignement. L'univers scolaire du français constitué de disciplines comme la grammaire, l'orthographe, la conjugaison ou encore le vocabulaire organise une activité réflexive et de mise à distance du langage. Contrairement à l'apprentissage de la parole, il s'agit sur l'Écrit de travailler sur un niveau métalinguistique et non sur la dimension communicationnelle. Ainsi l'élève apprend à se conformer à un ordre linguistique. L'opposition entre la vie ordinaire et l'école s'accroît :

« En ce sens, les exercices scolaires considérés nécessitent chez l'élève un rapport au langage et au monde très particulier, que l'on peut définir avec P. Bourdieu comme une attitude du comprendre pour comprendre opposé au comprendre pour agir, supposant la « neutralisation des fonctions inscrites dans l'usage ordinaire du langage » (Bourdieu, 1980 : 53), en précisant toutefois qu'il n'existe pas d'usage ordinaire du langage mais des usages sociaux différenciés du langage. Le rapport scripturale-scolaire au langage est le rapport caractéristique d'une forme sociale particulière » (Lahire, 1993 : 137).

Pour pouvoir faire entrer les élèves dans le code écrit l'enseignant va le découper afin de les amener à en saisir son organisation et les règles qui la sous-tendent. Il va alors proposer différents exercices. Ces différents exercices amènent l'élève à analyser la langue et peuvent le conduire à ne considérer qu'un aspect linguistique, généralement un aspect orthographique. Entrer dans l'Écrit constitue une transformation du rapport au langage et au monde.

L'enseignement de l'écriture ou plus précisément de la communication écrite s'organise principalement autour de deux formes : l'expression écrite à l'école primaire puis la dissertation au lycée. Ces deux formes canoniques d'écriture scolaire seraient davantage à considérer comme l'occasion pour les élèves de mettre en œuvre les savoirs parcellaires et métalinguistiques accumulés. Dans ce type de production il ne s'agit pas d'appréhender l'acte d'écriture dans ses fonctions expressive, pragmatique cognitive ou social (Barré-De Miniac, 1996 ; Reuter, 1996).

En matière d'enseignement de la rédaction, Reuter (1996) reprend la notion de violence symbolique proposée par Bourdieu (1977). En situation de rédaction, il est demandé aux élèves de construire une communication écrite ayant pour fonction d'informer ou de distraire un destinataire fictif. Or il s'agit bien pour eux de produire une communication écrite que l'enseignant sanctionnera par une note. L'institutionnalisation du français par l'école joue un rôle dans le rapport à l'écrit et sa dimension communicative.

4 Rapport à l'écrit et appropriation de l'écrit

Nous avons vu précédemment que les différents processus cognitifs impliqués dans la production écrite sont sous l'influence du contexte de production. Nous nous sommes plus particulièrement intéressée au destinataire. Nous nous sommes alors interrogée sur la dimension communicationnelle de cette activité cognitive. L'exploration de la littérature scientifique nous a conduite à considérer les enjeux sociaux et culturels intervenant dans la production écrite. Afin de rendre compte de l'articulation complexe - tant dans son utilisation et que dans son développement - entre l'activité cognitive et les enjeux sociaux et culturels de la communication écrite, plusieurs auteurs ont choisi de parler de rapport à l'écrit (Barré-de-Miniac, 1996, 2000 ; Bautier, 1995, 2001) ou d'appropriation de l'écrit (Besse, 1992).

4.1 Approche didactique du rapport à l'écrit des jeunes fréquentant l'école

Barré-de-Miniac et Bautier proposent deux manières de modéliser le rapport à l'écrit chez les sujets fréquentant l'école. Barré de Miniac (2002) définit le rapport à l'écriture comme :

« l'expression [qui] désigne l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages. Significations singulières pour les unes, partagées par le groupe social pour d'autres, le groupe culturel pour d'autres encore. L'ensemble étant de toutes manières retravaillé, réorganisé par un sujet unique, ce que désigne la singulier de l'expression rapport à » (Barré-de-Miniac, 2002 :29).

Cette approche permet de se décentrer des seuls processus cognitifs pour voir quels sens le sujet donne à cet objet. L'auteur montre que l'appropriation de l'Écrit à l'école n'est pas qu'une affaire d'incorporation d'un français parfait et de ses règles. D'autres facteurs vont avoir leur importance chez les jeunes apprenants. Pour cet auteur construire son rapport à l'écrit c'est donner du sens. Ce sens se construit en interaction avec des groupes. Toutes ces significations ne sont pas nécessairement individuelles même si leur organisation reste singulière.

D'autre part le rapport à l'écrit se spécifie face à une tâche d'écriture singulière. A travers des ateliers d'écriture destinés à des jeunes scolarisés en lycée professionnel, Barré-de-Miniac cherche à saisir le rapport à l'écriture dans trois types de situations : personnelles, scolaires et professionnels. Ces ateliers n'ont pas consisté à faire écrire des textes de nature personnelle, scolaire et professionnelle. Il s'est agi de demander aux élèves d'expliquer comment ils se comportaient, qu'est-ce qu'ils imaginaient s'ils devaient écrire ce type de texte. Ces ateliers ont été proposés à 4 groupes d'élèves : des élèves de 1^{ère} STT, des élèves préparant un baccalauréat professionnel, des élèves en deuxième année de BTS et des élèves en deuxième année de classe préparatoire aux grandes écoles.

Pour les élèves de STT qu'elle soit scolaire ou personnelle, l'écriture est vécue comme une contrainte. L'aspect communicationnel de l'écriture à travers la représentation du destinataire est peu présent. A l'écriture personnelle est principalement associée une fonction expressive : il s'agit pour ces sujets d'un moyen de se dire. L'écriture professionnelle semble davantage guidée par des schémas bien définis « avec un destinataire précis, des types d'écrits précis et des sentiments adaptés aux écrits et situations envisagées » (Barré-de-Miniac, 2002 : 161).

Pour les élèves préparant un baccalauréat professionnel, il y a une coupure entre les écrits personnels d'une part et les écrits scolaire et professionnel d'autre part. « À l'écriture personnelle sont principalement associés des enjeux personnels et sociaux, des sentiments majoritairement positifs. Aux deux autres domaines sont associés des enjeux de nécessité, des sentiments majoritairement négatifs. » (Barré-de-Miniac, 2002 : 162). L'écriture personnelle reste associée à la fonction expressive mais la notion de plaisir apparaît, contrairement au groupe précédent. La dimension communicationnelle de l'écriture personnelle apparaît avec la précision des représentations des destinataires associés à des types de situations d'écriture. L'écriture scolaire est quant à elle vécue de manière négative. L'écriture professionnelle fait l'objet de peu de représentation. Le type de texte principalement associé à ce type d'écriture est la lettre de motivation.

Chez les élèves de classes préparatoires, l'écriture personnelle est fortement empreinte de la dimension communicationnelle associée à une fonction expressive et d'enjeux personnels forts. L'écriture scolaire est fortement guidée par les schémas de tâche enseigné et qu'il faut respecter. L'écriture professionnelle fait l'objet de peu de représentation : « d'une certaine manière, ils partagent la représentation commune selon laquelle l'écriture scolaire – et particulièrement son prototype qu'est la dissertation – permet d'appréhender tous les types d'écrit » (Barré-de-Miniac, 2002 : 163).

Enfin les représentations de l'écrit chez des élèves de BTS semblent plus hétérogènes et précises que celles des autres groupes et plus spécifiquement au niveau de l'écriture personnelle et de l'écriture professionnelle. L'écriture personnelle est ainsi associée à des représentations plus nuancées que les autres groupes. Elle « donne lieu à l'évocation de cadres et de sentiments variés, avec des enjeux et des stratégies correspondantes précisées » (Barré-de-Miniac, 2002 : 164). Des fonctions multiples peuvent être associées à l'écriture professionnelle en fonction du type d'écrit et des enjeux de la situation d'écriture.

A travers l'analyse des représentations de ces trois groupes, il semble que les représentations de l'écrit évoluent, deviennent plus hétérogènes et se précisent en fonction du niveau d'expertise des sujets. Les représentations associées à l'écriture scolaire semblent se cristalliser autour du sentiment de contrainte, même si les représentations des schémas de tâches des écrits scolaires se précisent. L'écriture personnelle prend peu à peu une dimension communicationnelle. Les représentations associées à l'écriture professionnelle semblent demander un certain niveau d'expertise pour se préciser : « tout se passe comme si on allait vers une plus grande différenciation des domaines, des univers d'écriture, avec une perception plus ciblée des enjeux et des stratégies spécifiques à ces trois domaines, et des sentiments différenciés, associés à ces pratiques vécues comme différentes, ou tout du moins distinctes » (Barré-de-Miniac, 2002 : 165).

4.2 Approche sociolinguistique du rapport à l'écrit des jeunes fréquentant l'école

Dans une approche davantage sociolinguistique, Bautier (2001) fait l'hypothèse que le choix de certains types d'éléments linguistiques par des élèves est le fait d'un rapport particulier au langage. Ces travaux amènent à comprendre comment des éléments linguistiques, cognitifs et sociaux peuvent s'articuler. Cet auteur essaye de voir où se manifeste de manière la plus significative possible les liens entre linguistique, cognitif et social. C'est pour E. Bautier (1995) dans l'activité métacognitive que ceci résonne :

« l'hypothèse selon laquelle le rapport au savoir se construit dans les instances de socialisation que sont la famille et l'école et que les représentations métacognitives dépendent largement de ce rapport au savoir permet d'articuler les différents domaines » (Bautier, 1995 : 196).

Bautier note quatre ensembles de représentations qui orientent les pratiques langagières et de fait les productions langagières :

- les représentations des composantes de la situation de communication
- les représentations des usages du langage qui dépendent largement comme toutes représentations, du mode de socialisation familial et de celui de l'école
- les représentations des objets du discours, y compris dans leur dimension même d'objet de discours
- les représentations métacognitives de ces objets et de la langue elle-même.

Tout comme Lahire, Bautier met en évidence que c'est principalement dans l'activité métalinguistique qu'il est possible de mettre à jour l'influence du social et donc de l'institution scolaire. Elle indique que l'activité de production de texte est guidée par quatre ensembles de représentations chez les lycéens sans apporter de précision sur leur rôle. Nous avons vu précédemment que pour l'équipe de Ghiglione, le lien entre linguistique, cognitif et social se retrouve aussi de manière prépondérante dans le discours.

4.3 Au delà de l'école, quel rapport à l'écrit, quelle appropriation ?

Une fois l'apprentissage institutionnel de la langue française écrite terminé, d'autres représentations peuvent se construire, d'autres pratiques d'Écrit peuvent être développées par les sujets selon les instances socialisatrices et la manière dont les individus incorporent les normes et règles. En effet l'appropriation de l'Écrit est modelée tout au long de la vie par différentes instances socialisatrices.

« L'école, mais aussi une infinité de situations sociales « non scolaires » (urbaines, administratives, commerciales, politiques...), diffusent une série de techniques d'objectivation et placent les être sociaux dans des formes de relations sociales où des « savoirs lire et écrire » plus ou moins spécifiques s'avèrent indispensables. Et c'est parce que les techniques d'objectivation ne sont pas universellement partagées et parce que tous les êtres sociaux de nos formations sociales ne sont pas « à égalité » lorsqu'il s'agit de s'approprier les savoirs objectivés qu'il y a là un problème typiquement sociologique » (Lahire, 1993 : 115).

Besse postule aussi pour un développement du rapport à l'écrit en dehors d'un système d'enseignement institutionnalisé en étudiant notamment le rapport à l'écrit des adultes en situation d'illettrisme mais aussi l'appropriation de l'écrit chez les enfants. Leurs travaux sur l'entrée dans l'Écrit dans la lignée de Ferreiro montrent que le rapport à l'écrit se construit, dans un premier temps, préalablement et en dehors d'un enseignement systématique de la langue écrite. Celui-ci se modifie au contact de l'institution. Il continue à se développer différemment selon les contextes et situations face auxquels les individus se trouvent confrontés.

Pour décrire cette évolution du rapport à l'écrit Besse (1992) va définir un modèle d'appropriation de l'écrit. Ce modèle va au-delà des modèles de rapport à l'écrit présentés plus haut (Bautier, 1995 ; Barré-de-Miniac, 2002) en incluant des dimensions affectives, cognitives, relationnelles, et sociales.

L'appropriation de l'écrit s'organise en système dynamique autour de cinq axes :

- **Axe des motivations** : sous cet axe est désigné « ce qui permet à l'individu de trouver un sens aux activités de communication et de représentation de l'écrit » (Besse, Petiot-Poirson, Petit Charles, 2003).
- **Axe des compétences métalinguistiques** : cet axe regroupe ce que l'individu pense de l'Écrit.
- **Axe des modes de traitement de l'écrit** : cet axe décrit les procédures employées par un sujet pour lire et écrire
- **Axe des pratiques** : cet axe interroge le sujet sur ce qu'il fait du lire et de l'écrire dans sa vie
- **Axe des compétences métacognitives** : à travers cet axe il s'agit de cerner ce que l'individu expliciter de sa propre activité sur l'écrit.

L'idée de système dynamique vient signifier que rien n'est figé en matière de rapport à l'écrit. Rien n'est installé définitivement par une instance socialisatrice. Si au niveau des traitements de l'écrit, les performances peuvent chez certains sujets être faibles, voire peuvent diminuer une fois la fréquentation scolaire terminée, l'évolution du rapport à l'écrit peut avoir lieu sur les autres axes. Ainsi mettre en évidence ce type d'évolution ne peut se faire que dans le cadre de diagnostics fins.

L'évolution du rapport à l'écrit chez des adultes a été mise en évidence à travers une recherche sur une population d'adultes incarcérés (Besse, Petiot-Poirson, Petit Charles, 2001 & 2003) et une recherche sur les jeunes en situation d'illettrisme non scolarisés (Besse, Allègre-Laforêt, Chalani, Montéréal, 2004).

Besse, Petiot-Poirson, Petit Charles (2001, 2003) ont cherché d'une part à mieux identifier les savoirs de base sur l'écrit des personnes détenues, en situation d'illettrisme. D'autre part l'objectif de cette recherche était de décrire des évolutions dans les compétences sur l'écrit ainsi que les représentations spécifiques qu'ont ces personnes sur l'écrit après avoir suivi une formation de 40 h ou 80 h. Les données ont été recueillies dans le cadre de diagnostic des modes d'appropriations de l'écrit (DMA) réalisé à trois temps différents appelés DMA-J1 (entrée de formation), DMA-J2 (à l'issue de 40 heures de formation) et DMA J3 (à l'issue à nouveau de 40 heures de formation). En entrée de formation, 37 personnes ont participé à la recherche, puis 18 au DMA-J2 et 4 au DMA-J3.

Les données recueillies au DMA J1 ont permis de définir à partir de leur performance en traitement de l'écrit quatre groupes de niveaux :

- Le niveau A est constitué de personnes manifestant des performances très faibles sur l'écrit sans pour autant qu'une uniformité entre celles obtenues en production et celles obtenues en identification de mots ne soit totalement constatée. Ce groupe est désigné comme étant en position de paraphrasie c'est-à-dire à côté de l'écrit.
- Le niveau B ne traite, au mieux, qu'une petite moitié des items proposés. Pour les auteurs de cette recherche ce groupe est occupé à entrer dans l'écrit.
- Le troisième niveau qu'ils distinguent, le niveau C, devient plus efficace, en traitant en effet entre la moitié et les trois-quarts des items proposés, il est néanmoins sensible aux jugements sur leurs compétences et l'ensemble des acquisitions sur l'écrit reste fragile.
- Enfin le niveau D qui ne peut être considéré comme une situation d'illettrisme est constitué de personnes qui commencent à automatiser leurs procédures de traitement de l'écrit. Même s'ils se sentent peu légitimé à utiliser l'écrit, avec plus de 80% de réussite en production écrite et en identification de mots, ils se montrent efficaces à comprendre un texte et à réaliser une communication écrite.

Concernant l'évolution des compétences et représentations, après 40 heures de formations les 18 sujets ont amélioré ou stabilisé pour les personnes du groupe D leur efficacité en traitement de la lecture et de la production écrite. Au niveau de l'évolution du mode d'appropriation de l'Écrit au DMA-J2, on assiste pour certains sujets à un développement des motivations à utiliser l'écrit mais peu d'évolution des autres axes est relevée. En revanche au DMA-J3 c'est-à-dire après 80 heures de formation, les auteurs notent un développement des compétences linguistiques et de la confiance en soi - et ce notamment pour un sujet - ainsi qu'un développement des pratiques chez l'ensemble des sujets.

Besse, Allègre-Laforêt, Chalani et Monteréal (2004) ont mené une étude sur les jeunes en situation d'illettrisme en région Rhône alpes en se donnant pour but d'améliorer la connaissance de ce public dans son rapport à l'Écrit afin de pouvoir identifier les facteurs déclencheurs ou les freins à leur mobilisation à des dispositifs de formations. Cette recherche s'est déroulée à travers une série d'entretiens réalisés auprès de jeunes en difficulté avec l'écrit âgés de 14 à 30 ans et d'acteurs sociaux. Le premier constat de cette étude a été de distinguer deux sous-groupes en fonction de leur proximité de la fréquentation scolaire. Le premier sous-groupe composé de jeunes âgés entre 16-17 ans et 22-24 ans exprime un souvenir douloureux du vécu d'échec scolaire. Toutefois il apparaît que ces

jeunes soient très demandeurs de formes d'apprentissage scolaire lors de formations. Le groupe composé de jeunes âgés entre 23-24 ans et 30 ans exprime moins un rejet virulent de l'institution scolaire. Ils manifestent d'autre part des motivations externes quant à un réapprentissage ou une remise à niveau éventuelle au niveau du lire-écrire. Pour eux, cette remise à niveau apparaît importante pour accéder à un emploi, s'installer avec son/ sa fiancé/e ou aider ses enfants. Alors que les motivations vers une formation se heurtent à des représentations scolaires pour le premier sous-groupe, le second - plus éloigné de la fréquentation de l'institution scolaire - fait appel à d'autres types de motivation liés à la confrontation à un contexte socioprofessionnel.

D'autre part, dans les entretiens réalisés avec les jeunes et ceux effectués auprès des acteurs, il s'avère que l'argument le plus fréquemment invoqué comme pouvant mobiliser les jeunes autour de l'écrit est la prise en compte des centres d'intérêt de ces jeunes. Cette prise en compte se voudrait en rupture avec leurs souvenirs de la fréquentation de l'institution scolaire. En effet pour ces jeunes supposés illettrés ce qui était fait au sein de l'école – et notamment au niveau de l'Écrit – ne faisait pas l'objet d'un investissement résonnant avec leur vie quotidienne. Cette recherche fait donc apparaître que les représentations que ces jeunes peuvent avoir construit de l'Écrit et ses usages sont fortement marquées par cette dichotomie voire ce clivage entre l'école et la vie quotidienne.

4.4 Synthèse

En optant pour la notion de rapport à l'écrit (Bautier, 1995 ; Barré de Miniac, 2000, 2002) ou d'appropriation de l'écrit (Besse et col, 2004), ces études se donnent pour but de mieux comprendre comment les personnes en difficulté avec l'écrit se comportent face à l'objet écrit. Ces auteurs cherchent ainsi à dépasser la caractérisation des difficultés par les performances en traitement de la lecture et de l'écriture en s'intéressant notamment à des représentations sous-jacentes qui pourraient guider certains traitements de l'écrit. Il apparaît que ces représentations se développent et se précisent en fonction du niveau d'expertise.

La spécificité du rapport à l'écrit des sujets en situation d'illettrisme ne se caractérise pas uniquement par un tableau statique - à la manière d'un peintre - tableau qui a pu bien souvent être envisagé comme ayant des blancs - mais ce tableau se caractérise aussi par sa mise en mouvement. Il semble que les liens et interactions entre ces sous-systèmes puissent se faire jour lors d'une utilisation de l'Écrit. Il s'agirait davantage du tableau théâtral où les personnages évoluent en fonction de l'intrigue. Face à une situation d'Écrit quels composants du tableau vont s'activer ? Pour Bautier et Lahire c'est dans l'activité métalinguistique et métacognitive que les conduites vont être orientées par les instances socialisatrice.

Les différentes instances de socialisation vont alors participer à la mise en place de ces tableaux mais elles vont aussi organiser leur mise en mouvement. Quand Lahire (1993) explique que l'École organise un rapport à l'Écrit de type instrumental et que lors de l'apprentissage l'accent est mis sur le niveau métalinguistique et non sur l'aspect communicatif, il vient signifier que face à une tâche d'écriture l'élève va mettre en mouvement principalement ces aspects-là de son rapport à l'Écrit. Pourtant, comme le montrent Bautier (1995) ou Barré de Miniac (2000, 2002) les élèves dans leur tableau de rapport à l'écrit ont développé d'autres capacités que ces aspects-là. En effet, en dehors de l'école ils utilisent l'écrit au travers des journaux intimes, de mails, de « chat » ou encore des SMS. Ces pratiques déclarées permettent à ces jeunes scolarisés de développer des représentations types des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche différents de ce qu'ils

ont construit par la fréquentation de l'école. Certes l'école va participer à la construction du tableau mais elle organiserait surtout sa mise en mouvement en son sein. Face à une situation de production écrite, les jeunes fréquentant l'école mettraient en mouvement les différents processus en les organisant autour des aspects micro-textuels et linguistiques, laissant alors de côté les aspects communicationnels.

Chapitre 2 : problématiques et hypothèses

La production de texte est une activité complexe guidée par trois processus – planification, mise en texte et révision - en constante interaction. Afin de satisfaire des buts toujours spécifiques, ces trois processus activent, sélectionnent et organisent un très grand nombre d'informations. Ces dernières sont constituées des connaissances que le scripteur a stockées en mémoire à long terme mais aussi des informations provenant de l'environnement ou contexte de production.

Nous avons vu que la relation entretenue avec le destinataire joue un rôle majeur. Afin que le discours soit suffisamment explicite pour être compris par un destinataire, le scripteur devra construire un ensemble complexe de représentations de la situation de communication écrite qu'il initie au sein de mondes physique, social et subjectif donnés. (Grize, 1996). La relation entre le scripteur et le destinataire va orienter la manière de communiquer. Face à une situation de communication donnée, le locuteur va choisir certaines catégorisations verbales afin de réaliser certaines visées de la communication. (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998).

La quantité des informations sur la langue et plus généralement sur la communication écrite à stocker en mémoire à long terme ainsi que la complexité à gérer l'interaction des processus de planification, mise en texte et révision expliquent le développement long de cette activité cognitive. Ce développement se réalise d'une part en confrontation à des situations de communications variées qui viennent alimenter les connaissances stockées en mémoire à long terme notamment après un apprentissage institutionnel. La distinction entre représentations types et représentations transitoires de Le Ny (1985, 2005) semble apporter un éclairage intéressant sur le développement des processus en jeu en production écrite. Face à une situation de communication toujours nouvelle, les représentations types permettent de guider la construction de représentations transitoires. En retour ces représentations transitoires alimentent les représentations types.

D'autre part ce développement ne peut avoir lieu sans un enseignement institutionnel et systématique. Cet enseignement va permettre l'apprentissage linguistique et la gestion des processus cognitifs. Mais cet enseignement va aussi organiser un rapport spécifique à l'écrit. Lahire (1993) explique que l'Ecole, en France, organise un rapport à l'écrit de type instrumental et que lors de l'enseignement l'accent est mis principalement sur le niveau métalinguistique et non sur l'aspect communicatif.

Pour Beringer et Swanson (1994) le développement de la production écrite n'est possible que si certains processus de bas niveau s'automatisent. Or Bernard (1997) a mis en avant que des adultes en situations d'illettrisme sont capables dans certaines situations de développer leur processus de révision alors même que la transcription linguistique ne semble pas automatisée.

Pour mieux comprendre la manière dont s'y prennent les jeunes et adultes en difficulté dans le traitement de l'écrit, plusieurs auteurs font appel aux notions de rapport à l'écrit ou d'appropriation de l'écrit. Il va s'agir de se décentrer des seuls aspects cognitifs pour venir

s'interroger sur des dimensions sociales et/ou affectives entrant également en jeu dans la communication écrite.

Enfin nous avons vu que la spécificité du rapport à l'écrit des sujets en situation d'illettrisme ne se caractérise pas uniquement par un tableau statique - à la manière d'un peintre - tableau qui a pu bien souvent être envisagé comme ayant des blancs - mais aussi par une mise en mouvement de ce tableau. Il s'agirait davantage du tableau théâtral où les personnages évoluent en fonction de l'intrigue. Face à une situation d'Écrit quels composants du tableau vont s'activer ?

Ainsi en postulant qu'une évolution de l'appropriation de l'écrit est possible chez des adultes ne fréquentant plus l'école, nous nous différencions des opinions qui considèrent l'illettrisme comme un oubli ou un désapprentissage de ce qui a été enseigné à l'école. Pour nous, les personnes en situation d'illettrisme n'ont pas *oublié* des savoirs sur l'écrit, mais nous postulons que la construction de ces savoirs se serait mise en place de manière spécifique et incomplète rendant ainsi difficile la compréhension d'un texte simple de la vie quotidienne et la production d'écrits simples. Petiot-Poirson (2006) montrent en effet que des modes de traitement graphophonologiques et phonographiques existent chez des adultes en situation d'illettrisme ; néanmoins ceux-ci apparaissent partiels et inefficients.

Une fois la fréquentation scolaire terminée, le sujet continue à être confronté à des situations d'écrit. Pour arriver à résoudre une situation de vie quotidienne nécessitant le recours à l'écrit, nous émettons l'hypothèse générale que les personnes en situation d'illettrisme vont se poser des questions sur ces situations. Elles vont chercher des solutions ; ces solutions vont venir alimenter les représentations types et modifier certains aspects de leur hétérogénéité et leur organisation.

Dans ce travail nous allons chercher à savoir plus spécifiquement ce qu'il en est de l'appropriation des fonctions de l'Écrit chez des experts comme chez des personnes en difficultés sur l'écrit, qu'ils fréquentent l'école ou non. Comment sont organisées ces représentations ? Placés dans des contextes de communication différents, les sujets s'appuient-ils sur les mêmes logiques ? Les sujets en difficulté sur l'Écrit présentent-ils des logiques différentes des sujets experts ?

Comment la manière de s'être approprié les quatre fonctions de l'écrit peut-il avoir un lien avec l'utilisation des visées de la communication écrite ? Vont-elles jouer un rôle en situation de communication écrite et comment ? Lors d'une communication écrite les sujets s'appuient-ils sur leurs représentations des fonctions de l'écrit pour choisir une ou plusieurs visées communicatives ? Comment cela va-t-il s'organiser tout au long du processus de production ?

Comment le fait d'être au sein de l'institution scolaire peut-il avoir une influence sur cette logique interne ? En quoi le fait de ne plus fréquenter l'école peut-il influencer cette logique interne ? Les sujets ne fréquentant plus cette institution en tant qu'élève vont-ils manifester des logiques différentes ?

Nous choisissons de comparer 4 groupes :

- des sujets experts ne fréquentant pas l'école (SEnsco)
- des sujets en difficulté ne fréquentant pas l'école (SDnsco)
- des sujets experts fréquentant l'école (SEsco)
- des sujets en difficulté fréquentant l'école (SDsco)

1. Problème n° 1 : Les représentations types des fonctions de l'écrit

1.1 Hypothèse 1-1 : Hétérogénéité des représentations types des fonctions de l'Écrit selon l'expertise des sujets

Pour Besse (2003) ce qui permettrait à un individu de trouver un sens à l'écrit c'est-à-dire de construire des ensembles de représentations des fonctions de l'écrit serait la confrontation aux fonctionnalités sociales, culturelles et interpersonnelles, la participation à des situations de communications écrites valorisante et l'identification à des lecteurs scripteurs. Or les difficultés en traitement de l'écrit que rencontrent les personnes en situation d'illettrisme peuvent les amener à s'éloigner pour éviter les situations de communication écrite. La construction de représentations des fonctions de l'écrit devient alors plus délicate. Barré-de-Miniac (2002) a mis en évidence que les représentations de l'écrit chez les jeunes adultes fréquentant l'école se développent et se précisent en fonction de l'expertise des sujets. Ainsi, nous pouvons émettre l'hypothèse selon laquelle les sujets experts fréquentant ou non l'école auront des représentations types des fonctions de l'écrit plus hétérogènes que les sujets en difficultés sur l'écrit.

1.2 Hypothèse 1-2 : Hétérogénéité des représentations types des fonctions de l'Écrit selon le contexte social actuellement fréquenté (école ou pas)

Les sujets fréquentant l'école étant confrontés à un contexte socialisateur organisant fortement le rapport à l'écrit (Lahire, 1993, Reuter, 1996, Barré-de-Miniac, 1996), nous émettons l'hypothèse qu'ils auront des représentations types des fonctions de l'écrit moins hétérogènes que les sujets ne fréquentant pas l'école – ceux-ci étant confrontés à des instances de transmission de modèles d' « instruction » plus standardisés.

1.3 Hypothèse 1-3 : Organisation des représentations types des fonctions de l'écrit selon l'expertise des sujets.

Pour Besse (2003) le rapport à l'écrit des personnes en situation d'illettrisme tendrait à se caractériser par la fixation rigide de certaines représentations. Dans une précédente recherche (Bouchut, 2003), nous avons mis en évidence que les représentations des fonctions de l'écrit de jeunes en difficulté fréquentant l'école s'organisaient selon des formes de contextes de communication.

Chez les sujets en difficulté avec l'écrit fréquentant l'école ou non, nous faisons l'hypothèse que les représentations types des fonctions de l'écrit seront organisées autour de formes de contextes de communication. Nous supposons que les fonctions sociales et expressives seront associées à un schéma de communication se réalisant dans un contexte de communication lié à un groupe restreint et familial alors que les fonctions cognitives et pragmatiques seront adossées à un schéma de communication se réalisant dans un groupe/ contexte élargi et peu familial.

A contrario chez les sujets experts fréquentant ou non l'école les représentations types des fonctions de l'écrit feront l'objet d'un investissement sans distinction de contexte.

1.4 Hypothèse 1-4 : Organisation des représentations types des fonctions de l'écrit selon le contexte social actuellement fréquenté

Bautier (1995) Barré-de-Miniac (2000, 2002) et Besse, Allègre-Laforêt, Chalani et Montéréal (2004) ont montré que les jeunes fréquentant l'école ont des pratiques de l'Écrit en dehors de l'école et développent ainsi des représentations des fonctions de l'écrit. Il apparaît alors à travers ces recherches qu'un développement des représentations des fonctions de l'écrit pourrait avoir lieu en dehors de l'école.

Nous pouvons ainsi émettre l'hypothèse selon laquelle les sujets experts fréquentant l'école ont le même mode d'organisation des représentations types des fonctions de l'écrit que les sujets experts ne fréquentant pas l'école. De même, les sujets en difficulté sur l'Écrit ont le même mode d'organisation des représentations types des fonctions de l'Écrit.

2 Problème n°2 : Les représentations types des schémas de tâche

2.1 Hypothèse 2-1 : Hétérogénéité des représentations types des schémas de tâche selon le niveau d'expertise

Les études sur la production de texte des sujets en difficulté avec l'écrit ont montré qu'ils utilisent un répertoire restreint d'outils de mise en texte. Les compétences qu'ils manifestent en production écrite mobilisent alors des modèles en nombre restreint (Coen, 2002, Bernard, 1997)

Nous pouvons émettre l'hypothèse selon laquelle les représentations types des schémas de tâches des sujets en difficulté avec l'écrit fréquentant ou non l'école seront moins étendues que celle des sujets experts.

2.2 Hypothèse 2-2 : Hétérogénéité des représentations types des schémas de tâche selon le contexte social actuellement fréquenté

Selon Le Ny (19985, 2005) et Richard (1999) les représentations types se construisent en confrontation à différentes situations de résolution. En ayant observé différentes situations-problèmes le sujet a pu construire des structures durables associées à certaines situations. Une fois la fréquentation scolaire terminée, les sujets sont alors face à des situations de communications écrites plus variées et dont les normes et enjeux sont moins balisées que les situations proposées à l'école. Nous pouvons alors avancer l'hypothèse selon laquelle les sujets ne fréquentant pas l'école ont des représentations types des schémas de tâche plus hétérogènes que les sujets fréquentant l'école.

2.3 Hypothèse 2-3 : Organisation des représentations types des schémas de tâche selon le niveau d'expertise

Les personnes en situation d'illettrisme étant dans l'évitement de situations de communication écrite, les occasions de construire des schémas de tâche diversifiés associés à des contextes de communication variés semblent restreintes. Ainsi nous émettons l'hypothèse que les représentations types des schémas de production d'une communication écrite des sujets en difficulté avec l'écrit fréquentant ou non l'école varient peu selon le contexte de production au contraire des mêmes représentations types de sujets experts fréquentant ou non l'école.

2.4 Hypothèse 2-4 : Organisation des représentations types des schémas de tâche selon le contexte social actuellement fréquenté

La communication écrite est enseignée en France comme un objet étudiable. Les différentes situations de production écrite proposées à l'école sont l'occasion de mettre en œuvre des savoirs linguistiques parcellaires qui nécessitent de procéder à une réflexion métalinguistique. Ainsi la dimension communicative est reléguée à l'arrière plan (Lahire, 1993). D'autre part, les différentes situations de production écrite proposées en situation scolaire sont initiées pour donner l'occasion aux élèves de mettre en œuvre des savoirs parcellaires sur l'écrit et métalinguistiques (Reuter, 1996, Barré-de-Miniac, 1996). L'apprentissage de la production écrite à l'école laisse alors peu de place à la construction des représentations des processus associés au schéma de tâche. Nous faisons alors l'hypothèse selon laquelle les représentations types des schémas de tâches des sujets fréquentant l'école seront davantage organisées autour des aspects du processus du schémas de tâche que les représentations types des schémas de tâches des sujets ne fréquentant pas l'école.

3 Problème n°3 : Représentations transitoires des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche

3.1 Hypothèse 3-1 : Hétérogénéité des représentations transitoires lors des processus de planification et de révision selon le niveau d'expertise

Plusieurs études montrent que les sujets peu experts dans le traitement de l'écrit sont en difficulté pour planifier et réviser leurs idées (Bereiter et Swanson, 1994 ; Bernard, 1997 ; Chanquoy & Alarmagot, 2002 ; Fayol, 1997). Les sujets experts s'étant confrontés à des situations de communications plus variées, ils auraient pu construire des schémas de tâche plus nombreux que les sujets en difficulté avec l'écrit. Ainsi, nous émettons l'hypothèse que les sujets experts fréquentant ou non l'école construiront des représentations transitoires en planification et en révision plus hétérogènes que les sujets en difficulté avec l'écrit fréquentant ou non l'école.

3.2 Hypothèse 3-2 : Hétérogénéité des représentations transitoires lors des processus de planification et de révision selon le contexte social fréquenté actuellement fréquenté

Plusieurs auteurs mettent en évidence que les situations de production écrite en situation scolaire sont proposées comme des occasions de mettre en œuvre des savoirs parcellaires et métalinguistiques et non comme des occasions de communiquer des idées. (Reuter, 1996, Barré-de-Miniac, 1996). Ainsi nous émettons l'hypothèse que les sujets fréquentant l'école construiront des représentations transitoires des fonctions de l'écrit moins hétérogènes que les sujets ne fréquentant pas l'école (SE et SD).

3.3 Hypothèse 3-3 : Répartition des représentations transitoires des fonctions de l'écrit et des schémas de tâches en planification selon le niveau d'expertise

Plusieurs études montrent que la prise en compte du destinataire lors de la production d'une communication écrite est liée au niveau d'expertise des sujets. (Carvalho, 2002, Beringer & Swanson, 1992, Kirsh, 1991, Gregg et al., 1996). Prendre en compte le destinataire consiste principalement à s'interroger sur la fonction de la communication : à qui j'écris et pour faire quoi ? Ainsi nous pouvons émettre l'hypothèse selon laquelle les représentations transitoires observées chez les sujets en difficulté témoigneront de moins de place faite aux fonctions de l'écrit que ce que nous observerons chez les sujets experts.

3.4 Hypothèse 3-4 : Répartition des représentations transitoires des fonctions de l'écrit et des schémas de tâches en planification selon le contexte actuellement fréquenté

Différentes études montrent que l'école organise un rapport instrumental à la langue (Lahire, 1993, Reuter, 1996). Nous pouvons en déduire que, dans ce processus de construction des représentations lors de la phase de planification et de celle de la révision, les représentations transitoires observées témoigneront de moins de place faite aux fonctions de l'écrit que ce que nous observerons chez les sujets ne fréquentant plus l'école. En d'autres termes les sujets fréquentant l'école chercheront davantage à s'interroger sur le comment je communique par écrit ? – c'est-à-dire avec quels outils linguistiques - que sur le pourquoi je communique par écrit ? – c'est-à-dire à quoi ça sert de communiquer par écrit. Ils se situeraient alors d'avantage dans une approche « instrumentale de la langue » lorsqu'ils sont amenés à communiquer par écrit.

3.5 Hypothèse 3-5 : Organisation des représentations transitoires lors des processus de planification et de révision dans une situation de communication visant un destinataire familial

Le contexte de production d'une situation donnée amène les sujets à préciser le but de la communication écrite, la relation au destinataire ainsi que la fonction de la communication écrite (Bronckart, 1997, Grize, 1996).

Le groupe des sujets experts fréquentant ou non l'école les représentations des fonctions de l'écrit étant plus hétérogène et moins dépendant du contexte, ils prendront en compte davantage les quatre fonctions de l'écrit pour planifier leurs idées. Ils attribuent alors préférentiellement une fonction expressive et sociale à une communication se réalisant dans un groupe restreint et familier mais pas de manière exclusive. De même, ils attribuent préférentiellement une fonction cognitive et pragmatique à une situation de communication écrite se réalisant dans un groupe large et peu familier mais pas exclusivement.

3.6 Hypothèse 3-6 : Organisation des représentations transitoires lors des processus de planification et de révision dans une situation de communication visant un destinataire familier

Les sujets en difficulté avec l'écrit ayant des représentations types des fonctions cognitives et pragmatiques de l'écrit associées à un schéma de communication se réalisant dans un groupe élargi et peu familier, la construction de représentations transitoires en planification et en révision lors du processus de production d'une communication écrite adressé à un destinataire peu familier s'organisera autour de ces fonctions. De même, ayant des représentations types des fonctions cognitive et pragmatique associées à des situations de communication visant un groupe élargi et un destinataire peu familier, la construction des représentations transitoires en révision et en planification lors du processus de production correspondant au même type de situation s'organisera autour de ces fonctions.

4 Problème n°4 : La production écrite

4.1 Hypothèse 4-1 : Production écrite dans des situations de communication visant un destinataire familier

Les personnes en situation difficulté avec l'écrit (SD – SDsco) ayant des représentations types des fonctions expressive et sociale de l'écrit associées à un schéma de communication se réalisant dans un groupe restreint et familier et les activant pour construire un réseau de représentations transitoires des fonctions de l'Écrit et du schéma de tâche en planification, nous faisons l'hypothèse que cela se traduira dans les productions écrites par la présence de mots qui traduisent la subjectivité et visent la gestion de l'interlocution dans les courriers adressés au DF.

Face à une tâche de production écrite à DF, les scripteurs experts (SE – SEsco) ayant construit des représentations transitoires des fonctions de l'Écrit et du schéma de tâche autour des fonctions expressive et sociale, nous faisons l'hypothèse que cela se traduira dans les textes par la présence de mots qui visent l'expression de la subjectivité et la gestion de l'interlocution.

4.2 Hypothèse 4-2 : Productions écrites dans des situations de communication visant un destinataire peu familier

Les personnes en difficulté avec l'écrit (SD – SDsco) ayant des représentations types des fonctions pragmatique et cognitive de l'écrit associées à un schéma de communication se réalisant dans un groupe élargi et peu familier et les activant pour construire des représentations transitoires des fonctions de l'Écrit et du schéma de tâche en planification, nous faisons l'hypothèse que cela se traduira dans les productions écrites par la présence de mots qui ont une visée référentielle et logifiante dans les courriers adressés au DPF.

Face à une tâche de production écrite à DPF, les scripteurs experts (SE – SEsco) ayant construit leur réseau de représentations transitoires des fonctions de l'Écrit et du schéma de tâche autour des fonctions expressive et sociale, nous faisons l'hypothèse que cela se traduira dans les textes par la présence de mots qui ont une visée référentielle ou une logifiante.

Chapitre 3 : présentation de la recherche

1. Organisation générale de la recherche

Etudier le fonctionnement cognitif implique de trouver des indices pertinents permettant de comprendre pourquoi et comment se déroule une activité cognitive. Pour comprendre comment les sujets et notamment les sujets les plus difficulté avec l'Écrit s'y prennent pour mettre en texte leurs idées lors d'une communication écrite, analyser les seules traces écrites apparaît insuffisant au regard des connaissances actuelles (Barré-de-Miniac, 1996, 2002, Bautier, 2001, Besse, 1992, Besse, Luis, Paire, Petiot-Poirson & Petit Charles, 2004). Produire un texte, d'un point de vue cognitif, ne se réduit pas à une activité grapho-motrice. Des instances cognitives – mémoire à long terme et mémoire de travail - sont en action. Elles créent, activent et régulent des informations multiples - les représentations cognitives – en fonction du contexte de production. Un problème méthodologique majeur se pose : sur quels indices le chercheur peut-il prendre appui pour inférer et comprendre une activité qui se construit et s'organise en articulation avec des expériences individuelles socialement situées ?

Afin de saisir les représentations types et transitoires sous-jacentes à l'activité de communication écrite, nous faisons le choix de nous appuyer sur des verbalisations métacognitives. L'analyse des seules traces écrites nous apparaît insuffisante pour saisir comment le scripteur se positionne face à un destinataire absent. Dans cette recherche, nous cherchons à cerner comment la manière de s'être approprié les fonctions de l'écrit et les schémas de tâche peut influencer les processus de planification, mise en texte et révision. Nous nous intéressons à des processus de haut niveau qui participent à déterminer « quoi écrire ? à qui ? comment ? » (Fayol, 1997). Ainsi « les sujets s'engagent dans « des résolutions de problèmes » dont ils peuvent prendre conscience et qu'ils parviennent à verbaliser » (ibid). Cette méthodologie de prise en compte des verbalisations des personnes s'inscrit alors dans la démarche de co-évaluation dynamique du diagnostic des modes d'appropriation de l'écrit (DMA)¹. Une série de situations d'entretien métacognitif a été construite.

De plus le discours écrit peut lui aussi être porteur de traces de l'organisation des représentations de l'Écrit. En effet, Bautier (2001) postule que le choix d'éléments linguistiques repose sur un rapport au langage et des pratiques langagières spécifiques. Il en est de même pour l'équipe du groupe de recherche sur la parole (GRP) pour qui les aspects physiques et sociaux que l'être humain entretient avec son univers lui permettent à la fois d'identifier des entités perçues et de les catégoriser conceptuellement (Ghiglione, Landré, Bromberg & Molette, 1998). Face à une situation de communication donnée, le locuteur va choisir certaines catégorisations verbales afin de réaliser certaines visées de la communication. Dès lors, nous avons choisi de construire une épreuve de production

¹ Notre protocole vise à recueillir des indices pour mieux comprendre la manière dont les sujets en difficulté produisent des communications écrites. Toutefois, afin que d'une part les sujets s'impliquent dans les situations expérimentales et ne se vivent pas comment des cobayes de laboratoire et afin que les différents acteurs qui suivent ces personnes en difficulté avec l'écrit dans le cadre de l'insertion professionnelle, de la remise à niveau ou dans un cadre scolaire puissent avoir en retour de nos entretiens des éléments pour les accompagner au mieux dans leur parcours, il nous est apparu important de garder cette démarche de diagnostic.

langagière écrite amenant à des productions dans lesquelles nous analyserons la fonction des éléments langagiers utilisés par les sujets.

1.1 Présentation générale de la passation des épreuves

L'ensemble des sujets est soumis aux mêmes situations expérimentales. Les réponses des sujets ne sont ni limitées dans le temps, ni chronométrées. Une partie des situations va permettre de vérifier si les sujets manifestent ou non des difficultés avec l'Écrit sur la base de leurs performances en traitement de l'écrit (Ep_Perf), les autres se donnent pour objectif la vérification de nos hypothèses (Ep_Hyp).

D'autre part, une première série de situations expérimentales se passe dans le cadre d'un diagnostic des modes d'appropriation de l'écrit (DMA) tandis que les autres interviennent lors d'un entretien de restitution des résultats du DMA. En effet nous avons choisi de construire des situations expérimentales provoquant une verbalisation métacognitive sans que celles-ci ne soient suivies ou précédées de la production d'un texte. De nombreux travaux montrent que les sujets en difficulté avec l'écrit manifestent des difficultés à gérer l'ensemble des processus cognitifs nécessaires à l'écriture d'une communication écrite (Bereiter & Scardamalia, 1987 ; Bernard, Besse & Petit-Charles, 1997 ; Berninger & Swanson, 1994 ; Bouchut, 2003 ; Carvalho, 2002 ; Coen & Riel, 1989 ; Gregg, Sigalas, Hoy, Wisenbaker & McKinley, 1996 ; Monahan, B. D., 1984). Nous avons par conséquent souhaité proposer des situations dont le coût cognitif est allégé afin d'explorer au mieux les représentations transitoires. L'organisation générale de passation des situations est la suivante :

Première partie : DMA

- 1- Entretien initial ;
- 2- Exploration des représentations des fonctions de l'écrit à partir de quatre documents (Ep_Hyp) ;
- 3- Exploration des représentations des schémas de tâche à partir de quatre documents (Ep_Hyp) ;
- 4- Identification de mots et pseudo-mots (Ep_Perf) ;
- 5- Compréhension d'un texte écrit (Ep_Perf) ;
- 6- Production de mots et pseudo-mots (Ep_perf) ;
- 7a-1- Planification de la production écrite d'un courrier adressé à un destinataire familial (Ep_Hyp) ;
- 7a-2- Production écrite d'un courrier adressé à un destinataire familial (Ep_Hyp) ;
- 7a-3- Révision du courrier adressé à un destinataire familial (Ep_Hyp) ;
- 7b-1- Planification de la production écrite d'un courrier adressé à un destinataire peu familial (Ep_Hyp) ;
- 7b-2- Production écrite d'un courrier adressé à un destinataire peu familial (Ep_Hyp) ;
- 7b-3- Révision du courrier adressé à un destinataire peu familial (Ep_Hyp) ;
- 8- Entretien final.

L'ordre de passation des quatre documents de l'épreuve 2 est aléatoire tout comme l'ordre de passation des quatre documents de l'épreuve 3. De même l'ordre de passation des épreuves 7a et 7b est aléatoire.

Deuxième partie

- A- Révision du courrier adressé à un destinataire familier réalisé dans la première partie (Ep_Hyp) ;
- B- Révision du courrier adressé à un destinataire peu familier réalisé dans la première partie (Ep_Hyp) ;
- C- Planification de la production d'un courrier adressé à un destinataire familier (Ep_Hyp) ;
- D- Planification de la production d'un courrier adressé à un destinataire peu familier (Ep_Hyp).

L'ordre de passation des épreuves A, B, C, D est aléatoire.

Entre la première partie du dispositif et la seconde, un délai d'environ une semaine s'écoule.

1.2 Présentation du plan de recherche

Ainsi, nous avons organisé notre recherche autour de trois types de variables : indépendantes, dépendantes et contrôlées :

Les variables indépendantes sont :

- le niveau d'expertise des sujets
- le contexte social actuellement fréquenté (en cours de scolarisation ou sortis de l'école)

Les variables dépendantes sont :

- les représentations types des fonctions de l'écrit : hétérogénéité et organisation
- les représentations types des schémas de tâche : hétérogénéité et organisation
- les représentations transitoires lors du processus de planification : hétérogénéité et organisation
- les représentations transitoires lors du processus de révision : hétérogénéité et organisation
- la visée communicationnelle lors de la mise en texte

Les variables contrôlées permettant de définir des critères de construction des épreuves :

- Familiarité des documents présentés : le document est-il susceptible d'être rencontré fréquemment dans la vie quotidienne du sujet ?
- Contexte de communication dans lequel peut s'inscrire le document : à qui peut s'adresser le document ?
- Fonction de l'écrit remplie principalement par le document : pour l'émetteur et le destinataire à quoi peut servir le support écrit ?

2. Présentation des situations expérimentales

2.1. Présentation des « épreuves performances » (Ep_Perf)

Nous présentons dans cette partie les objectifs de chaque « épreuve performance ». Les supports et déroulement de ces épreuves figurent dans le dossier 1 du CD d'annexes.

2.1.1 Epreuve d'identification de mots et de pseudo-mots

Cette situation construite pour le diagnostic des modes d'appropriation de l'Écrit par Besse, Luis, Paire, Petiot-Poirson & Petit Charles (2004) a pour but d'évaluer l'efficacité de procédures d'adressage et d'assemblage en lecture.

2.2.2 Epreuve de compréhension d'un texte écrit

Proposée par Besse et al. (2004), cette situation a pour objectif d'évaluer les compétences à comprendre des informations écrites implicites et explicites ainsi que des connaissances lexicales.

2.2.3 Epreuve de production de mots et pseudo-mots

Afin de saisir les procédures d'assemblage et d'adressage en production écrite, Besse et al. (2004) ont imaginé une situation de production de mots et de pseudo-mots.

2.3 Présentation des « épreuves hypothèses »

Dans cette partie, nous présentons les objectifs et déroulements des « épreuves hypothèses ». Les supports figurent dans le dossier 1 du CD d'annexes.

2.3.1 Situations expérimentales pour l'exploration des représentations des fonctions de l'écrit (situation expérimentale 2)

Pour saisir l'organisation des représentations types des fonctions de l'écrit nous avons construit un entretien autour de huit documents : un graffiti, un formulaire administratif, un faire-part de naissance, un menu, une page de cahier de brouillon, une carte postale, une lettre administrative et un texte narratif. Le choix des documents s'est fait en appui des variables contrôlées présentées plus haut.

- Documents « graffiti » et « page de cahier de brouillon » : fonction expressive, destinataire familial, groupe de communication restreint ;
- Documents « formulaire administratif » et « lettre administrative » : fonction pragmatique, destinataire peu familial, groupe de communication élargi ;
- Document « carte postale » : fonction sociale, destinataire familial, groupe restreint ;
- Document « faire-part de naissance » : fonction sociale, destinataire familial et groupe de communication élargi ;
- Documents « menu » et « texte narratif » : fonction cognitive, destinataire peu familial ; groupe de communication élargi.

De plus nous avons veillé à ce que leur identification soit possible sans un recours à une lecture systématique. Le contexte iconique et physique doit permettre même aux sujets les plus en difficulté d'identifier le type de document.

Afin de saisir les représentations types des fonctions de l'écrit nous avons cherché à interroger les domaines suivants :

- Modalité d'identification du document
- Familiarité avec le document
- Fonction du document

La grille d'entretien à laquelle ont été soumis les sujets est la suivante :

- Modalité d'identification du document :

Selon vous qu'est-ce que c'est ? A quoi sert-il ?

- Familiarité avec le document :

L'avez-vous déjà utilisé ? Souvent ? (une fois par semaine, une fois par mois, une fois par an) Connaissez-vous des personnes qui l'ont déjà utilisé ? Est-ce qu'elles l'utilisent souvent ?

- Fonction du document

Pourquoi l'ont-elles utilisé ? Dans quel but ? Est-ce qu'elles utilisent d'autres choses pour (reprendre le but) ? Souvent ?

2.3.2 Situations expérimentales d'exploration des représentations types des schémas de tâche (situations expérimentales 3)

Pour saisir l'organisation des représentations types des schémas de tâche nous avons construit un entretien autour de quatre documents : une page de cahier de brouillon, une carte postale, une lettre administrative, un texte narratif. Nous avons choisi ces documents car leur utilisation se fait dans un contexte de communication plus ou moins familier, dans un groupe de communication plus ou moins restreint et où chacun endosse une fonction différente.

La grille d'entretien pour saisir les représentations types des schémas de tâche a été construite à partir des domaines suivants :

- Modalité d'identification du document (représentations types des fonctions)
- Familiarité avec le document
- Représentations types de l'organisation des connaissances afin de satisfaire leurs buts
- Représentation types des contraintes rhétoriques liées au contexte de production

Les sujets ont été interrogés à partir de la grille suivante :

- Modalité d'identification du document représentations types des buts

Selon vous c'est quoi ce document ? A quoi sert-il ? Est-ce que la personne qui a fait ce document, l'a fait pour quelqu'un d'autre ? A votre avis, qu'est-ce que la personne qui a fait ce document a voulu faire. Pourquoi cette personne a-t-elle écrit ce document ?

- Familiarité avec le document

Est-ce que vous avez déjà fait un document de ce type ? Est-ce que vous avez déjà fait un document pour [reprendre la fonction que le sujet attribue au document] ? Est-ce que vous avez demandé à quelqu'un de vous aider pour le faire ? Si oui, comment vous a-t-elle aidé ? Elle vous a corrigé le brouillon ? Elle vous a corrigé l'orthographe ? Elle vous a aidé pour faire les phrases ? Est-ce que vous lui dites vos idées puis elle les écrit ?

- Représentations types de l'organisation des connaissances afin de satisfaire mes buts

A votre avis, comment la personne qui a fait ce document s'y est prise ? Selon vous, qu'est-ce qu'elle a écrit en premier ? Et ensuite ? Par quoi a-t-elle terminé ? A votre avis à quoi a-t-elle fait attention ?

- Représentations types des contraintes rhétoriques liées au contexte de production

A votre avis, à quoi la personne qui a écrit ce document a fait attention ? Est-ce qu'elle a fait attention à ce que la personne à qui elle écrit comprenne bien ce qu'elle voulait lui dire ? Selon vous, est-ce qu'elle a mis des formules de politesse précises ? Selon vous, est-ce qu'elle a fait attention à la manière dont elle construisait ses phrases ? Selon vous, est-ce qu'elle a fait attention à l'orthographe ?

2.3.3 Situations expérimentales d'exploration des représentations transitoires en planification de la production écrite

Afin de provoquer des verbalisations métacognitives lors de ce processus de production d'une communication écrite, nous avons construit une situation d'entretien à partir des différents sous-processus de planification décrit dans le modèle princeps de production écrite de Hayes (1996) à savoir :

- La fixation des buts de la production écrite ;
- La récupération des connaissances en mémoire à long terme ;
- L'organisation des connaissances afin de satisfaire les buts ;
- La détermination des contraintes rhétoriques ;
- La gestion de la mobilisation des processus rédactionnels.

La consigne initiale varie entre les situations expérimentale 7a-1, 7b-1, C et D

- Situation expérimentale 7a-1

Pour réaliser ces travaux, vous allez avoir besoin de l'aide d'un ami. Ce que je vous propose c'est d'écrire une lettre pour lui expliquer les travaux et pour lui demander s'il peut venir vous aider pendant les vacances.

- Situation expérimentale 7b-1

Pour réaliser les améliorations que vous souhaitez dans votre logement, il vous faut l'autorisation de votre propriétaire. Ce que je vous propose maintenant c'est d'écrire une lettre pour lui expliquer les travaux et pour lui demander l'autorisation de réaliser vos travaux pendant les vacances.

- Situation expérimentale C

Vous venez de terminer vos travaux. Vous souhaitez fêter cela. Vous voulez organiser une soirée et vous voulez inviter l'ami qui vous a aidé. Vous lui écrivez une lettre pour l'informer de la fin des travaux et pour l'inviter à votre soirée qui aura lieu le premier samedi des vacances.

- Situation expérimentale D

Vous venez de terminer vos travaux. Vous souhaitez fêter cela. Vous voulez organiser une soirée et vous voulez inviter votre propriétaire. Vous lui écrivez

une lettre pour l'informer de la fin des travaux et pour l'inviter à votre soirée qui aura lieu le premier samedi des vacances.

Pour chacune des situations expérimentales 7a-1, 7b-1, C et D, après avoir présenté la consigne, le sujet est soumis à la grille d'entretien suivante

- La fixation des buts de la production écrite ;

A qui vous allez écrire ce courrier ? Qu'est-ce que vous devez lui dire avec ce courrier ?

- La récupération des connaissances en mémoire à long terme ;

Qu'est-ce que vous devez marquer pour qu'il vienne ?

- L'organisation des connaissances afin de satisfaire les buts ;

Qu'est-ce que vous allez d'abord marquer ? Et ensuite ? Par quoi allez-vous terminer ?

- La détermination des contraintes rhétoriques ;

A quoi devez vous faire attention ? Quelles expressions vous devez utiliser ? Quand vous écrivez à [destinataire du courrier], quels types de mots vous devez utiliser ? Quand vous écrivez à [destinataire du courrier], est-ce qu'il y a une manière particulière de faire les phrases ? Quand vous écrivez à [destinataire du courrier], est-ce que c'est important de faire attention à l'orthographe ? Est-ce que vous allez mettre des formules de politesse ? Lesquelles ?

- La gestion de la mobilisation des processus rédactionnels.

Comment vous allez faire pour être sûr d'écrire tout ce que vous voulez écrire ? Est-ce que vous voulez utiliser une feuille de brouillon ?

2.3.4 Situations expérimentales de production écrite d'un courrier

Suite aux situations expérimentales 7a-1 et 7b-1, le sujet est invité à produire le courrier. Une feuille blanche non lignée lui est alors proposée.

2.3.5 Situations expérimentales d'exploration des représentations transitoires en révision de la production écrite

Comme pour le processus de planification, nous avons choisi de provoquer les verbalisations métacognitives en élaborant un entretien autour des sous-processus de révision décrits dans le modèle princeps de Hayes (1996) :

- Définition de la tâche ;
- L'évaluation ;
- La sélection d'une stratégie ;
- La modification ou non.

La construction même des questions a pris appui sur le travail de Bernard (1997) qui interroge les compétences en révision chez des adultes en situation d'illettrisme.

Dans les situations expérimentales 7a-3, 7b-3, A et B, le sujet est soumis à la même grille d'entretien :

- Définition de la tâche

Qu'est-ce que vous deviez mettre dans ce courrier ?

- Evaluation

Est-ce qu'il y a des choses qui ne vous conviennent pas ? Est-ce que vous pensez que votre ami va comprendre les travaux que vous voulez réaliser ? Est-ce que votre ami va comprendre que vous lui demandez de venir l'aider ?

- Sélection d'une stratégie

Qu'est-ce qu'il faut changer pour qu'il comprenne les travaux que vous voulez faire ? Qu'est-ce qu'il faut changer pour qu'il accepte de venir vous aider ?

Qu'est-ce qu'il faut changer pour être sûr qu'il vienne le jour où vous avez prévu de faire vos travaux ?

- Modification ou non

Est-ce que vous voulez faire ces changements ? Est-ce qu'il y a d'autres choses que vous voulez changer ?

3. Population expérimentale

Notre population de recherche se compose de quatre groupes :

- Un groupe de sujets ne fréquentant pas l'école en difficulté avec l'Écrit : SDnsco
- Un groupe de sujets ne fréquentant pas l'école expert avec l'Écrit : SEnsco
- Un groupe de sujets fréquentant l'école en difficulté avec l'écrit : SDsco
- Un groupe de sujets fréquentant l'école expert avec l'Écrit : SEsco

Tous sont recrutés sur la base du volontariat.

	SDnsco	SEnsco	SDsco	SEsco
Effectif total	16	16	16	16
Moyenne d'âge	38	40	18	17
Scores en identification de mots	m = 88.39% σ = 9.37%	m = 99.70% σ = 1.19%	m = 92.26% σ = 6.93%	m = 99.40% σ = 2.38%
Score en compréhension d'un texte écrit	m = 67.71% σ = 27.16%	m = 96.88% σ = 6.72%	m = 72.92% σ = 22.82%	m = 98.61% σ = 4.30%
Score en production de mots et pseudo-mots	m = 48.26% σ = 17.77%	m = 89.93% σ = 7.65%	m = 62.85% σ = 12.98%	m = 91.67% σ = 7%

Pour être retenus dans un groupe « en difficulté avec l'Écrit » - SDnsco ou SDsco - les sujets doivent obtenir moins de 80 % de réussite à l'une au moins des trois épreuves. Nous retenons ce critère en référence à l'enquête Information et Vie Quotidienne. En effet, les

épreuves nous permettant de vérifier que les sujets de notre population expérimentales sont ou non en difficulté avec l'écrit sont construites sur un modèle théorique et méthodologique proches des épreuves proposées dans le module d'orientation de l'enquête Information et Vie Quotidienne menée par l'INSEE. Dans cette enquête, les personnes ayant obtenus moins de 80% de réussite sont considérées comme en difficulté avec l'écrit (Murat, 2004).

3.1 Groupe des sujets en difficulté avec l'Écrit ne fréquentant pas l'école (SDnsco)

Nous avons rencontré les personnes de ce groupe dans des dispositifs de formation pour adultes sur les savoirs de bases et dans des dispositifs d'insertion professionnelle.

En plus des critères de performances sur des épreuves de traitement de l'écrit présentées précédemment, nous avons retenu les critères proposés par Besse (2003) pour définir des personnes en situations d'illettrisme : au moins 5 années de scolarité en langue française et âgé de plus de 16 ans. Concernant l'âge, nous avons essayé de ne retenir que des sujets âgés de plus de 25 ans ; âge qui délimite dans les dispositifs d'insertion professionnelle le public jeune du public adulte. Néanmoins pour notre recherche il s'est agi de ne retenir que des personnes suffisamment éloignées de la fréquentation de l'école pour avoir pu développer d'autres types de représentations. Comme le met en avant une étude sur un public de jeunes en difficultés sur l'écrit (Besse, Allègre-Laforêt, Chalani & Montéréal, 2004) il n'y a pas de limite d'âge nette. Les auteurs du rapport ont noté une évolution des représentations aux environs des 22-25 ans. Ainsi dans ce groupe expérimental seul un sujet est âgé de moins de 25 ans (AL14ILL).

3.2 Groupe des sujets experts avec l'Écrit ne fréquentant pas l'école (SEnsco)

Pour ce groupe nous avons retenu les mêmes critères d'âge et de scolarité que pour le groupe des sujets ne fréquentant pas l'école en difficulté avec l'écrit : une scolarité de 5 ans en langue française et plus de 25 ans. Nous avons cherché à avoir une hétérogénéité de niveaux scolaires et de milieux socioculturels. Nous avons d'autre part écarté de notre population les sujets exerçant une profession nécessitant une analyse spécifique de la langue et de la communication écrite comme les enseignants de français, les étudiants et chercheurs en psychologie, sciences du langage, etc.

3.3 Groupe des sujets en difficulté avec l'Écrit fréquentant l'école (SDsco)

Nous avons retenu pour constituer ce groupe (SDsco) les mêmes critères de performance et de type de scolarité que pour le groupe de sujets ne fréquentant pas l'école, en difficulté avec l'écrit (SDnsco). Seul le critère d'âge diffère. Pour être retenu dans ce groupe, les sujets devaient être âgés de moins de entre 16 et 25 ans. Nous avons rencontré la population de ce groupe dans deux lycées différents.

3.4 Groupe des sujets experts sur l'Écrit fréquentant l'école (SEsco)

Pour constituer ce groupe SEsco, nous avons retenu les mêmes critères de performances et de type de scolarité que pour le groupe de sujet SEnsco. Seul le critère d'âge diffère ; les sujets devaient être âgés de moins entre 16 et 25 ans.

4. Critères d'analyse des données recueillies

Afin de cerner les représentations nous avons élaboré des situations provoquant des verbalisations métacognitives à partir d'une grille d'entretien directif avec des questions ouvertes. Pour traiter l'ensemble des discours et de pouvoir mettre à jour les représentations, il est apparu nécessaire de définir des critères objectifs et stables pour analyser les discours.

Pour effectuer les différents calculs statistiques nous avons recours au logiciel StatBox (version 6.40).

4.1 Critères d'analyse des représentations types des fonctions de l'écrit (situation expérimentale 2)

A partir de la transcription des discours produits dans le cadre de la situation d'entretien autour des documents « graffiti », « formulaire », « administratif », « faire-part », « menu », « brouillon », « carte postale », « lettre administratif » et « texte narratif », nous relevons, lors des séquences de discours relatifs à la verbalisation de représentations types des fonctions de l'écrit, des univers de référence décrivant l'attribution d'une fonction. Chaque univers de référence a été associé à l'un des domaines des fonctions de l'écrit à savoir le domaine expressif, social, pragmatique ou cognitif.

Nous présentons ci-après un extrait de la grille d'analyse. L'intégralité de celle-ci figure au fichier 3 du CD des annexes.

Domaines	Exemples de catégories d'univers de référence	Codes	Exemples
Fonction cognitive	Cognitif, connaître	Co	Pour savoir avec quoi c'est fabriqué
	Raconter	Rac	Pour raconter l'histoire aux gens (AL8LYC)
Fonction expressive	Communiquer ses sentiments, s'exprimer	Csent	Je sais pas peut-être pour s'exprimer. A mon avis c'est pour s'exprimer. Il doit souffrir de temps en temps. Il doit avoir des problèmes. Il doit être seul comme il le marque ici. Mais il doit avoir d'autres problèmes. (AL3ILL)
	Exprimer à soi-même	Esoi	Ils ont fait ce graffiti pour se défouler (O5EXP)
Fonction pragmatique	Déclarer une perte, un vol	dép	Pour déclarer la perte d'un document (AL6ILL)
	Actualiser, obtenir, faire-valoir des droits	Dro	Pour être assuré (AL11ILL)
Fonction sociale	Pour communiquer	C	« un message pour... » pour passer le bonjour(AL11ILL)
	Communication informative, annoncer	Ci / Cinf	Transmettre une information, répondre à un courrier, accusé de réception Proposer le menu, indiquer ce qu'il peut y avoir au menu (C2EXP)

4.2 Critères d'analyse des représentations types des schémas de tâches (situation expérimentale 3)

Pour les représentations types des schémas de tâche, nous distinguons les discours portant sur les représentations types des processus et les discours portant sur les représentations types des contraintes.

Concernant les représentations types des processus, nous relevons différents univers de référence que nous associons ensuite à plusieurs domaines.

Domaines	Exemples de catégories d'univers de référence	Exemples de discours
Planification	Organise ses idées	« Il a réfléchi avant de le faire » (AL14LYC)
Révision	Révision matérielle	il y a des ratures je mets du blanc
Mise en texte avec réflexion	Mise en texte avec réflexion	Elle réfléchit à ce qu'elle marque (AL7EXP)
Mise en texte « intuitive »	Mise en texte « intuitive »	« a écrit ce qui lui est venu comme souvenir » (AL9LYC)
Métalinguistique	orthographe	Je fais attention à ne pas faire de faute
Pragmatique	Eléments conventionnels	Logo, référence, date
Matériel et Action	Matériel informatique	Ordinateur, machine à écrire

Pour les représentations types des contraintes nous relevons les univers de références suivants

6. A rien	7. Formules types
8. Adresse	9. Idée
10. Calligraphie	11. Majuscule et ponctuation
12. Dessin	13. Mise en page
14. Destinataire	15. Montrer une bonne image
16. Formules de politesse	17. Mot
18. Eléments pragmatiques (date, signature référence etc.)	19. Orthographe 20. Phrase

4.3 Critères d'analyse des représentations transitoires en planification et en révision (situations expérimentales 7a-1, 7b-1, C, D et situations expérimentales 7a-3, 7b-3, A, B)

Dans les discours relatifs aux verbalisations des représentations transitoires en planification nous relevons différents univers de référence que nous regroupons en différents domaines.

Nous relevons dans les discours les quatre domaines des fonctions de l'écrit définis précédemment : Pragmatique, Cognitif, Social et Expressif.

Au niveau des domaines relatifs au schéma de tâche nous reprenons la distinction entre représentations des processus et représentations des contraintes et ainsi les catégories d'analyse définies ci-dessus.

Nous relevons dans le domaine « consigne » tous les éléments des discours qui reprennent les éléments des consignes de production de texte.

Sous le domaine « texte » nous catégorisons les parties des discours qui reprennent tels quels des éléments du texte produit.

Nous avons défini un domaine intitulé « évitement de la tâche ». Il s'agit de tous les éléments du discours qui cherchent à utiliser un autre canal de communication que le canal écrit pour répondre à la consigne.

Enfin le domaine « Soi » caractérise les éléments des discours dans lesquels les scripteurs font part des préoccupations qu'ils ont concernant l'image que le scripteur va avoir d'eux. Par exemple AL15ILL dit : « [je ferai attention à ce] Qu'il y a pas de fautes d'orthographe parce que quand même si il y a des fautes ça fait pas bien... ça fait pas bien honnête ».

4.4 Critères d'analyse des textes produits (situation expérimentale 7a-2, 7b-2)

L'analyse des textes produits est réalisée à l'aide du logiciel Tropes Zoom (VF6.2).

Dans les textes produits, à l'aide du logiciel Tropes Zoom, nous relevons :

- Le nombre de mots total
- Le nombre de mots assurant une visée référentielle
- Le nombre de mots assurant une visée logifiante
- Le nombre de mots assurant la gestion de l'interlocution
- Le nombre de mots assurant une visée de la subjectivité.

Pour effectuer des analyses quantitatives des visées permettant la comparaison des différents groupes, nous choisissons de travailler sur des données relatives. Avant de procéder aux comparaisons statistiques inter- et intra-groupe, nous calculons pour chaque courrier le rapport entre le nombre de mots assurant telle ou telle visée et le nombre total de mots produits.

5. Hypothèses opérationnelles

5.1 Problème n° 1 : Les représentations types des fonctions de l'écrit

Problème n°1 : Représentations types des fonctions de l'écrit <i>Situations expérimentales 2</i>	Expertise Vs En difficulté	Fréquentation de l'école Vs Non fréquentation
Hétérogénéité	H. 1-1 : Densité des univers de référence	H. 1-2 : Densité des univers de référence
Organisation	H 1-3 : Nombre d'univers de référence par domaine pour chaque document	H 1-4 : Nombre d'univers de référence par domaine pour chaque document

5.1.1 Hypothèse opérationnelle 1-1 : Hétérogénéité des représentations types des fonctions de l'Écrit selon l'expertise des sujets

Le taux de densité des représentations types des fonctions de l'écrit chez les sujets SEnSCO sera significativement inférieur à celui des sujets SDnsco quel que soit le domaine des fonctions de l'écrit.

De même le taux de densité des représentations types des fonctions de l'écrit chez les sujets SEsco sera significativement inférieur à celui des sujets SDsco quel que soit le domaine des fonctions de l'écrit.

5.1.2 Hypothèse opérationnelle 1-2 : Hétérogénéité des représentations types des fonctions de l'Écrit selon le contexte social actuellement fréquenté (école ou pas)

Le taux de densité des représentations types des fonctions de l'écrit chez les sujets SEnsco sera significativement inférieur à celui des sujets SEsco quel que soit le domaine des fonctions de l'écrit.

De même le taux de densité des représentations types des fonctions de l'écrit chez les sujets SDnsco sera significativement inférieur à celui des sujets SDsco quel que soit le domaine des fonctions de l'écrit.

5.1.3 Hypothèse opérationnelle 1-3 : Organisation des représentations types des fonctions de l'écrit selon l'expertise des sujets.

Chez les sujets experts fréquentant ou non l'école (SEsco, SEnsco) le nombre d'univers de référence du domaine expressif et du domaine social ne sera pas significativement plus important dans les discours métacognitifs portant sur les documents « graffiti », « faire-part », « brouillon » et « carte postale » que dans les discours métacognitif portant sur les documents « formulaire administratif », « menu », « lettre administrative » et « texte narratif ».

De même, chez les sujets experts fréquentant ou non l'école (SEsco, SEnsco), le nombre d'univers de référence du domaine pragmatique et du domaine cognitif ne sera pas significativement plus important dans les discours métacognitifs portant sur les documents « formulaire administratif », « menu », « lettre administrative » et « texte narratif » que dans les discours métacognitifs portant sur les documents « graffiti », « faire-part », « brouillon » et « carte postale ».

En revanche, chez les sujets en difficulté fréquentant ou non l'école (SDsco, SDnsco), le nombre d'univers de référence du domaine expressif et du domaine social sera significativement plus important dans les discours métacognitifs portant sur les documents « graffiti », « faire-part », « brouillon » et « carte postale » que dans les discours métacognitifs portant sur les documents « formulaire administratif », « menu », « lettre administrative » et « texte narratif ».

Chez les sujets en difficulté fréquentant ou non l'école (SDsco, SDnsco) le nombre d'univers de référence du domaine pragmatique et du domaine cognitif sera significativement plus important dans les discours métacognitifs portant sur les documents « formulaire administratif », « menu », « lettre administrative » et « texte narratif » que dans les discours métacognitifs portant sur les documents « graffiti », « faire-part », « brouillon » et « carte postale ».

5.1.4 Hypothèse opérationnelle 1-4 : Organisation des représentations types des fonctions de l'écrit selon le contexte social actuellement fréquenté.

Le nombre d'univers de référence relatifs aux domaines expressif et social dans les discours portant sur les documents « graffiti », « faire-part », « brouillon » et « carte postale » ne sera pas significativement différent entre les sujets SEnsco et SEsco.

De même, le nombre d'univers de référence relatifs aux domaines pragmatique et cognitif dans les discours portant sur les documents « formulaire administratif », « menu », « lettre administrative » et « texte narratif » ne sera pas significativement différent entre les sujets SEnsko et SEsco.

Le nombre d'univers de référence relatifs aux domaines expressif et social dans les discours portant sur les documents « graffiti », « faire-part », « brouillon » et « carte postale » ne sera pas significativement différent entre les sujets SDnsco et SDsco.

De même, le nombre d'univers de référence relatifs aux domaines pragmatique et cognitif dans les discours portant sur les documents « formulaire administratif », « menu », « lettre administrative » et « texte narratif » ne sera pas significativement différent entre les sujets SDnsco et SDsco.

5.2 Problème n°2 : Les représentations types des schémas de tâche

Problème n°2 : Représentations types des schémas de tâche <i>Situations expérimentales 3</i>	Expertise Vs En difficulté	Fréquentation de l'école Vs Non fréquentation
Hétérogénéité	H. 2-1 : Densité des univers de référence	H. 2-2 : Densité des univers de référence
Organisation	H 2-3 : Nombre d'univers de référence par domaine pour chaque document	H 2-4 : Nombre d'univers de référence par domaine pour chaque document

5.2.1 Hypothèse opérationnelle 2-1 : - Hétérogénéité des représentations types des schémas de tâche selon le niveau d'expertise

Le taux de densité des représentations types des schémas de tâche chez les sujets SEnsko sera significativement inférieur à celui des sujets SDnsco quel que soit le domaine.

De même le taux de densité des représentations types des schémas de tâche chez les sujets SEsco sera significativement inférieur à celui des sujets SDsco quel que soit le domaine.

5.2.2 Hypothèse opérationnelle 2-2 : Hétérogénéité des représentations types des schémas de tâche selon le contexte social actuellement fréquenté

Le taux de densité des représentations types des schémas de tâche chez les sujets SEnsko sera significativement inférieur à celui des sujets SEsco quel que soit le domaine.

De même le taux de densité des représentations types des schémas de tâche chez les sujets SDnsco sera significativement inférieur à celui des sujets SDsco quel que soit le domaine.

5.2.3 Hypothèse opérationnelle 2-3 : Organisation des représentations types des schémas de tâche selon le niveau d'expertise

Chez les sujets SEnsko et SEsco le nombre d'univers de référence de chaque catégorie sera significativement différent entre les différents documents.

Chez les sujets SDnsco et SDsco le nombre d'univers de référence de chaque catégorie ne sera pas significativement différent entre les différents documents.

5.2.4 Hypothèse opérationnelle 2-4 : Organisation des représentations types des schémas de tâche selon le contexte social actuellement fréquenté

Quel que soit le document le nombre d'univers de référence du domaine métalinguistique et le nombre d'univers relatifs aux représentations types des contraintes chez les sujets SEsco seront significativement supérieurs à ceux des sujets SEnsco.

Quel que soit le document le nombre d'univers de référence du domaine métalinguistique et le nombre d'univers relatifs aux représentations types des contraintes chez les sujets SDsco seront significativement supérieurs à ceux des sujets SDnsco.

5.3 Problème n°3 : Représentations transitoires des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche

Problème n°3 : Représentations transitoires des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche en planification et révision <i>Planification : Situations expérimentales 7a-1, 7b-1, C, D</i> <i>Révision : Situations expérimentales 7a-3, 7b-3, A, B</i>	Expertise vs En difficulté	Fréquentation de l'école vs Non fréquentation
Hétérogénéité	H. 3-1 : Densité des univers de référence	H. 3-2 : Densité des univers de référence
Répartition des représentations transitoires des fonctions de l'écrit et des schémas de tâches	H. 3-3 : Pourcentage des univers de référence des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche parmi l'ensemble des univers de référence utilisés	H. 3-4 : Pourcentage des univers de référence des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche parmi l'ensemble des univers de référence utilisés

Problème n°3 : Représentations transitoires des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche en planification et révision <i>Planification : Situations expérimentales 7a-1, 7b-1, C, D</i> <i>Révision : Situations expérimentales 7a-3, 7b-3, A, B</i>	Destinataire familier	Destinataire peu familier
Organisation	H 3-5 : Nombre d'univers de référence par domaine pour chaque document Domaine expressif et sociale Vs Domaine pragmatique et cognitif	H 3-6 : Nombre d'univers de référence par domaine pour chaque document Domaine pragmatique et cognitif Vs Domaine expressif et social

5.3.1 Hypothèse opérationnelle 3-1 : Hétérogénéité des représentations transitoires lors des processus de planification et de révision selon le niveau d'expertise

Le taux de densité des représentations transitoires de la communication écrite chez les sujets SEnSCO sera significativement inférieur à celui des sujets SDnSCO quel que soit le domaine.

De même le taux de densité des représentations transitoires de la communication écrite chez les sujets SEsco sera significativement inférieur à celui des sujets SDsco quel que soit le domaine.

5.3.2 Hypothèse opérationnelle 3-2 : Hétérogénéité des représentations transitoires lors des processus de planification et de révision selon le contexte social fréquenté actuellement fréquenté

Le taux de densité des représentations transitoires de la communication écrite chez les sujets SEnSCO sera significativement inférieur à celui des sujets SEsco quel que soit le domaine.

De même le taux de densité des représentations transitoires de la communication écrite de tâche chez les sujets SDnSCO sera significativement inférieur à celui des sujets SDsco quel que soit le domaine.

5.3.3 Hypothèse opérationnelle 3-3 : Répartition des représentations transitoires des fonctions de l'écrit et des schémas de tâches en planification selon le niveau d'expertise

Parmi l'ensemble des univers de référence relevés dans les discours métacognitif en planification et en révision, le pourcentage des univers de référence relatif au schéma de tâche sera significativement supérieur au pourcentage des univers de référence relatifs aux fonctions de l'écrit chez les sujets SDnSCO et SDsco.

5.3.4 Hypothèse opérationnelle 3-4 : Répartition des représentations transitoires des fonctions de l'écrit et des schémas de tâches en planification selon le contexte actuellement fréquenté

Parmi l'ensemble des univers de référence relevés dans les discours métacognitifs en planification et en révision, le pourcentage d'univers de référence relatifs aux schémas de tâche sera significativement supérieur chez les sujets SEsco que chez les sujets SEnsco.

Parmi l'ensemble des univers de référence relevés dans les discours métacognitifs en planification et en révision, le pourcentage d'univers de référence relatifs aux schémas de tâche sera significativement supérieur chez les sujets SDsco que chez les sujets SDnsco.

5.3.5 Hypothèse opérationnelle 3-5 : Organisation des représentations transitoires lors des processus de planification et de révision dans une situation de communication visant un destinataire familial

Dans les discours associés aux représentations transitoires en planification et en révision dans une situation de communication écrite visant un destinataire familial, quel que soit le groupe de sujets, le nombre d'univers de référence associés aux domaines expressif et social sera significativement supérieur au nombre d'univers de référence associés aux domaines pragmatique et cognitif.

5.3.6 Hypothèse opérationnelle 3-6 : Organisation des représentations transitoires lors des processus de planification et de révision dans une situation de communication visant un destinataire peu familial

Dans les discours associés aux représentations transitoires en planification et en révision dans une situation de communication écrite visant un destinataire peu familial, quel que soit le groupe de sujets, le nombre d'univers de référence associé aux domaines pragmatique et cognitif sera significativement supérieur au nombre d'univers de référence associés aux domaines expressif et social.

5.4 Problème n°4 : La production écrite

Problème n°4 : Production écrite <i>Situations expérimentales 7a-2, 7b-2</i>	Destinataire familial	Destinataire peu familial
Organisation des visées de la communication	H 4-1: Nombre de mots assurant une visée de la communication Visée de la subjectivité et visée de la gestion de l'interlocution Vs Domaine visée référentielle et visée logifiante	H 4-2 : Nombre de mots assurant une visée de la communication Domaine visée référentielle et visée logifiante Vs Visée de la subjectivité et visée de la gestion de l'interlocution

5.4.1 Hypothèse opérationnelle 4-1 : Production écrite dans des situations de communication visant un destinataire familial

Dans les communications écrites visant un destinataire familial, les sujets SEnsco et SEsco utiliseront significativement plus de mots assurant une visée de la subjectivité et une visée de gestion de l'interlocution que de mots assurant une visée référentielle et une visée logifiante.

Dans les communications écrites visant un destinataire familial, les sujets SDnsco et SDsco utiliseront significativement plus de mots assurant une visée de la subjectivité et une visée de gestion de l'interlocution que de mots assurant une visée référentielle et une visée logifiante.

5.4.2 Hypothèse opérationnelle 4-2 : Productions écrites dans des situations de communication visant un destinataire peu familial

Dans les communications écrites visant un destinataire peu familial, les sujets SEnsco et SEsco utiliseront significativement plus de mots assurant une visée référentielle et une visée logifiante que de mots assurant une visée de la subjectivité et une visée de gestion de l'interlocution.

Dans les communications écrites visant un destinataire peu familial, les sujets SDnsco et SDsco utiliseront significativement plus de mots assurant une visée référentielle et une visée logifiante que de mots assurant une visée de la subjectivité et une visée de gestion de l'interlocution.

Chapitre 4 : Résultats de la recherche - les représentations types

Dans ce chapitre, nous présenterons l'analyse des résultats concernant l'hétérogénéité et l'organisation des représentations types des fonctions de l'écrit (problème n°1) puis des représentations types des schémas de tâche (problème n°2)².

1. Représentations types des fonctions de l'écrit

Problème n°1 : Représentations types des fonctions de l'écrit <i>Situations expérimentales 2</i>	Expertise Vs En difficulté	Fréquentation de l'école Vs Non fréquentation
Hétérogénéité	H. 1-1 : Densité des univers de référence	H. 1-2 : Densité des univers de référence
Organisation	H 1-3 : Nombre d'univers de référence par domaine pour chaque document	H 1-4 : Nombre d'univers de référence par domaine pour chaque document

1.1. Hétérogénéité des représentations types des fonctions de l'écrit

Nous avons analysé les représentations types des fonctions de l'écrit à partir des discours des sujets produits dans les situations expérimentales 2. Nous avons relevé dans l'ensemble des discours le nombre d'univers de référence relatif aux fonctions de l'écrit et le nombre de catégories d'univers de référence pour chaque domaine (cf tableau 1 et 2). Afin de rendre compte de l'hétérogénéité, nous avons procédé à un calcul de densité : il s'agit du rapport entre le nombre d'univers de référence et le nombre de catégories d'univers de référence (cf tableau 3).

Tableau 1 : Nombre d'univers de référence par domaine relevé dans les situations expérimentales 2.

	SDnsco	SEnsco	SDsco	SEsco
Expressif	35	39	26	53
Social	37	50	55	72
Pragmatique	16	18	20	26
Cognitif	17	32	12	8
Total	105	139	113	159

² Rappel des désignations des groupes expérimentaux : SDnsco : groupe de sujets ne fréquentant pas l'école en difficulté avec l'Écrit
SEnsco : groupe de sujets ne fréquentant pas l'école expert avec l'Écrit SDsco : groupe de sujets fréquentant l'école en difficulté avec l'écrit : SEsco : groupe de sujets fréquentant l'école expert avec l'Écrit :

Tableau 2 : Nombre de catégories d'univers de référence par domaine relevé dans les situations expérimentales 2.

	SDnsco	SEnsco	SDsco	SEsco
Expressif	8	9	5	7
Social	5	4	7	6
Pragmatique	7	3	6	7
Cognitif	5	6	5	6
Total	25	22	23	26

Tableau 3 : Densité des univers de référence par domaine en pourcentage (Nombre de catégories univers de référence / Nb d'univers de référence) dans les situations expérimentales 2.

	SDnsco	SEnsco	SDsco	SEsco
Expressif	23 *	23	19	13
Social	14	8	13	8
Pragmatique	44	17	30	27
Cognitif	29	19	42	75
Total	24	16	20	16

* Lecture : une catégorie d'univers de référence du domaine expressif représente 23% du nombre total d'univers de référence du domaine expressif.

1.1.1 Hétérogénéité des représentations types des fonctions de l'écrit selon le contexte actuellement fréquenté (hypothèse 1-1)

1.1.1.1 Comparaison SEnsco et SDnsco

La densité totale des représentations types des fonctions de l'écrit des sujets SDnsco (24%) est plus importante que celle des sujets SEnsco (16%). Les représentations types du groupe SDnsco vont s'organiser autour de catégories d'univers de référence en nombre plus restreint que pour les sujets SEnsco. Nous pouvons en déduire que les représentations des sujets SEnsco sont plus hétérogènes que celles des sujets SDnsco.

La densité des représentations du domaine expressif est la même pour les deux groupes (23%). Les représentations types de la fonction expressive ont le même degré d'hétérogénéité. En revanche, nous pouvons noter une différence forte de densité en ce qui concerne le domaine pragmatique avec un écart de 27 points entre le groupe SDnsco et le groupe SEnsco. Concernant les domaines social et cognitif, cette différence s'élève respectivement à 6 et 10 points. Ainsi les représentations types des fonctions sociale, pragmatique et cognitive vont s'organiser autour de catégories en nombre plus restreint que chez les sujets SEnsco. Les sujets experts ne fréquentant pas l'école (SEnsco) se représentent les fonctions sociale, pragmatique et cognitive de manière plus hétérogène que les sujets en difficulté ne fréquentant pas l'école (SDnsco), et ce notamment au niveau du domaine pragmatique.

1.1.1.2 Comparaison SEsco et SDsco

La densité totale des représentations types des fonctions de l'écrit est plus forte chez les sujets SDsco (20%) que chez les sujets SEsco (16%). Sur les domaines expressif, social et pragmatique les sujets en difficulté fréquentant l'école ont des densités plus élevées que

les sujets experts fréquentant l'école. Toutefois les écarts de densité sont faibles : pour le domaine expressif la différence s'élève à 6 points, pour le domaine social 5 points et pour le domaine pragmatique 3 points. Nous pouvons alors en conclure que sur les domaines expressif, social et pragmatique les représentations types des sujets SEsco et SDsco ont un degré d'hétérogénéité similaire.

Concernant le domaine cognitif, la densité des représentations est forte pour les sujets SDsco (42%) et très forte pour les sujets SEsco (75%). En effet, dans les entretiens, les sujets des deux groupes font peu appel à des univers de référence du domaine cognitif pour attribuer une fonction aux différents documents ; et lorsqu'ils utilisent ce domaine les catégories sont peu diversifiées.

1.1.1.3 Retour sur l'hypothèse H. 1-1

Les résultats vont dans le sens de l'hypothèse H. 1-1. Les sujets experts fréquentant ou non l'école ont des représentations types des fonctions de l'écrit plus hétérogènes que les sujets en difficulté. Toutefois la différence d'hétérogénéité est très marquée entre les sujets experts (SEnsco) et en difficulté (SDnsco) ne fréquentant pas l'école, et ce quel que soit le domaine considéré. Pour les sujets fréquentant l'école cette différence est faible entre les sujets experts (SEsco) et en difficulté (SDsco).

1.1.2 Hétérogénéité des représentations types des fonctions de l'Écrit selon le contexte social actuellement fréquenté (Hypothèse 1-2)

1.1.2.1 Comparaison SEnsco vs SEsco

La densité totale des représentations types des fonctions de l'écrit est la même pour les sujets SEnsco et SEsco (16%). Toutefois, nous pouvons noter des différences de densité selon les domaines. En effet l'écart de densité des représentations du domaine expressif est de 10 points. Les sujets experts ne fréquentant pas l'école (SEnsco) ont des représentations de la fonction expressive moins hétérogènes que les sujets experts fréquentant l'école (SEsco). Inversement pour la fonction pragmatique et cognitive, les représentations types des sujets SEsco sont moins hétérogènes que celles des sujets SEnsco avec un écart de 10 points pour le domaine pragmatique et de 56 points pour le domaine cognitif.

1.1.2.2 Comparaison SDnsco vs SDsco

La différence de densité totale des représentations entre les deux groupes est faible (4 points). Les représentations types des fonctions de l'écrit des deux groupes ont un degré d'hétérogénéité similaire. Toutefois concernant le domaine pragmatique, l'écart s'élève à 14 points. Les sujets SDsco ont des représentations plus hétérogènes de la fonction pragmatique que les sujets SDnsco. Inversement pour le domaine cognitif : la densité des représentations du domaine cognitif est plus forte chez les sujets SDnsco (42%) que chez les sujets SDsco (29%). Les sujets en difficulté ne fréquentant pas l'école (SDnsco) ont des représentations types de la fonction cognitive plus hétérogènes que les sujets en difficulté fréquentant l'école (SDsco).

1.1.2.3 Retour sur l'hypothèse H. 1-2

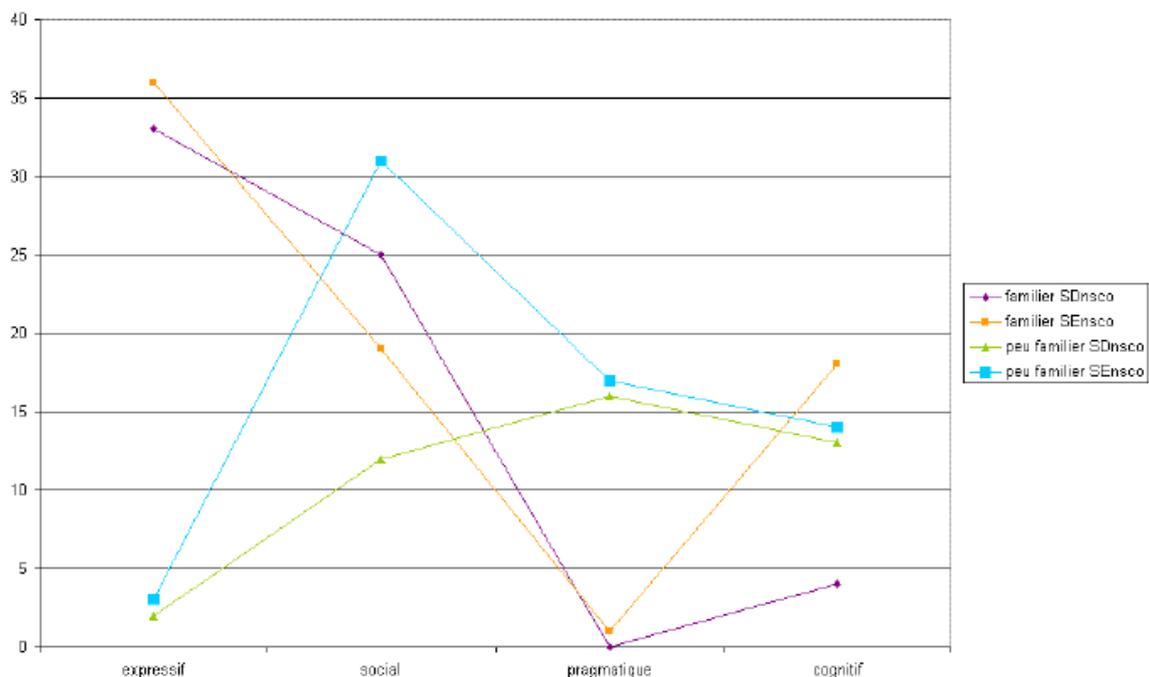
Même si au niveau global nous ne pouvons mettre en évidence une différence d'hétérogénéité entre les sujets fréquentant l'école (SEsco et SDsco) et ceux ne fréquentant pas l'école (SEnsco et SDnsco) contrairement à l'hypothèse H. 1-2 émise, il apparaît des

différences d'hétérogénéité entre ces groupes sur certains domaines de fonctions de l'écrit. En effet, en ce qui concerne les sujets experts, les représentations types des fonctions de l'écrit se diversifient au niveau des domaines cognitif et pragmatique lorsque ces sujets évoluent au quotidien dans un contexte différent de celui de l'école. De même pour les sujets en difficulté les représentations types des fonctions de l'écrit se diversifient au niveau du domaine cognitif lorsque ces sujets sont au quotidien dans un contexte différent de celui de l'école.

1.2 Organisation des représentations types des fonctions de l'écrit

1.2.1 Organisation des fonctions selon l'expertise (hypothèse 1-3)

1.2.1.1 Comparaison SEnsko vs SDnsco

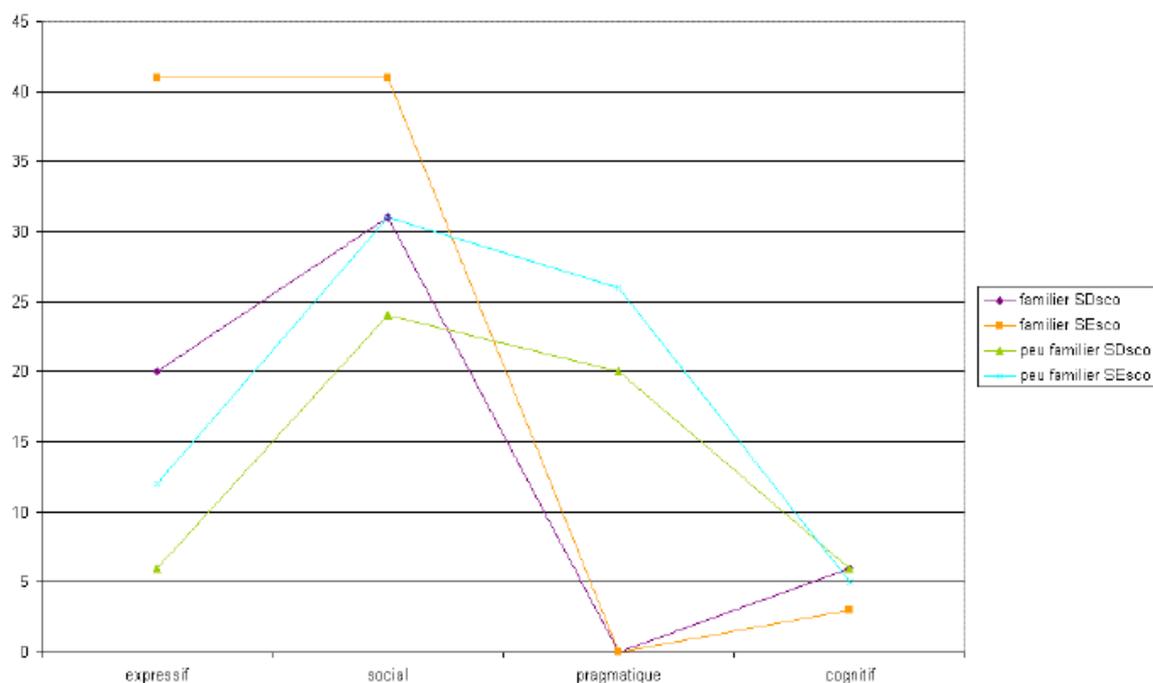


Graphique 1 : répartition des univers de référence des représentations types des fonctions de l'écrit dans des situations de communication visant un destinataire familial et peu familial chez les sujets SEnsko et SDnsco (situations expérimentales 2).

Pour les situations de communication visant un destinataire familial, les sujets SEnsko investissent davantage la fonction cognitive que les sujets SDnsco ($U = 2.86, p < 0.01$). En revanche, pour les fonctions expressive, sociale et pragmatique les représentations types des fonctions de l'écrit sont investies de la même manière face à ce type de situation de communication.

Face à des situations de communication visant un destinataire peu familial, les sujets SEnsko investissent davantage le domaine social que les sujets SDnsco ($U = 3.58, p < 0.01$). Pour les autres fonctions les représentations types sont investies de manière similaire.

1.2.1.2 Comparaison SEsco vs SDsco



Graphique 2 : répartition des univers de référence des représentations types des fonctions de l'écrit dans des situations de communication écrite visant un destinataire familier et peu familier chez les sujets SEsco et SDsco (situations expérimentales 2).

Pour les situations de communication visant un destinataire familier, la fonction expressive est moins investie par les sujets SDsco que par les sujets SEsco ($U = 3.01$, $p < 0.01$). Quant aux autres fonctions, les deux groupes les investissent de la même manière dans ces situations de communication.

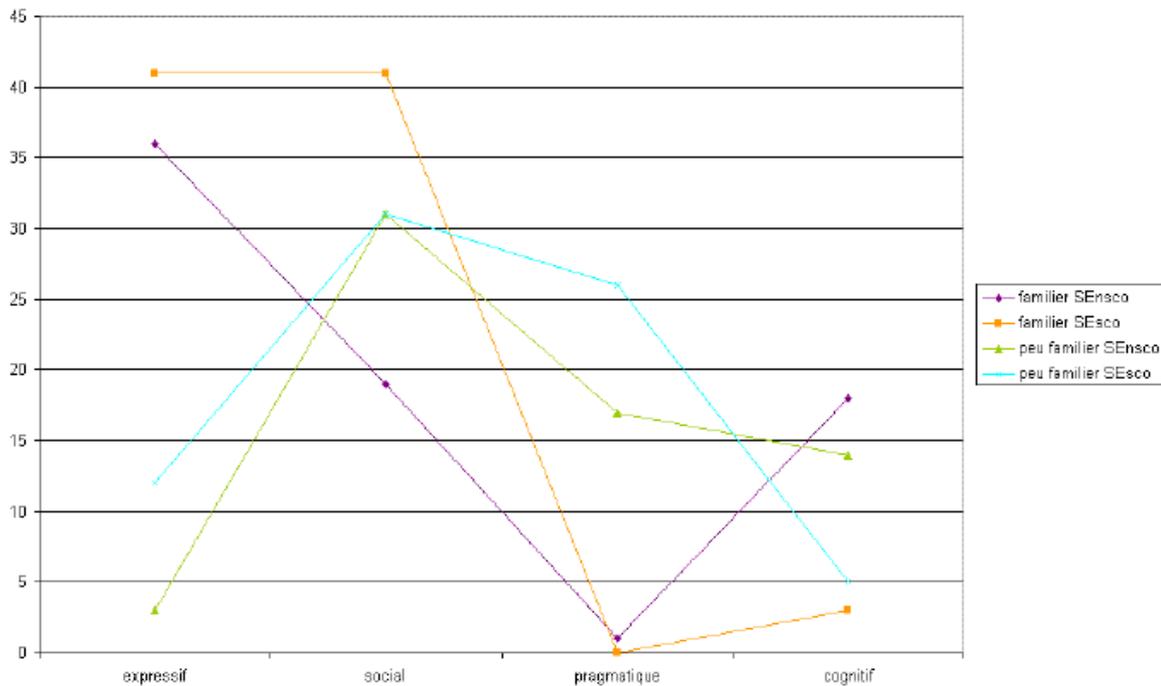
En revanche, pour les situations de communication visant un destinataire peu familier, les représentations types des fonctions de l'écrit s'organisent de manière similaire chez les sujets SDsco et SEsco.

1.2.1.3 Retour sur l'hypothèse H. 1-3

Les résultats vont dans le sens de l'hypothèse H 1-3. Chez les sujets en difficulté les représentations types des fonctions de l'écrit sont organisées autour de formes de contexte de communication. Leur mode d'organisation diffère de celui des sujets experts. En effet, face à des situations visant un destinataire familier, l'organisation des représentations types des fonctions varie entre les sujets experts et les sujets en difficulté ne fréquentant pas l'école : les sujets SEsco investissent davantage la fonction cognitive que les sujets SDsco. Face à des situations de communication visant un destinataire peu familier l'organisation des représentations types des fonctions varie au niveau de la fonction sociale : les sujets SEsco investissent davantage la fonction sociale que les sujets SDsco. Concernant les sujets fréquentant l'école, face à des situations visant un destinataire familier l'organisation des représentations diffère sur le domaine expressif : les sujets SEsco investissent davantage cette fonction que les sujets SDsco. En revanche, face à des situations de communication visant un destinataire peu familier, l'organisation des représentations types est identique.

1.2.2 Organisation des fonctions selon le contexte social actuellement fréquenté (hypothèse 1-4)

1.2.2.1 Comparaison SEnsco vs SEsco

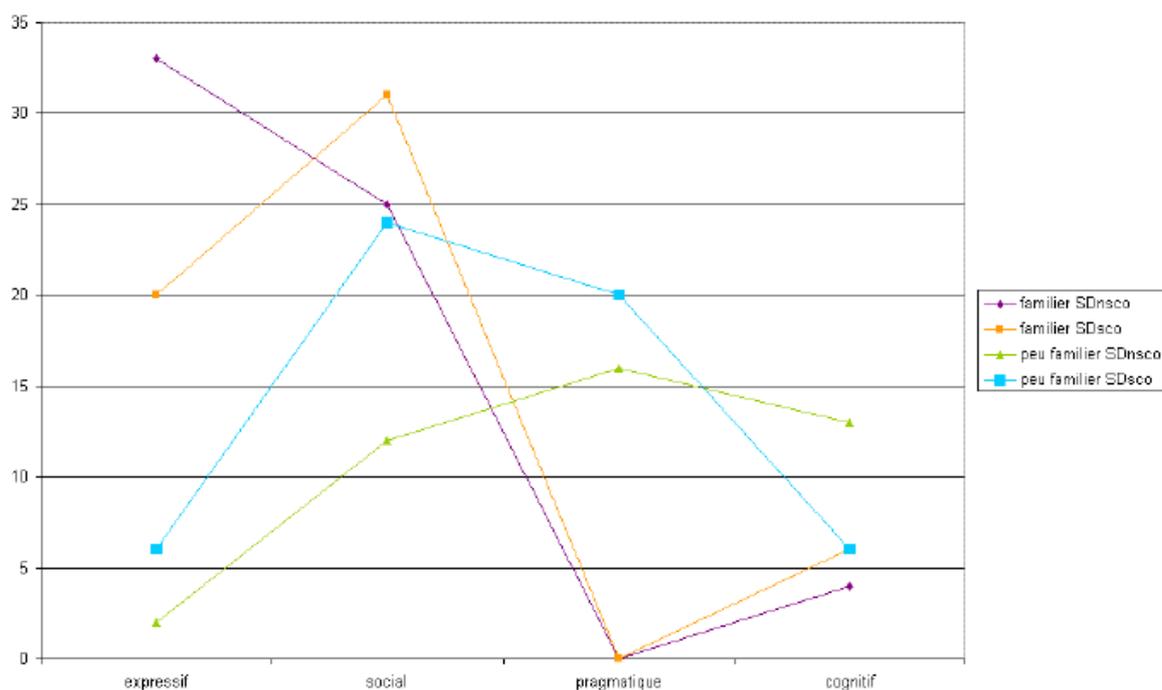


Graphique 3 : répartition des univers de références des représentations types des fonctions de l'écrit dans des situations de communication écrite visant un destinataire familial et peu familial chez les sujets SEnsco et SEsco (situations expérimentales 2).

Pour les situations de communication visant un destinataire familial, les sujets SEsco investissent davantage la fonction sociale que les sujets SEnsco ($U = 3.41, p < 0.01$). Par contre les sujets SEnsco ont davantage de représentations types des fonctions de l'écrit organisées autour du domaine cognitif dans les situations de communication visant un destinataire familial que les sujets SEsco ($U = 3.07, p < 0.01$).

Pour les situations de communication visant un destinataire peu familial, le domaine expressif fait davantage l'objet de représentations de la part des sujets SEnsco que des sujets SEsco ($U = 2.84, p < 0.01$).

1.2.2.2 Comparaison SDnsco vs SDsco



Graphique 4 : répartition des univers de références des représentations types des fonctions de l'écrit dans des situations de communication écrite visant un destinataire familier et peu familier chez les sujets SDnsco et SDsco (situations expérimentales 2).

Dans les situations de communication visant un destinataire familier les sujets SDnsco investissent davantage la fonction expressive que les sujets SDsco ($U = 2.31, p < 0.05$)

Dans les situations de communication visant un destinataire peu familier les sujets SDsco investissent davantage le domaine social que les sujets SDnsco ($U = 3.16, p < 0.01$)

1.2.2.3 Retour sur l'hypothèse H. 1-4

Contrairement à l'hypothèse H. 1-4 émise, les sujets experts fréquentant l'école (SEsco) n'ont pas le même mode d'organisation des représentations types des fonctions de l'écrit que les sujets SEsco. En effet, face à des situations de communication visant un destinataire familier, l'organisation des représentations types des sujets SEsco et SEsco se distingue au niveau des fonctions sociale et cognitive. Face à des situations de communication visant un destinataire peu familier c'est sur le domaine expressif que l'organisation de chacun des groupes diffère.

De même, contrairement à l'hypothèse H. 1-4 émise, les sujets SDnsco et SDsco n'ont pas le même mode d'organisation des représentations types des fonctions de l'écrit. Chez les sujets en difficulté SDnsco et SDsco, l'organisation des représentations diffère sur le domaine expressif dans des situations de communication visant un destinataire familier et sur le domaine social dans les situations de communication visant un destinataire peu familier.

Ainsi il apparaît qu'une fois la fréquentation scolaire terminée les représentations se réorganisent tant chez les sujets experts que chez les sujets manifestant des difficultés dans le traitement de l'écrit.

2 Représentations types des schémas de tâche ³

Problème n°2 : Représentations types des schémas de tâche <i>Situations expérimentales 3</i>	Expertise Vs En difficulté	Fréquentation de l'école Vs Non fréquentation
Hétérogénéité	H. 2-1 : Densité des univers de référence	H. 2-2 : Densité des univers de référence
Organisation	H 2-3 : Nombre d'univers de référence par domaine pour chaque document	H 2-4 : Nombre d'univers de référence par domaine pour chaque document

2.1 Hétérogénéité des représentations types des schémas de tâche

2.1.1.1 Tableaux de résultats de l'analyse des représentations des Processus métacognitifs de production

Tableau 3 : Nombre d'univers de référence relatifs aux représentations types des processus métacognitifs relevés dans la situation expérimentale 3.

	SDnsco	SEnsco	SDsco	SEsco
Planification	32	27	33	13
Révision	3	3	3	5
Mise en Texte avec réflexion	4	5	0	7
Mise en Texte intuitive	19	20	12	8
Métalinguistique	27	21	9	25
Pragmatique	18	21	17	26
Matériel et action	25	14	23	23
TOTAL	128	111	97	107

Tableau 4 : Nombre de catégories d'univers de référence relatifs aux représentations types des processus métacognitifs relevés dans la situation expérimentale 3.

³

Rappel des désignations des groupes expérimentaux : SDnsco : groupe de sujets ne fréquentant pas l'école en difficulté avec l'écrit SEnsco : groupe de sujets ne fréquentant pas l'école expert avec l'écrit SDsco : groupe de sujets fréquentant l'école en difficulté avec l'écrit : SEsco : groupe de sujets fréquentant l'école expert avec l'écrit :

Les représentations des communications écrites chez des lycéens et des adultes en difficulté sur l'Écrit

	SDnsco	SEnsco	SDsco	SEsco
Planification	5	4	4	3
Révision	1	1	1	1
Mise en Texte avec réflexion	3	1	0	3
Mise en Texte intuitive	3	2	3	2
Métalinguistique	3	3	3	6
Pragmatique	2	2	2	2
Matériel et action	3	3	4	3
TOTAL	20	16	17	20

Tableau 5 : Densité des univers de référence par domaine en pourcentage (Nb de catégories d'univers de référence / Nb d'univers de référence) dans la situation expérimentale 3.

	SDnsco	SEnsco	SDsco	SEsco
Planification	16*	15	12	23
Révision	33	33	33	20%
Mise en Texte avec réflexion	75	20	0	43
Mise en Texte intuitive	16	10	25	25
Métalinguistique	11	14	33	24
Pragmatique	11	10	12	8
Matériel et action	12	21	17	13
TOTAL	16	14	18	19

*Lecture : une catégorie d'univers de référence du domaine planification représentation 16% du nombre total d'univers de référence du domaine planification.

2.1.1.2 Tableau de résultats de l'analyse des représentations types des contraintes de production

Tableau 6 : Nombre d'univers de référence relatifs aux représentations types des contraintes de production relevés dans la situation expérimentale 3.

	SDnsco	SEnsco	SDsco	SEsco
à rien	2	2	0	0
adresse	1	2	2	0
calligraphie	3	0	1	0
dessin	5	4	2	0
destinataire	19	29	43	47
élément pragmatique (date, signature référence etc.)	2	1	2	0
formules de politesse	13	11	21	23
formules types	0	4	0	0
idée	11	5	3	1
majuscule et ponctuation	0	3	14	2
mise en page	2	7	10	3
montrer une bonne image	0	1	0	0
mot	4	8	2	14
orthographe	33	40	53	53
phrase	29	27	41	39
TOTAL	124	144	194	182

Tableau 7 : Densité des univers de référence par domaine en pourcentage (Nb de catégories d'univers de référence / Nb d'univers de référence) dans la situation expérimentale 3

	SDnsco	SEnsco	SDsco	SEsco
à rien	2	1	0	0
adresse	1	1	1	0
calligraphie	2	0	1	0
dessin	4	3	1	0
destinataire	15	20	22	26
élément pragmatique (date, signature référence etc.)	2	1	1	0
formules de politesse	10	8	11	13
formules types	0	3	0	0
idée	9	3	2	1
majuscule et ponctuation	0	2	7	1
mise en page	2	5	5	2
montrer une bonne image	0	1	0	0
mot	3	6	1	8
orthographe	27	28	27	29
phrase	23	19	21	21
TOTAL	100	100	100	100

2.1.2 Hétérogénéité des représentations types des schémas de tâche selon le niveau d'expertise (hypothèse 2-1)

2.1.2.1 Comparaison SEnsco et SDnsco

· Représentations types des processus

Entre le nombre total d'univers de référence utilisés par le groupe SEnsco et le groupe SDnsco, il n'y a pas de différence significative ($U = 1.03$, $p < 0.05$). D'autre part la densité

totale des représentations types des processus est sensiblement la même chez les sujets experts ne fréquentant pas l'école (14%) et chez les sujets en difficulté ne fréquentant pas l'école (16%). Ainsi les sujets ne fréquentant pas l'école, experts et en difficulté, ont le même degré d'hétérogénéité des représentations types des processus de production.

Toutefois, concernant le domaine « matériel et action », les sujets en difficulté utilisent un nombre plus important d'univers de référence (25 univers) que les sujets experts (14 univers) ; la densité est plus faible chez les sujets SDnsco (12%) que chez les sujets SEnsko (21%). Ainsi les sujets en difficulté sur l'écrit ont des représentations types des processus davantage centrées sur la réalisation matérielle d'une communication écrite que les sujets experts.

- Représentations types des contraintes

Il n'y a pas de différence significative entre le nombre total d'univers de référence utilisés pour décrire les contraintes chez les sujets SEnsko et chez les sujets SDnsco ($U = 0.98$, $p < 0.05$). Néanmoins, il apparaît que le destinataire soit plus fréquemment cité comme une contrainte chez les sujets experts (21%) que chez les sujets en difficulté (15%). Pour les sujets en difficulté, les idées sont plus fréquemment évoquées comme une contrainte de production que pour les sujets experts.

2.1.2.2 Comparaison SEnsko et SDsco

- Représentations types des processus

Entre le nombre total d'univers de référence utilisés par le groupe SEnsko et SDsco, il n'y a pas de différence significative ($U = 1.1$, $p < 0.05$). D'autre part, la densité totale est sensiblement la même entre les deux groupes (18% pour SDsco et 19% pour SEnsko). Ainsi les sujets fréquentant l'école, experts et en difficulté, ont le même degré d'hétérogénéité des représentations types des processus.

Toutefois, la densité des représentations du domaine métalinguistique est plus importante chez les sujets SDsco (33%) que chez les sujets SEnsko (24%). Les sujets experts fréquentant l'école ont des représentations types du domaine métalinguistique plus hétérogènes que les sujets en difficulté.

- Représentations types des contraintes

Il n'y a pas de différence significative entre le nombre total d'univers de référence utilisés pour décrire les contraintes chez les sujets experts et en difficulté fréquentant l'école ($U = 0.31$, $p < 0.05$). Il apparaît toutefois que le destinataire soit plus fréquemment cité comme une contrainte chez les sujets SEnsko (26%) que chez les sujets SDsco (22%).

2.1.2.3 Retour sur l'hypothèse H. 2-1

Contrairement à l'hypothèse H 2-1, les représentations types des schémas de tâche des sujets en difficulté et experts sont d'un niveau d'hétérogénéité proche.

En effet, l'hétérogénéité des représentations types des processus des sujets SEnsko et SDnsco est sensiblement la même. C'est sur la réalisation matérielle d'une communication écrite que les groupes se distinguent. Nous retrouvons des résultats semblables en ce qui concerne les représentations types des contraintes : il n'y a pas de différence significative du nombre total d'univers de référence utilisé par les deux groupes. Toutefois chez les sujets SEnsko, les représentations types des contraintes sont davantage centrées sur le destinataire et sur les idées que chez les sujets SDnsco.

De même, concernant les représentations types des processus des sujets SEsco et SDsco, l'hétérogénéité est de même niveau. Les deux groupes se distinguent uniquement au niveau des aspects métalinguistiques. Concernant les représentations types des contraintes, nous retrouvons les mêmes résultats que chez les sujets ne fréquentant pas l'école : il n'y a pas de différence significative entre le nombre total d'univers de référence utilisés par les sujets SEsco et par les sujets SDsco. Toutefois, chez les sujets SEsco, comme chez les sujets experts ne fréquentant pas l'école, les représentations types des contraintes sont davantage centrées sur le destinataire que chez les sujets SDsco.

2.1.3 Hétérogénéité des représentations types des schémas de tâche selon le contexte social actuellement fréquenté (Hypothèse 2-2)

2.1.3.1 Comparaison SEnsco SEsco

Représentations types des processus

Il n'y a pas de différence significative entre le nombre total d'univers de référence utilisés par les groupes SEnsco et SEsco ($U = 0.19, p < 0.05$). Toutefois, la densité totale des représentations types des processus est plus élevée chez les sujets fréquentant l'école (19%) que chez les sujets ne fréquentant pas l'école (14%). Nous pouvons en déduire que les sujets ne fréquentant pas l'école ont des représentations types des processus de production d'une communication écrite plus hétérogènes que les sujets experts fréquentant l'école.

Au niveau de la représentation type de la catégorie « planification », la densité est plus importante chez les sujets SEsco (23%) que chez les sujets SEnsco (15%). Les sujets ne fréquentant pas l'école ont des représentations types de la planification plus hétérogènes que les sujets fréquentant l'école. De même en ce qui concerne les représentations types des aspects métalinguistiques, les sujets ne fréquentant pas l'école ont des représentations plus hétérogènes des aspects métalinguistiques (densité = 14%) que les sujets fréquentant l'école (densité = 24%)

Inversement pour la représentation type de la catégorie « révision », les sujets SEsco (20%) ont une densité des représentations types des processus moins importante que les sujets SEnsco (33%). Ainsi les sujets experts fréquentant l'école ont des représentations types du processus de révision plus hétérogène que les sujets ne fréquentant pas l'école ; de même pour les représentations types des réalisations matérielles des communications écrites. Les sujets fréquentant l'école ont des représentations plus hétérogènes (densité = 13%) de la réalisation matérielle que les sujets ne fréquentant pas l'école (densité = 21%).

Représentations types des contraintes

Les sujets SEsco utilisent significativement plus d'univers de référence décrivant les contraintes de production que les sujets SEnsco ($U = 2.46, p < 0.05$). Le destinataire et les formules de politesse sont davantage cités comme des contraintes de production chez les sujets fréquentant l'école (respectivement 26% et 13%) que chez les sujets ne fréquentant pas l'école (respectivement 21% et 8%).

2.1.3.2 Comparaison SDnsco vs SDsco

Représentations types des processus

Entre le nombre total d'univers de référence des représentations types des processus utilisés par les groupes SDnsco et SDsco, il n'y a pas de différence significative ($U = 1.92, p < 0.05$). D'autre part la densité totale des représentations types des processus de production est sensiblement la même entre les deux groupes (respectivement 16% et 18%).

Toutefois les aspects métalinguistiques et la réalisation matérielle de la production ont une densité plus faible chez les sujets ne fréquentant pas l'école (respectivement 11% et 12%) que chez les sujets fréquentant l'école (respectivement 33% et 17%). Ainsi les représentations types des aspects métalinguistiques et de la réalisation matérielle sont plus hétérogènes chez les sujets en difficulté ne fréquentant pas l'école que chez les sujets en difficulté fréquentant l'école.

· Représentations types des contraintes

Les sujets en difficulté fréquentant l'école utilisent significativement plus d'univers de référence décrivant les contraintes de production que les sujets ne fréquentant pas l'école ($U = 3.22, p < 0.01$). Le destinataire est plus fréquemment cité comme étant une contrainte de production par les sujets fréquentant l'école (22%) que par les sujets ne fréquentant pas l'école (15%). Inversement, les sujets SDnsco (10%) citent plus fréquemment les idées comme étant une contrainte de production que les sujets SDsco (2%).

2.1.3.3 Retour sur l'hypothèse H. 2-2

Les résultats vont dans le sens de l'hypothèse H 2-2 : les différences d'hétérogénéité des représentations types des processus et contraintes s'accroissent entre les groupes fréquentant l'école et les groupes ne fréquentant pas l'école. Concernant les groupes experts, les sujets SEnsco ont des représentations types des processus plus hétérogènes des processus que les sujets SEsco et ce notamment au niveau de la planification et des aspects métalinguistiques. Néanmoins sur certains domaines, les représentations types des processus sont plus hétérogènes chez les sujets SEsco que chez les sujets SEnsco. Ce résultat se retrouve en effet au niveau de la révision et de la réalisation matérielle. Par rapport aux représentations types des contraintes, nous pouvons noter une différence significative au profit des sujets SEsco au niveau du nombre total d'univers de référence. Les sujets experts fréquentant l'école ont des représentations types des contraintes plus nombreuses que les sujets ne fréquentant pas l'école. Cette différence se retrouve surtout au niveau du destinataire et des formules de politesse.

Concernant les groupes en difficulté, nous notons aussi des différences importantes d'hétérogénéité des représentations types des processus mais surtout des contraintes entre les sujets fréquentant l'école et les sujets ne fréquentant pas l'école. L'hétérogénéité de l'ensemble des représentations types des processus est proche entre les groupes SDnsco et SDsco. Toutefois les représentations types des processus des sujets SDnsco sont davantage centrées sur les aspects métalinguistiques et la réalisation matérielle que les sujets SDsco. Par rapport aux représentations types des contraintes, les sujets SDsco ont des représentations significativement plus nombreuses que les sujets SDnsco ; cette différence apparaît notamment au niveau du destinataire. Néanmoins les sujets SDnsco ont des représentations types des contraintes davantage centrées sur les idées que les sujets SDsco.

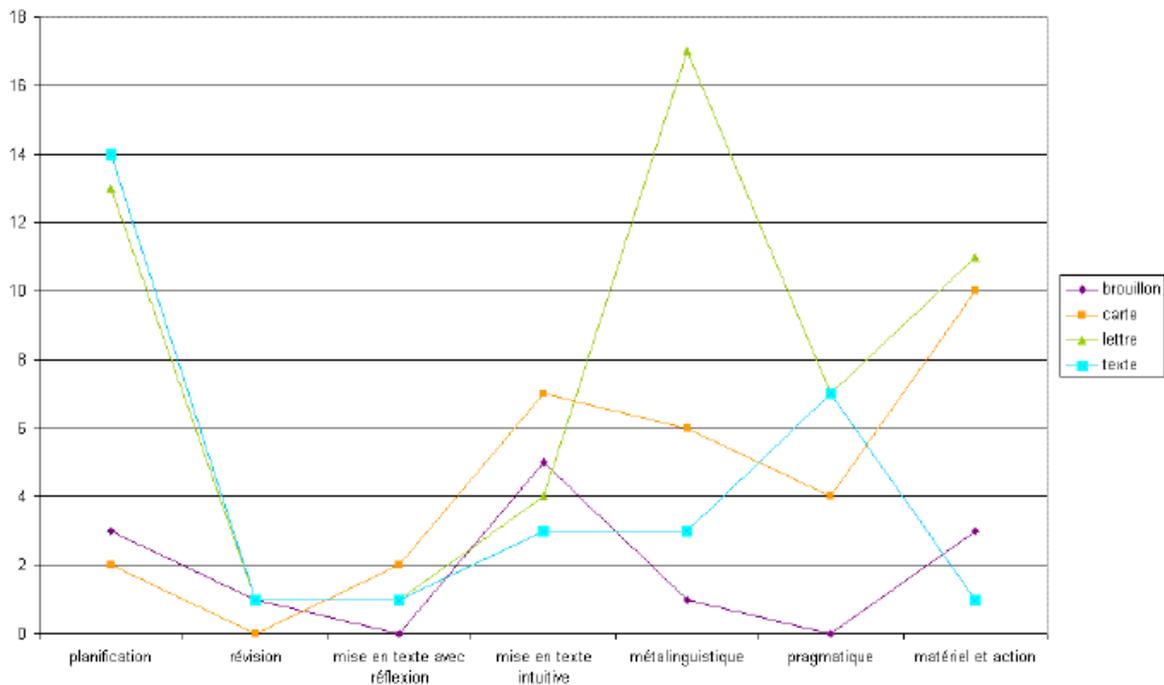
2.2 Organisation des représentations types des schémas de tâche

Nous présentons dans un premier temps l'organisation des représentations types de chacun des groupes. Dans une seconde partie nous comparerons ces organisations en fonction de l'expertise puis du contexte actuellement fréquenté.

2.2.1 Présentation de l'organisation des représentations de chaque groupe expérimental

2.2.1.1 Groupe SDnsco

Représentations types des processus



Graphique 5 : organisation des représentations types des processus chez les sujets SDnsco (situation expérimentale 3)

Nous pouvons remarquer que les courbes relatives à l'organisation des représentations types des processus des documents « brouillon » et « carte postale » sont quasi parallèles. Les représentations types des processus de ces deux situations de communication ont alors la même organisation. En revanche, pour les documents « lettre » et « texte » les représentations types des processus ont une organisation spécifique distincte l'une de l'autre et distincte des documents *carte postale* et *brouillon*.

Document « brouillon »

Un tiers des univers de référence utilisés par les sujets en difficulté sur l'écrit ne fréquentant pas l'école concernant la mise en texte intuitive. Aucun autre domaine ne fait l'objet de représentation particulière. Les sujets SDnsco ont des représentations types des processus de production du document « brouillon » peu importantes.

Document « carte postale »

Près de la moitié des sujets (7) fait appel à des univers de référence concernant la mise en texte intuitive. Aussi, plus de la moitié du groupe (10) fait appel à des univers de référence décrivant la réalisation matérielle de ce document lorsqu'ils sont invités à expliciter leur représentation du schéma de tâche. Aucun autre domaine ne fait l'objet de représentations particulières. Les représentations types des processus de production du document *carte postale* des sujets SDnsco sont ainsi organisées autour de la réalisation matérielle et en moindre mesure de la phase de mise en texte intuitive.

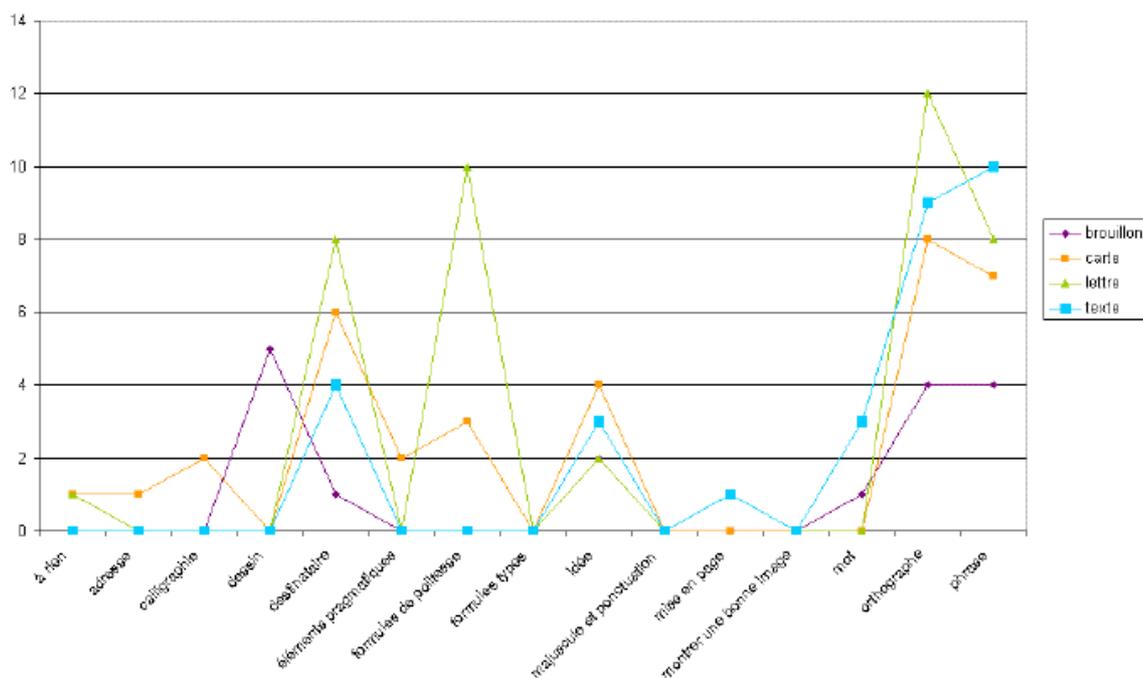
- Document « lettre »

Pour un peu plus des trois quarts du groupe (13), ils se représentent le schéma de tâche du document lettre par sa phase de planification et pour près de la moitié (7) par ses aspects pragmatiques. Les aspects métalinguistiques font l'objet de fortes représentations types puisque cet univers de référence est cité 17 fois. Les représentations types des processus sont alors principalement articulées autour des aspects métalinguistiques, de la planification et en moindre mesure des éléments pragmatiques.

- Document « texte »

Les trois quarts du groupe (13) des sujets SDnsco font appel à des univers de référence décrivant la phase de planification et pour près de la moitié (7) à des univers de référence relatifs aux éléments pragmatiques. Les représentations types des processus de production du document « texte » sont essentiellement organisées autour de la planification et en moindre mesure des éléments pragmatiques.

- Représentations types des contraintes



Graphique 6 : Organisation des représentations types des contraintes chez les sujets SDnsco (situation expérimentale 3)

- Document « brouillon »

Peu de domaines sont représentés comme pouvant être des contraintes par les sujets SDnsco. Néanmoins pour un quart du groupe la réalisation du document « brouillon » nécessite de faire porter son attention sur le dessin (5), l'orthographe (4) et les phrases (4).

- Document « carte postale »

Pour environ la moitié du groupe la réalisation de ce document nécessite une attention portée sur l'orthographe (8) et les phrases (7).

- Document « lettre »

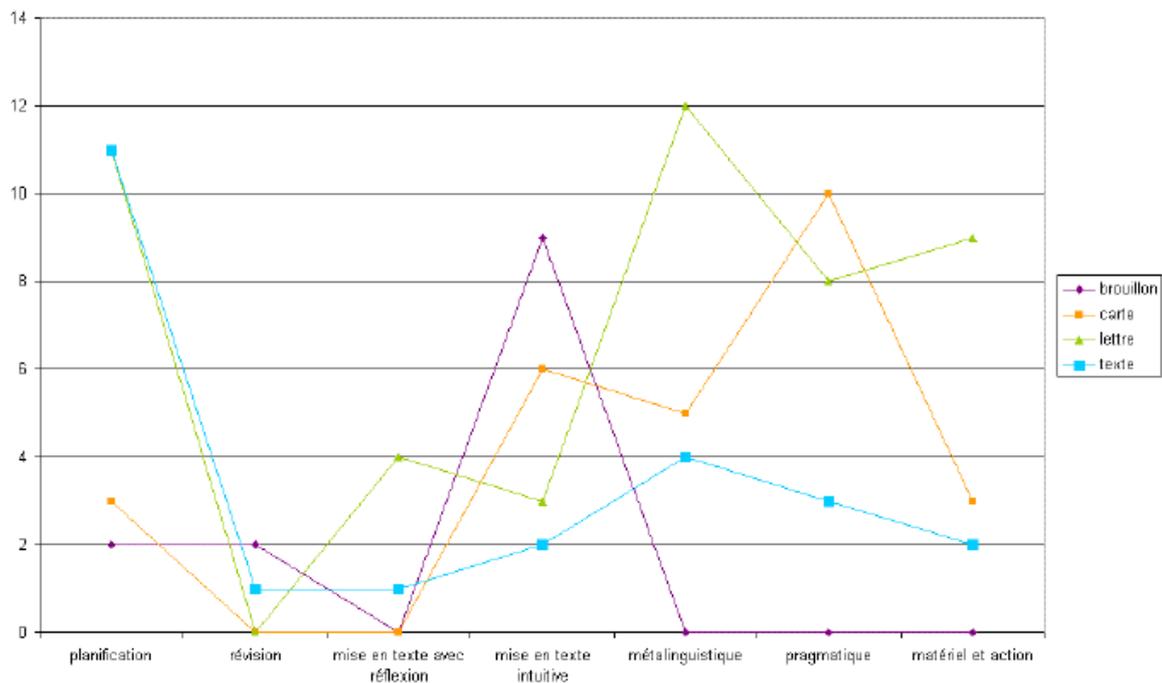
Pour la moitié du groupe l'attention doit être portée sur le destinataire (8), les formules de politesse (10) et les phrases (8) afin de produire ce document. Pour les trois quarts du groupe (12), il faut faire porter son attention sur les aspects orthographiques lors de la réalisation du document « lettre ».

- Document « texte »

Pour plus de la moitié du groupe, la réalisation de cette communication écrite nécessite de faire porter son attention sur l'orthographe (9) et les phrases (10).

2.2.1.2 Groupe SEnsco

- Représentations types des processus



Graphique 7 : organisation des représentations types des processus chez les sujets SEnsco (situation expérimentale 3)

Nous pouvons observer que les quatre courbes décrivant l'organisation des représentations types des processus de production ont des formes différentes selon le type de document proposé. Ainsi les représentations types des processus s'organisent

différemment chez les sujets experts ne fréquentant pas l'école selon la situation de communication écrite.

- Document « brouillon »

Pour décrire le schéma de tâche du document « brouillon », un peu plus de la moitié des sujets (9) fait appel à des univers de référence relatifs à la phase de mise en texte ne nécessitant pas de réflexion. Aucun autre domaine ne fait l'objet de représentation particulière. Les sujets SEnsko se représentent la production du document « brouillon » comme pouvant être mise en texte intuitive sous-jacente.

- Document « carte postale »

Plus de la moitié du groupe SEnsko (10) fait appel à des univers de référence décrivant les éléments pragmatiques de la réalisation de ce type de document. Les représentations types des processus de production du document « carte postale » sont alors principalement organisées autour des éléments pragmatiques.

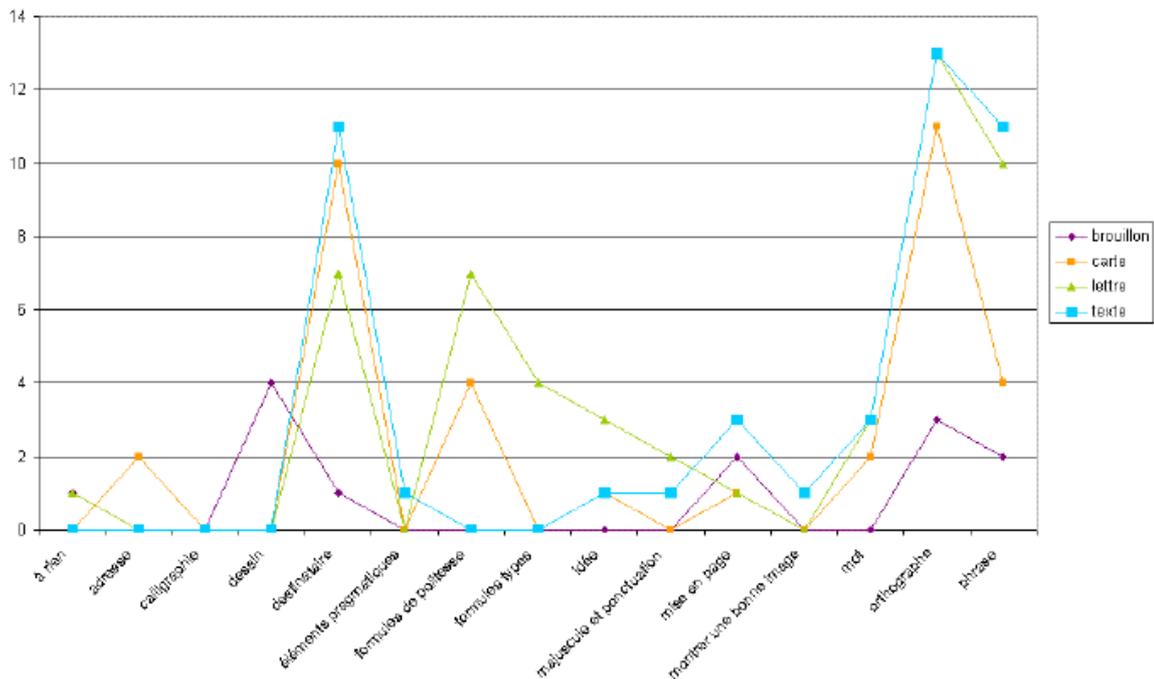
- Document « lettre »

Plus de la moitié du groupe fait appel à des univers de référence décrivant la phase de planification (11) et les aspects pragmatiques (8) pour décrire le schéma de tâche du document « lettre » et les trois quarts des sujets (12) des univers de référence en lien avec des éléments métalinguistiques. Les représentations types des processus de production du document « lettre » sont alors organisées principalement autour des aspects métalinguistiques et en moindre mesure de la planification et des éléments pragmatiques.

- Document « texte »

Les trois quarts environ des sujets experts ne fréquentant pas l'école (11) font appel à des univers de référence en lien avec la phase de planification pour décrire le schéma de tâche du document « texte ». Les représentations types des processus de production du document *texte* s'organisent principalement autour de la phase de planification.

- Représentations types des contraintes



Graphique 8 : Organisation des représentations types des contraintes chez les sujets SEnsco (situation expérimentale 3)

- Document « brouillon »

Les représentations types des contraintes dans ce document sont peu nombreuses chez les sujets SEnsco. Seul un quart des sujets se représente la réalisation de ce document comme nécessitant une attention portée sur le destinataire.

- Document « carte postale »

Pour plus de la moitié du groupe la réalisation de cette communication écrite nécessite de faire attention au destinataire (10) et à l'orthographe (11).

- Document « lettre »

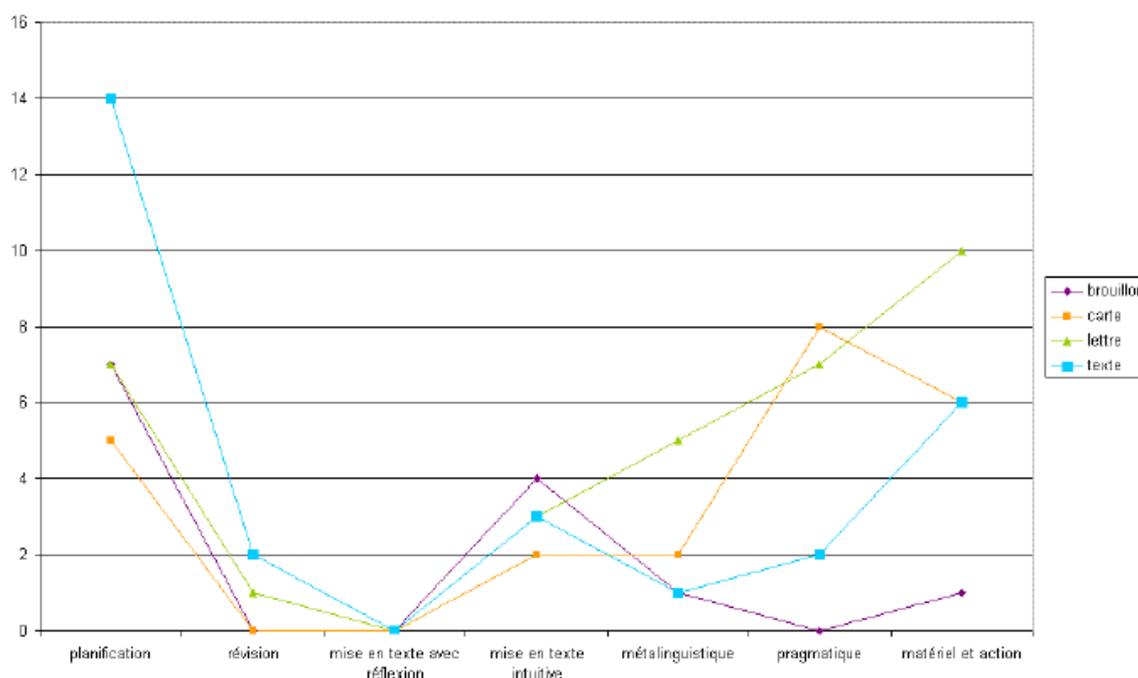
Environ la moitié des sujets (7) cite le destinataire, les formules de politesse (7) et les phrases (10) comme des contraintes de production. Plus de trois quarts des sujets (13) évoquent en plus l'orthographe.

- Document « texte »

Pour plus de la moitié des sujets SEnsco (11) le destinataire et la construction des phrases sont des contraintes de production. Plus des trois quarts de sujets (13) évoquent aussi l'orthographe comme nécessitant une attention lors de la réalisation du document « texte ».

2.2.1.3 Groupe SDsco

- Représentations types des processus



Graphique 9 : organisation des représentations types des processus chez les sujets SDsco (situation expérimentale 3)

Document « brouillon »

Près de la moitié du groupe (7) utilise des univers de référence relatifs à une activité de planification. Aucun autre univers de référence ne fait l'objet de représentation. Les représentations types des processus de production du document « brouillon » s'organisent alors quasi exclusivement autour de la phase de planification chez les sujets SDsco.

Document « carte postale »

La moitié des sujets en difficulté avec l'écrit fréquentant l'école (8) fait appel à des univers de référence décrivant les éléments pragmatiques présents sur une carte postale lorsqu'ils sont invités à expliquer comment on peut s'y prendre pour réaliser ce type de document. Les représentations types des processus de production du document « carte postale » des sujets SDsco s'organisent quasi exclusivement autour des éléments pragmatiques.

Document « lettre »

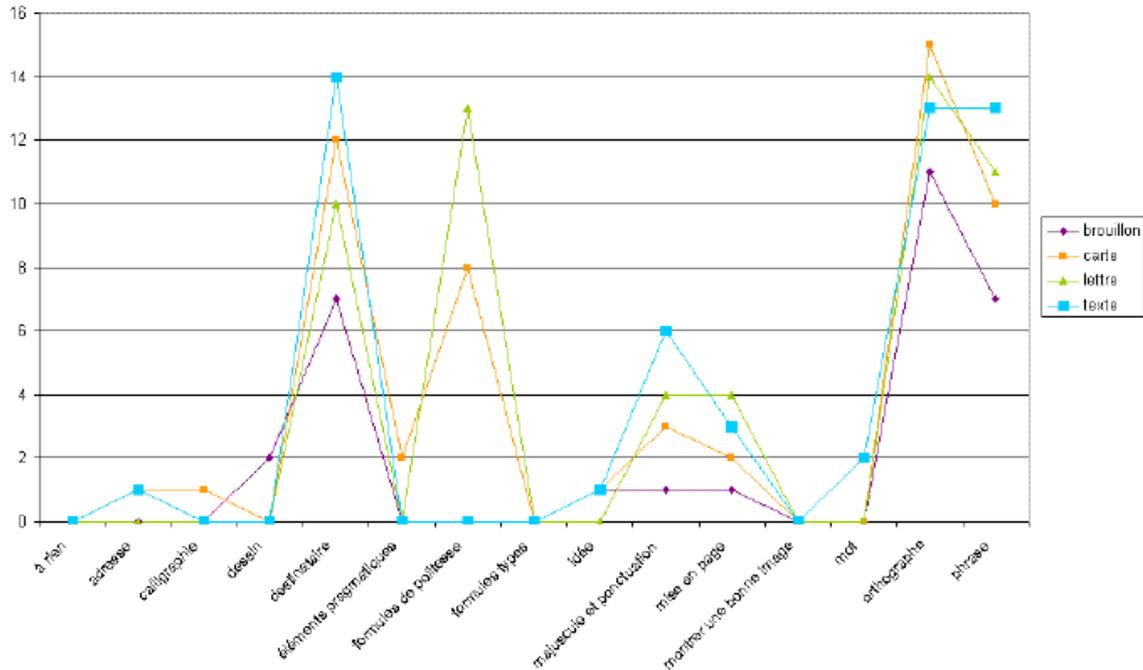
Lorsque les sujets SDsco décrivent le schéma de tâche du document « lettre », un peu plus de la moitié (10) fait appel à des univers de référence relatifs à des actions matérielles. Près de la moitié du groupe (7) utilise des univers de référence liés aux aspects pragmatiques et à la phase de planification pour décrire les représentations types des processus. Ainsi ces représentations s'organisent principalement autour de la réalisation matérielle et en moindre mesure autour des aspects pragmatiques et de la phase de planification chez les sujets SDsco.

Document « texte »

Pour décrire le schéma de tâche du document « texte » plus des trois quarts du groupe SDsco (14) utilise des univers de référence décrivant une phase de planification. Les

représentations types des processus de production s'organisent donc principalement autour de la phase de planification.

• Représentations types des contraintes



Graphique 10 : Organisation des représentations types des contraintes chez les sujets SDsco (situation expérimentale 3)

• Document « brouillon »

Pour environ la moitié des sujets SDsco, le destinataire (7), l'orthographe (11) et les phrases (7) apparaissent comme des contraintes lors de la production du document « brouillon ».

• Document « carte postale »

Plus de la moitié des sujets évoquent les formules de politesse (8) et les phrases (10) comme nécessitant une attention lors de la réalisation de ce type de communication écrite. Le destinataire et l'orthographe font l'objet de représentations types de contraintes par plus des trois quarts des sujets SDsco (respectivement 12 et 15).

• Document « lettre »

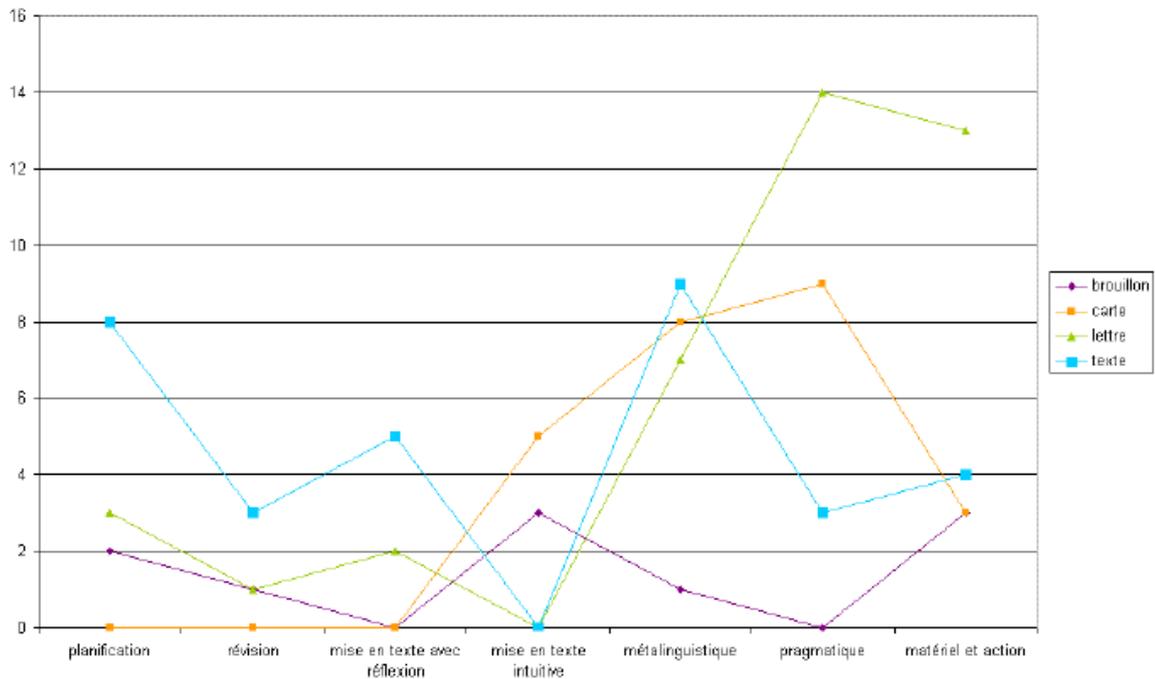
Face au document « lettre », près de la moitié des sujets ont des représentations types des contraintes marquées par le destinataire (10) et les phrases (11). Environ les trois quart des sujets SDsco évoquent aussi les formules de politesse (13) et l'orthographe (14) comme nécessitant une attention.

• Document « texte »

Face au document « texte », plus des trois quarts des sujets SDsco ont des représentations types des contraintes marquées par le destinataire (14), l'orthographe (13) et les phrases (13).

2.2.1.4 Groupe SEsco

- Représentations types des processus



Graphique 11 : organisation des représentations types des processus chez les sujets SEsco (situation expérimentale 3)

- Document « brouillon »

Le document « brouillon » fait l'objet de peu de représentations types des processus. Toutefois ces représentations sont organisées essentiellement autour de la réalisation matérielle. En effet, un tiers des univers de référence utilisés pour décrire le schéma de tâche du document « brouillon » fait référence à cet aspect.

- Document « carte postale »

La moitié des sujets SEsco fait appel à des univers de référence relatifs aux aspects pragmatiques (9) et métalinguistiques (8) pour décrire le schéma de tâche du document carte postale. Les représentations types des processus de production du document carte postale sont essentiellement organisées autour des aspects métalinguistiques et pragmatiques.

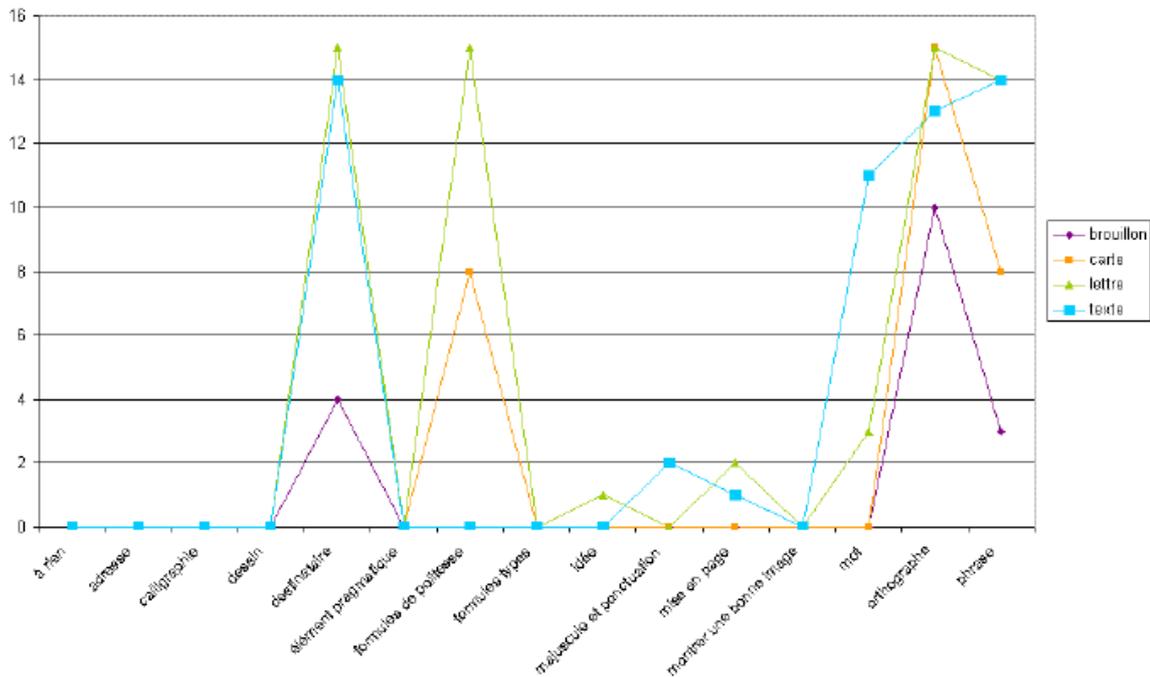
- Document « lettre »

Plus des trois quart du groupe fait appel à des univers de référence relatifs aux aspects pragmatiques (14) et à la réalisation matérielle (13) du document « lettre ». Les représentations types des processus de production du document « lettre » sont alors essentiellement organisées autour des aspects pragmatiques et de la réalisation matérielle chez les sujets SEsco.

- Document « texte »

La moitié du groupe fait appel à des univers de référence décrivant la phase de planification (8) et les éléments pragmatiques (9) lorsqu'ils sont invités à expliciter le schéma de tâche du document « texte ». Les représentations types des processus de production du document « texte » des sujets SEsco sont donc principalement organisées autour de la phase de planification et des éléments pragmatiques.

· Représentations types des contraintes



Graphique 12 : Organisation des représentations types des contraintes chez les sujets SEsco (situation expérimentale 3)

· Document « brouillon »

Un quart des sujets SEsco évoque le destinataire comme une contrainte de production. Plus de la moitié des sujets SEsco (10) se représentent l'orthographe comme une contrainte de production du document « brouillon ».

· Document « carte postale »

La moitié du groupe SEsco a une représentation type des contraintes de production organisée autour des phrases (8). La quasi-totalité du groupe SEsco se représente le destinataire (14) et l'orthographe (15) comme une contrainte lors de la réalisation du document « carte postale ».

· Document « lettre »

Pour la quasi-totalité du groupe SEsco le destinataire (15), les formules de politesse (15), l'orthographe (15) et les phrases (14) apparaissent comme des contraintes de production.

· Document « texte »

Plus de la moitié du groupe (11) évoque le choix des mots comme une contrainte de production. Pour plus des trois quart du groupe le destinataire (14), l'orthographe (13) et

les phrases (14) apparaissent comme des contraintes de production lors de la réalisation du document « texte ».

2.2.2 Organisation des représentations types des schémas de tâche selon l'expertise (hypothèse 2-3)

Nous avons synthétisé les résultats présentés ci-dessus sous forme de tableau afin de comparer les organisations des représentations types en fonction de l'expertise puis du contexte actuellement fréquenté. Nous faisons figurer dans les tableaux suivants les univers de référence cités par la moitié du groupe et par les trois-quarts du groupe (souligné).

2.2.2.1 Comparaison SDnsco vs SEnsco

- Représentation types des processus

Tableau 8 : synthèse de l'organisation des représentations types des processus des groupes SDnsco et SEnsco (situation expérimentale 3)

	SDnsco	SEnsco
Brouillon		Mise en texte intuitive
Carte Postale	Matériel et action Mise en texte intuitive	Pragmatique
Lettre	<u>Métalinguistique</u> <u>Planification</u> Pragmatique	<u>Métalinguistique</u> <u>Planification</u> Pragmatique
Texte	<u>Planification</u> Pragmatique	<u>Planification</u>

Face à des situations de communication se réalisant dans un contexte restreint et visant un destinataire familier (document « brouillon » et document « carte postale »), les représentations types des processus s'organisent différemment chez les sujets experts et en difficulté ne fréquentant pas l'école. Face au document « brouillon », les représentations types des sujets SDnsco sont peu développées alors que les représentations types des sujets SEnsco se regroupent autour de la mise en texte intuitive. Pour le document « carte postale », les représentations types des processus de production s'organisent autour de la réalisation matérielle et de la mise en texte intuitive chez les sujets en difficulté. En revanche, les représentations types des sujets experts ne fréquentant pas l'école s'organisent quant à elles autour des éléments pragmatiques. Face à des situations de communication se réalisant dans un contexte élargi et visant un destinataire peu familier, les représentations types des deux groupes s'organisent de manière similaire. Pour le document « lettre », les représentations types s'organisent massivement autour des aspects métalinguistiques puis autour de la phase de planification et des éléments pragmatiques. Pour le document « texte », les représentations types se regroupent autour de la phase de planification. Pour le groupe SDnsco, les éléments pragmatiques font aussi l'objet de représentations types des processus.

Ainsi les représentations types des processus des sujets SDnsco et des sujets SEnsco varient en fonction du contexte de communication proposé. Toutefois l'organisation des représentations types des processus des sujets SDnsco n'est pas identique à celle des sujets SEnsco ; cette différence d'organisation s'accroissant dans des situations de communication visant un destinataire familier.

- Représentations types des contraintes

Tableau 9 : synthèse de l'organisation des représentations types des contraintes des groupes SDnsco et SEnsco (situation expérimentale 3)

	SDnsco	SEnsco
Brouillon		
Carte Postale	Orthographe Phrase	Destinataire Orthographe
Lettre	Destinataire Formules de politesse <u>Orthographe</u> Phrase	Destinataire Formules de politesse <u>Orthographe</u> Phrase
Texte	Orthographe Phrase	Destinataire <u>Orthographe</u> Phrase

Pour les sujets SDnsco et SEnsco les représentations types des contraintes en lien avec la réalisation du document « brouillon » sont peu développées. Nous avons toutefois pu noter précédemment l'émergence chez les sujets en difficulté de représentations types de contraintes autour de l'orthographe et des phrases.

Face au document « carte postale », les représentations types des contraintes varient entre les deux groupes. Chez les sujets en difficulté ne fréquentant pas l'école, elles sont principalement organisées autour de l'orthographe et des phrases. En revanche, chez les sujets experts ne fréquentant pas l'école, les représentations types des contraintes s'articulent autour des représentations du destinataire et des représentations de l'orthographe.

Face au document « lettre », les représentations types des contraintes s'organisent de manière similaire chez les deux groupes. Le destinataire, les formules de politesse, l'orthographe et les phrases sont les points d'organisation des représentations types des contraintes.

Face au document « texte » les représentations types des contraintes s'organisent de manières différentes chez les deux groupes. Chez les sujets SDnsco, c'est autour de l'orthographe, des phrases que s'articulent les représentations types. En revanche, chez les sujets experts, les représentations types s'organisent fortement autour de l'orthographe puis du destinataire et des phrases.

Ainsi les représentations types des contraintes des sujets SDnsco et SEnsco varient en fonction de la situation de communication proposée. Les représentations types des contraintes des sujets SDnsco ont une organisation proche de celle des sujets SEnsco.

2.2.2.2 Comparaison SDsco vs SEsco

· Représentation types des processus

Tableau 10 : synthèse de l'organisation des représentations types des processus des groupes SDsco et SEsco (situation expérimentale 3)

Les représentations des communications écrites chez des lycéens et des adultes en difficulté sur l'Écrit

	SDsco	SEsco
Brouillon		
Carte Postale	Matériel et action Mise en texte intuitive	Métalinguistique Pragmatique
Lettre	Métalinguistique Planification Pragmatique	Matériel et action Pragmatique
Texte	Planification Pragmatique	Planification Pragmatique

Face à des situations de communication se réalisant dans un contexte restreint et visant un destinataire familier (document « brouillon » et document « carte postale »), les représentations types des sujets experts et en difficulté fréquentant l'école s'organisent de manière différente. Pour les deux groupes, le document « brouillon » fait l'objet de peu de représentation types des processus. Face au document « carte postale », les représentations types des processus des sujets en difficulté s'organisent autour de la réalisation matérielle et de la mise en texte intuitive. En revanche, chez les sujets SEsco, les représentations types se regroupent autour des aspects métalinguistiques et des éléments pragmatiques. Face au document « lettre » les représentations types des processus ont des organisations distinctes chez les deux groupes. Pour les sujets en difficulté les représentations types s'organisent massivement autour des aspects métalinguistiques, et en moindre mesure autour de la phase de planification et des éléments pragmatiques. En revanche, chez les sujets experts fréquentant l'école, l'organisation des représentations types se fait autour de la réalisation matérielle et des éléments pragmatiques. Enfin, face au document « texte » nous retrouvons une organisation similaire des représentations types des processus chez les deux groupes à savoir une organisation autour de la phase de planification et des éléments pragmatiques.

Ainsi, les représentations types des processus des sujets SDnsco et des sujets SEsco varient en fonction du contexte de communication proposé. Face à une situation de communication visant un destinataire familier (document « carte postale ») et face à une situation de communication visant un destinataire peu familier (document « lettre ») l'organisation des représentations types des processus des sujets SDsco est différente de celle des sujets SEsco.

- Représentations types des contraintes

Tableau 11 : synthèse de l'organisation des représentations types des contraintes des groupes SDsco et SEsco (situation expérimentale 3)

	SDsco	SEsco
Brouillon	Destinataire Orthographe Phrase	Orthographe
Carte Postale	Destinataire Formules de politesse Orthographe Phrase	Destinataire Orthographe Phrase
Lettre	Destinataire Formule de politesse Orthographe Phrase	Destinataire Formules de politesse Orthographe Phrase
Texte	Destinataire Orthographe Phrase	Destinataire Mot Orthographe Phrase

Face au document « brouillon », les représentations types des contraintes s'organisent différemment chez les sujets en difficulté et experts fréquentant l'école. Les représentations types des contraintes des sujets SDsco sont articulées autour du destinataire, de l'orthographe et des phrases tandis que celles des sujets SEsco sont articulées autour de l'orthographe.

Les représentations types des contraintes en lien avec la réalisation du document « carte postale » des deux groupes ont une organisation proche. En effet, elles s'organisent fortement autour du destinataire et de l'orthographe, puis des phrases. Chez les sujets en difficulté, les formules de politesse constituent en plus un autre pôle de représentations types des contraintes.

Face au document « lettre » les représentations types des contraintes varient entre les sujets SDsco et SEsco. Les représentations types des contraintes des sujets SDsco s'articulent principalement autour des formules de politesse et de l'orthographe, puis autour du destinataire et des phrases. Quant aux représentations types des sujets experts, elles s'organisent fortement autour du destinataire des formules de politesses, de l'orthographe et enfin des phrases.

Enfin, les représentations types des contraintes chez les sujets SDsco face au document « texte » ont une organisation proche de celles des sujets SEsco. Les représentations types des contraintes des sujets SDsco s'organisent principalement autour du destinataire, de l'orthographe et des phrases. Chez les sujets SEsco, les représentations types des contraintes s'articulent fortement autour du destinataire, de l'orthographe et des phrases puis autour des mots.

Ainsi les représentations types des contraintes des sujets SDsco et des sujets SEsco ont une organisation proche qui varie selon le contexte de communication proposé. Toutefois les représentations types des sujets en difficulté restent davantage marquées par des contraintes micro-textuelles.

2.2.2.3 Retour sur l'hypothèse H. 2-3

Contrairement à l'hypothèse émise H. 2-3, l'organisation des représentations types des schémas de tâche des sujets en difficulté varient selon le contexte de communication tout comme celle des sujets experts.

2.2.3 Organisation des représentations types des schémas de tâche selon le contexte actuellement fréquenté (hypothèse 2-4)

2.2.3.1 Comparaison SEnsco et SEsco

· Représentations types des processus

Tableau 12 : synthèse de l'organisation des représentations types des processus des groupes SEnsco et SEsco (situation expérimentale 3)

Les représentations des communications écrites chez des lycéens et des adultes en difficulté sur l'Écrit

	SEnsco	SEsco
Brouillon	Mise en texte intuitive	
Carte Postale	Pragmatique	Métalinguistique Pragmatique
Lettre	Métalinguistique Planification Pragmatique	Matériel et action Pragmatique
Texte	Planification	Planification Pragmatique

Face à des situations de communication se réalisant dans un contexte restreint et visant un destinataire familier (document « brouillon » et document « carte postale »), les représentations types des processus des sujets experts fréquentant ou non l'école diffèrent quelque peu. En effet, les sujets experts fréquentant l'école ont peu de représentations types des processus de production du document « brouillon » alors que les représentations types des processus des sujets ne fréquentant pas l'école s'organisent autour de la mise en texte intuitive. Face au document « carte postale », les représentations types des deux groupes s'organisent autour des éléments pragmatiques. Toutefois les représentations types des processus de production du document « carte postale » chez les sujets fréquentant l'école s'organisent en plus autour des aspects métalinguistiques. Face à des situations de communications se réalisant dans un contexte élargi et visant un destinataire peu familier (document « lettre » et document « texte »), là aussi les représentations types des deux groupes diffèrent sur plusieurs points. En effet les représentations types des processus de production du document « lettre » ont une organisation centrée sur les éléments pragmatiques chez les deux groupes. En revanche, chez les sujets experts ne fréquentant pas l'école, les représentations types s'organisent aussi autour de la phase de planification et des éléments pragmatiques. Quant à l'organisation des représentations types des sujets experts fréquentant l'école, elles s'articulent, en plus des éléments pragmatiques, sur la réalisation matérielle.

Ainsi les représentations types des processus des sujets SEnsco et SEsco varient selon le contexte de communication proposé. La différence d'organisation des représentations types des processus s'accroît face à des situations de communication visant un destinataire peu familier.

- Représentations types des contraintes

Tableau 13 : synthèse de l'organisation des représentations types des contraintes des groupes SEnsco et SEsco (situation expérimentale 3)

	SEnsco	SEsco
Brouillon		Orthographe
Carte Postale	Destinataire Orthographe	Destinataire Orthographe Phrase
Lettre	Destinataire Formules de politesse Orthographe Phrase	Destinataire Formules de politesse Orthographe Phrase
Texte	Destinataire Orthographe Phrase	Destinataire Mot Orthographe Phrase

Les représentations types des contraintes face au document « brouillon » varient entre les sujets experts fréquentant ou non l'école. Pour les sujets ne fréquentant pas l'école, le document « brouillon » fait l'objet de peu de représentations types de contraintes. En

revanche, pour les sujets fréquentant l'école les représentations types des contraintes s'articulent autour de l'orthographe.

Face au document « carte postale », les représentations types des contraintes des deux groupes varient. Pour les sujets ne fréquentant pas l'école elles s'organisent autour de l'orthographe et du destinataire. Quant aux représentations types des sujets SEsco, elles se regroupent massivement autour du destinataire et de l'orthographe puis autour des phrases.

Les représentations types des contraintes associées au document « lettre » s'organisent différemment chez les deux groupes. Chez les sujets SEnsco, les représentations types des contraintes se regroupent principalement autour de l'orthographe puis du destinataire, des formules de politesse et des phrases. En revanche, les représentations types des contraintes se regroupent massivement autour de quatre domaines chez les sujets SEsco : le destinataire, les formules de politesse, l'orthographe et les phrases.

Face au document « texte », les représentations types des contraintes s'organisent différemment chez les deux groupes. Chez les sujets SEnsco les représentations types se regroupent principalement autour de l'orthographe puis autour du destinataire et des phrases. En revanche, chez les sujets fréquentant l'école, les représentations types se regroupent massivement autour du destinataire, de l'orthographe et des phrases puis autour des mots.

Ainsi, l'organisation des représentations types des contraintes des sujets SEsco est plus fortement centrée sur des aspects micro textuels que celle des sujets SEnsco. Quel que soit le document, l'orthographe est investie plus fortement comme une contrainte chez les sujets fréquentant l'école aussi bien face à des situations de communication visant un destinataire familier que peu familier.

2.2.3.2 Comparaison SDnsco et SDsco

Représentations types des processus

Tableau 14 : synthèse de l'organisation des représentations types des processus des groupes SDnsco et SDsco (situation expérimentale 3)

	SDnsco	SDsco
Brouillon		
Carte Postale	Matériel et action Mise en texte intuitive	Matériel et action Mise en texte intuitive
Lettre	Métalinguistique Planification _Pragmatique	Métalinguistique Planification Pragmatique
Texte	Planification Pragmatique	Planification Pragmatique

Pour les deux groupes de sujets, le document « brouillon » fait l'objet de peu de représentations types des processus. Pour le document « carte postale », les représentations types des sujets SDnsco et SDsco s'articulent autour de la réalisation matérielle et de la mise en texte intuitive. Face au document « lettre », nous pouvons observer que quel que soit le groupe de sujets les représentations types se regroupent autour des aspects métalinguistiques, de la phase de planification et des aspects pragmatiques. Enfin l'organisation des représentations types des processus de production du document « texte » se fait autour de la phase de planification et des éléments pragmatiques chez les sujets SDsco et SDnsco.

Ainsi les représentations types des processus des sujets SDnsco et SDsco varient selon le contexte de communication proposé. L'organisation des représentations types des processus est identique chez les sujets fréquentant l'école et chez les sujets ne fréquentant pas l'école à la fois face à des situations de communication visant un destinataire familier que peu familier.

- Représentations types des contraintes

Tableau 14 : synthèse de l'organisation des représentations types des contraintes des groupes SDnsco et SDsco (situation expérimentale 3)

	SDnsco	SDsco
Brouillon		Destinataire Orthographe Phrase
Carte Postale	Orthographe Phrase	<u>Destinataire</u> Formules de politesse <u>Orthographe</u> Phrase
Lettre	Destinataire Formules de politesse <u>Orthographe</u> Phrase	Destinataire <u>Formule de</u> politesse <u>Orthographe</u> Phrase
Texte	Orthographe Phrase	<u>Destinataire</u> <u>Orthographe</u> <u>Phrase</u>

Face au document « brouillon », les représentations types des contraintes des deux groupes sont organisées de manière différente. Chez les sujets ne fréquentant pas l'école, le document « brouillon » fait l'objet de peu de représentations types des contraintes. En revanche, chez les sujets fréquentant l'école, les représentations types des contraintes s'articulent autour du destinataire, de l'orthographe et des phrases.

Les représentations types des contraintes face au document « carte postale » ont une organisation proche chez les deux groupes. Chez les sujets SDnsco, elles s'articulent autour de l'orthographe et des phrases. Quant aux représentations types des sujets SDsco elles se regroupent massivement autour du destinataire et de l'orthographe puis autour des formules de politesse et des phrases.

Face au document « lettre », l'organisation des représentations types des contraintes diffère entre les deux groupes. Chez les sujets ne fréquentant pas l'école elles s'articulent massivement autour de l'orthographe puis autour du destinataire des formules de politesse et des phrases. Les représentations types des contraintes des sujets SDsco se regroupent fortement autour des formules de politesse, de l'orthographe puis autour du destinataire et des phrases.

L'organisation des représentations types des contraintes face au document « texte » diffère entre les deux groupes. Chez les sujets SDnsco, elles vont se regrouper autour du de l'orthographe et des phrases. En revanche, chez les sujets fréquentant l'école, elles se regroupent massivement autour du destinataire, de l'orthographe et des phrases.

2.2.3.3 Retour sur l'hypothèse H. 2-4

Les résultats permettent de confirmer l'hypothèse H. 2-4. Les représentations types des schémas de tâches des sujets fréquentant l'école sont davantage organisées autour des représentations des aspects micro-textuels que celles des sujets fréquentant pas l'école.

Chapitre 5 : résultats de la recherche - les représentations transitoires et les visées de la communication écrite

Dans ce chapitre, nous présenterons l'analyse des résultats concernant l'hétérogénéité et l'organisation des représentations transitoires en planification et en révision (problème n°3). Puis nous analyserons les résultats concernant l'utilisation des visées de la communication écrite dans des courriers adressés à des destinataires familial et peu familial (problème n°4).

1. Analyse des représentations transitoires de l'écrit en planification

Problème n°3 : Représentations transitoires des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche en planification <i>Planification : Situations expérimentales 7a-1, 7b-1, C, D</i>	Expertise vs En difficulté	Fréquentation de l'école vs Non fréquentation
Hétérogénéité	H. 3-1 : Densité des univers de référence	H. 3-2 : Densité des univers de référence
Répartition des représentations transitoires des fonctions de l'écrit et des schémas de tâches	H. 3-3 : Pourcentage des univers de référence des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche parmi l'ensemble des univers de référence utilisés	H. 3-4 : Pourcentage des univers de référence des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche parmi l'ensemble des univers de référence utilisés

Problème n°3 : Représentations transitoires des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche en planification <i>Planification : Situations expérimentales 7a-1, 7b-1, C, D</i>	Destinataire familial	Destinataire peu familial
Organisation	H 3-5 : Nombre d'univers de référence par domaine pour chaque document Domaine expressif et sociale Vs Domaine pragmatique et cognitif	H 3-6 : Nombre d'univers de référence par domaine pour chaque document Domaine pragmatique et cognitif Vs Domaine expressif et social

2.3 Hétérogénéité des représentations transitoires en planification ⁴

Tableau 16 : Nombre d'univers de référence en planification par domaine relevé dans les situations expérimentales 7a-1, 7b-1, C et D

	SDnsco	SEnsco	SDsco	SEsco
Consigne	77	74	92	133
Pragmatique	13	24	10	14
Cognitif	7	13	14	3
Social	21	28	42	47
Expressif	1	17	7	13
ST-processus	22	26	12	35
ST-contrainte	113	129	138	225
Image de soi	0	0	0	6
Évitement de la tâche	10	7	3	5
Total	264	318	318	481

Tableau 17 : Nombre de catégories d'univers de référence en planification par domaine relevé dans les situations expérimentales 7a-1, 7b-1, C et D

⁴ Rappel des désignations des groupes expérimentaux : SDnsco : groupe de sujets ne fréquentant pas l'école en difficulté avec l'Écrit
SEnsco : groupe de sujets ne fréquentant pas l'école expert avec l'Écrit
SDsco : groupe de sujets fréquentant l'école en difficulté avec l'écrit
SEsco : groupe de sujets fréquentant l'école expert avec l'Écrit :

	SDnsco	SEnsco	SDsco	SEsco
Consigne	6	6	6	6
Pragmatique	2	5	3	3
Cognitif	2	2	1	2
Social	6	6	6	6
Expressif	1	2	2	3
ST-processus	6	7	6	9
ST-contrainte	19	22	16	15
Image de soi	0	0	0	1
Evitement de la tâche	1	1	1	1
Total	43	51	41	46

Tableau 18 : densité des univers de référence en planification par domaine dans les situations expérimentales (en pourcentage) 7a-1, 7b-1, C et D

	SDnsco	SEnsco	SDsco	SEsco
Consigne	8	8	7	5
Pragmatique	15	21	30	21
Cognitif	29	15	7	67
Social	29	21	14	13
Expressif	100	12	29	23
ST-processus	27	27	50	26
ST-contrainte	17	17	12	7
Image de soi	0	0	0	17
Evitement de la tâche	10	14	33	20
total	16	16	13	10

2.3.1 Hétérogénéité des représentations transitoires en planification des fonctions selon le niveau d'expertise (hypothèse 3-1)

2.3.1.1 Comparaison SEnsco vs SDnsco

La densité totale des représentations transitoires des fonctions de l'écrit est identique chez les sujets SEnsco et SDnsco (16%). Toutefois, sur les domaines cognitif, social et expressif, la densité des représentations transitoires est plus faible chez les sujets SEnsco (respectivement 15%, 21% et 12%) que chez les sujets SDnsco (respectivement 29%, 29% et 100%). Les représentations transitoires en planification vont ainsi s'organiser autour de catégories d'univers de référence en nombre plus restreints chez les sujets SDnsco que chez les sujets SEnsco. Ainsi sur ces domaines, cognitif, social et expressif, les représentations transitoires en planification des sujets experts sont plus hétérogènes que celles des sujets en difficulté. Inversement, sur le domaine pragmatique, le taux de densité est plus faible chez les sujets SDnsco que chez les sujets SEnsco ; 29% pour les SDnsco contre 15% pour les SEnsco. Ce résultat est à nuancer : les sujets SEnsco font appel à 5 univers de références différents alors que les sujets SDnsco à 2 univers. Ainsi les représentations transitoires des sujets SDnsco s'organisent autour des catégories d'univers de références du domaine pragmatique en nombre plus restreint que les sujets SEnsco.

2.3.1.2 Comparaison SEsco vs SDsco

Le taux de densité total des représentations transitoires en planification est plus élevé chez les sujets SDsco (13%) que chez les sujets SEsco (10%). La densité des représentations transitoires sur le domaine pragmatique et expressif est plus élevée chez les sujets SDsco (30% et 29%) que chez les sujets SEsco (21% et 23%) ; toutefois les différences restent faibles. Ainsi les sujets experts SEsco ont des représentations transitoires des fonctions de l'écrit d'un niveau d'hétérogénéité similaire à celles sujets SDsco. Il en est de même sur les catégories associées au schéma de tâche ; tant pour les représentations transitoires des processus que des contraintes, les sujets SEsco ont des représentations transitoires plus hétérogènes que les sujets SDsco.

2.3.1.3 Retour sur l'hypothèse H. 3-1

L'hypothèse H.3-1 ne peut être vérifiée sur l'ensemble des domaines de représentations en planification. Les sujets experts ne fréquentant pas l'école construisent des représentations transitoires des fonctions expressive, cognitive et sociale de l'écrit plus hétérogènes que les sujets SDsco. En revanche, concernant les représentations transitoires associées au schéma de tâche et les représentations de la fonction pragmatique, l'hétérogénéité est de même niveau entre les deux groupes de sujets ne fréquentant pas l'école.

Pour les sujets fréquentant l'école, nous trouvons des résultats opposés. Les représentations transitoires des sujets SEsco sont plus hétérogènes que celles des sujets SDsco sur les fonctions pragmatique et expressive et sur les représentations associées au schéma de tâche.

Ainsi un paramètre différenciateur est à prendre en compte dans l'hétérogénéité des représentations : la fréquentation scolaire.

2.3.2 Hétérogénéité des représentations transitoires en planification selon le contexte actuellement fréquenté. (hypothèse 3-2)

2.3.2.1 Comparaison SEnsco et SEsco

La densité totale des représentations transitoires en planification des sujets SEnsco (16%) est supérieure à celle des sujets SEsco (10%). Les représentations transitoires en planification du groupe SEnsco vont s'organiser autour de catégories d'univers de référence en nombre plus restreint que pour les sujets SEsco. Nous pouvons alors en conclure que les sujets experts fréquentant l'école ont des représentations transitoires plus hétérogènes que les sujets experts ne fréquentant pas l'école.

Sur le domaine social et sur le domaine relatif aux contraintes du schéma de tâche, les représentations transitoires des sujets SEnsco (21% et 17%) ont un taux de densité plus élevé que celles des sujets SEsco (13% et 7%). Ces domaines de représentations transitoires sont alors plus hétérogènes chez les sujets SEsco que chez les sujets SEnsco.

En revanche, sur le domaine cognitif et expressif, la tendance s'inverse. La densité des représentations est plus élevée chez les sujets SEsco que chez les sujets SEnsco. Ainsi les représentations transitoires du groupe SEsco vont s'organiser sur les domaines cognitif et expressif autour des catégories d'univers de référence en nombre plus restreint que pour le groupe SEnsco. Nous pouvons donc en déduire que les sujets SEnsco ont des représentations transitoires en planification des domaines cognitif et expressif plus hétérogènes que les sujets SEsco.

2.3.2.2 Comparaison SDnsco vs SDsco

La densité totale des représentations transitoires en planification des sujets SDnsco est légèrement plus élevée que celle des sujets SDsco.

La densité des représentations transitoires des domaines cognitif, social et expressif est plus élevée chez les sujets SDnsco (29%, 29% et 100%) que chez les sujets SDsco (7%, 14% et 29%). Les sujets en difficulté scolarisés ont alors des représentations transitoires de ces domaines plus hétérogènes que les sujets SDsco.

Concernant les représentations transitoires associées au schéma de tâche, les sujets SDnsco (17%) ont des représentations transitoires des processus plus hétérogènes que les sujets SDsco (50%). En revanche, au niveau des contraintes, les sujets en difficulté fréquentant l'école (12%) ont des représentations transitoires plus hétérogènes que les sujets SDnsco (17%).

2.3.2.3 Retour sur l'hypothèse H. 3-2

Nous avons émis l'hypothèse H. 3-2 que les sujets fréquentant l'école construisent des représentations transitoires des fonctions de l'écrit et du schéma de tâche moins hétérogènes que celles des sujets ne fréquentant pas l'école.

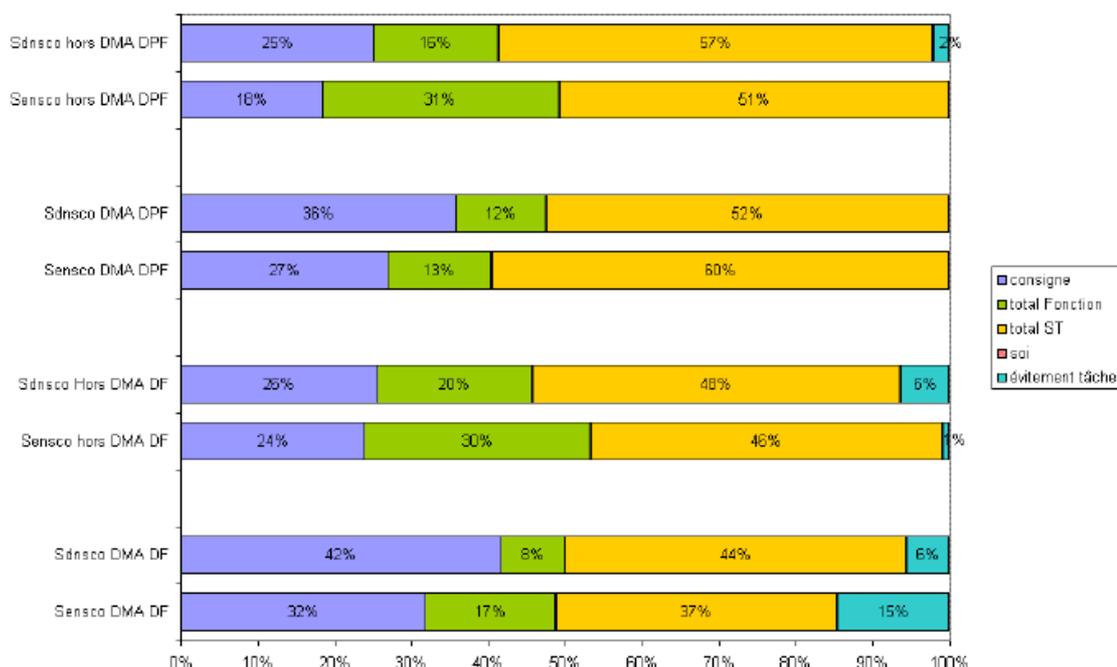
Chez les sujets experts, ceci peut être vérifié sur les domaines de représentations des fonctions de l'écrit en planification. Sur le domaine de la fonction cognitive et de la fonction expressive, les sujets SEsco ont des représentations transitoires moins hétérogènes que les sujets SEnsco. En revanche, sur le domaine social et sur les aspects contraintes du schéma de tâche, les résultats sont inverses : les représentations transitoires des sujets SEsco sont plus hétérogènes que celles des sujets SEnsco.

Chez les sujets en difficulté l'hypothèse ne peut se vérifier en planification. Sur les domaines cognitif, social, expressif et sur les aspects « contraintes » du schéma de tâche, les représentations des sujets fréquentant l'école sont plus hétérogènes que celles des sujets SDnsco. En revanche sur la fonction pragmatique et les aspects processus du schéma de tâche les représentations transitoires des sujets SDsco sont moins hétérogènes que celles des sujets SDnsco.

Il apparaît donc que les représentations transitoires en planification des sujets fréquentant l'école soient davantage développées autour des aspects contraintes du schéma de tâche. En revanche, une fois la fréquentation scolaire terminée il semblerait que les représentations transitoires se développent autour des aspects processus du schéma de tâche.

2.3.3 Répartition des représentations transitoires en planification des fonctions de l'écrit et des schémas de tâches en planification selon le niveau d'expertise (hypothèse 3-3)

2.3.3.1 Comparaison SEsco vs SDnsco



Graphique 13 : Répartitions des univers de références relatifs aux représentations transitoires des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche en planification par les sujets SDnsco et SEnsco dans les situations expérimentales 7a-1, 7b-1, C et D

Pour la situation DMA DF, l'ensemble des représentations transitoires en planification des sujets en difficulté ne fréquentant pas l'école est davantage marqué par les représentations des schémas de tâche (44%) que l'ensemble des représentations transitoires des sujets experts. Inversement, les représentations transitoires des fonctions de l'écrit sont davantage présentes dans l'ensemble des représentations transitoires en planification chez les sujets experts (17%) que chez les sujets en difficulté (8%).

Pour la situation hors DMA DF, la part des représentations des schémas de tâche dans l'ensemble des représentations transitoires en planification est proche entre le groupe SEnsco et le groupe SDnsco (respectivement 46 et 48%). En revanche, l'ensemble des représentations transitoires des sujets experts est davantage marqué par les représentations des fonctions de l'écrit que l'ensemble des représentations transitoires chez des sujets en difficulté (respectivement 30% et 20%).

Concernant la situation DMA DPF, la proportion des représentations transitoires des fonctions de l'écrit est identique entre le groupe SEnsco et SDnsco. En revanche, la proportion des représentations des schémas de tâche est plus importante chez les sujets SEnsco (60%) que chez les sujets SDnsco (52%).

Dans la situation hors DMA DPF, dans l'ensemble des représentations transitoires la proportion des représentations transitoires des fonctions de l'écrit est deux fois plus importante chez les sujets SEnsco (31%) que chez les sujets SDnsco (16%). En revanche pour les représentations transitoires des schémas de tâche la proportion est plus importante chez les sujets SDnsco (57%) que chez les sujets SEnsco (51%).

2.3.3.2 Comparaison SEnsco vs SDsco

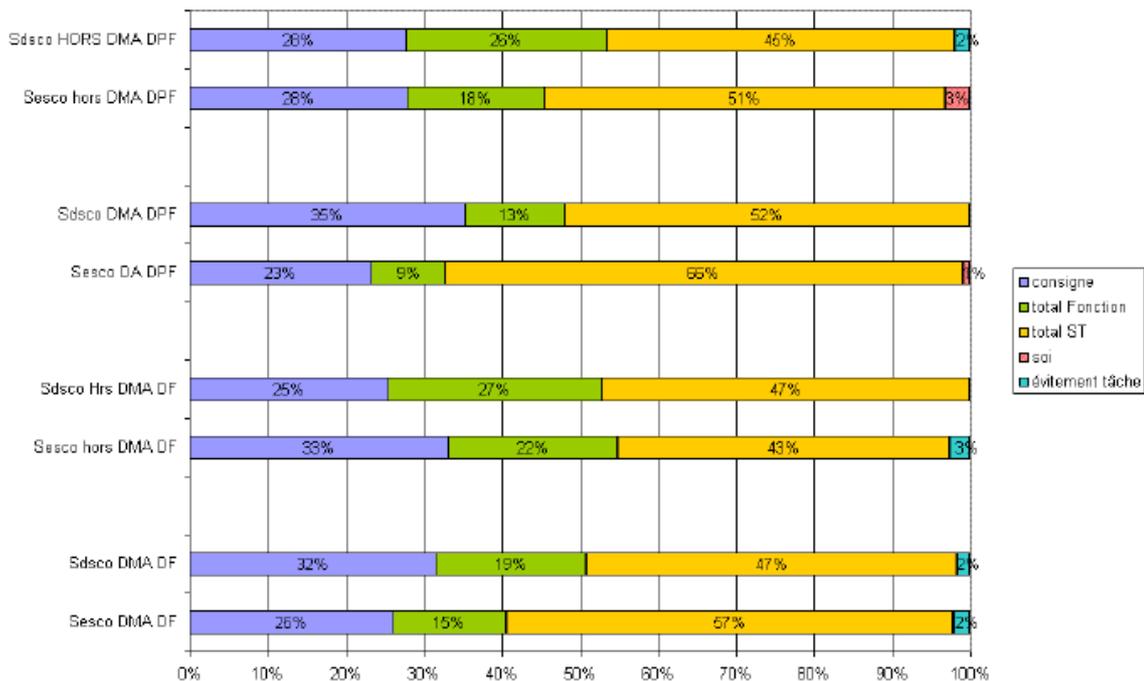


Figure 14 : Répartitions des univers de références relatifs aux représentations transitoires des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche en planification par les sujets SEsco et SDsco dans les situations expérimentales 7a-1, 7b-1, C et D

Dans la situation DMA DF, les représentations transitoires en planification des sujets SEsco (57%) sont davantage marquées par les représentations transitoires des schémas de tâche que celles des sujets SDsco (47%). En revanche, la part accordée aux représentations transitoires des fonctions de l'écrit par les deux groupes est proche (SEsco = 15% et SDsco = 19%).

Dans la situation hors DMA DF, la répartition des représentations transitoires des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche dans l'ensemble des représentations transitoires en planification est proche entre les sujets SDsco et les sujets SEsco.

Dans la situation DMA DPF, dans l'ensemble des représentations transitoires en planification de chaque groupe, la part des représentations transitoires des schémas de tâche est plus importante chez les sujets SEsco (66%) que chez les sujets SDsco (52%). Concernant la proportion des représentations transitoires des fonctions, elle est proche chez les sujets SEsco (9%) et chez les sujets SDsco (13%).

Dans la situation hors DMA DPF, les représentations transitoires des sujets SDsco sont davantage marquées par les représentations des fonctions de l'écrit que chez les sujets SEsco (respectivement 26% et 18%). Par contre la proportion des représentations transitoires des schémas de tâche des sujets SDsco (45%) est proche de celle des sujets SEsco (51%).

2.3.3.3 Retour sur l'hypothèse H. 3-3

Tableau 19 : Comparaison de l'organisation des représentations transitoires en planification dans les situations de communication visant un destinataire familial SEsco vs SDsco et SEsco vs SDsco

Les représentations des communications écrites chez des lycéens et des adultes en difficulté sur l'Écrit

	SEnsco	SDnsco	SEsco	SDsco
DMA DF				
Schéma de tâche	- *	+	+	-
Fonction	+	-	=	=
Hors DMA DF				
Schéma de tâche	=	=	=	=
Fonction	+	-	=	=

* Lecture : Parmi l'ensemble des représentations transitoires en planification des sujets SEnsco, la proportion de représentations transitoires associées au schéma de tâche est moins importante que la proportion de ces mêmes représentations parmi l'ensemble des représentations transitoires en révision des sujets SDnsco.

Nous avons émis l'hypothèse H.3-3 selon laquelle les représentations transitoires observées chez les sujets en difficulté témoigneront de moins de place faite aux fonctions de l'écrit que ce que nous observerons chez les sujets experts. Les résultats tendent à confirmer cette hypothèse dans les situations de communication visant un destinataire familial.

L'ensemble des représentations transitoires des sujets SEnsco est davantage marqué par les représentations des fonctions de l'écrit que l'ensemble des représentations transitoires des sujets SDnsco. En revanche celui-ci est plus marqué par les représentations du schéma de tâche que l'ensemble des représentations transitoires en planification des sujets SEnsco.

Chez les sujets fréquentant l'école, les représentations des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche se répartissent de manière presque équivalente dans l'ensemble des représentations transitoires. Uniquement dans la situation expérimentale DMA DF, les sujets experts accordent plus de place aux représentations du schéma de tâche que les sujets en difficulté.

Tableau 20 : Comparaison de l'organisation des représentations transitoires en planification dans les situations de communication visant un destinataire peu familier SEnsco vs SDnsco et SEsco vs SDsco

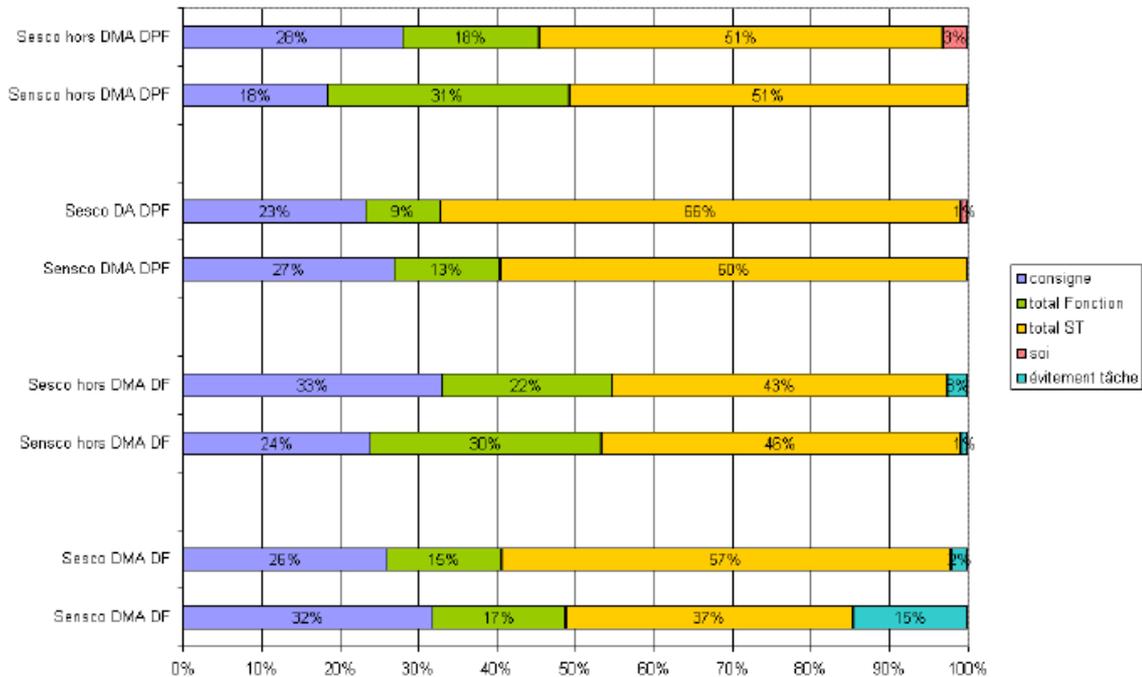
	SEnsco	SDnsco	SEsco	SDsco
DMA DPF				
Schéma de tâche	+ *	-	+	-
Fonction	=	=	=	=
Hors DMA DPF				
Schéma de tâche	-	+	=	=
Fonction	+	-	+	-

* Lecture : Parmi l'ensemble des représentations transitoires en planification des sujets SEnsco, la proportion de représentations transitoires associées au schéma de tâche est plus importante que la proportion de ces mêmes représentations parmi l'ensemble des représentations transitoires en révision des sujets SDnsco.

Face à des situations de communications visant un destinataire peu familier les résultats notamment dans la situation Hors DMA DPF vont dans le sens de l'hypothèse. Les sujets experts accordent une place plus importante aux représentations des fonctions de l'écrit dans l'ensemble des représentations transitoires construites en planification.

2.3.4 Répartition des représentations transitoires en planification des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche en planification selon le contexte actuellement fréquenté (hypothèse 3-4)

2.3.4.1 Comparaison SEnsco vs SEsco



Graphique 13 : Répartitions des univers de références relatifs aux représentations transitoires des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche en planification par les sujets SEsco et SEnsco dans les situations expérimentales 7a-1, 7b-1, C et D

Dans la situation DMA DF, les représentations transitoires en planification sont nettement plus marquées par les représentations transitoires des schémas de tâche chez les sujets SEsco (57%) que chez les sujets SEnsco (37%). En revanche, la proportion des représentations des fonctions de l'écrit dans l'ensemble des représentations transitoires en planification chez les sujets SEsco est proche de celle des sujets SEnsco.

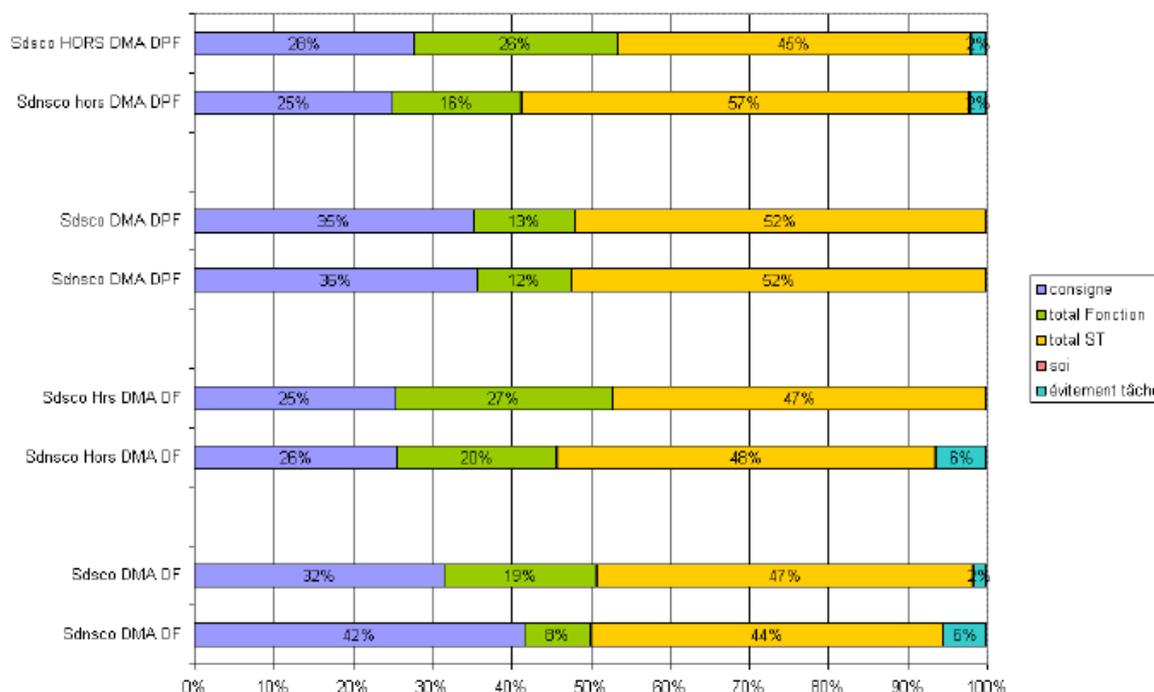
Dans la situation hors DMA DF, la proportion des représentations des schémas de tâche est proche entre les sujets SEnsco (46%) et SEsco (43%). En revanche, la proportion des représentations transitoires des fonctions est plus importante chez les sujets SEnsco (30%) que chez les sujets SEsco (22%).

Dans la situation DMA DF, la proportion des représentations transitoires des schémas de tâche dans les représentations transitoires en planification des deux groupes est importante mais de même niveau (60% pour SEnsco et 66% pour SEsco). Il est en de même concernant les représentations transitoires des fonctions de l'écrit : leur proportion dans l'ensemble des représentations transitoires en planification est proche entre les deux groupes (9% pour les SEnsco et 13% pour les SEsco).

Dans la situation hors DMA DPF, la proportion des représentations des schémas de tâche dans l'ensemble des représentations transitoires en planification est identique chez les sujets SEnsco et SEsco (51%). En revanche, chez les sujets SEnsco la proportion

des représentations des fonctions de l'écrit (31%) est plus importante que dans les représentations transitoires des sujets SEsco (18%).

2.3.4.2 Comparaison SDnsco vs SDsco



Graphique 14 : Répartitions des univers de références relatifs aux représentations transitoires des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche en planification par les sujets SDsco et SDnsco dans les situations expérimentales 7a-1, 7b-1, C et D

Dans la situation DMA DF, la proportion des représentations des schémas de tâche dans l'ensemble des représentations transitoires est similaire pour les deux groupes ; 47% pour les SDsco et 44% pour les SDnsco. En revanche, la proportion des représentations transitoires des fonctions de l'écrit est plus importante chez les sujets SDsco (19%) que chez les sujets SDnsco (8%).

Dans la situation hors DMA DF, nous retrouvons les mêmes résultats, à savoir une proportion des représentations des schémas de tâche similaires entre les deux groupes et un écart au niveau de la proportion des représentations des fonctions de l'écrit. Les représentations transitoires des sujets SDsco sont davantage marquées par les représentations des fonctions de l'écrit (27%) que les représentations transitoires des sujets SDnsco (20%).

Dans la situation DMA DF, la répartition au sein de l'ensemble des représentations transitoires des représentations des schémas de tâche et des représentations des fonctions de l'écrit est identique chez les deux groupes.

Dans la situation hors DMA DPF, la proportion des représentations des schémas de tâche est plus importante dans l'ensemble des représentations transitoires des sujets SDnsco (57%) que dans celle des sujets SDsco (45%). En revanche, les représentations transitoires des sujets SDsco (26%) sont davantage marquées par les représentations des fonctions de l'écrit que celles des sujets Sdnsco (16%).

2.3.4.3 Retour sur l'hypothèse H. 3-4

Tableau 21 : Comparaison de l'organisation des représentations transitoires en planification dans les situations de communication visant un destinataire familial SEnsco vs SEsco et SDnsco vs SDsco

	SEnsco	SEsco	SDnsco	SDsco
DMA DF				
ST	_ (1)	+	=	=
F	=	=	-	+
Hors DMA DF				
ST	=	=	=	=
F	+	-	-	+

(1) Lecture : Parmi l'ensemble des représentations transitoires en planification des sujets SEnsco, la proportion de représentations transitoires associées au schéma de tâche est moins importante que la proportion de ces mêmes représentations parmi l'ensemble des représentations transitoires en planification des sujets SEsco.

Nous avons émis l'hypothèse H. 3-4 selon laquelle les représentations transitoires observées des sujets fréquentant l'école témoigneront de moins de place faite aux fonctions de l'écrit que ce que nous observerons chez les sujets ne fréquentant plus l'école.

Pour les experts, les résultats vont dans le sens de l'hypothèse uniquement dans la situation expérimentale hors DMA DF. Pour les sujets en difficulté, les résultats vont dans le sens contraire de l'hypothèse. Les sujets fréquentant l'école accordent plus de place aux représentations transitoires des fonctions de l'écrit que les sujets SDnsco.

Tableau 22 : Comparaison de l'organisation des représentations transitoires en planification dans les situations de communication visant un destinataire peu familier SEnsco vs SEsco et SDnsco vs SDsco

	SEnsco	SEsco	SDnsco	SDsco
DMA DPF				
ST	= (1)	=	=	=
F	=	=	=	=
Hors DMA DPF				
ST	=	=	=	=
F	+	-	=	=

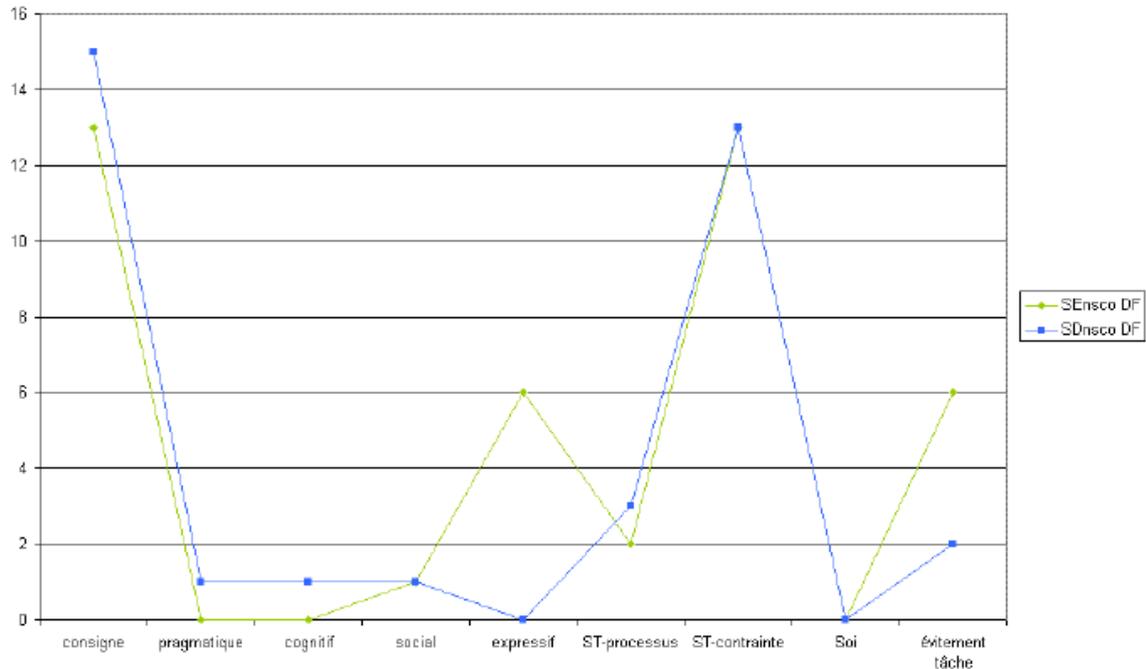
(1) Lecture : Parmi l'ensemble des représentations transitoires en planification des sujets SEnsco, la proportion de représentations transitoires associées au schéma de tâche est la même que la proportion de ces mêmes représentations parmi l'ensemble des représentations transitoires en planification des sujets SEsco.

Face à des situations de communication visant un destinataire peu familier, il apparaît que les représentations se répartissent de la même manière dans les deux groupes. Les résultats vont dans le sens de l'hypothèse uniquement pour les experts dans la situation expérimentale Hors DMA DPF. Les sujets ne fréquentant pas l'école accordent plus de place aux représentations des fonctions de l'écrit que les sujets SEsco.

2.3.5 Organisation des représentations transitoires en planification selon le niveau d'expertise (hypothèse 3-5)

2.3.5.1 Comparaison SEnsco vs SDnsco

- Situation DMA DF

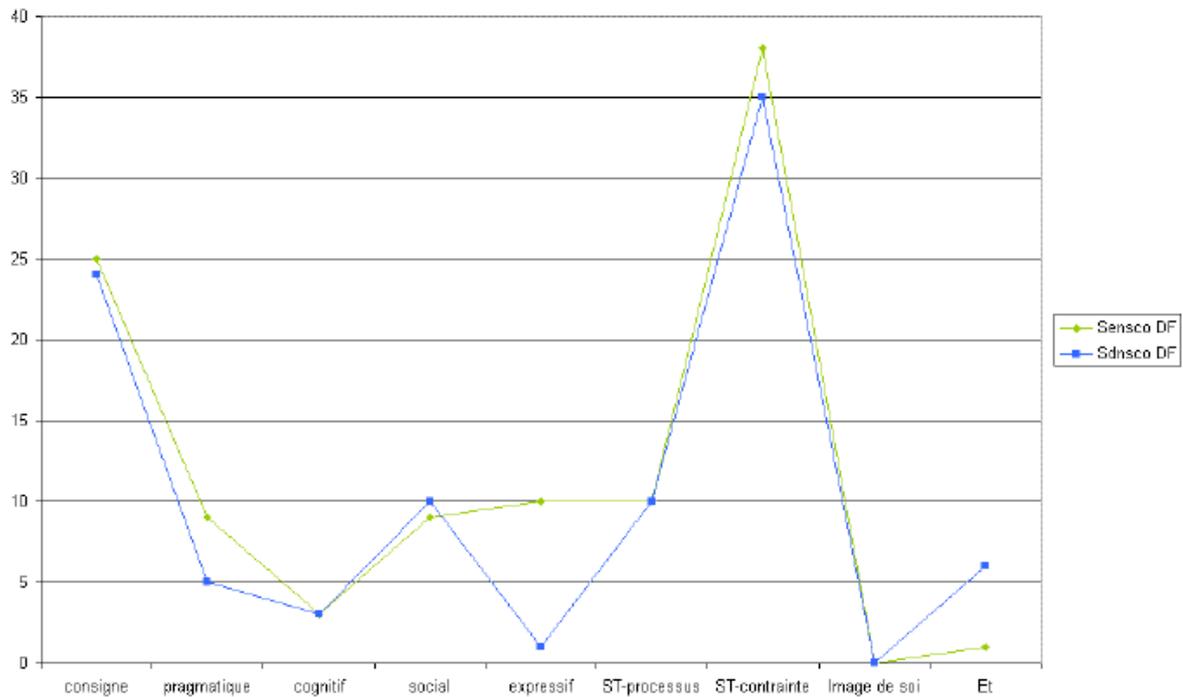


Graphique 17 : comparaison de l'organisation des représentations transitoires en planification des sujets SEnsco et SDnsco dans situation DMA DF (situation expérimentale 7a-1)

Pour les deux groupes, nous pouvons observer un fort investissement des éléments de la consigne ainsi que des aspects « contraintes » du schéma de tâche pour verbaliser les représentations transitoires lors de la planification d'une communication écrite visant un destinataire familial.

Les sujets SEnsco font davantage appel à des univers de référence du domaine expressif que les sujets SDnsco ; toutefois cette différence n'est pas significative ($U = 1.79$, $p < 0.05$). De même, les sujets SEnsco font significativement plus appel à des univers de référence permettant d'éviter la tâche que les sujets SDnsco ($U = 2.20$, $p < 0.05$).

- Situation hors DMA DF

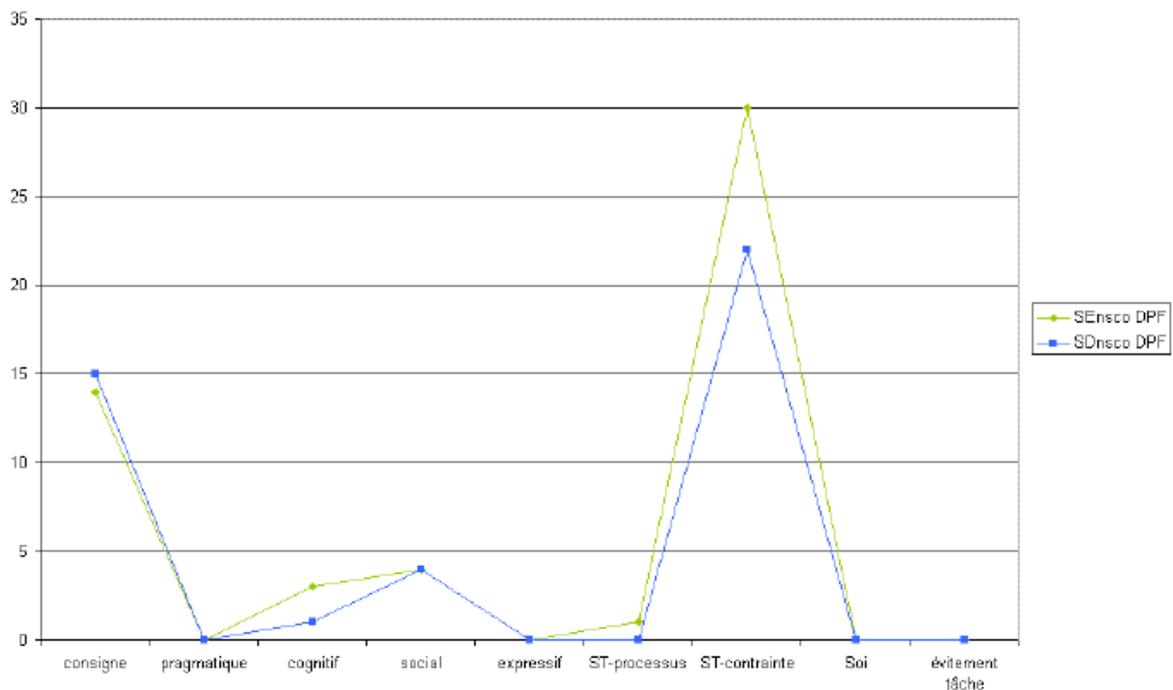


Graphique 18 : comparaison de l'organisation des représentations transitoires en planification des sujets SEnsco et SDnsco dans situation hors DMA DF (situation expérimentale C)

L'organisation des représentations transitoires des sujets SEnsco et SDnsco est proche. Pour les deux groupes, nous pouvons observer un fort investissement de la consigne et aspects « contraintes » du schéma de tâche. Plus de la moitié des sujets SDnsco et SEnsco font aussi appel à des univers de référence du domaine social.

Le groupe SEnsco fait significativement plus appel à des univers de référence du domaine expressif lorsqu'ils sont amenés à expliciter les représentations transitoires de la planification d'une communication écrite visant un destinataire familial que les sujets SDnsco ($U = 3.30, p < 0.01$).

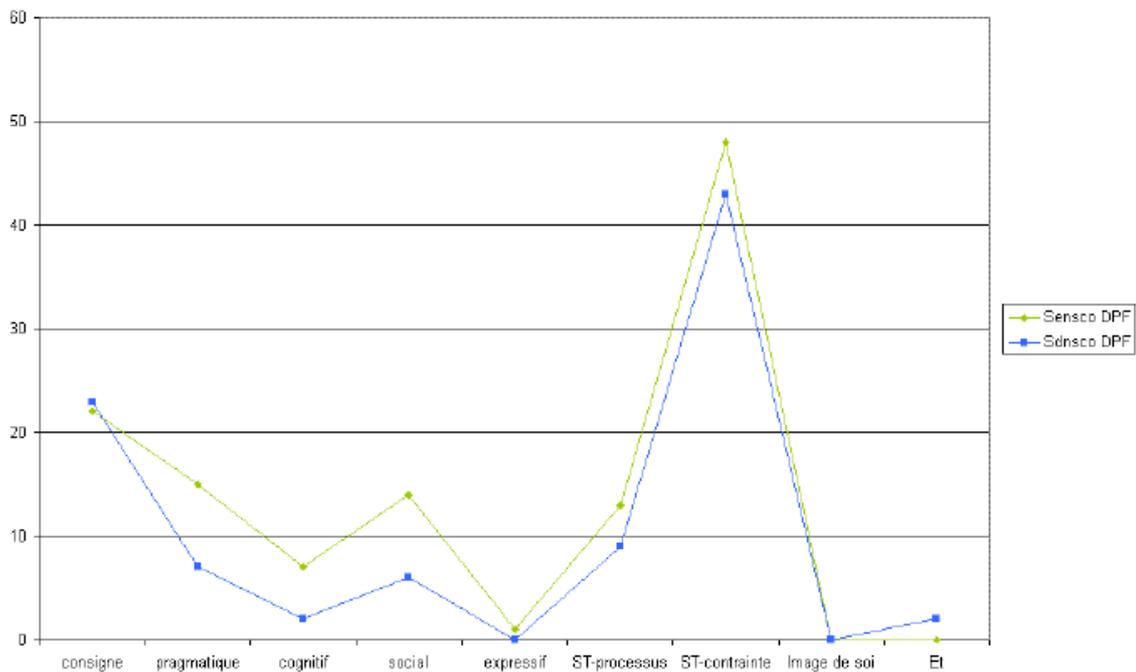
· Situation DMA DPF



Graphique 19 : comparaison de l'organisation des représentations transitoires en planification des sujets SEnsco et SDnsco dans situation DMA DPF (situation expérimentale 7b-1)

Pour les deux groupes, l'organisation des représentations transitoires est identique lorsqu'ils les verbalisent lors de la planification d'une communication écrite visant un destinataire peu familier. Ils font principalement appel à des univers de référence des aspects « contraintes » du schéma de tâche et en moindre mesure que précédemment à des univers de référence en lien avec la consigne.

- Situation hors DMA DPF



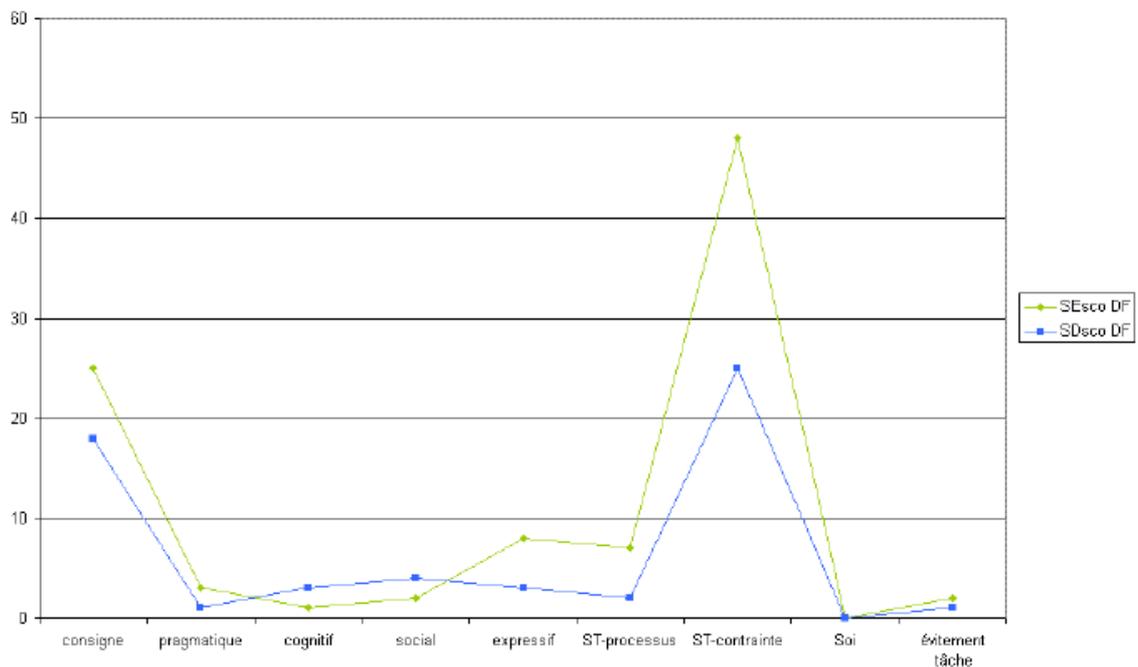
Graphique 20 : comparaison de l'organisation des représentations transitoires en planification des sujets SEnsco et SDnsco dans situation hors DMA DPF (situation expérimentale D)

Les sujets SEnsco font davantage appel que les sujets SDnsco à des univers de référence du domaine cognitif et social pour verbaliser les représentations lors de la planification d'une communication visant un destinataire peu familier ; toutefois ces différences ne sont pas significatives (respectivement $U = 1.36$ et $U = 1.60$, $p < 0.05$). Les sujets SEnsco font significativement plus appel à des univers de référence du domaine pragmatique que les sujets SDnsco ($U = 2.36$, $p < 0.05$).

De plus les représentations transitoires des deux groupes sont fortement marquées par les aspects « contraintes » du schéma de tâche. Plus de la moitié des deux groupes fait appel à au moins un univers de référence relatif aux aspects « processus » du schéma de tâche.

2.3.5.2 Comparaison SEnsco et SDsco

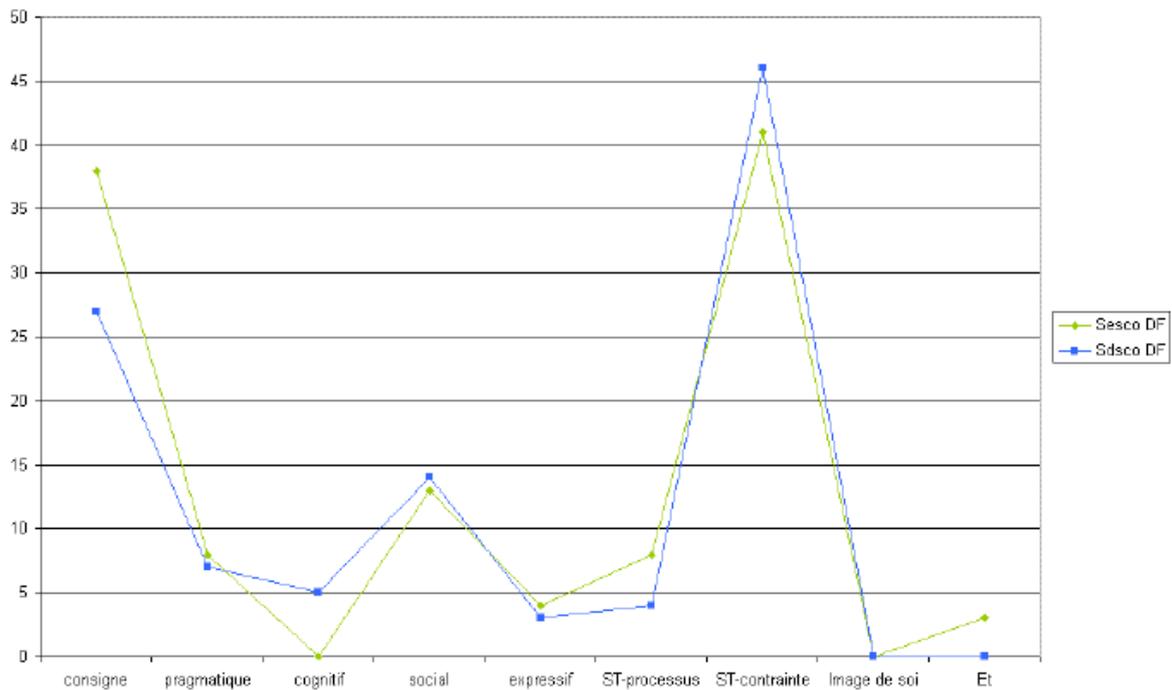
Situation DMA DF



Graphique 21 : comparaison de l'organisation des représentations transitoires en planification des sujets SEsco et SDsco dans situation DMA DF (situation expérimentale 7a-1)

Les représentations transitoires des sujets SEsco et SDsco sont fortement marquées par les éléments de la consigne et les aspects « contraintes » du schéma de tâche lorsqu'ils sont amenés à verbaliser leurs représentations transitoires lors de la planification d'une communication écrite visant un destinataire peu familier. Toutefois les sujets SEsco utilisent significativement plus d'univers de référence relatifs aux aspects « contraintes » du schéma de tâche que les sujets SDsco ($U = 2.88, p < 0.01$).

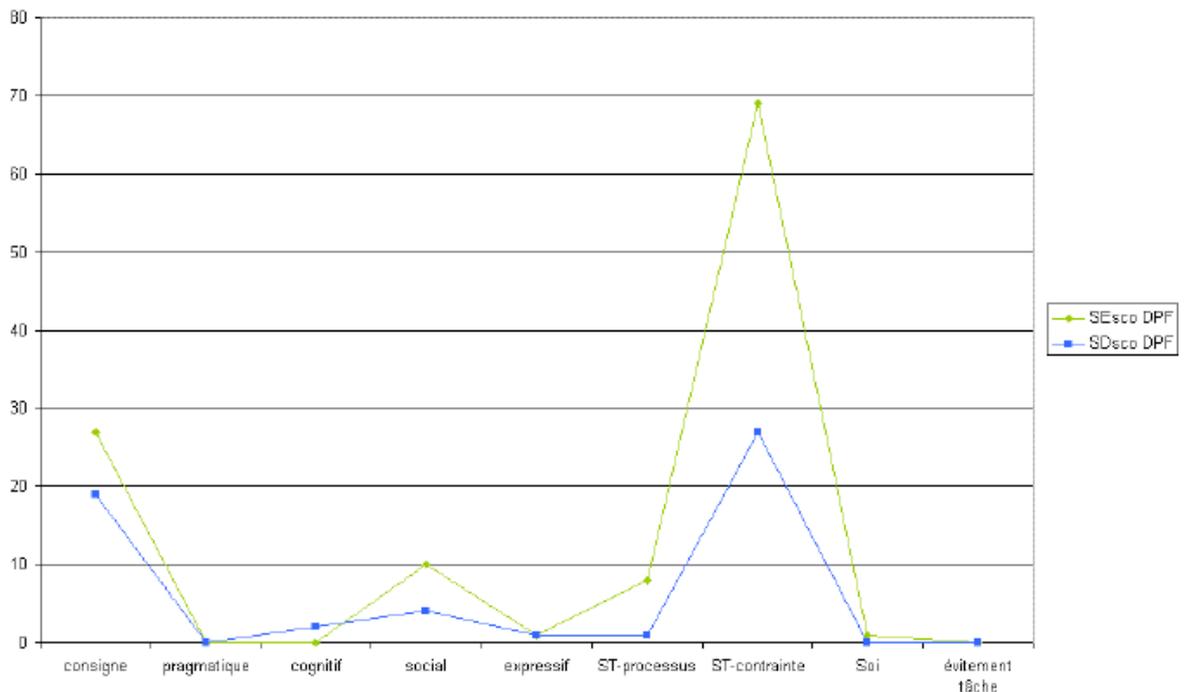
- Situation hors DMA DF



Graphique 22 : comparaison de l'organisation des représentations transitoires en planification des sujets SEsco et SDsco dans situation hors DMA DF (situation expérimentale C)

Les représentations transitoires lors de la planification d'une communication écrite visant un destinataire familier des deux groupes de sujets fréquentant l'école s'organisent principalement autour des éléments de la consigne, des éléments « contraintes » du schéma de tâche et en moindre mesure du domaine cognitif. Les sujets experts utilisent significativement plus d'univers de référence du domaine cognitif que les sujets en difficulté ($U = 2.40, p < 0.05$).

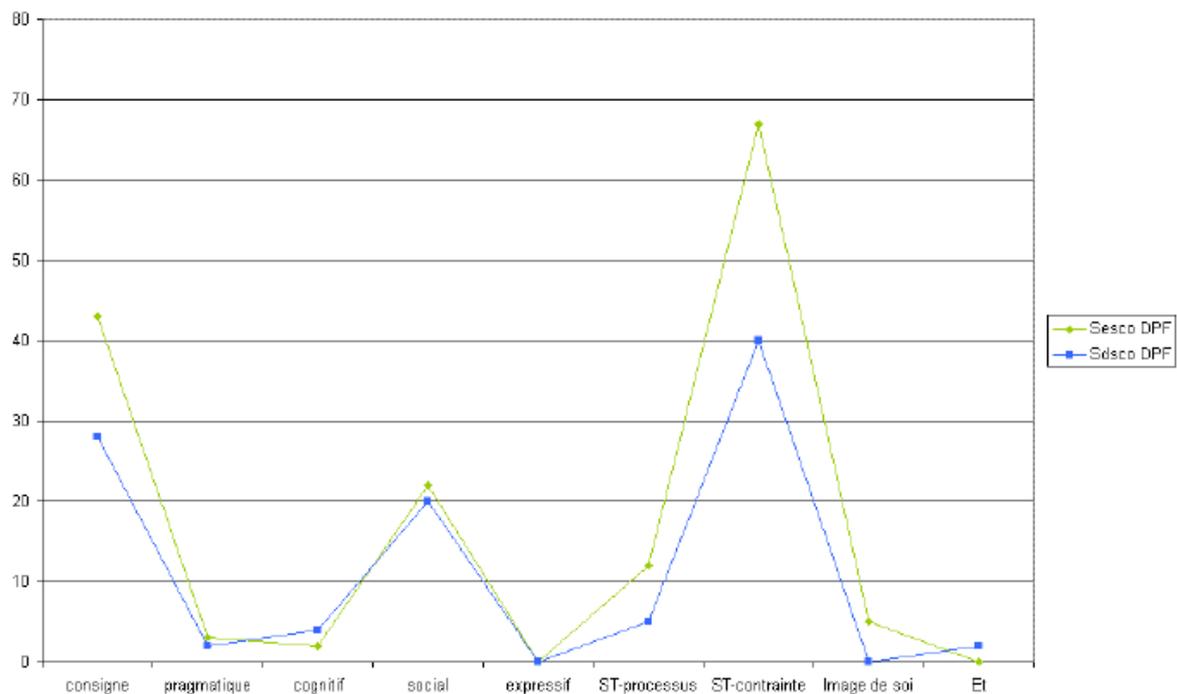
· Situation DMA DPF



Graphique 23 : comparaison de l'organisation des représentations transitoires en planification des sujets SEsco et SDsco dans situation DMA DPF (situation expérimentale 7b-1)

Pour verbaliser les représentations transitoires lors de la planification d'une communication écrite visant un destinataire peu familier, les sujets SEsco font significativement plus appel à des univers de référence des aspects « processus » et « contraintes » du schéma de tâche que les sujets SDsco (respectivement $U = 2.35$, $p < 0.05$ et $U = 3.53$, $p < 0.01$). Les représentations transitoires s'organisent aussi autour du domaine social pour les sujets SEsco mais pas de manière significativement plus importante que pour les sujets SDsco ($U = 1.59$, $p < 0.05$).

· Situation hors DMA DPF



Graphique 24 : comparaison de l'organisation des représentations transitoires en planification des sujets SEsco et SDsco dans situation hors DMA destinataire DPF (situation expérimentale D)

Pour verbaliser les représentations transitoires lors de la planification d'une communication écrite visant un destinataire peu familier, les sujets SEsco font significativement plus appel à des univers de références relatifs à la consigne ($U = 2.27, p < 0.05$), à des aspects « processus » et contraintes » du schéma de tâche (respectivement $U = 2.24, p < 0.05$ et $U = 2.98, p < 0.01$) et à des univers relatifs au Soi ($U = 2.40, p < 0.05$). Les représentations des deux groupes s'organisent aussi massivement autour du domaine social.

2.3.5.3 Retour sur l'hypothèse H. 3-5

Nous avons émis l'hypothèse H. 3-5 que lors d'une communication écrite visant un destinataire familier les sujets experts construiront préférentiellement leurs représentations transitoires autour des fonctions expressives et sociales mais pas de manière exclusive, contrairement aux sujets en difficulté. Les résultats montrent que les sujets experts ne s'appuient pas sur les quatre fonctions de l'écrit pour construire les représentations transitoires en planification dans les situations de communication visant un destinataire familier mais sélectionnent certaines fonctions. Dans ces situations de communication, il apparaît que les représentations transitoires se construisent autour des domaines associés au schéma de tâche et plus précisément des aspects « contraintes » et autour des éléments de la consigne quel que soit le groupe.

D'autre part, nous avons émis l'hypothèse H. 3-5 selon laquelle, lors d'une communication écrite visant un destinataire peu familier, les sujets experts construiront préférentiellement leurs représentations transitoires autour des fonctions cognitives et pragmatiques mais pas de manière exclusive, contrairement aux sujets en difficulté. Les résultats montrent qu'en situation hors DMA DPF, les sujets SEsco s'appuient sur les

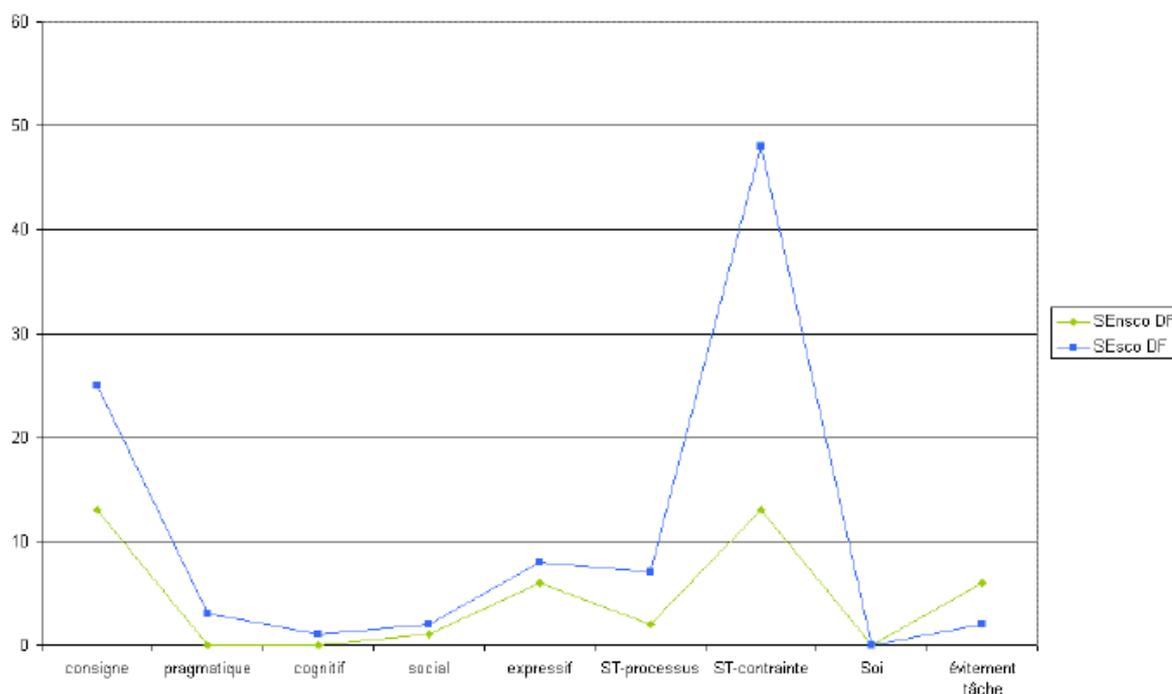
fonctions sociale et pragmatique pour construire leurs représentations transitoires en planification. En revanche les sujets fréquentant l'école ne prennent pas appui sur les fonctions de l'écrit pour construire leurs représentations transitoires lors de la production d'une communication écrite visant un destinataire peu familier. Contrairement aux situations de communication visant un destinataire familier, les sujets SDnsco ne construisent pas leurs représentations en prenant appui sur une ou plusieurs fonctions de l'écrit.

Pour l'ensemble des groupes les représentations transitoires s'organisent autour des aspects « contraintes » et « processus » du schéma de tâche dans les situations visant un destinataire peu familier alors que dans les situations visant un destinataire familier, seuls les aspects « contraintes » étaient pris en compte. Enfin les sujets SEsco prennent davantage en compte ces deux types de représentations que les sujets SDsco dans les situations de communication visant un destinataire peu familier.

2.3.6 Organisation des représentations transitoires en planification selon le contexte actuellement fréquenté (hypothèse 3-6)

2.3.6.1 Comparaison SEnsco vs SEsco

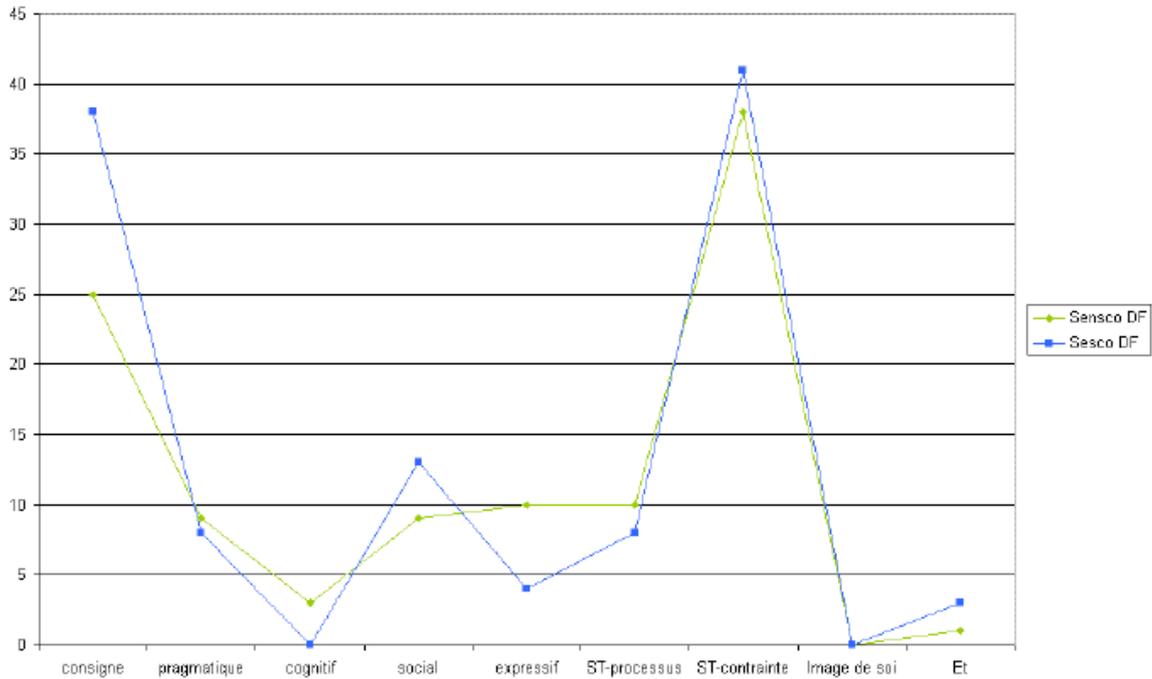
Situation DMA DF



Graphique 25 : comparaison de l'organisation des représentations transitoires en planification des sujets SEnsco et SEsco dans situation DMA DF (situation expérimentale 7a-1)

Les sujets experts fréquentant l'école font significativement plus appel que les sujets SEnsco à des univers de référence relatifs à la consigne ($U = 2.49, p < 0.05$) et aux aspects « contraintes » du schéma de tâche ($U = 3.84, p < 0.01$) lorsqu'ils sont amenés à verbaliser les représentations transitoires lors de la planification d'une communication écrite visant un destinataire familier.

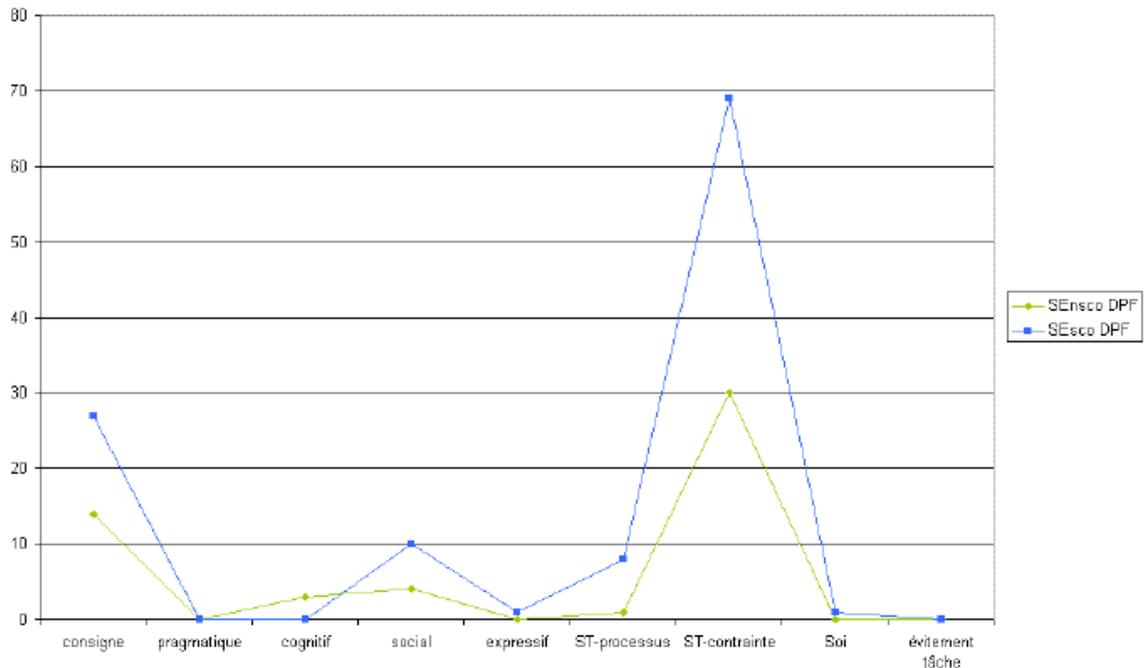
· Situation hors DMA DF



Graphique 26 : comparaison de l'organisation des représentations transitoires en planification des sujets SEnsco et SEsco dans situation hors DMA DF (situation expérimentale C)

Les représentations transitoires des sujets experts s'organisent autour des éléments de la consigne, du domaine pragmatique, du domaine social, du domaine expressif, des aspects « processus » et « contraintes » du schéma de tâche. Toutefois les sujets SEsco font significativement plus appel à des univers de la consigne que le sujets SEnsco ($U = 2.39, p < 0.05$). Inversement pour le domaine expressif : les sujets ne fréquentant pas l'école font significativement plus appel à des univers de référence du domaine expressif que les sujets fréquentant l'école ($U = 2.10, p < 0.05$) lorsqu'ils sont amenés à verbaliser leur représentations transitoires lors de la planification d'une communication écrite visant un destinataire familial.

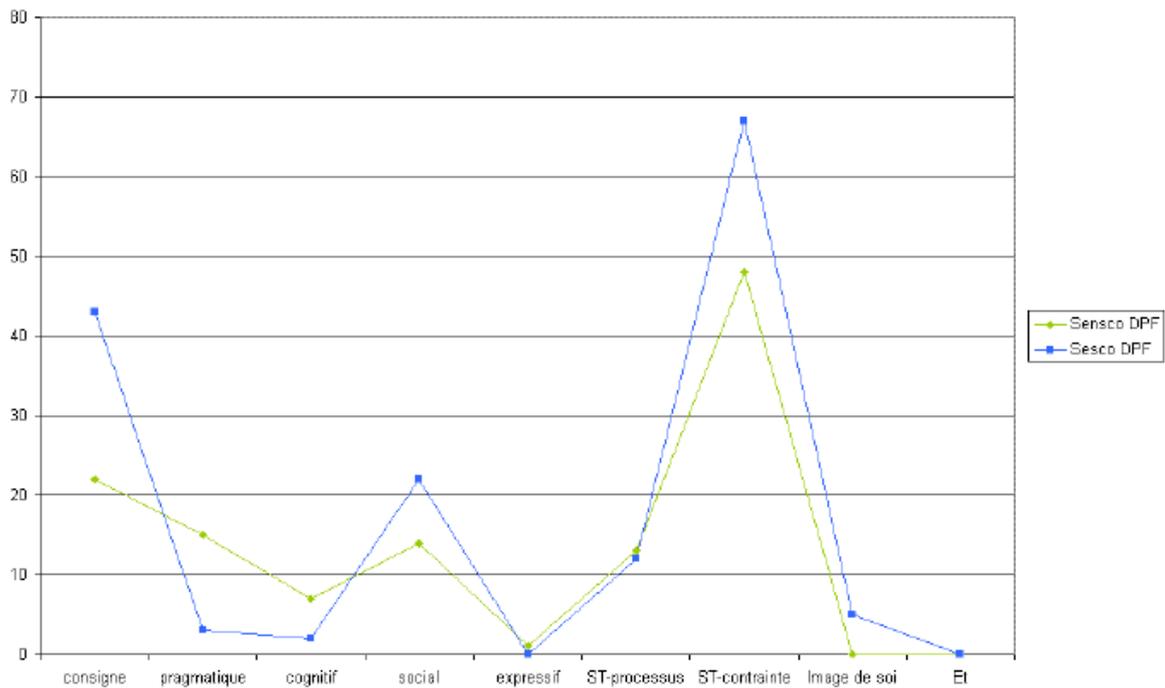
· Situation DMA DPF



Graphique 27 : comparaison de l'organisation des représentations transitoires en planification des sujets SEsco et SEsco dans situation DMA DPF (situation expérimentale 7b-1)

Lorsque les sujets SEsco sont amenés à verbaliser les représentations transitoires lors de la planification d'une communication écrite visant un destinataire peu familier, ils utilisent significativement plus d'univers de référence relatifs à la consigne ($U = 2.14, p < 0.05$), aux aspects « processus » du schéma de tâche ($U = 3.32, p < 0.01$) et aux aspects « contraintes » du schéma de tâche ($U = 3.12, p < 0.01$) que les sujets SEsco. D'autre part les représentations transitoires des SEsco s'organisent davantage autour du domaine social que celles des sujets SEsco mais cette différence n'est pas significative ($U = 1.59, p < 0.05$).

- Situation hors DMA DPF



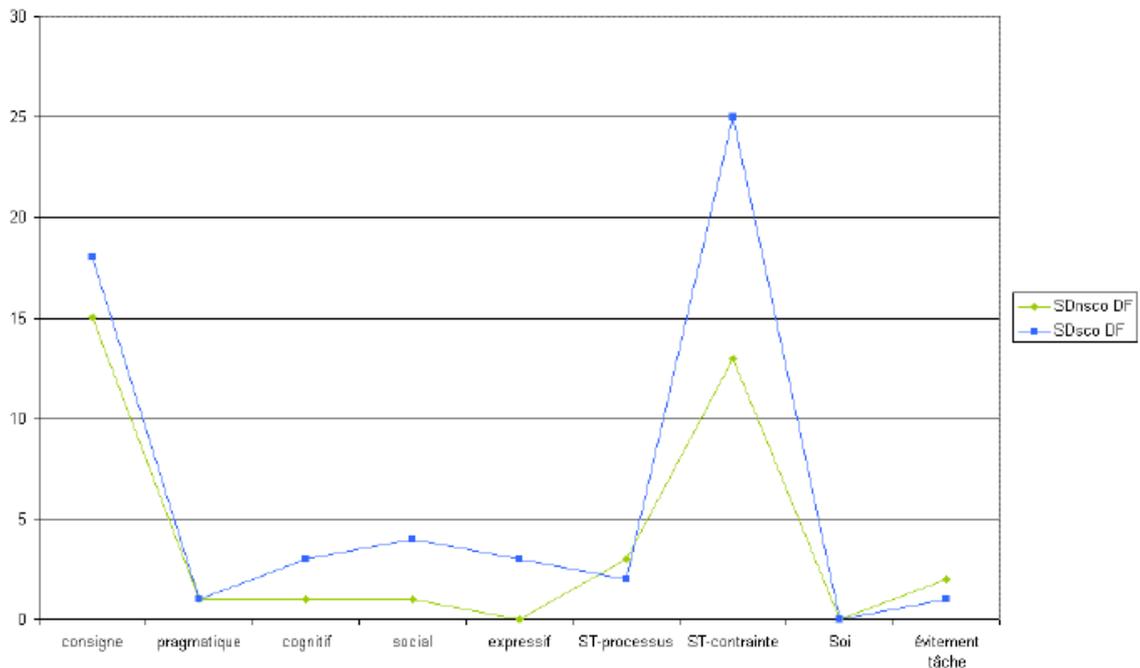
Graphique 28 : comparaison de l'organisation des représentations transitoires en planification des sujets SEnsco et SESCO dans situation hors DMA DPF (situation expérimentale D)

Dans la situation hors DMA DPF, l'organisation des représentations des sujets experts fréquentant ou non l'école diffère.

Les sujets fréquentant l'école font significativement plus appel que les sujets SEnsco à des univers de référence en lien avec la consigne ($U = 3.18, p < 0.01$), aux aspects « contraintes » de la consigne ($U = 2.12, p < 0.05$) et à des univers de référence relatifs au Soi ($U = 2.40, p < 0.05$). Quant aux sujets SEnsco ils utilisent significativement plus d'univers de référence du pragmatique ($U = 3.52, p < 0.01$) que les sujets SESCO. Enfin l'ensemble des sujets (SEnsco et SESCO) utilise au moins une fois un univers de référence du domaine social.

2.3.6.2 Comparaison SDnsco et SDsco

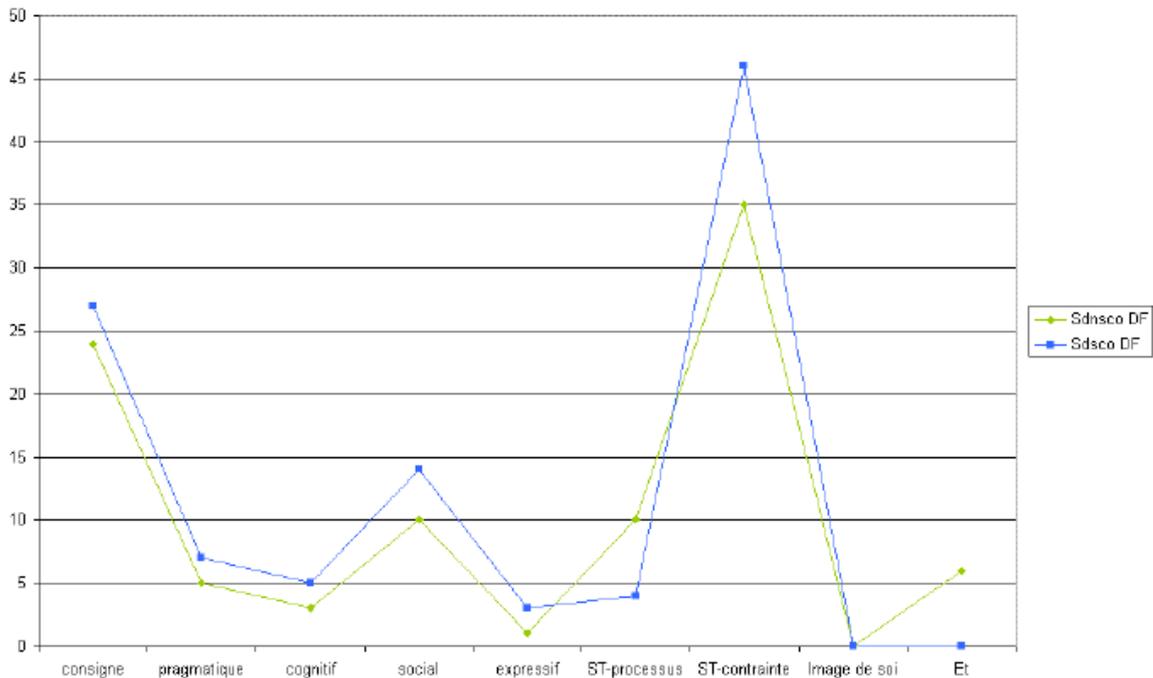
Situation DMA DF



Graphique 29 : comparaison de l'organisation des représentations transitoires en planification des sujets SDnsco et SDsco dans situation DMA DF (situation expérimentale 7a-1)

Dans la situation DMA DF, les représentations transitoires des sujets en planification s'organisent essentiellement autour de deux catégories : les univers de référence liés à la consigne et les aspects « contraintes » du schéma de tâche. Toutefois les sujets SDsco font significativement plus appel aux aspects contraintes du schéma de tâche dans ce type de situation de communication que les sujets SDnsco ($U = 2.30$; $p < 0.05$).

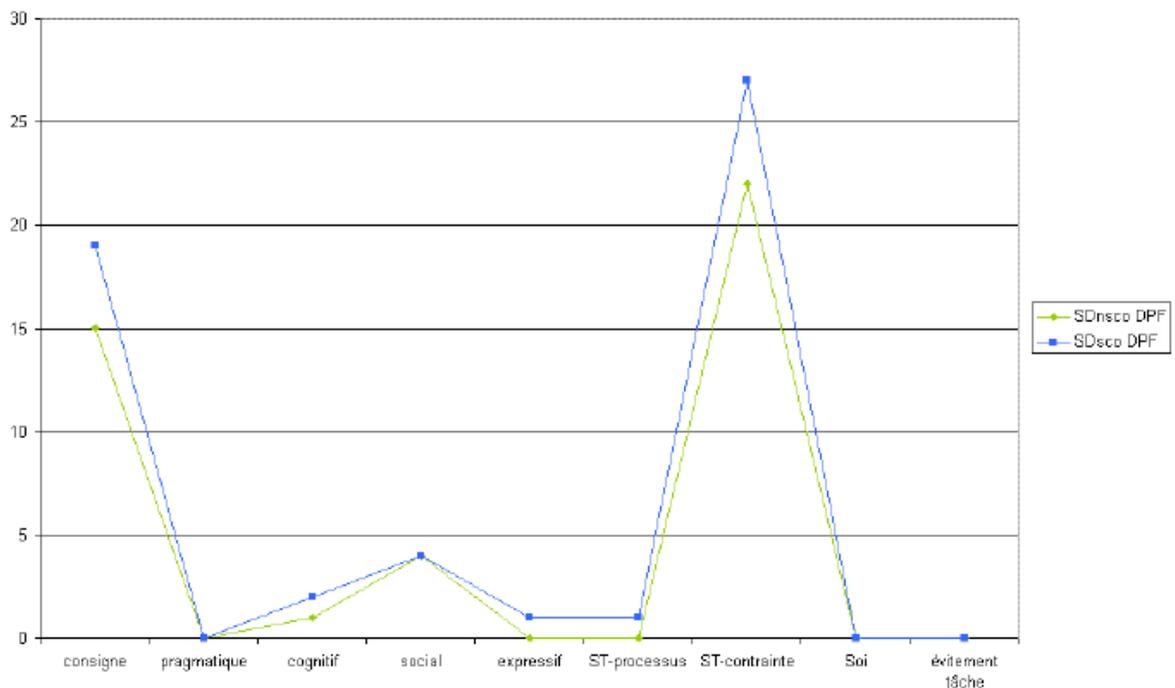
- Situation hors DMA DF



Graphique 30 : comparaison de l'organisation des représentations transitoires en planification des sujets SDnsco et SDsco dans situation hors DMA DF (situation expérimentale C)

Dans la situation hors DMA DF, l'organisation des représentations transitoires des sujets SDnsco et SDsco est sensiblement identique. Celles-ci s'organisent principalement autour des éléments de la consigne, des univers de référence du domaine social et des aspects « contraintes » du schéma de tâche. Seul domaine où les deux groupes se distinguent : l'évitement de la tâche. Les sujets SDnsco font significativement plus appel à des univers de référence d'évitement de la tâche que les sujets SDsco ($U = 2.39, p < 0.05$).

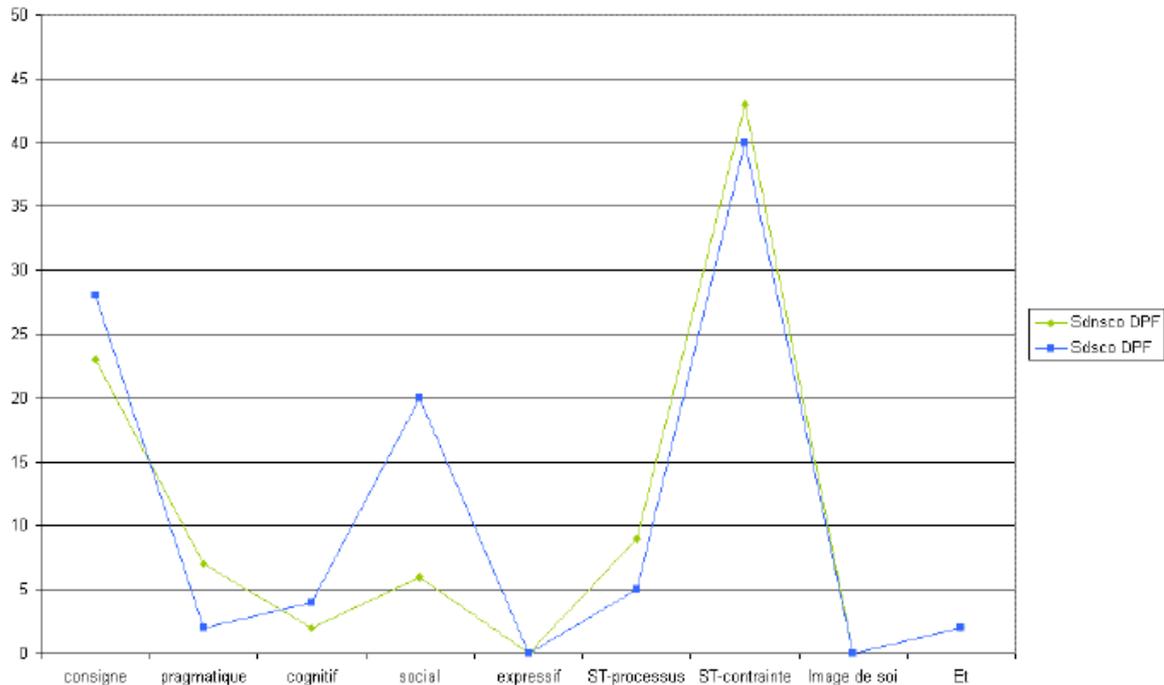
· Situation DMA DPF



Graphique 31 : comparaison de l'organisation des représentations transitoires en planification des sujets SDnsco et SDsco dans situation DMA DPF (situation expérimentale C)

Dans la situation DMA DPF, les représentations transitoires en planification des sujets SDnsco et SDsco s'organisent de manière identique et ceci principalement autour des éléments de la consigne et des aspects « contraintes » du schéma de tâche.

- Situation hors DMA DPF



Graphique 32 : comparaison de l'organisation des représentations transitoires en planification des sujets SDnsco et SDsco dans situation hors DMA DPF (situation expérimentale 7b-1)

Dans la situation hors DMA DPF, les représentations transitoires en planification des sujets SDnsco et SDsco s'organisent principalement autour des éléments de la consigne et des aspects « contraintes » du schéma de tâche. Les sujets SDsco font significativement plus appel à des univers de référence du domaine social que les sujets SDnsco ($U = 2.57$, $p < 0.05$).

2.3.6.3 Retour sur l'hypothèse H. 3-6

Nous avons émis l'hypothèse H. 3-6 selon laquelle les sujets fréquentant l'école construiront des représentations transitoires en planification davantage centrées sur des aspects micro textuels que les sujets ne fréquentant pas l'école.

Les résultats vont dans le sens de l'hypothèse : dans les représentations transitoires en planification des sujets fréquentant l'école, les aspects du schéma de tâche et les éléments de la consigne sont plus prégnants que dans celles des sujets ne fréquentant pas l'école, et ce quel que soit le type de situation de communication.

2. Analyse des représentations transitoires de l'écrit en révision

Problème n°3 : Représentations transitoires des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche en révision <i>Révision : Situations expérimentales 7a-3, 7b-3, A, B</i>	Expertise vs En difficulté	Fréquentation de l'école vs Non fréquentation
Hétérogénéité	H. 3-1 : Densité des univers de référence	H. 3-2 : Densité des univers de référence
Répartition des représentations transitoires des fonctions de l'écrit et des schémas de tâches	H. 3-3 : Pourcentage des univers de référence des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche parmi l'ensemble des univers de référence utilisés	H. 3-4 : Pourcentage des univers de référence des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche parmi l'ensemble des univers de référence utilisés

Problème n°3 : Représentations transitoires des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche en révision <i>Révision : Situations expérimentales 7a-3, 7b-3, A, B</i>	Destinataire familial	Destinataire peu familial
Organisation	H 3-5 : Nombre d'univers de référence par domaine pour chaque document Domaine expressif et sociale Vs Domaine pragmatique et cognitif	H 3-6 : Nombre d'univers de référence par domaine pour chaque document Domaine pragmatique et cognitif Vs Domaine expressif et social

2.4 Hétérogénéité des représentations transitoires en révision ⁵

Tableau 23 : Nombre d'univers de référence en révision par domaine relevé dans les situations expérimentales 7a-3, 7b-3, A et B

	SDnsco	SEnsco	SDsco	SEsco
consigne	21	7	18	10
pragmatique	0	0	0	0
cognitif	19	26	4	6
social	42	32	28	26
expressif	9	10	2	8
ST-processus	17	22	7	11
ST-contrainte	65	30	26	19
texte	28	13	27	40
total	201	140	112	120

⁵ Rappel des désignations des groupes expérimentaux : SDnsco : groupe de sujets ne fréquentant pas l'école en difficulté avec l'Écrit SEnsco : groupe de sujets ne fréquentant pas l'école expert avec l'Écrit SDsco : groupe de sujets fréquentant l'école en difficulté avec l'écrit : SEsco : groupe de sujets fréquentant l'école expert avec l'Écrit :

Tableau 24 : Nombre de catégories d'univers de référence en révision par domaine relevé dans les situations expérimentales 7a-3, 7b-3, A et B

	SDnsco	SEnsco	SDsco	SEsco
consigne	3	3	3	3
pragmatique	0	0	0	0
cognitif	3	4	3	3
social	5	6	5	5
expressif	1	1	1	1
ST-processus	3	3	2	2
ST-contrainte	13	14	5	9
texte	1	1	1	1
total	29	32	20	24

Tableau 25 : Densité des univers de référence en pourcentage en révision par domaine dans les situations expérimentales 7a-3, 7b-3, A et B

	SDnsco	SEnsco	SDsco	SEsco
consigne	14	43	17	30
pragmatique	0	0	0	0
cognitif	16	15	75	50
social	12	19	18	19
expressif	11	10	50	13
ST-processus	18	14	29	18
ST-contrainte	20	47	19	47
texte	4	8	4	3
total	14	23	18	20

2.4.1 Hétérogénéité des représentations transitoires en révision des fonctions selon le niveau d'expertise (hypothèse 3-1)

2.4.1.1 Comparaison SEnsco vs SDnsco

Le taux de densité total des représentations transitoires des sujets SEnsco est plus important que celle des sujets SDnsco. Les représentations transitoires en révision des sujets SEnsco sont alors plus homogènes que celles des sujets SDnsco. Cette différence se retrouve notamment sur la fonction sociale et sur les aspects « contraintes » du schéma de tâche. Le taux de densité des représentations de la fonction sociale des aspects « contraintes » du schéma de tâche est plus important chez les sujets SEnsco que chez les sujets SDnsco (respectivement 19% et 47% contre 12% et 20%). Il est faut néanmoins nuancer ces résultats par le fait que les sujets experts utilisent moins d'univers de référence en révision que les sujets SDnsco.

2.4.1.2 Comparaison SEsco vs SDsco

Le taux de densité total des représentations transitoires en révision des sujets SEsco est plus important que celui des sujets SDsco. Ainsi les représentations transitoires en révision des sujets SEsco sont plus homogènes que celles des sujets SDsco et ce notamment sur les éléments de consigne et sur les aspects « contraintes » du schéma de tâche. Sur ces deux domaines, les représentations des sujets SEsco ont un taux de densité s'élevant à

30% et 47% contre 17% et 19% chez les sujets SDsco. Inversement sur les domaines de la fonction cognitive, de la fonction sociale et des aspects « processus » du schéma de tâche, les représentations des sujets SEsco sont plus hétérogènes que celle des sujets SDsco (respectivement 50%, 13% et 18% contre 75%, 50% et 29%).

D'une manière plus générale, nous pouvons noter que les sujets en difficulté SDsco et SDnsco font davantage appel à des éléments de la consigne dans leur discours métacognitif en révision que les sujets experts SEsco et SEnsco (SDnsco = 21, SEnsco = 7 ; Sdsco= 18, SEsco=10).

2.4.1.3 Retour sur l'hypothèse H. 3-1

Nous avons émis l'hypothèse H. 3-1 que les sujets experts avaient des représentations transitoires en révision plus hétérogènes que les sujets en difficulté.

Pour les sujets ne fréquentant pas l'école l'hypothèse se vérifie sur les représentations de la fonction sociale et des aspects « contraintes » et « processus » du schéma de tâche. Sur les autres domaines, les représentations des sujets SEnsco et SDnsco ont le même degré d'hétérogénéité.

Chez les sujets fréquentant l'école, nous pouvons observer une hétérogénéité plus importante des représentations transitoires des sujets experts que des sujets en difficulté en ce qui concerne la fonction cognitive, expressive et des aspects « processus » du schéma de tâche. En revanche les représentations des aspects « contraintes » du schéma de tâche sont moins hétérogènes chez les sujets SEsco que chez les sujets SDsco.

2.4.2 Hétérogénéité des représentations transitoires en révision selon le contexte actuellement fréquenté (hypothèse 3-2)

2.4.2.1 Comparaison SEnsco et SEsco

Le taux de densité total des représentations transitoires en révision des sujets experts est sensiblement le même (23% et 20%). Nous pouvons néanmoins noter une différence importante au niveau du taux de densité des représentations transitoires associées à la fonction cognitive : 50% pour les sujets SEsco contre 15% pour les sujets SEnsco. Ainsi les sujets experts ne fréquentant pas l'école ont des représentations transitoires en révision de la fonction cognitive plus hétérogènes que celles des sujets SEsco.

2.4.2.2 Comparaison SDnsco vs SDsco

Le taux de densité total des représentations transitoires en révision des sujets en difficulté est sensiblement le même (14% et 18%). Toutefois, le taux de densité des représentations transitoires associées à la fonction cognitive, à la fonction expressive et aux aspects « processus » du schéma de tâche sont moins importants chez les sujets SDnsco que chez les sujets SDsco (respectivement 16%, 11% et 18% contre 75% , 50%, 29%). Sur ces trois domaines les sujets SDnsco ont des représentations transitoires plus hétérogènes que les sujets SDsco.

2.4.2.3 Retour sur l'hypothèse H. 3-2

Nous avons émis l'hypothèse H. 3-2 que les sujets fréquentant l'école construisent des représentations transitoires en révision des fonctions de l'écrit moins hétérogènes que celles des sujets ne fréquentant pas l'école.

Cette hypothèse ne peut se vérifier chez les sujets experts, hormis au niveau de la fonction cognitive. Les sujets ne fréquentant pas l'école ont des représentations transitoires de la fonction cognitive plus hétérogènes que les sujets fréquentant l'école.

En revanche chez les sujets en difficulté, les résultats vont dans le sens de l'hypothèse. Les représentations transitoires des sujets ne fréquentant pas l'école sont plus hétérogènes que celles des sujets SDsco hormis sur les aspects « contraintes » du schéma de tâche où la tendance est inversée. Ces résultats nous permettent d'avancer l'idée que les sujets en difficulté ont développé des représentations en dehors de leur fréquentation de l'école.

2.4.3 Répartition des représentations transitoires en révision des fonctions de l'écrit et des schémas de tâches en planification selon le niveau d'expertise (hypothèse 3-3)

2.4.3.1 Comparaison SEnsco vs SDnsco



Graphique 33 : Répartitions des univers de références relatifs aux représentations transitoires des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche en révision par les sujets SDnsco et SEnsco dans les situations expérimentales 7a-3, 7b-3, A et B

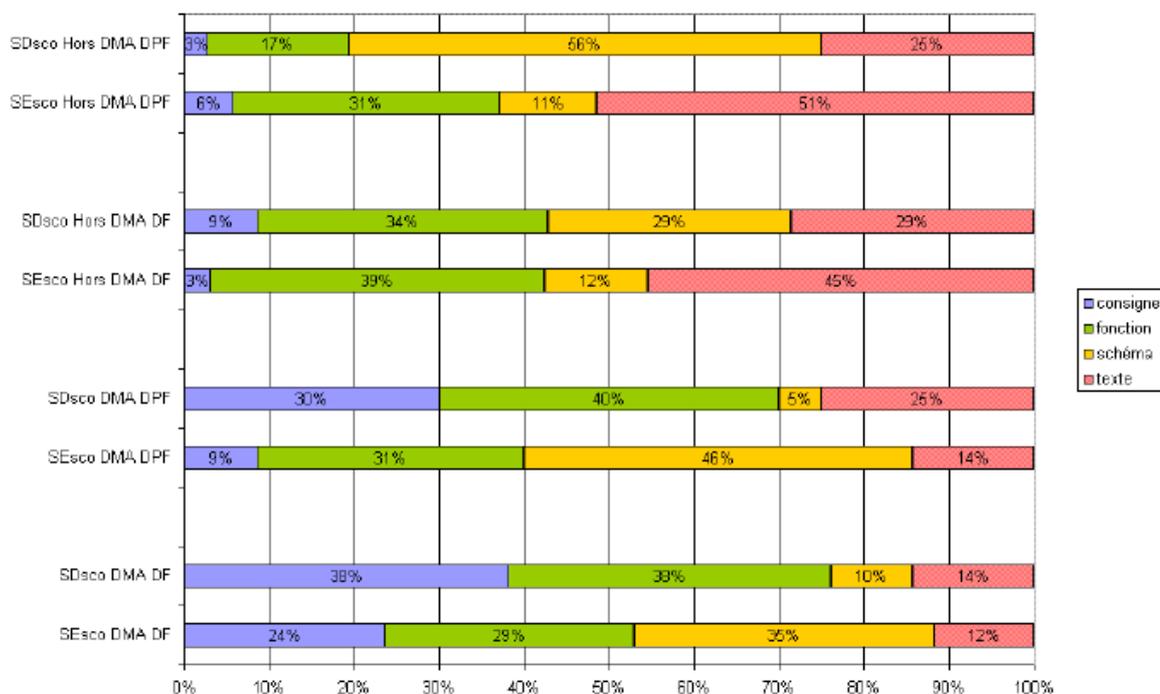
Dans la situation DMA DF, l'ensemble des représentations transitoires en révision des sujets SEnsco est davantage marqué par les représentations transitoires des fonctions et des schémas de tâche que l'ensemble des représentations transitoires des sujets SDnsco (respectivement 57% et 36% contre 48% et 12%). En revanche, l'ensemble des représentations transitoires en révision des sujets SDnsco est davantage marqué par des éléments de la consigne et par une reprise du texte produit que l'ensemble des représentations transitoires des sujets SEnsco (respectivement 17% et 24% contre 7% et 0%).

Dans la situation hors DMA DF, l'ensemble des représentations transitoires en révision se répartit entre les représentations transitoires des fonctions et du schéma de tâche de manière sensiblement identique entre les sujets SDnsc0 et les sujets SEnsc0.

Dans la situation DMA DPF, l'ensemble des représentations transitoires en révision est davantage marqué chez les sujets SEnsc0 par les représentations transitoires des fonctions de l'écrit que l'ensemble des représentations transitoires des sujets SDnsc0 (respectivement 57% et 37%). Au contraire, cet ensemble est davantage marqué chez les sujets SDnsc0 par les représentations transitoires des schémas de tâche que l'ensemble des sujets SEnsc0. (43% contre 32%).

Nous retrouvons cette répartition dans la situation hors DMA DPF. Les représentations transitoires en révision des sujets SEnsc0 sont davantage marquées par les représentations des fonctions (SEnsc0 = 45% et SDnsc0 = 26%) et l'ensemble des représentations des sujets SDnsc0 est lui davantage marqué par les représentations transitoires des schémas de tâche (SDnsc0 = 52% et SEnsc0 = 52%).

2.4.3.2 Comparaison SEnsc0 vs SDsc0



Graphique 34 : Répartitions des univers de références relatifs aux représentations transitoires des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche en révision par les sujets SEnsc0 et SDsc0 dans les situations expérimentales 7a-3, 7b-3, A et B

Dans la situation DMA DF, l'ensemble des représentations transitoires en révision des sujets SEnsc0 est davantage marqué par les représentations transitoires du schéma de tâche que l'ensemble des représentations des sujets SDsc0 (respectivement 35% et 10%). En revanche, l'ensemble des représentations transitoires des sujets SDsc0 est davantage marqué par les éléments de la consigne que l'ensemble des sujets SEnsc0 (respectivement 38% et 24%).

Nous retrouvons cette répartition dans la situation hors DMA DPF. Les représentations transitoires en révision des sujets SEsco sont davantage marquées par les représentations transitoires du schéma de tâche (46% contre 5%) et les représentations transitoires des sujets SDsco par les éléments de la consigne (30% contre 9%).

Dans la situation DMA DPF, les représentations transitoires des sujets SEsco sont davantage marquées par des éléments de reprise du texte produit que l'ensemble des représentations des sujets SDsco.

Dans la situation hors DMA DPF, l'ensemble des représentations transitoires des sujets SEsco est fortement marqué par des éléments de reprise du texte produit et l'ensemble des représentations des sujets SDsco est quant à lui fortement marqué par les représentations transitoires du schéma de tâche.

2.4.3.3 Retour sur l'hypothèse H. 3-3

Tableau 26 : Comparaison de l'organisation des représentations transitoires en révision dans les situations de communication visant un destinataire familial SEsco vs SDnsco et SEsco vs SDsco

	SEsco	SDnsco	SEsco	SDsco
DMA DF				
Consigne	- *	+	-	+
Schéma de tâche	+	-	+	-
Fonction	+	-	=	=
Texte	-	+	=	=
Hors DMA DF				
Consigne	=	=	-	+
Schéma de tâche	=	=	+	-
Fonction	=	=	=	=
Texte	=	=	=	=

* Lecture : Parmi l'ensemble des représentations transitoires en révision des sujets SEsco, la proportion de représentations transitoires associées à la consigne est moins importante que la proportion de ces mêmes représentations parmi l'ensemble des représentations transitoires en révision des sujets SDnsco.

Nous avons émis l'hypothèse H. 3-3 que les sujets en difficulté construiront leurs représentations transitoires en révision en s'interrogeant principalement sur des aspects métalinguistiques c'est-à-dire autour du schéma de tâche, quel que soit le contexte de communication.

Dans une situation de révision immédiate d'une communication visant un destinataire familial, les sujets SEsco s'appuient sur les fonctions de l'écrit et le schéma de tâche pour construire leurs représentations transitoires en révision. En situation de révision différée les représentations transitoires des sujets experts SEsco s'organisent de la même manière. En révision immédiate, les sujets SDnsco semblent quant à eux se centrer sur le texte produit et sur la consigne. En revanche, lorsque cette activité de révision se réalise dans un temps éloigné de la production, les sujets en difficulté SDnsco construisent des représentations transitoires en répartissant les représentations transitoires des schémas de tâche et des fonctions de l'écrit de la même manière que les sujets experts. Les sujets SDnsco manifestent ainsi des compétences à se détacher du texte pour activer des représentations transitoires des fonctions.

En situation de révision immédiate, les groupes fréquentant l'école prennent fortement appui sur les éléments de la consigne pour construire leurs représentations transitoires. En situation de révision différée, les représentations transitoires des sujets fréquentant l'école se réorganisent. Chez les sujets SESCO, la part faite aux représentations transitoires des fonctions de l'écrit diminue fortement laissant place aux éléments du texte. Chez les sujets SDSCO nous assistons à un mouvement inverse : la part faite aux éléments de la consigne en révision immédiate se réduit laissant place aux représentations transitoires des fonctions de l'écrit.

Ainsi lorsque les sujets experts fréquentant l'école sont amenés à réviser leur communication écrite adressée à un destinataire familier plusieurs jours après sa production, ils semblent adopter un comportement organisé par leur fréquentation scolaire. Leur production écrite est mise à distance et fait l'objet d'une activité réflexive sur la langue. La fonction de leur communication écrite est reléguée à l'arrière plan. Les sujets en difficulté adoptent, eux, un comportement différent. Il semble que le fait de leur proposer de réviser leur communication écrite dans un temps éloigné de la production leur permette de construire des représentations des fonctions de l'Écrit.

Tableau 27 : Comparaison de l'organisation des représentations transitoires en révision dans les situations de communication visant un destinataire peu familier SESCO vs SDSCO et SESCO vs SDSCO

	SESCO	SDSCO	SESCO	SDSCO
DMA DPF				
Consigne	=	=	=	=
Schéma de tâche	- *	+	=	=
Fonction	+	-	=	=
Texte	=	=	+	-
Hors DMA DPF				
Consigne	=	=	=	=
Schéma de tâche	-	+	-	+
Fonction	+	-	=	=
Texte	=	=	+	-

* Lecture : Parmi l'ensemble des représentations transitoires en révision des sujets SESCO, la proportion de représentations transitoires associées au schéma de tâche est moins importante que la proportion de ces mêmes représentations parmi l'ensemble des représentations transitoires en révision des sujets SDSCO.

Nous avons émis l'hypothèse H. 3-3 que les sujets en difficulté construiront leurs représentations transitoires en révision en s'interrogeant principalement sur des aspects métalinguistiques c'est à dire autour du schéma de tâche quel que soit le contexte de communication.

En situation de révision immédiate d'une communication écrite visant un destinataire peu familier, la répartition entre les représentations transitoires du schéma de tâche et des fonctions de l'écrit est sensiblement la même chez les sujets SESCO et chez les sujets SDSCO. Dans cette situation expérimentale l'hypothèse ne peut se vérifier. Le tableau des représentations transitoires s'organise de la même manière chez les sujets en difficulté fréquentant l'école que chez les sujets SESCO.

En situation de révision différée d'une communication écrite visant un destinataire peu familier, les sujets experts SESCO accordent une place plus importante qu'en situation de

révision immédiate aux représentations transitoires du schéma de tâche réduisant ainsi la part faite aux représentations transitoires des fonctions. Quant aux sujets SDnsc0 nous assistons à un mouvement de réorganisation inverse. En situation de révision différée, ils accordent davantage de place aux représentations transitoires des fonctions de l'écrit et réduisent l'espace fait aux représentations du schéma de tâche. Ainsi les sujets en difficulté ne fréquentant pas l'école adoptent un comportement inverse à celui émis en hypothèse dans cette situation expérimentale. Lorsqu'on leur propose de revenir sur leur texte dans un temps éloigné de la production, ils manifestent des compétences à se détacher des aspects métalinguistiques et textuels en construisant des représentations autour de la ou des fonction(s) de l'écrit.

En situation de révision immédiate d'une communication écrite visant un destinataire peu familier, les sujets SEsc0 accordent une part beaucoup plus importante que les sujets SDsc0 aux représentations des fonctions de l'écrit. Les sujets en difficulté construisent leurs représentations en s'appuyant massivement sur le texte produit et des éléments de la consigne. Dans cette situation expérimentale les sujets en difficulté ne se comportent pas selon l'hypothèse émise ; leurs représentations transitoires ne s'appuient pas massivement sur les représentations transitoires du schéma de tâche. Leur activité se situe au niveau du texte produit et au niveau des éléments de la consigne.

En situation de révision différée d'une communication écrite adressée à un destinataire peu familier, nous assistons à une réorganisation des représentations transitoires des deux groupes. La part faite par les sujets SEsc0 aux représentations transitoires des fonctions de l'écrit diminue fortement laissant place aux éléments du texte produit. Au contraire des représentations transitoires des sujets SDsc0 : les éléments de la consigne tendent à disparaître, la part des représentations transitoires du schéma de tâche se réduit et celle faite aux représentations transitoires des fonctions de l'écrit augmente fortement. Ainsi en situation de révision différée d'une communication écrite visant un destinataire peu familier les sujets en difficulté fréquentant l'école n'adoptent pas un comportement similaire à celui émis dans l'hypothèse. Lorsqu'on leur propose de réviser leur texte à un moment différent de la production, ils sont capables de construire leurs représentations autour de la ou des fonctions de l'écrit laissant de côté le schéma de tâche.

2.4.4 Répartition des représentations transitoires en révision des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche en planification selon le contexte actuellement fréquenté (hypothèse 3-4)

2.4.4.1 Comparaison SEnc0 vs SEsc0



Graphique 35 : Répartitions des univers de références relatifs aux représentations transitoires des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche en révision par les sujets SEsco et SEnsco dans les situations expérimentales 7a-3, 7b-3, A et B

Dans la situation DMA DF, l'ensemble des représentations transitoires en révision des sujets SEnsco est plus fortement marqué par les représentations des fonctions de l'écrit que l'ensemble des représentations des sujets SEsco (57% contre 29%). En revanche, l'ensemble des représentations des sujets experts fréquentant l'école est davantage marqué par les éléments de la consigne que l'ensemble des représentations des sujets SEnsco (24% contre 7%).

Dans la situation hors DMA DF, la répartition entre les représentations transitoires des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche se fait de manière identique chez les sujets SEnsco et SEsco.

Dans la situation hors DMA DPF, l'ensemble des représentations transitoires en révision des sujets SEnsco est davantage marqué par les représentations transitoires des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche que l'ensemble des représentations des sujets SEsco (respectivement (57% et 32% contre 39% et 12%). En effet, l'ensemble des représentations transitoires des sujets experts fréquentant l'école est fortement marqué par la reprise des éléments du texte produit.

Nous retrouvons la même répartition dans la situation hors DMA DF. Les représentations transitoires des sujets SEnsco sont plus fortement marquées par les représentations des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche (respectivement 45% et 36% contre 31% et 11%) ; les représentations transitoires des sujets SEsco étant elles centrées massivement sur la reprise d'éléments du texte (51% contre 13%).

2.4.4.2 Comparaison SDnsco vs SDsco



Graphique 36 : Répartitions des univers de références relatifs aux représentations transitoires des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche en révision par les sujets SDsco et SDnsco dans les situations expérimentales 7a-3, 7b-3, A et B

Dans la situation DMA DF, l'ensemble des représentations transitoires des sujets SDnsco est plus fortement marqué par les représentations transitoires des fonctions de l'écrit que l'ensemble des représentations transitoires des sujets SDsco (49% contre 38%). En revanche l'ensemble des représentations des sujets en difficulté fréquentant l'école est davantage centré sur les éléments de la consigne que l'ensemble des sujets SDsco (38% contre 17%).

Dans la situation hors DMA DF, l'ensemble des représentations transitoires des sujets SDnsco est plus fortement marqué par les représentations transitoires des schémas de tâche que l'ensemble des représentations transitoires des sujets SDsco (48% contre 5%). En revanche, l'ensemble des représentations des sujets SDsco est fortement centré sur les éléments de la consigne et la reprise d'éléments du texte produit que l'ensemble des représentations des sujets SDnsco (respectivement 30% et 25% contre 8% et 12%).

Dans la situation DMA DPF, l'ensemble des représentations transitoires en révision des sujets SDnsco est plus fortement marqué par les représentations transitoires du schéma de tâche que l'ensemble des représentations des sujets SDsco. En revanche, l'ensemble des représentations transitoire des sujets SDsco est davantage centré sur la reprise des éléments du texte produit que l'ensemble des représentations des sujets SDnsco (29% contre 13%).

Dans la situation hors DMA DPF, l'ensemble des représentations transitoires des sujets SDnsco est plus fortement marqué par les représentations transitoires des fonctions de l'écrit que l'ensemble des représentations des sujets SDsco (26% contre 17%). En revanche, l'ensemble des représentations des sujets SDsco est davantage centré sur la

reprise des éléments du texte que l'ensemble des représentations transitoires en révision des sujets SDnsco (25% contre 10%).

2.4.4.3 Retour sur l'hypothèse H. 3-3

Tableau 28 : Comparaison de l'organisation des représentations transitoires en révision dans les situations de communication visant un destinataire familial SEnsco vs SEsco et SDnsco vs SDsco.

	SEnsco	SEsco	SDnsco	SDsco
DMA DF				
Consigne	- *	+	-	+
Schéma de tâche	=	=	=	=
Fonction	+	-	+	-
Texte	=	=	=	=
Hors DMA DF				
Consigne	=	=	-	+
Schéma de tâche	=	=	+	-
Fonction	=	=	=	=
Texte	=	=	-	+

* Lecture : Parmi l'ensemble des représentations transitoires en révision des sujets SEnsco, la proportion de représentations transitoires associées à la consigne est moins importante que la proportion de ces mêmes représentations parmi l'ensemble des représentations transitoires en révision des sujets SEsco.

Nous avons émis l'hypothèse qu'en révision les représentations transitoires observées témoigneront de moins de place faite aux fonctions de l'écrit chez les sujets fréquentant l'école que chez les sujets ne fréquentant plus l'école, quel que soit le contexte de communication.

En situation de révision immédiate d'une communication écrite visant un destinataire familial, les sujets SEsco font une place plus grande aux éléments de la consigne dans la construction de leurs représentations transitoires que les sujets SEnsco. Ces derniers font davantage appel aux représentations transitoires des fonctions de l'écrit que les sujets SEsco. En situation de révision différée les deux groupes se comportent de manière similaire.

En situation de révision immédiate et différée, les sujets SDsco font davantage appel aux éléments de la consigne que les sujets en difficulté ne fréquentant pas l'école pour construire leurs représentations transitoires. En situation de révision immédiate, les sujets SDnsco accordent davantage de place aux représentations des fonctions de l'écrit que les sujets SDsco. En situation de révision différée, les sujets SDnsco font davantage appel aux représentations transitoires du schéma de tâche que les sujets fréquentant l'école SDsco. Ces derniers reprennent plus fréquemment des éléments du texte produit dans la construction de leurs représentations transitoires que les sujets SDnsco.

Ainsi les sujets fréquentant l'école apparaissent comme davantage focalisés par le texte produit et la consigne lors de la construction de leurs représentations transitoires en révision immédiate et différée d'une communication écrite visant un destinataire familial que les sujets SEnsco et SDnsco.

Tableau 28 : Comparaison de l'organisation des représentations transitoires en révision dans les situations de communication visant un destinataire peu familier SEnsko vs SEsco et SDnsco vs SDsco..

	SEnsco	SEsco	SDnsco	SDsco
DMA DPF				
Consigne	= *	=	=	=
Schéma de tâche	+	- ₁	+	-
Fonction	+	-	=	=
Texte	-	+	-	+
Hors DMA DPF				
Consigne	=	=	=	=
Schéma de tâche	+	-	=	=
Fonction	+	-	+	-
Texte	-	+	-	+

* Lecture : Parmi l'ensemble des représentations transitoires en révision des sujets SEsco, la proportion de représentations transitoires associées au schéma de tâche est la même que la proportion de ces mêmes représentations parmi l'ensemble des représentations transitoires en révision des sujets SEnsko.

Nous avons émis l'hypothèse qu'en révision les représentations transitoires observées témoigneront de moins de place faite aux fonctions de l'écrit chez les sujets fréquentant l'école que chez les sujets ne fréquentant plus l'école, quel que soit le contexte de communication.

En situation de révision immédiate et différée d'une communication écrite visant un destinataire peu familier, les sujets experts ne fréquentant pas l'école accordent davantage de place aux schémas de tâche et aux fonctions de l'écrit dans la construction de leurs représentations des fonctions de l'écrit que les sujets SEsco. Les sujets fréquentant l'école SEsco utilisent plus fréquemment que les sujets SEnsko des éléments de reprise du texte produit dans cette construction de représentation transitoires.

En situation de révision immédiate les sujets SDnsco accordent plus de place que les sujets SDsco aux schémas de tâche dans la construction de leurs représentations transitoires. Les sujets fréquentant l'école reprennent plus fréquemment des éléments du texte produit que les sujets SDnsco.

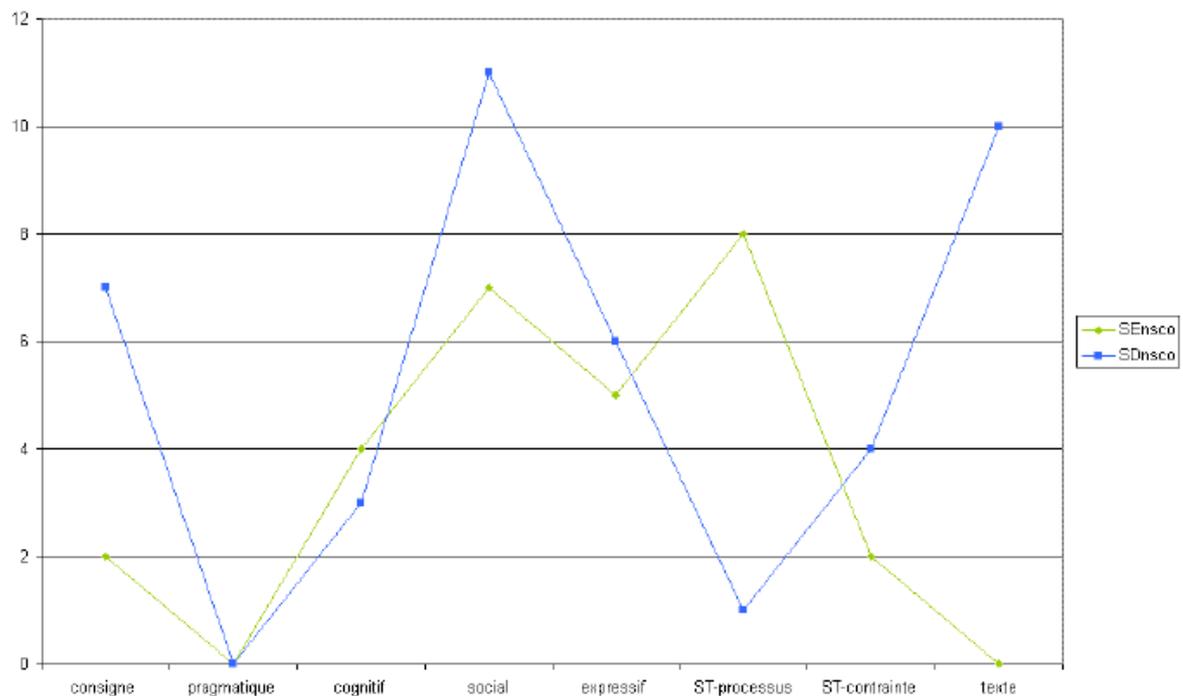
En situation de révision différée d'une communication écrite visant un destinataire peu familier, les sujets font plus de place aux fonctions de l'écrit dans la construction des représentations transitoires que les sujets SDsco ; ces derniers prenant davantage appui sur des éléments de reprise du texte produit.

Ainsi, lors de la révision immédiate et différée d'une communication écrite visant un destinataire peu familier, les sujets fréquentant l'école semblent se focaliser sur le texte produit et les éléments de la consigne pour construire leurs représentations transitoires.

2.4.5 Organisation des représentations transitoires en révision selon le niveau d'expertise (hypothèse 3-5)

2.4.5.1 Comparaison SEnsko vs SDnsco

Situation DMA DF

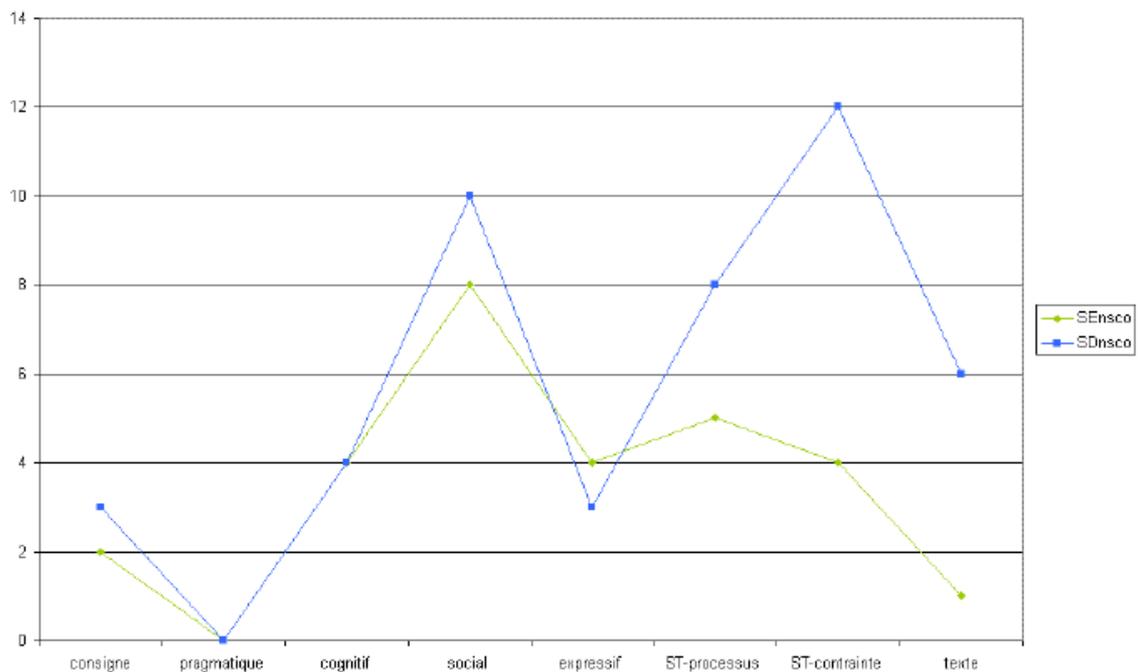


Graphique 37 : comparaison de l'organisation des représentations transitoires en révision des sujets SEnSCO et SDnsco dans situation DMA DF (situation expérimentale 7a-3)

Dans la situation DMA DF, le groupe SEnSCO active principalement des univers de référence de la fonction sociale, de la fonction expressive et des univers de référence relatifs aux aspects « processus » du schéma de tâche.

Le groupe SDnsco, quant à lui, active essentiellement des éléments de la consigne, de la fonction sociale, de la fonction expressive et des reprises du texte produit dans son discours métacognitif en lien avec la révision. Nous pouvons en effet noter une différence significative entre le nombre de reprise d'éléments du texte produit par les sujets SDnsco et par les sujets SEnSCO ($U = 3,20, p < 0.01$).

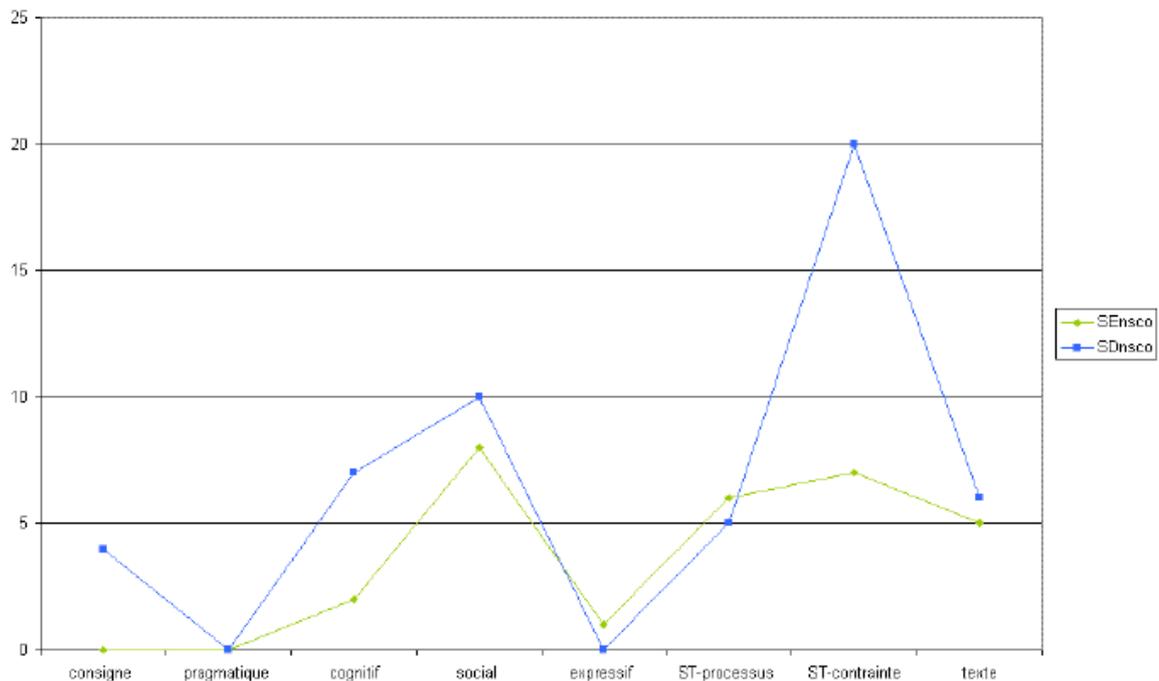
- Situation hors DMA DF



Graphique 38 : comparaison de l'organisation des représentations transitoires en révision des sujets SEnsco et SDnsco dans situation hors DMA DF (situation expérimentale A)

Dans la situation hors DMA DF, les sujets SEnsco utilisent peu d'univers de référence dans leur discours métacognitifs de révision. Ceux-ci s'activent principalement autour de la fonction sociale. Les sujets SDnsco activent principalement des représentations transitoires en révision autour de la fonction sociale, des aspects « processus » et « contraintes » du schéma de tâche.

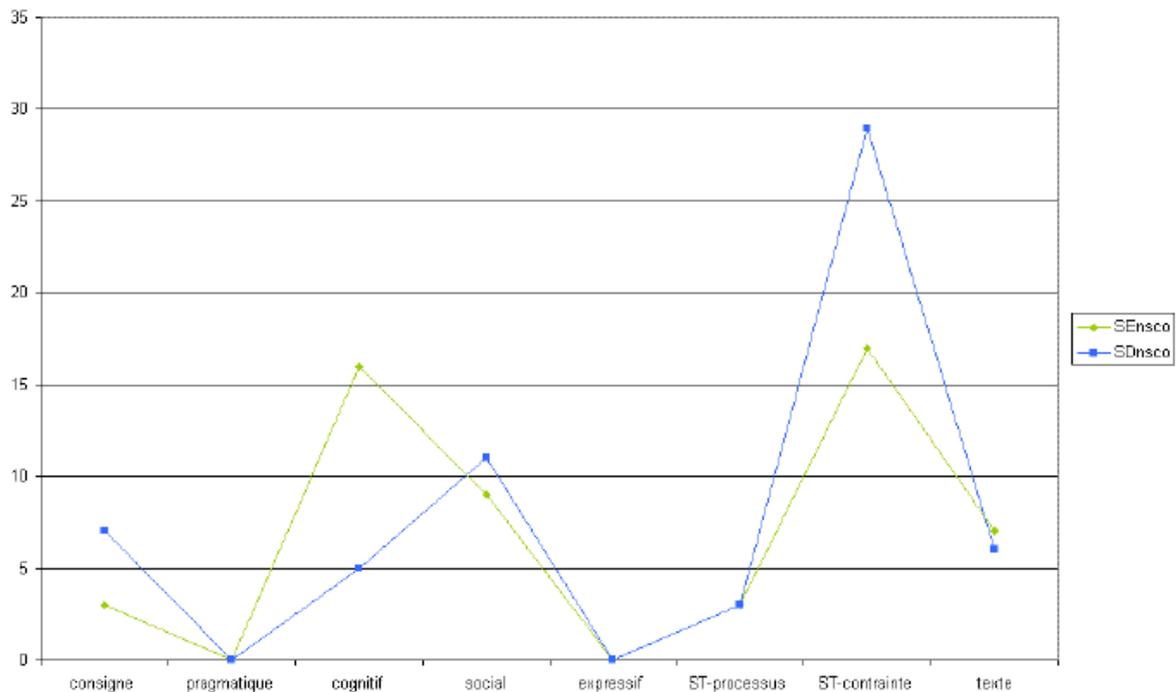
- Situation DMA DPF



Graphique 39 : comparaison de l'organisation des représentations transitoires en révision des sujets SEnSCO et SDnsco dans situation DMA DPF (situation expérimentale 7b-3)

Dans la situation DMA DPF, les sujets SEnSCO activent peu d'éléments de représentations transitoires. Ceux-ci s'organisent toutefois principalement autour des éléments de la fonction sociale. Les sujets SDnsco activent des éléments de la fonction sociale et des aspects « contraintes » du schéma de tâche ; toutefois sur les éléments « contraintes » il n'y a pas de différence significative avec le groupe SEnSCO ($U = 0.92, p < 0.05$).

- Situation hors DMA DPF

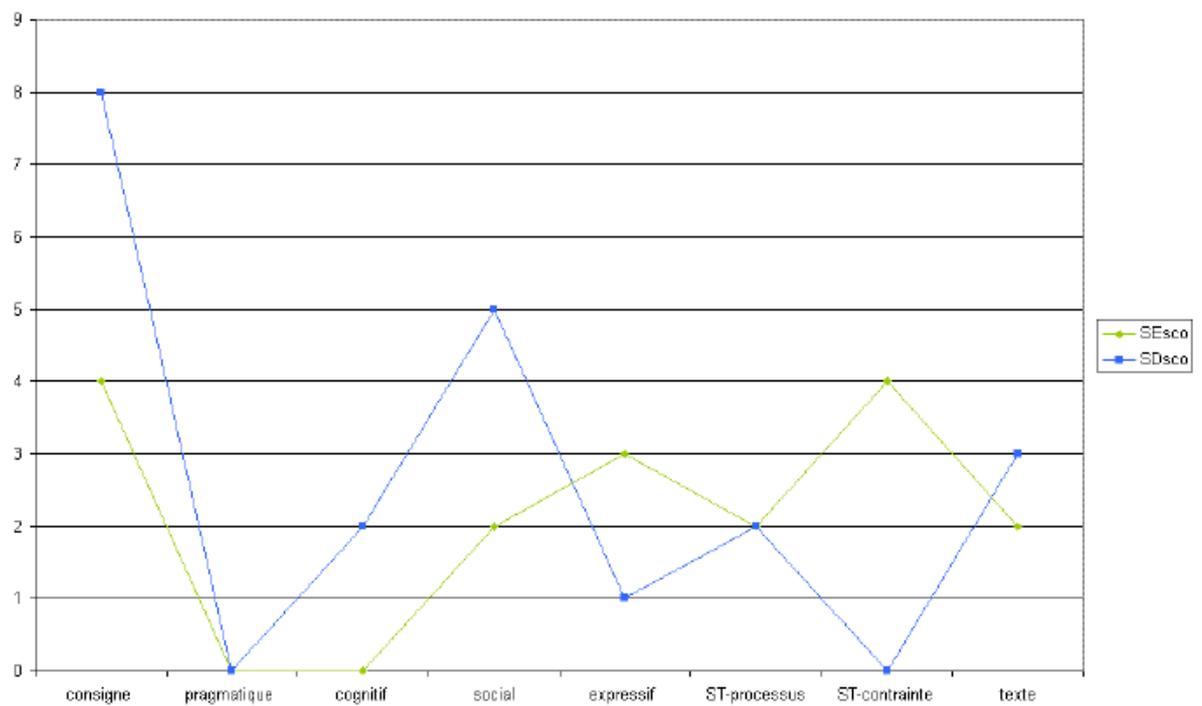


Graphique 40 : comparaison de l'organisation des représentations transitoires en révision des sujets SEnsco et SDnsco dans situation hors DMA DPF (situation expérimentale B)

Dans la situation hors DMA DPF, les sujets SEnsco activent des représentations transitoires principalement autour des éléments de la fonction cognitive, de la fonction sociale et des aspects « contraintes » du schéma de tâche. Les représentations transitoires en révision dans la situation hors DMA DPF des sujets SDnsco sont activées principalement autour des éléments de la consigne, de la fonction sociale et des aspects « contraintes » du schéma de tâche.

2.4.5.2 Comparaison SEsco et SDsco

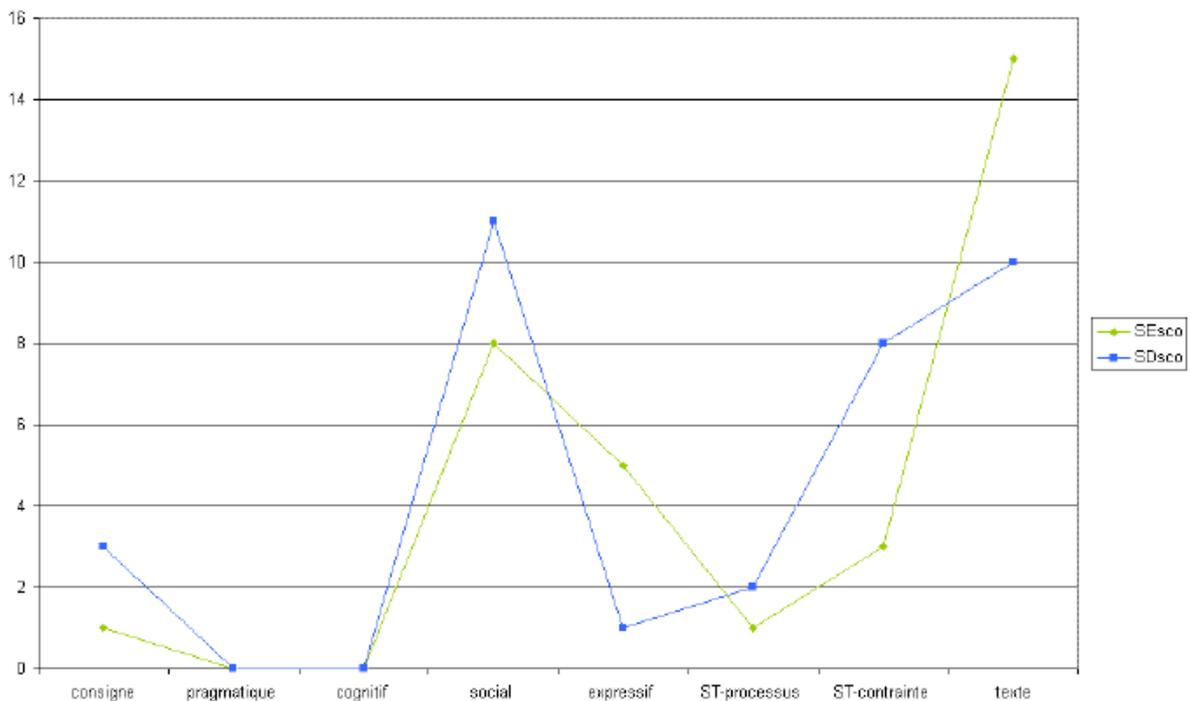
· Situation DMA DF



Graphique 41 : comparaison de l'organisation des représentations transitoires en révision des sujets SEsco et SDsco dans situation DMA DF (situation expérimentale 7a-3)

Dans la situation DMA DF, les sujets fréquentant l'école activent peu d'univers de référence. Pour les sujets SDsco, il s'agit essentiellement de faire appel à des éléments de la consigne.

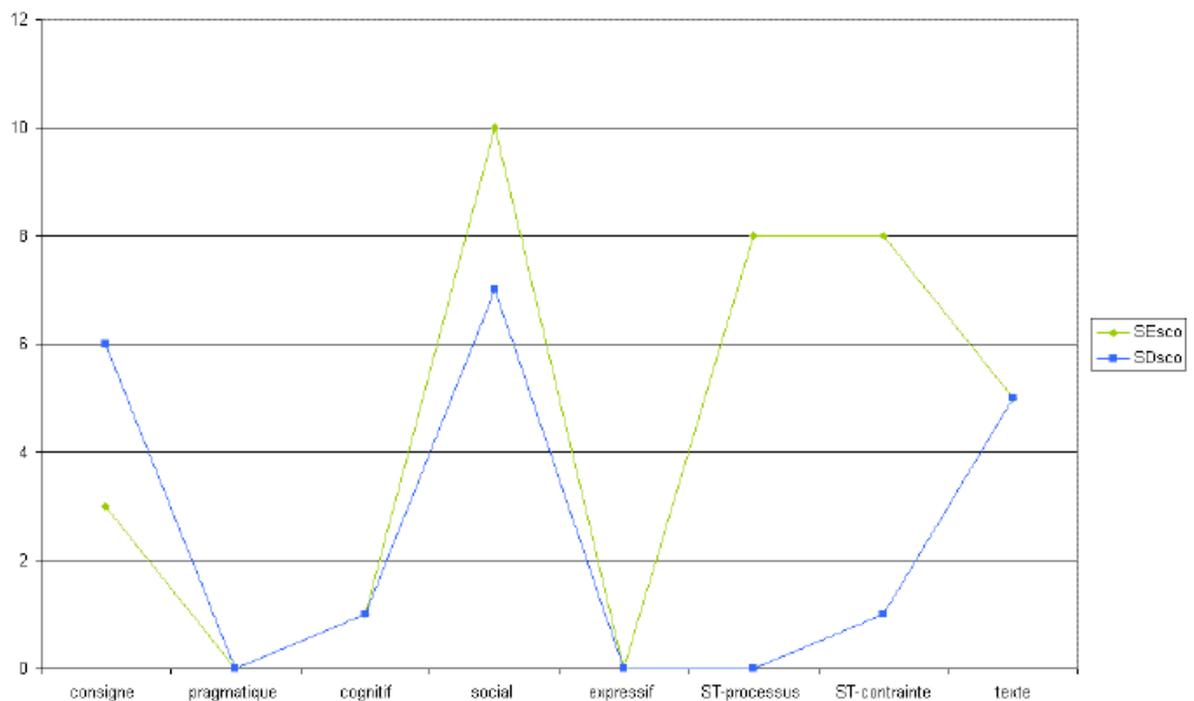
- Situation hors DMA DF



Graphique 42 : comparaison de l'organisation des représentations transitoires en révision des sujets SEsco et SDsco dans situation hors DMA DF (situation expérimentale A)

Dans la situation hors DMA DF, les sujets fréquentant l'école activent davantage d'univers de référence que dans la situation précédente. Pour les sujets SEsco, les représentations transitoires s'organisent principalement autour de la fonction sociale et des reprises du texte produit. Pour les sujets SDsco, l'organisation des représentations transitoires en révision se fait aussi autour de ces deux aspects mais en plus autour des aspects « contraintes » du schéma de tâche.

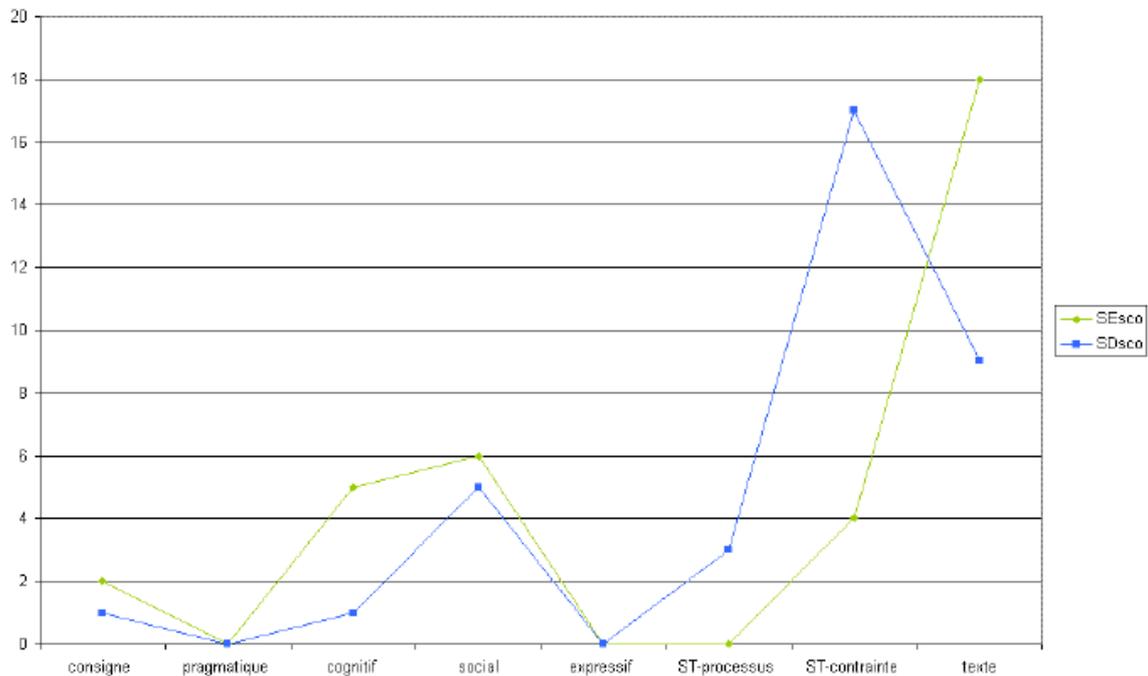
· Situation DMA DPF



Graphique 43 : comparaison de l'organisation des représentations transitoires en révision des sujets SEsco et SDsco dans situation DMA DPF (situation expérimentale 7b-3)

Dans la situation DMA DPF, les représentations transitoires des sujets SEsco s'organisent autour de la fonction sociale et des aspects « processus » et « contraintes » du schéma de tâche. Les sujets SEsco utilisent d'ailleurs significativement plus d'univers de référence associés aux aspects « processus » du schéma de tâche que les sujets SDsco ($U = 2,66, p < 0.01$). Les sujets SDsco activent quant à eux principalement leurs représentations transitoires en révision autour de la fonction sociale.

- Situation hors DMA DPF



Graphique 44 : comparaison de l'organisation des représentations transitoires en révision des sujets SEsco et SDsco dans situation hors DMA DPF (situation expérimentale B)

Dans la situation hors DMA DPF, les sujets SEsco activent peu d'univers de référence. Leur discours métacognitif est principalement marqué par la reprise d'éléments du texte produit. Les sujets SDsco construisent, quant à eux, leurs représentations transitoires principalement autour des aspects « contraintes » du schéma de tâche et de la reprise d'éléments du texte produit. Ils utilisent en effet significativement plus d'univers de référence relatifs aux aspects « contraintes » du schéma de tâche que les sujets SEsco ($U = 2.45$, $p < 0.01$).

2.4.5.3 Retour sur l'hypothèse H. 3-5

Dans la situation de révision immédiate d'une communication écrite visant un destinataire peu familier, les sujets SDnsco activent davantage de représentations transitoires que les sujets SEsco. En effet, en plus des représentations transitoires de la fonction sociale, les sujets SDnsco construisent ces représentations autour des aspects « contraintes » du schéma de tâche.

En révision différée d'une communication écrite visant un destinataire peu familier, les sujets SEsco construisent des représentations transitoires en prenant davantage appui sur les fonctions que les sujets SDnsco. En effet selon l'hypothèse que nous avons émise la construction des représentations transitoires des sujets SEsco s'organise autour des fonctions cognitive et sociale. En revanche les sujets en difficulté prennent uniquement appui sur la fonction sociale. De plus, ce groupe fait appel aux éléments de la consigne dans cette situation expérimentale. Enfin pour les deux groupes ne fréquentant pas l'école, les représentations transitoires en révision différée d'une communication écrite visant un destinataire peu familier s'organisent autour des aspects « contraintes » du schéma de tâche.

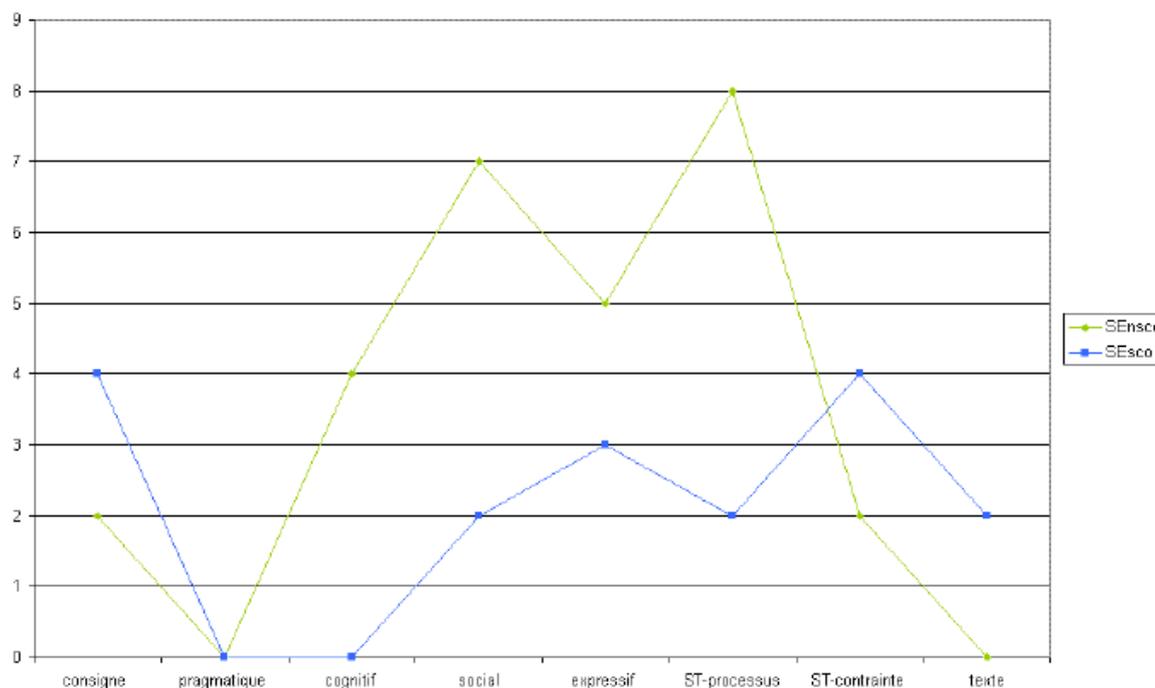
En situation de révision immédiate d'une communication écrite visant un destinataire peu familier, les sujets SEsco construisent leurs représentations transitoires sur des éléments plus diversifiés que les sujets SDsco. En plus de la fonction sociale, les sujets experts vont s'appuyer sur les aspects « contraintes » et « processus » du schéma de tâche. En revanche en situation de révision différée, les sujets SDsco organisent leurs représentations transitoires autour d'éléments plus diversifiés que les sujets SEsco. En plus des éléments de reprise du texte produit les sujets SD construisent leurs représentations transitoires autour des aspects « contraintes » du schéma de tâche.

Dans les situations de communication visant un destinataire peu familier les représentations transitoires des sujets experts et en difficulté ont une organisation proche.

2.4.6 Organisation des représentations transitoires en révision selon le contexte actuellement fréquenté (hypothèse 3-6)

2.4.6.1 Comparaison SEsco vs SEsco

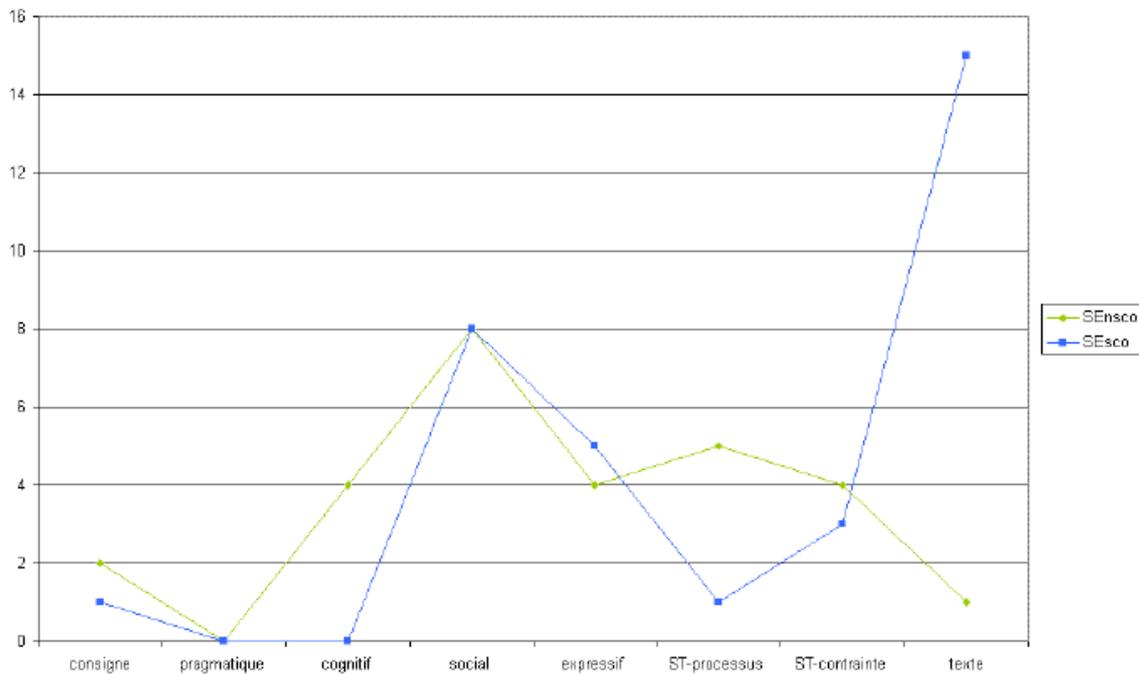
Situation DMA DF



Graphique 45 : comparaison de l'organisation des représentations transitoires en révision des sujets SEsco et SEsco dans situation DMA DF (situation expérimentale 7a-3)

Dans la situation DMA DF, les sujets experts ne fréquentant pas l'école utilisent davantage d'univers de référence que les sujets SEsco. Les représentations transitoires des sujets SEsco se construisent principalement autour de la fonction cognitive et des aspects « processus » du schéma de tâche.

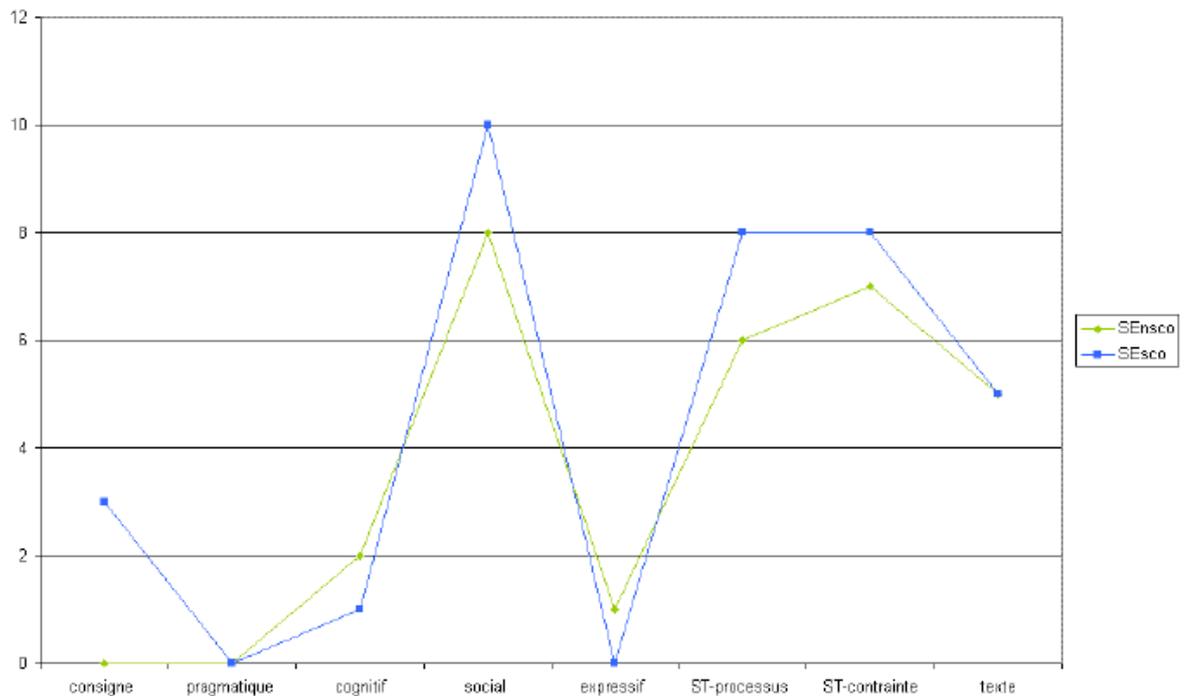
Situation hors DMA DF



Graphique 46 : comparaison de l'organisation des représentations transitoires en révision des sujets SEnesco et SEsco dans situation hors DMA DF (situation expérimentale A)

Dans la situation hors DMA DF, les sujets SEnesco construisent des représentations transitoires principalement organisées autour de la fonction sociale. Les sujets SEsco, quant à eux, effectuent la construction de leurs représentations transitoires en révision autour de la fonction sociale et massivement autour de la reprise du texte produit. Le nombre de reprises d'élément du texte est en effet significativement plus important chez les sujets SEsco que chez les sujets SEnesco ($U = 3.60, p < 0.01$).

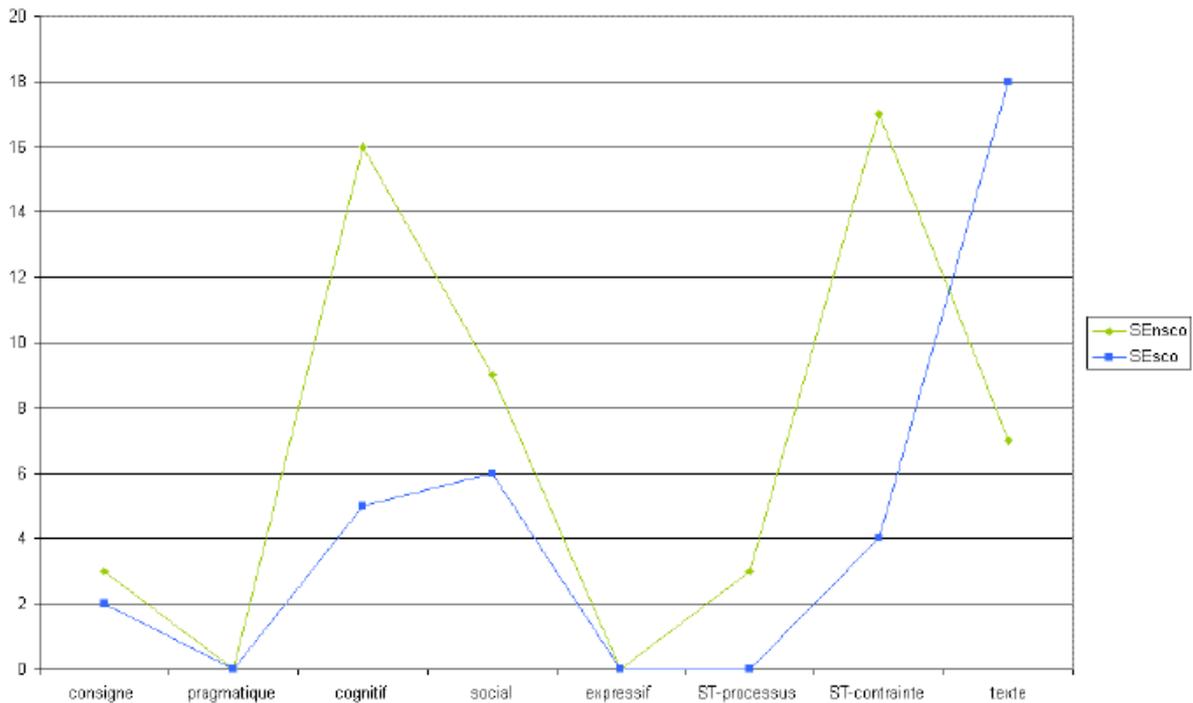
- Situation DMA DPF



Graphique 47 : comparaison de l'organisation des représentations révision en planification des sujets SEnsko et SEsco dans situation DMA DPF (situation expérimentale 7b-3)

Dans la situation DMA DPF, la construction des représentations transitoires des sujets SEnsko et SEsco suit la même organisation. Elle s'articule en effet autour de la fonction sociale, des aspects « processus » et « contraintes » du schéma de tâche.

- Situation Hors DMA DPF

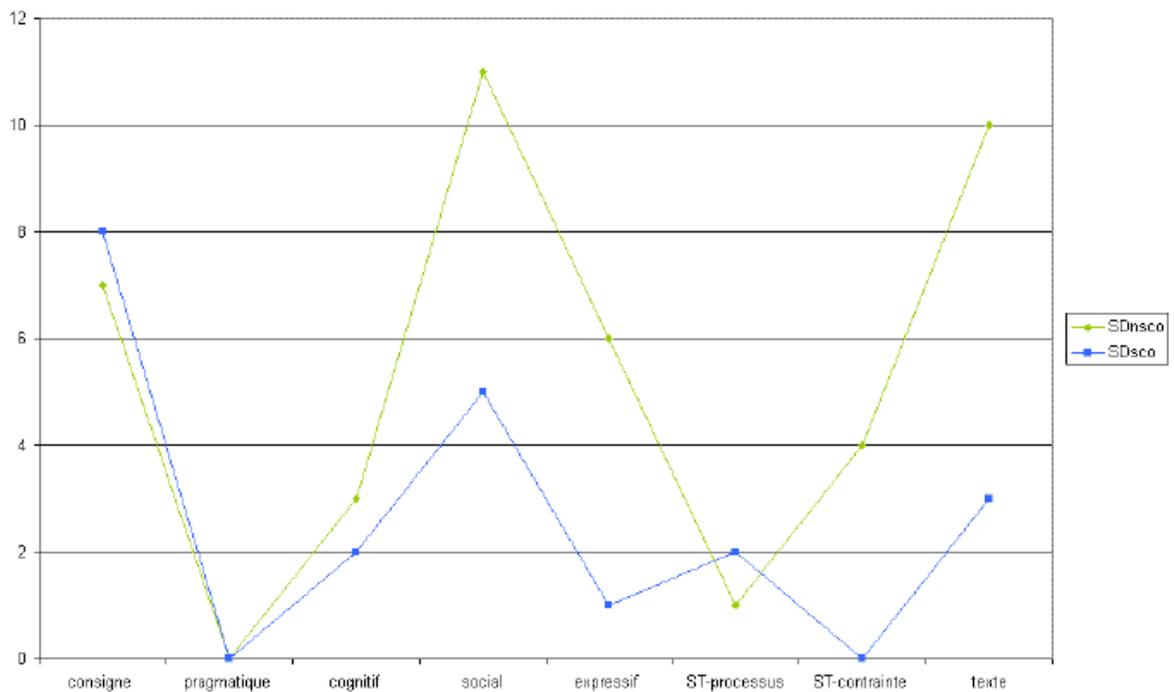


Graphique 48 : comparaison de l'organisation des représentations transitoires en révision des sujets SEnsco et SEsco dans situation hors DMA DPF (situation expérimentale B)

Dans la situation hors DMA DPF, les sujets SEnsco construisent leurs représentations transitoires autour de la fonction cognitive et des aspects contraintes du processus. Les sujets experts fréquentant l'école élaborent leurs représentations transitoires en révision par la reprise d'éléments du texte produit. Ils utilisent, en effet, significativement plus de reprise du texte produit que les sujets SEsco ($U = 2.26, p < 0.05$).

2.4.6.2 Comparaison SDnsco et SDsco

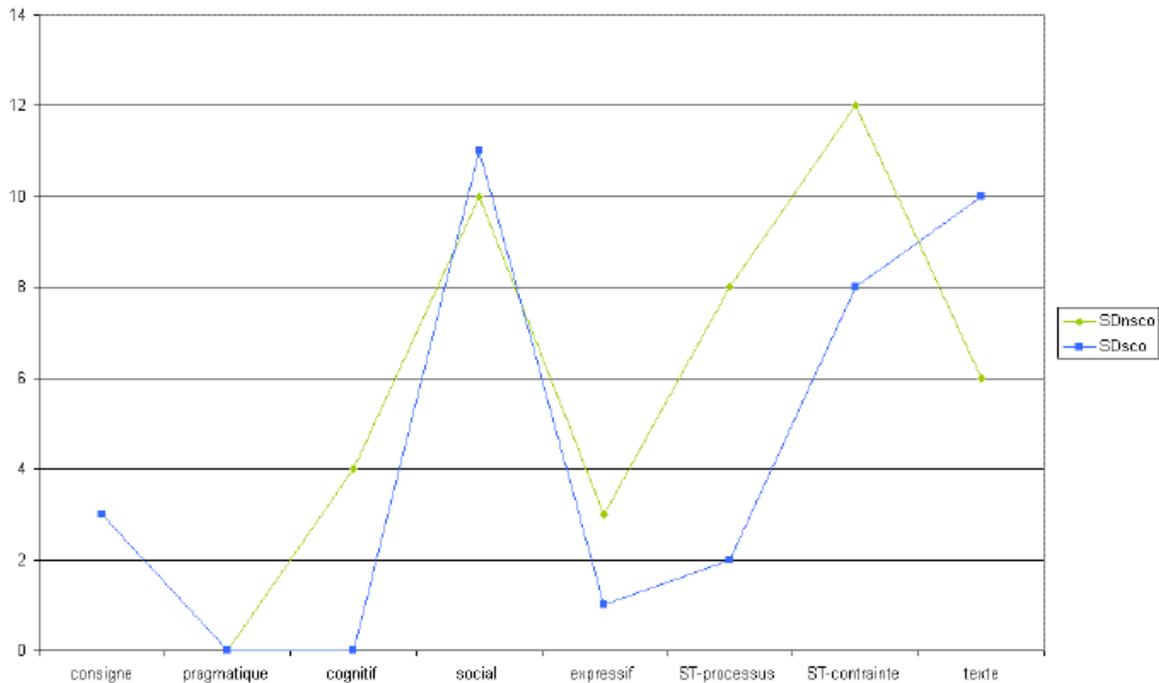
Situation DMA DF



Graphique 49 : comparaison de l'organisation des représentations transitoires en révision des sujets SDnsco et SDsco dans situation DMA DF (situation expérimentale 7a-3)

Dans la situation DMA DF, les SDnsco construisent des représentations transitoires autour de la consigne, de la fonction sociale et de la reprise d'éléments du texte produit. Les sujets SDsco utilisent peu d'univers de référence dans leur discours métacognitif de révision ; ceux-ci s'organisent essentiellement autour des éléments de la consigne.

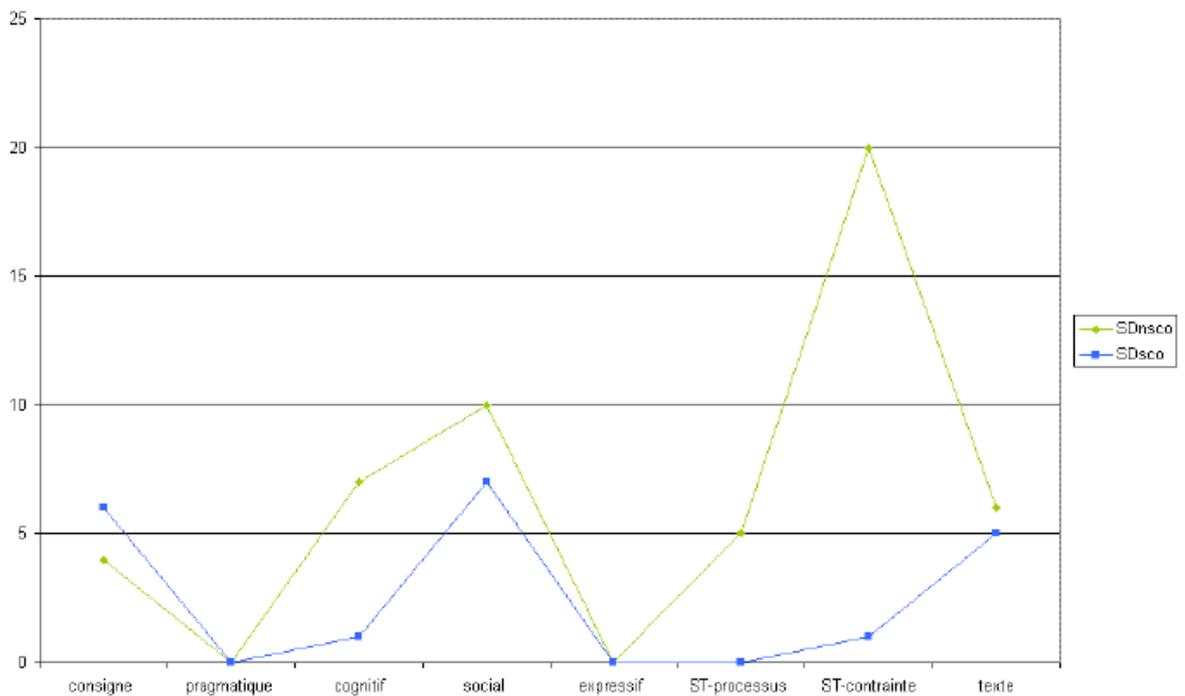
- Situation hors DMA DF



Graphique 50 : comparaison de l'organisation des représentations transitoires en révision des sujets SDnsco et SDsco dans situation hors DMA DF (situation expérimentale A)

Dans la situation hors DMA DF, les sujets SDnsco construisent des représentations transitoires autour de la fonction cognitive, de la fonction sociale, des aspects « processus » et « contraintes » du schéma de tâche et des éléments de reprise du texte produit. Ils utilisent significativement plus d'univers de référence de la fonction cognitive du texte que les sujets SDsco ($U = 2.10, p < 0.05$). Les sujets SDsco construisent leurs représentations transitoires en révision autour de la fonction sociale, des aspects « contraintes » du schéma de tâche et des éléments de reprise du texte produit. Ils font en effet significativement plus appel à ce dernier types d'éléments que les sujets SDnsco ($U = 3.60, p < 0.01$).

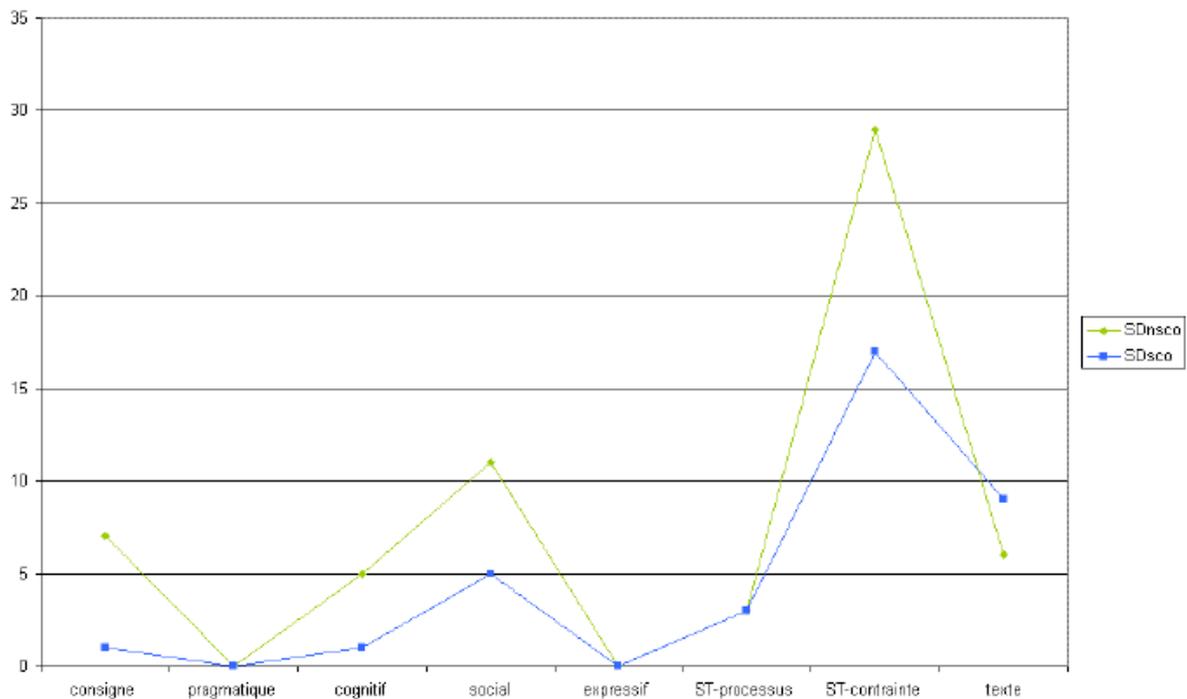
· Situation DMA DPF



Graphique 51 : comparaison de l'organisation des représentations transitoires en révision des sujets SDnsco et SDsco dans situation DMA DPF (situation expérimentale 7b-3)

Dans la situation DMA DPF, les sujets SDnsco construisent leurs représentations transitoires en révision autour de la fonction cognitive, et des aspects « processus » et « contraintes » du schéma de tâche. Le nombre d'univers de référence relatif à ces trois domaines est significativement supérieur chez les sujets SDnsco que chez les sujets SDsco (respectivement $U = 2,12, p < 0.05$; $U = 2.40, p < 0.05$; $U = 2.76, p < 0.01$). Les sujets SDsco utilisent peu d'univers de référence pour décrire la construction de leurs représentations transitoires en révision.

- Situation hors DMA DPF



Graphique 52 : comparaison de l'organisation des représentations transitoires en révision des sujets SDnsco et SDsco dans situation hors DMA DPF (situation expérimentale 7b-3)

Dans la situation hors DMA DPF, la construction des représentations transitoires en révision des sujets SDnsco s'organisent principalement autour de la fonction sociale, et des aspects « contraintes » du schéma de tâche. Chez les sujets SDsco les représentations transitoires se construisent principalement autour des aspects « contraintes » de la consigne.

2.4.6.3 Retour sur l'hypothèse H. 3-6

Nous avons émis l'hypothèse que lors d'une communication écrite visant un destinataire peu familier, les sujets experts construiront préférentiellement leurs représentations transitoires autour des fonctions cognitive et pragmatique mais pas de manière exclusive, contrairement aux sujets en difficulté.

Alors que les représentations transitoires en révision immédiate d'une communication visant un destinataire familier des sujets SEsco sont peu nombreuses, les représentations des sujets SEnsco s'articulent autour de la fonction expressive et des aspects « processus » du schéma de tâche. En révision différée, les sujets SEsco s'appuient très fortement sur des éléments de reprise du texte.

Les sujets SDnsco organisent leurs représentations transitoires en révision d'une communication écrite visant un destinataire familier autour de catégories d'univers de référence plus nombreuses que les sujets SDsco. En révision différée, en plus de la fonction sociale, les sujets ne fréquentant pas l'école font appel à des éléments de la fonction cognitive. Les sujets fréquentant l'école SDsco utilisent davantage des éléments de reprise du texte pour construire leurs représentations.

En révision immédiate, d'une communication écrite visant un destinataire peu familier, les sujets experts organisent leurs représentations transitoires de la même manière. En

revanche en situation de révision différé alors que les sujets SEnsco construisent leurs représentations transitoires autour de la fonction cognitive et des aspects « contraintes » du schéma de tâche, les sujets SEsco s'appuient uniquement sur des éléments de reprise du texte.

En révision immédiate et différée, les sujets SDnsco organisent leurs représentations transitoires autour de domaines d'univers de référence plus nombreux que les sujets en difficulté fréquentant l'école. Les sujets SDnsco vont en effet à la fois prendre appui sur des éléments des fonctions de l'écrit et sur les différents aspects du schéma de tâche. Les sujets SDsco vont construire leurs représentations transitoires uniquement autour des aspects « contraintes » du schéma de tâche.

La construction des représentations transitoires des sujets fréquentant l'école apparaît fortement contrainte par le texte produit et les éléments de la consigne. En revanche les représentations transitoires des sujets ne fréquentant pas l'école des sujets experts et en difficulté s'organisent à la fois autour de certaines fonctions de l'écrit et des différents éléments du schéma de tâche.

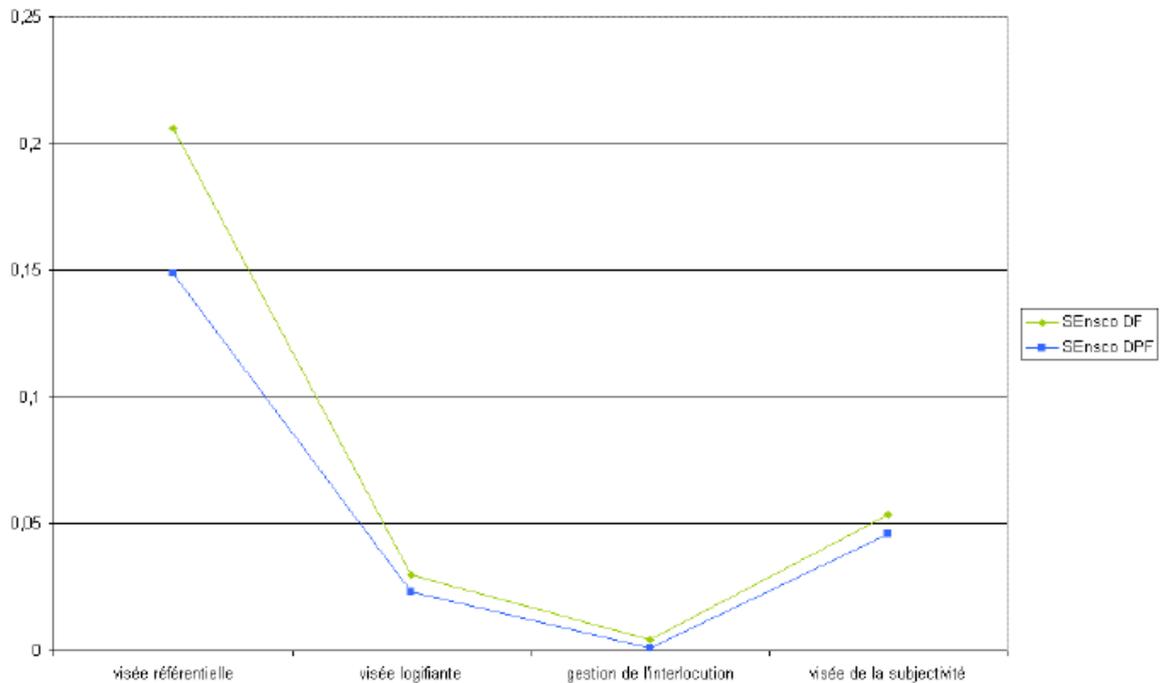
3. Analyse de l'utilisation des visées de la communication en production écrite ⁶

Problème n°4 : Production écrite <i>Situations expérimentales</i> <i>7a-2, 7b-2</i>	Destinataire familier	Destinataire peu familier
Organisation des visées de la communication	H 4-1: Nb de mots assurant une visée de la communication Visée de la subjectivité et visée de la gestion de l'interlocution Vs Domaine visée référentielle et visée logifiante	H 4-2 : Nb de mots assurant une visée de la communication Domaine visée référentielle et visée logifiante Vs Visée de la subjectivité et visée de la gestion de l'interlocution

2.5 Groupe SEnsco

2.5.1 Comparaison DF vs DPF

⁶ Rappel des désignations des groupes expérimentaux : SDnsco : groupe de sujets ne fréquentant pas l'école en difficulté avec l'Écrit SEnsco : groupe de sujets ne fréquentant pas l'école expert avec l'Écrit SDsco : groupe de sujets fréquentant l'école en difficulté avec l'écrit : SEsco : groupe de sujets fréquentant l'école expert avec l'Écrit :

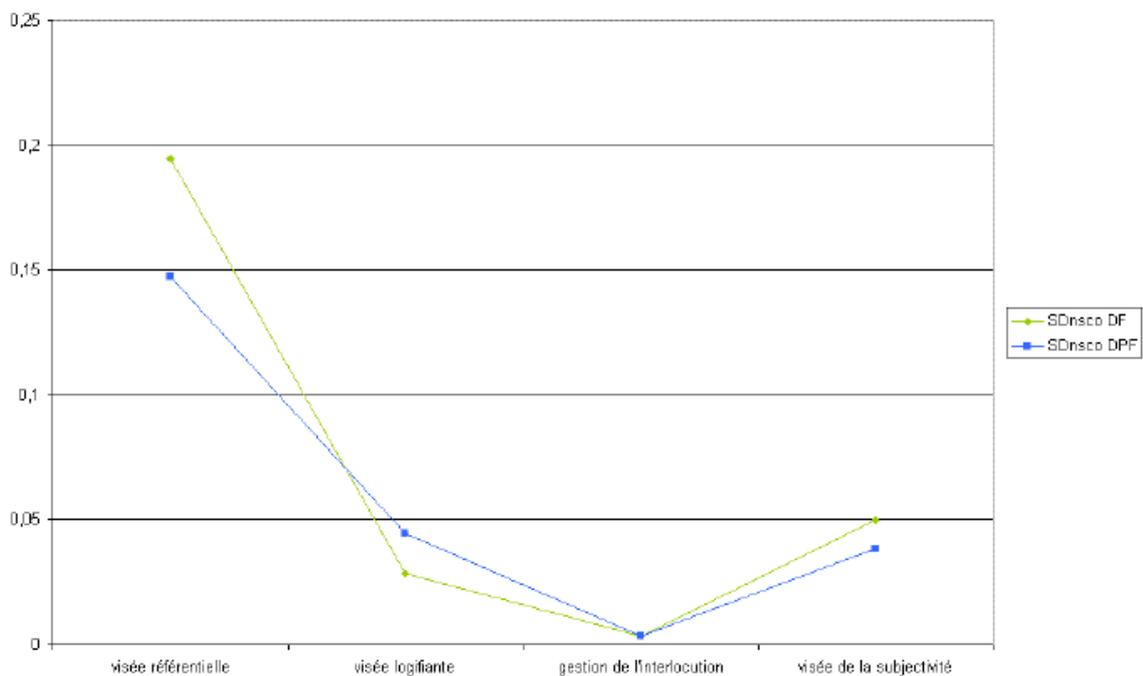


Graphique 53 : comparaison des moyennes d'utilisation des différentes visées par les sujets SEnscos selon le contexte de communication

Dans les communications écrites visant un destinataire familier, les sujets SEnscos utilisent en moyenne significativement plus de mots ayant une visée référentielle et une visée de gestion de l'interlocution que dans les communications écrites visant un destinataire peu familier (respectivement $z = 3.52, p < 0.01$ et $z = 2.02, p < 0.05$). Les sujets SEnscos vont ainsi davantage activer des éléments des représentations types de la fonction sociale de l'écrit (visée interlocution) que des éléments de la fonction pragmatique (visée référentielle) pour mettre en mots leurs idées lors d'une communication écrite visant un destinataire familier que dans celles visant un destinataire peu familier.

2.6 Groupe SDnscos

2.6.1 Comparaison DF vs DPF

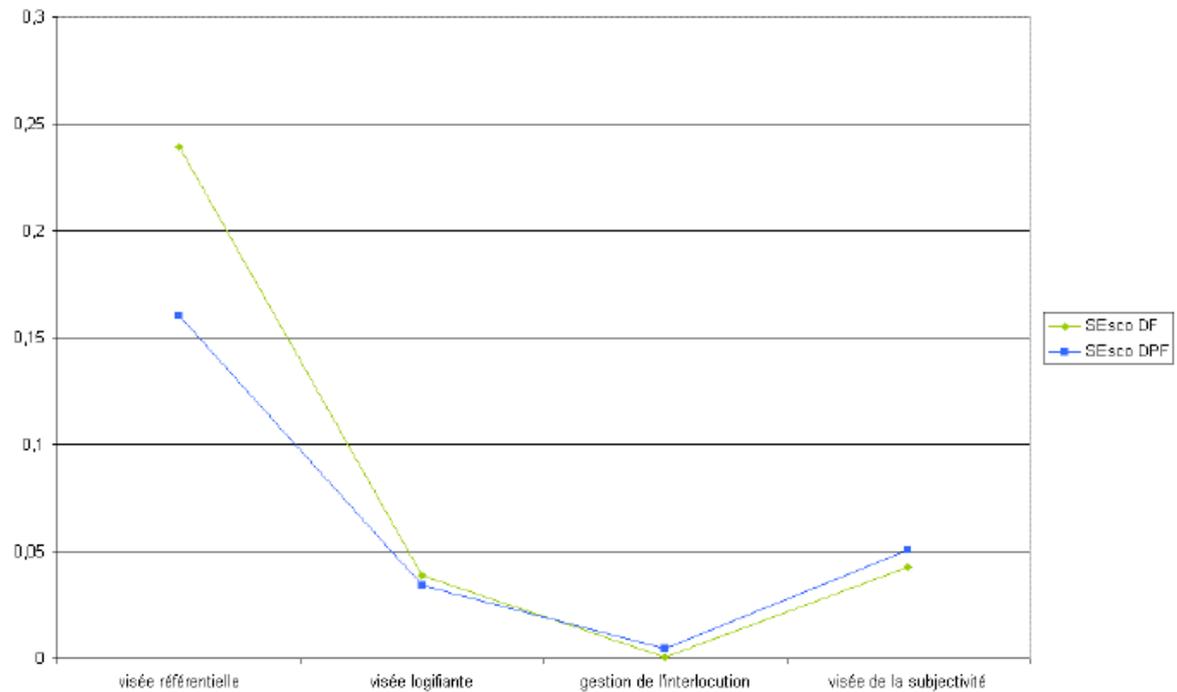


Graphique 54 : comparaison des moyennes d'utilisation des différentes visées par les sujets SDnsco selon le contexte de communication

Les sujets SDnsco utilisent en moyenne significativement plus de mots à visée référentielle dans les communications écrites adressées à un destinataire familial que dans celles adressées à un destinataire peu familial ($z = 2.38, p < 0.05$). Les sujets SDnsco vont ainsi davantage activer des éléments des représentations types de la fonction pragmatique (visée référentielle) pour mettre en mots leurs idées lors d'une communication écrite visant un destinataire familial que dans celles visant un destinataire peu familial.

2.7 Groupe SEsco

2.7.1 Comparaison DF vs DPF

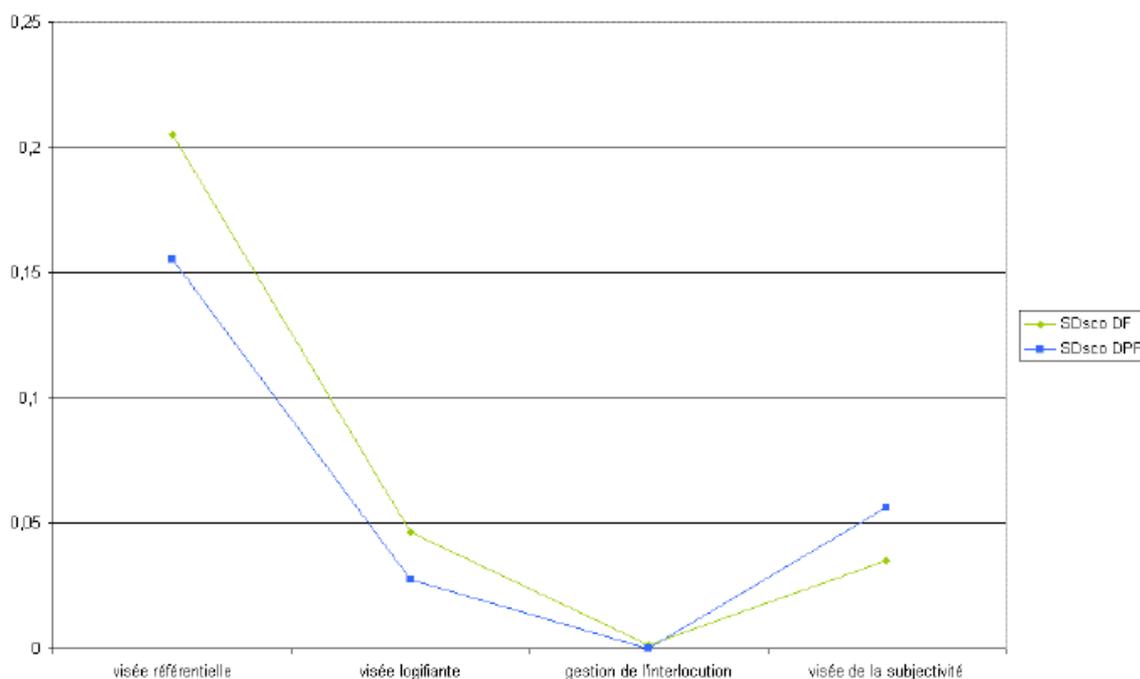


Graphique 55 : comparaison des moyennes d'utilisation des différentes visées par les sujets SEsco selon le contexte de communication

En moyenne, les sujets SEsco utilisent significativement plus de mots à visée référentielle dans les communications écrites visant un destinataire familial que dans celles visant un destinataire peu familial ($z = 3.46$, $p < 0.01$). Les sujets SEsco vont ainsi davantage activer des éléments des représentations types de la fonction pragmatique (visée référentielle) pour mettre en mots leurs idées lors d'une communication écrite visant un destinataire familial que dans celles visant un destinataire peu familial.

2.8 Groupe SDsco

2.8.1 Comparaison DF vs DPF



Graphique 56 : comparaison des moyennes d'utilisation des différentes visées par les sujets SDsco selon le contexte de communication

En moyenne, les sujets SDsco utilisent significativement plus de mots à visée référentielle et logifiante dans les communications écrites adressées à un destinataire familial que dans celles adressées à un destinataire peu familial (respectivement $z = 2.25$, $p < 0.05$ et $z = 2.72$, $p < 0.05$). Les sujets SDsco vont ainsi davantage activer sur des éléments des représentations types de la fonction pragmatique (visée référentielle) et des éléments de la fonction cognitive (visée logifiante) pour mettre en mots leurs idées lors d'une communication écrite visant un destinataire familial que dans celles visant un destinataire peu familial.

2.9 Retour sur les hypothèses H. 4-1 et H. 4-2

Contrairement aux hypothèses H. 4-1 et H. 4-2 que nous avons émises, nous ne retrouvons pas de dichotomie dans l'utilisation des différentes visées entre les deux situations de communication proposées. La visée de gestion de l'interlocution et la visée de la subjectivité ne sont pas principalement utilisées dans les situations de communication visant un destinataire familial ; de même la visée logifiante et la visée référentielle ne sont pas principalement utilisées dans les communications écrites visant un destinataire peu familial.

Toutefois quel que soit le groupe et les types de situations de communication nous pouvons observer une hiérarchie constante dans leur utilisation. La visée référentielle est la plus utilisée puis la visée de la subjectivité suivi de la visée logifiante, et enfin la visée de gestion de l'interlocution. Pour mettre en mots leurs idées dans une communication écrite adressée à un destinataire familial et peu familial les sujets vont ainsi activer plus fortement des éléments de représentation de la fonction pragmatique, puis de la fonction sociale, de la fonction cognitive et enfin de la fonction expressive.

Pour les groupes SDnsco, SEsco et SDsco, les mots à visée référentielle sont davantage utilisée dans les communications écrites adressées à un destinataire familial que dans les communications écrites adressées à un destinataire peu familial. Ces trois groupes vont ainsi activer des éléments de représentations d'une seule fonction de l'écrit : la fonction pragmatique. En revanche les sujets SEsco vont utiliser davantage de mots à visée référentielle et de mots à visée de gestion de l'interlocution dans une communication écrite visant un destinataire familial que dans les communications écrites visant un destinataire peu familial. Ainsi pour mettre en mots leurs idées dans une situation de communication visant un destinataire familial les sujets SEsco vont activer des éléments de représentations de deux fonctions de l'écrit : les fonctions pragmatique et sociale.

Nous avons vu précédemment que les représentations types des fonctions de l'écrit étaient plus hétérogènes chez les sujets SEsco que chez les trois autres groupes. Aux situations de communication visant un destinataire familial, les sujets SEsco associent les fonctions, expressive, sociale et cognitive tandis que les trois autres groupes associent uniquement les fonctions expressive et sociale. Face à un contexte de communication visant un destinataire familial les sujets experts ont donc des représentations types des fonctions de l'écrit plus étendues qui leur permettrait lors de la mise en mots de leur idées de s'appuyer sur des éléments de représentations des fonctions de l'écrit plus diversifiés que les trois autres groupes.

Chapitre 6 : Discussion générale

Afin de contribuer à une meilleure compréhension de la communication scripturale des personnes en difficulté avec l'écrit, nous avons pris appui sur le modèle princeps de Hayes et Flowers (1980, 1996) et sur différents travaux qui en découlent (pour des revues de questions sur ces travaux, cf. Alamargot et Chanquoy (2001 ; 2002) ; Alamargot, Chanquoy & Chuy, (2005)

D'une manière synthétique, les auteurs décrivent la production écrite comme guidée par trois processus qui interagissent (Hayes, 1996 ; Kellogg, 1996, 2003 ; Piolat, Kellog, Farioli, 2001) : la planification, la mise en texte et la révision. Lors de la planification, des informations sont récupérées en mémoire à long terme à partir de l'environnement de la tâche. Ces informations vont être ensuite sélectionnées puis réorganisées afin d'élaborer un plan servant de guide à la mise en texte (Alamargot, Chanquoy & Chuy, 2005). Le processus de mise en texte est à la fois un processus de transcription linguistique du plan élaboré lors de la planification mais aussi un processus lors duquel s'effectuent des choix conceptuels. (Alamargot & Chanquoy, 2001). Enfin le processus de révision est un processus de contrôle qui peut intervenir pendant la mise en texte ou *a posteriori* (Roussey & Piolat, 2005). Il va permettre de comparer ce qui a été écrit lors de la mise en texte et le schéma élaboré lors du processus de planification. Ces trois processus sont guidés par des représentations métacognitives construites au cours de l'appropriation de l'écrit sur la langue et la communication. Ainsi les représentations de la fonction de l'écrit à produire, du schéma de tâche et de l'ensemble des paramètres de la situation de communication - notamment le destinataire - vont permettre d'organiser une stratégie de production de texte visant à satisfaire les buts d'une communication écrite spécifique. Ces représentations aideront à définir à qui écrire et comment l'écrire.

En effet le problème majeur rencontré lors de la production de texte est le passage d'une représentation multidimensionnelle du référent du message à une transcription linéaire. La résolution de ce problème, comme de tout autre problème, va nécessiter l'activation, la sélection et l'organisation d'un très grand nombre d'informations. Les représentations de la communication écrite vont permettre de guider les trois processus.

Cette notion de représentation a été définie par Le Ny (2005) comme « une entité cognitive dotée d'un contenu, présente dans un esprit, susceptible d'en déterminer le fonctionnement, mais non nécessairement consciente » (Le Ny, 2005, p.57). Il s'agirait pour le sujet confronté à une situation de communication écrite de construire des représentations transitoires qui prendront appui sur des représentations types. Les représentations types sont des représentations sous-jacentes à la résolution d'un problème. Le sujet ayant été confronté à différentes situations de résolution et ayant observé différentes situations problème a pu construire des structures durables associées à certaines situations : les représentations types. Lors de la résolution d'un nouveau problème, le sujet va s'appuyer sur cette structure et construire de nouvelles représentations qui prennent en compte les spécificités de cette situation unique. Ces nouvelles représentations telles qu'elles ont été construites ne vont pas venir, en l'état, s'ajouter aux représentations types déjà existantes. Une partie des représentations pourra venir alimenter les structures durables alors qu'une autre part ayant été construite face à une tâche unique sera, une fois la

résolution terminée, laissée de côté. Ces représentations construites pour la résolution d'un problème particulier sont alors appelées des représentations transitoires. (Le Ny, 1985, 2005).

Communiquer par écrit est certes une activité cognitive. Toutefois, au vu de différents travaux en sociologie (Lahire, 1993, 1997), anthropologie (Goody, 1979) et didactique (Barré-de-Miniac, 1996, 2002, Bautier, 2001, Leclercq, 1999, Dabène, 1987 Penloup, 1999, 2002) il semble que la prise en compte de l'influence des mondes sociaux sur le sujet puisse apporter un nouvel éclairage sur la compréhension du fonctionnement cognitif lors de la communication écrite des personnes en difficulté mais aussi des personnes expertes dans le traitement de l'écrit. L'écriture n'est jamais entièrement personnelle et est toujours nécessairement portée par des conventions qui préexistent au sujet. Ces conventions font l'objet d'un enseignement au travers d'une instance socialisatrice forte : l'Ecole. Lahire (1993) explique que l'Ecole, en France, organise un rapport à l'écrit de type instrumental et que lors de l'enseignement l'accent est mis principalement sur le niveau métalinguistique et non sur l'aspect communicatif. L'enseignement de la communication écrite à l'école consisterait alors, lors de la constitution du tableau fixe mais surtout dans son animation, à appuyer le trait et à mettre en mouvement principalement les aspects métalinguistiques et les éléments de contraintes.

Dans ce travail de recherche nous nous sommes intéressée à l'articulation entre représentations types et représentations transitoires et à l'influence des modes de socialisation sur leur organisation et mise en action. Pour rendre compte de cette articulation mais surtout de la notion de rapport à la communication écrite, nous avons précédemment avancé une métaphore picturale. Les représentations peuvent être appréhendées comme un tableau théâtral. En dehors d'une situation de production d'une communication écrite, ce tableau sera composé des représentations types ; représentations types qui se sont peu à peu peintes au cours de l'appropriation de l'écrit. Face à une situation de production d'écrit, face à une intrigue spécifique, ce tableau va se mettre en mouvement. Certains personnages vont venir sur le devant de la scène revêtant parfois de nouveaux costumes pour résoudre l'intrigue : ce sont les représentations transitoires.

Nous avons choisi de centrer notre recherche sur les représentations des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche (voir partie méthodologie pour définitions). Nous nous sommes plus particulièrement demandé comment les représentations des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche sont organisées chez les sujets experts et chez les sujets en difficulté dans le traitement de l'écrit. Est-ce que les représentations types vont jouer un rôle dans la construction des représentations transitoires en situation de communication chez des sujets experts et chez des sujets en difficulté ? Comment la manière de s'être approprié les fonctions de l'écrit peut-elle avoir un lien avec l'utilisation des visées de la communication écrite ? Placés dans des contextes de communication différents, les sujets s'appuient-ils sur les mêmes logiques ? En d'autres termes les sujets en difficulté avec l'écrit se comportent-ils de la même manière, en planification, révision et mise en texte, que les sujets experts pour communiquer par écrit et ce, quel que soit le contexte de communication ? Nous nous sommes d'autre part interrogée sur l'influence de la fréquentation scolaire dans l'organisation des représentations types et dans l'articulation entre représentations types et représentations transitoires. Qu'est-ce qui se joue, qu'est-ce qui s'organise une fois la fréquentation scolaire terminée ?

1. Quelles articulations entre les représentations types et les représentations transitoires ?

Lors de l'exposition du cadre théorique de cette recherche, nous avons montré que la production écrite pouvait être comparée à la résolution de problèmes complexes. Intervendraient alors en production écrite deux modes de représentations : les représentations types et les représentations transitoires. Face à une nouvelle situation de communication, le sujet va s'appuyer sur ses représentations types pour construire des représentations transitoires lui permettant de définir une trame. C'est en s'appuyant sur cette trame que le scripteur pourra transmettre des idées à un destinataire absent. Dans cette recherche nous avons choisi de nous intéresser à l'articulation entre les représentations types et transitoires des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche chez des sujets experts et en difficulté dans le traitement de l'écrit.

Nos différents résultats permettent de conclure à un lien entre représentations types des fonctions et schéma de tâche, représentations transitoires et utilisation des visées de la communication. La nature précise de ce lien reste complexe à établir.

Nous avons pu mettre en évidence un lien entre l'hétérogénéité des représentations types et l'hétérogénéité des représentations transitoires. D'une manière globale nous avons pu observer des représentations transitoires en planification et en révision hétérogènes chez les groupes de sujets ayant des représentations types hétérogènes.

Plus précisément, nos résultats montrent que les représentations types de la catégorie planification tout comme les représentations transitoires en planification des sujets SEnsc⁷ sont plus hétérogènes que celles des sujets SEsco. Ainsi nous pouvons conclure que la construction de représentations hétérogènes transitoires en planification et en révision prend appui sur les représentations types hétérogènes. Concernant la révision, nous avons mis en évidence que les sujets experts avaient des représentations types puis transitoires plus hétérogènes que les sujets en difficulté.

Enfin, nous avons pu établir un lien entre l'hétérogénéité des représentations types et l'hétérogénéité de l'utilisation des visées de la communication en production écrite. En effet, nous avons pu observer que les sujets des groupes SDnsco, SEsco et SDsco activaient des éléments de représentations d'une seule fonction de l'écrit - la fonction pragmatique - et choisissaient ainsi principalement des mots exerçant une seule visée : la visée référentielle. En revanche nous avons vu que les sujets SEnsc activaient des éléments de représentations de deux fonctions de l'écrit : les fonctions pragmatique et sociale et choisissaient ainsi des mots exerçant deux visées – la visée référentielle et la gestion de l'interlocution. Or nous avons pu mettre en évidence que les représentations types des fonctions de l'écrit étaient plus hétérogènes chez les sujets SEnsc que chez les trois autres groupes. Aux situations de communication visant un destinataire familier les sujets SEnsc associent les fonctions, expressive, sociale et cognitive tandis que les trois autres groupes associent uniquement les fonctions expressive et sociale. Face à un contexte de communication visant un destinataire familier les sujets experts ont donc des représentations types des fonctions de l'écrit plus étendues qui leur permettrait lors de la mise en mots de leur idées de s'appuyer sur des éléments de représentations des fonctions de l'écrit plus diversifiés que les trois autres groupes.

⁷ Rappel des désignations des groupes expérimentaux : SDnsco : groupe de sujets ne fréquentant pas l'école en difficulté avec l'Écrit SEnsc : groupe de sujets ne fréquentant pas l'école expert avec l'Écrit SDsco : groupe de sujets fréquentant l'école en difficulté avec l'écrit : SEsco : groupe de sujets fréquentant l'école expert avec l'Écrit :

Nos résultats ont permis de mettre en évidence que le tableau des représentations types des fonctions de l'écrit est organisé autour de formes de contextes chez les sujets en difficulté comme chez les sujets experts. Lors de la construction des représentations transitoires les sujets construisent des représentations transitoires différentes selon le contexte. Il faut néanmoins noter que le tableau des représentations transitoires des sujets en difficulté n'est pas superposable à celui des sujets experts.

Les représentations types des sujets SEnsco et SDnsco sont organisées selon des formes de contextes. Toutefois les deux tableaux ne sont pas superposables. Les sujets SEnsco investissent davantage la fonction sociale que les sujets en difficulté ne fréquentant pas l'école.

Les sujets experts SEnsco et SEsco accordent une place plus importante dans les représentations types à la transmission des idées et au destinataire. Ces représentations sont fortement associées à des contextes de communication visant un destinataire familial.

Les sujets en difficulté ont des représentations types des schémas de tâche peu développées dans des situations de communication visant un destinataire familial ; celles-ci vont principalement s'articuler autour de la réalisation matérielle et de l'orthographe. Lorsqu'ils sont amenés à construire des représentations transitoires en planification dans des communications visant un destinataire familial, celles-ci vont s'organiser principalement autour des aspects contraintes du schéma de tâche.

2. Influence du contexte de communication sur l'organisation des représentations des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche

2.1. Organisation des représentations types des fonctions

Nous avons émis l'hypothèse selon laquelle les représentations types des fonctions de l'écrit des sujets en difficulté seront organisées selon les formes de contexte de communication alors que celles des sujets experts seront investies sans distinction de contexte (Hypothèse 1-4).

Les résultats ont permis de montrer que, contrairement à l'hypothèse émise, les représentations types des sujets experts sont organisées selon le type de contexte de communication. Toutefois, un paramètre différenciateur est à considérer chez les sujets experts : la fréquentation de l'école. Ainsi, pour les sujets experts ne fréquentant pas l'école, à des situations de communication visant un destinataire familial sont associées les fonctions expressive, sociale et cognitive et à des situations visant un destinataire peu familial les fonctions sociale, cognitive et pragmatique. L'organisation des représentations types des fonctions de l'écrit des sujets en difficulté ne fréquentant pas l'école est proche : les fonctions expressives et sociales sont peintes sur le tableau des représentations types des situations visant un destinataire familial et les fonctions cognitive et pragmatique sur celui des situations visant un destinataire peu familial. Chez les sujets experts fréquentant l'école comme chez les sujets en difficulté les fonctions expressive et sociale font l'objet de représentations dans le tableau fixe des représentations types des situations de communication visant un destinataire familial et les fonctions expressive, sociale et

pragmatique dans celui associé aux situations de communication visant un destinataire peu familier.

Les représentations types des fonctions de l'écrit des sujets experts ne sont donc pas un tableau unique où certains personnages s'animent en fonction de l'intrigue. Les représentations types des sujets experts tout comme celles de sujets en difficulté seraient davantage à considérer comme plusieurs tableaux associés à des types d'intrigue prévus à l'avance, les contextes de communication, chaque tableau s'animant face à une intrigue.

2.2 Organisation des représentations des schémas de tâche

Nous avons énoncé l'hypothèse selon laquelle les représentations types des schémas de tâche des sujets en difficulté variaient peu selon la classe de situation, contrairement aux sujets experts (Hypothèse 2-3).

Les résultats montrent que l'organisation des représentations types des schémas de tâche des sujets experts et des sujets en difficulté varie selon le contexte de communication. Néanmoins l'organisation de ces représentations n'est pas identique chez les sujets experts et chez les sujets en difficulté. Les sujets experts tout comme les sujets en difficulté possèdent différents tableaux associés à différentes intrigues. Les tableaux des sujets experts n'étant toutefois pas superposables aux tableaux des sujets en difficulté notamment lorsqu'il s'agit de résoudre une intrigue visant un destinataire familier. En effet, dans cette situation de communication le tableau des représentations des sujets experts se caractérise par les représentations du processus de mise en texte et par les éléments pragmatiques. Le tableau des représentations types associé à des situations de communication visant un destinataire familier des sujets en difficulté est quant à lui empreint des représentations de l'orthographe, de la construction des phrases.

Toutefois nous avons pu noter des catégories de représentations qui restent présentes quel que soit le contexte de communication. En effet les représentations types des sujets experts sont marquées par l'importance accordée à la transmission des idées et au destinataire. Chez les sujets en difficulté nous avons observé une articulation des représentations autour de la réalisation matérielle. Enfin les représentations des différents groupes de sujets sont empreintes de la représentation de l'utilisation de l'outil informatique. Chez les sujets fréquentant l'école, la représentation de l'outil informatique semble venir modifier les représentations des processus d'écriture, contrairement aux sujets experts ne fréquentant pas l'école. Nous choisissons de présenter ces spécificités en illustrant nos analyses d'extraits d'entretien.

2.2.1 Spécificité du tableau des représentations type du schéma de tâche chez les sujets experts

Quelle que soit la situation de communication, le tableau des représentations types des sujets experts est marqué par l'importance accordée à la transmission des idées au destinataire et le destinataire. Dans l'extrait qui suit la personne explique la nécessité de faire varier son discours en fonction du destinataire.

Expérimentateur : D'accord. A votre avis est-ce que la personne qui a fait ce texte a fait attention à ce que les personnes qui allaient le lire comprennent bien ce qui était écrit ? O2EXP : Alors je crois que la base de tous les textes quand on fait un texte c'est d'abord fondamental, c'est de savoir à qui on s'adresse. Parce qu'on s'adresse pas de la même façon suivant le public qu'on veut toucher.

Expérimentateur : Oui O2EXP : Mais ça c'est clair si... La pub par exemple s'adresse à tout le monde mais quand on veut aller plus loin faut savoir à qui on s'adresse. On va pas écrire... Moi si je veux m'adresser - c'est pas du tout péjoratif ce que je dis - si je veux m'adresser aux éboueurs je vais pas le faire de la même façon que je vais le faire, par exemple, si je veux m'adresser aux secrétaires d'un adjoint.

Il expliquera plus loin l'importance de prendre en compte non seulement le statut du destinataire mais aussi ses compétences en compréhension de l'écrit.

L'extrait suivant met en évidence le lien entre le destinataire et l'activation de schéma de tâche. Le sujet explique que selon le destinataire, il est possible ou non des schémas de tâche prédéfinis.

Expérimentateur : On va revenir sur les quatre derniers documents que je vous ai proposés. Parmi ces quatre documents, j'aimerais savoir pour vous, quel serait le plus facile à écrire. O7EXP : Je pourrais être tenté de dire la carte postale mais c'est pas toujours évident à trouver ce qu'on va mettre sur une carte. Ou alors à part mettre quelque chose de très banal. Mais une carte c'est pas toujours évident à écrire. Pour la personne qui a des idées écrire quelque chose comme ça, comme une légende oui. Mais d'après mon travail je serai tenté de dire ça, le papier administratif. Expérimentateur : Donc ce serait le papier administratif le plus facile à écrire ou la carte ? O7EXP : Non pas la carte. Je crois pas que la carte ce soit le plus facile à écrire. On sait jamais ce qu'on veut y mettre. Et puis, on met quelque chose, on va dire mais tiens j'aurai pu mettre ça aussi. Mais ça tient pas tout sur la carte. J'aime encore mieux faire une lettre que de faire une carte. Parce que dans une lettre on peut mettre plus de chose que dans une carte. Ecrire une lettre à quelqu'un on pourra lui mettre beaucoup de chose que dans une carte, on va sélectionner, on va mettre une banalité.

Pour ce sujet, il apparaît plus facile d'écrire à un destinataire peu familier un courrier administratif. Ce type de communication écrite est en effet guidé par un schéma de tâche normalisé, contrairement au schéma de tâche d'une communication écrite adressé à un destinataire familier.

2.2.2 Spécificité du tableau des représentations type du schéma de tâche chez les sujets en difficulté

Le tableau des représentations types des sujets en difficulté est marqué par les représentations de la réalisation matérielle de la tâche tant des situations de communication écrite visant un destinataire familier que peu familier.

Dans ce premier extrait le sujet explique comment on peut s'y prendre pour écrire le document « carte postale ».

Expérimentateur : D'accord. A votre avis, les personnes qui ont fait ce document, comment elles s'y sont prises, par quoi elles ont commencé ? AL3ILL : Elles ont commencé à penser à la personne déjà. Première chose. Puis elles ont commencé à sortir dans les magasins et les boutiques pour chercher une carte postale, la plus jolie. Elles avaient l'intention d'envoyer une carte postale déjà. Et puis ils ont choisi une carte postale. Expérimentateur : Ouais. AL3ILL : Elles ont

choisi cette carte postale ça leur a plu. C'est joli, machin et elles l'ont envoyée. En pensant à cette personne. Ouais c'est joli pour cette personne. Je pense que tout le monde pense comme ça, je pense. Expérimentateur : Ben oui. Et alors à votre avis qu'est-ce qu'elles ont écrit en premier ? AL3ILL : Nous t'envoyons plein de bisous... mais... Expérimentateur : Est-ce qu'elles ont écrit en premier le texte ? AL3ILL : Mais pourquoi elles ont marqué nous t'envoyons plein de bisous. A la classe de neige. Moline en Queyras. A bientôt. Cécile Marion. Ouais. Elles s'en sont vite débarrassé quoi. Expérimentateur : Voilà. Par quoi elles ont terminé ? AL3ILL : Cécile Marion. Expérimentateur : Ouais. AL3ILL : Peut-être au début elles ont marqué l'adresse et puis elles ont fini par ça.

Il se centre uniquement sur l'achat et le choix du support et non sur le processus d'écriture. Lorsque l'expérimentateur l'invite à expliquer comment la personne a écrit le texte, il reprend les éléments de la carte. Puis il commente en expliquant que l'écriture d'une carte est une corvée dont chacun cherche à se débarrasser le plus rapidement possible. Ainsi le message écrit ne semble pas, pour cette personne, porteur de la fonction expressive. Il semblerait que ce soit la carte et plus précisément la photo qui remplisse principalement cette fonction expressive.

Face à une communication écrite adressée à un destinataire peu familier, un autre sujet va lui-aussi décrire l'importance de la réalisation matérielle.

Expérimentateur : Et à votre avis la personne qui a fait cette lettre comment elle s'y est prise ? AL13ILL : Elle l'a tapé à la machine. Expérimentateur : Oui. Et est-ce qu'elle a fait un brouillon d'après vous ? AL13ILL Pour faire la lettre ? Expérimentateur : Oui. AL13ILL Ben oui quand même. Expérimentateur : Et alors avec ce brouillon qu'est-ce qu'elle a fait ? AL13ILL Et après elle l'a tapé à la machine.

Pour cette personne la production d'un courrier n'apparaît pas comme nécessitant une réflexion métacognitive. Ce qui semble important c'est le passage par l'utilisation d'un outil.

2.2.3 La place de l'outil informatique dans les représentations types

Chez les sujets fréquentant l'école, la représentation du recours aux outils informatiques est fréquente et semble bien souvent comme investi de « magie ». Avec l'ordinateur aucune erreur ne serait possible.

Expérimentateur : Alors à votre avis la personne qui a fait ce récit à quoi elle a fait attention ? Comment elle s'y est prise ? Qu'est-ce qu'elle a fait en premier ? AL2LYCdiff : Déjà c'est par ordinateur. Donc y a pas de faute. Expérimentateur : Pourquoi y a pas de faute quand c'est par ordinateur ? AL2LYCdiff Parce qu'il y a une autocorrection. C'est pas comme en manuel. Déjà à mon avis elle a dû faire des erreurs quand elle a écrit. Mais ça a dû effacer les erreurs pour justement que ça soit bien lisible pour que le client qui attend soit bien décontracté pour attendre.

Le correcteur orthographique est vu comme un outil résolvant l'intégralité des problèmes orthographiques sans même que la personne qui tape le texte ne s'en rende compte.

L'utilisation de l'outil informatique donne ainsi une impression de facilité de production aux sujets en difficulté avec l'écrit fréquentant l'école.

Expérimentateur : Ok. Alors si on regarde les quatre derniers documents, d'après vous, quel est le plus facile à faire ? AL8LYCdiff : Comment ça ? Le plus facile à écrire ? Expérimentateur Oui. AL8LYCdiff : Ben c'est ça. Expérimentateur La lettre, c'est le plus facile à écrire ? AL8LYCdiff : Oui. Expérimentateur Pourquoi c'est le plus facile ? AL8LYCdiff : Parce que c'est par ordinateur on voit bien.

Avec l'ordinateur, les problèmes n'existent plus pour ce sujet. Les sujets en difficulté sont bien souvent réticents à l'idée de s'exposer par écrit. Souvent est évoquée la calligraphie comme frein.

Contrairement aux sujets en difficulté, pour les sujets experts ne fréquentant pas l'école l'outil informatique est représenté comme un support qui vient remplacer le support papier. Les processus cognitifs de production d'une communication écrite apparaissent faire l'objet des mêmes représentations, comme l'explique le sujet ci-après :

Expérimentateur : Est-ce que vous avez déjà utilisé l'écrit pour organiser vos idées ? O4EXP : Oui. Expérimentateur : Dans le cadre de votre travail ? O4EXP : Oui pour faire des brouillons. Dans le cadre du travail, on travaille beaucoup par mail mais c'est clair, on structure l'e-mail comme un brouillon. On l'adresse sous forme de papier, pour pas oublier tout ce qu'on a à mettre. Moi je stocke dans la boîte de brouillon d'ailleurs et je peux l'alimenter. Expérimentateur : D'accord. Et dans le cadre de votre vie personnelle ? O4EXP : Oui quand j'ai une lettre à écrire et que je n'ai pas trouvé d'idée aujourd'hui. Je commence à noter les idées sur un bout de papier. Expérimentateur : Vous faites un brouillon ? O4EXP : Oui quand il y a plusieurs idées à mettre. Mais maintenant avec l'informatique, à la maison on fait un brouillon informatique. Comment se développent les représentations une fois la fréquentation scolaire terminée ?

Nous avons présenté, dans le premier chapitre, différentes études sur l'influence de l'école dans la construction du rapport à l'écrit (Reuter, 1996, Barré-De Miniac, 1996 Lahire, 1993). L'enseignement habituel de l'écrit se fait principalement sous l'angle de l'analyse linguistique et non sous l'angle des aspects communicationnels. La production de communications écrites au sein de l'école serait un exercice pour mettre en œuvre des savoirs parcellaires et métalinguistiques accumulés. La transmission d'idée à un destinataire absent et les représentations des fonctions de l'écrit seraient reléguées à l'arrière plan. Certaines études montrent que chez les adultes en situation d'illettrisme le développement de la prise en compte d'éléments communicationnels est possible (Besse, Petiot-Poirson, Petit Charles, 2001 & 2003, Bernard, Besse & Petit Charles, 2002)

L'analyse des résultats a permis de mettre en évidence un développement des représentations types mais aussi transitoires chez les sujets experts et chez les sujets en difficultés une fois la fréquentation scolaire terminée.

2.3 Développement des représentations types : une appropriation complexe de la fonction cognitive

Nous avons mis en évidence que la fonction cognitive était plus fortement investie par les sujets experts ne fréquentant pas l'école que par les autres groupes de sujets. Cette fonction est certainement ce qui distingue le plus la spécificité de l'écrit par rapport à l'oral dans notre culture. Comme l'a mis en avant Goody (1979) l'écrit n'est pas systématiquement la transcription d'énoncés oraux mais il constitue un mode de pensée à part entière.

Les tableaux, la prise de note, les listes sont autant de moyens pour aider à construire une pensée et des connaissances. Ces pratiques peuvent être imposées à l'école. Un support d'organisation de la pensée peut être utilisé dans une discipline pour présenter un enseignement : par exemple dans un cours de géographie l'enseignant pourra imposer l'utilisation d'un tableau à double entrée pour présenter les caractéristiques climatiques de deux territoires. Or la visée de ce support comme permettant d'aider à organiser sa pensée n'est pas toujours explicitée. L'utilisation du tableau à double entrée peut alors être perçue par les élèves et peut-être par les élèves les plus en difficulté comme une routine didactique - à savoir une habitude d'enseignement et d'apprentissage imposé par l'enseignant sans but précis - et non comme une aide qui permet de construire une pensée.

D'autre part, apprendre à construire sa pensée singulière et développer de manière optimale son mode de pensée demande une réflexion métacognitive importante. C'est en étant confronté à des situations problèmes où il peut choisir son mode de pensée que le sujet va peu à peu pouvoir prendre conscience de son mode d'apprentissage et de raisonnement. Pour résoudre un problème, le sujet doit se saisir de l'ensemble des éléments du problème puis les organiser afin de planifier un mode de résolution. La manière de se saisir des données du problème peut varier d'un individu à l'autre ; il peut prendre la forme d'un tableau à double entrée, d'un schéma symbolisant les différents éléments ou encore le sujet peut venir surligner les éléments importants. Comprendre que l'écrit peut servir à penser et à construire des connaissances apparaît comme une première étape de l'appropriation de cette fonction cognitive ; la seconde étant d'arriver à utiliser de manière optimale ce canal pour pouvoir s'en servir de support de pensée. A travers différents extraits d'entretien, ces différentes étapes de l'appropriation de la fonction cognitive se font jour.

Certains sujets ne se représentent pas l'écrit comme pouvant être un support de mémoire, susceptible de faciliter le travail de pensée.

Expérimentateur : Est-ce que vous écrivez pour vous souvenir ? AL15ILL : Pour faire la cuisine ? Expérimentateur : Oui par exemple. AL15ILL : Oh non je cuisine sans recette, de tête. Expérimentateur : D'accord. Et comment vous avez appris à cuisiner ? AL15ILL : Ben disons c'est ma maman. Elle cuisinait beaucoup. Donc chaque fois quand j'étais petite je regardais dans les casseroles « qu'est-ce que tu fais maman ? comment tu fais ça ? » Et puis j'ai toujours aimé. Quand j'étais [nom et adresse d'un école spécialisée] on apprenait à cuisiner déjà. On prenait, on faisait des gâteaux... Expérimentateur : Et comment vous faites pour vous souvenir ? Par exemple, pour les gâteaux, pour vous souvenir de ce qu'il faut mettre dedans ? AL15ILL : Ben c'est facile. On y met de la farine, des œufs. Ça dépend ce qu'on fait comme gâteau. Un cake c'est facile. La levure. Et puis on remue bien. Et puis je fais des soufflés, je fais souvent des soufflés. (...)
Expérimentateur : Et pour faire vos courses est-ce que vous écrivez une liste de courses ? AL15ILL : Non. Non je vois ce qu'il me faut et tout. Mais par contre c'est pour l'argent. Je suis un peu embêtée parce que je sais pas bien compter. Alors des moments ce qui m'arrive, je donne mon porte monnaie à la caisse. Alors y se sert.

Dans cet extrait la personne explique comment elle construit ses connaissances : en observant, en répétant des gestes et en expérimentant. Cette construction de connaissances ne se fait pas en ayant recours à l'écrit ; la mémoire est ainsi fortement sollicitée pour leur stockage.

Dans l'extrait suivant, une autre personne montre qu'elle sait que l'écrit peut être un moyen d'organiser ses idées, et notamment les idées qu'elle souhaite communiquer. Néanmoins elle ne semble pas pour autant être en mesure d'avoir recours à ce type de support.

Expérimentateur : Très bien. Donc c'est un brouillon. Et à votre avis, pourquoi on fait un brouillon ? AL1ILL : Ben en fait c'est pour réécrire une chose correctement, je pense. Expérimentateur : D'accord AL1ILL : C'est ce que je faisais quand j'étais gamin. Y avait un brouillon, ça je m'en rappelle.

Expérimentateur : Et est-ce que quelqu'un vous corrigeait votre brouillon ?

AL1ILL : Ben pas tellement, c'était les profs je crois. Expérimentateur : D'accord

AL1ILL : Il faisait faire un brouillon pis après il regardait. Et plus j'écrivais quelque chose, moins...

L'utilisation du brouillon a été ici imposée au sujet durant sa fréquentation scolaire. Le sujet est en mesure d'explicitier la fonction de ce type de support : il permet une réécriture. Néanmoins cette représentation apparaît partielle puisqu'il n'est pas en mesure de préciser le but de cette réécriture. Il explique que les enseignants lui demandaient d'écrire un brouillon puis qu'ils le regardaient. Il n'explicitie pas davantage ce sur quoi pouvait porter l'attention des enseignants lors de cette lecture. Plus loin il dira que la personne qui a produit le brouillon (document présenté lors du protocole) a fait attention à l'orthographe. Ainsi le brouillon apparaît être associé à un moyen de mettre en œuvre de façon correcte les aspects métalinguistiques de la langue.

Enfin, dans ce troisième extrait, un autre sujet explique son utilisation de l'écrit dans une fonction cognitive. Il explicite comment il utilise l'écrit pour organiser sa journée.

AL17ILL : Comme j'ai des problèmes de mémoire je note quand j'organise quelque chose ; quand je pars un peu de chez moi des fois ça m'arrive d'oublier un peu des choses alors... c'est pas que j'oublie mais j'arrive pas à m'organiser comme il faut. Alors maintenant j'ai fait... Ça fait quatre mois, pour bien m'organiser, j'ai un carnet comme ça et je marque tout dessus. Pas oublier la gourde, le cuissard. Et ça me permet d'apprendre un peu à écrire et de... et essayer de m'organiser mieux dans ma tête.

L'utilisation de la fonction cognitive dans sa vie quotidienne est apparue suite à sa participation à des ateliers de remise à niveau. Il est intéressant de noter que pour cette personne l'écrit sert certes comme support de mémoire mais qu'il s'agit aussi pour lui de produire de l'écrit afin de réutiliser ce qu'il a appris au cours de ces ateliers.

Ainsi l'appropriation de la fonction cognitive apparaît comme nécessitant une réflexion métacognitive importante avant de pouvoir venir se fixer sur le tableau fixe des représentations types.

2.4 Le développement des représentations transitoires

Nous avons mis en évidence une ré-organisation des représentations transitoires en planification une fois la fréquentation scolaire terminée.

Les résultats montrent que les représentations transitoires en planification des sujets expert fréquentant l'école s'articulent principalement autour des aspects « contraintes » du schéma de tâche. Chez les sujets experts ne fréquentant pas l'école cette organisation semble se décaler autour des aspects « processus » du schéma de tâche.

Concernant les représentations transitoires en révision, les sujets experts ne fréquentant pas l'école accordent davantage de place aux représentations des fonctions de l'écrit que les sujets fréquentant l'école. Ces derniers s'attachent en effet à reprendre les éléments de la consigne ou des éléments de reprise du texte produit. Une fois la fréquentation scolaire terminée, il semble que l'aspect communicationnel de la production écrite vienne sur le devant de la scène, laissant à l'arrière plan les représentations des éléments métalinguistiques.

Chez les sujets en difficulté, l'analyse des résultats permet aussi de mettre à jour une réorganisation des représentations une fois la fréquentation scolaire terminée. Les sujets en difficulté semblent se détacher des aspects métalinguistique pour venir dans certaines situations de communication prendre de la distance par rapport au texte produit et considérer les aspects communication de la production écrite.

Les discours suivant sont extraits de la situation de révision différée du courrier produit pour le propriétaire.

Pour évaluer son texte, le sujet se réfère à la manière dont il formule ses idées :

Expérimentateur : Est-ce que vous pouvez relire à voix haute ce que vous avez fait ? AL5LYC : Cher monsieur je vous demande si c'est possible de refaire la chambre à neuf pour cela il faudrait que j'enlève la tapisserie et que je la repeins d'une couleur indéfini en vous remerciant d'avance. Expérimentateur : Est-ce qu'il y a des choses qui ne vous conviennent pas ? AL5LYC : Ben dans le courrier apparemment ce que je lui dis c'est ce que je veux faire. Et ben comme c'est marqué apparemment il a pas le choix ça sera fait quand même.

En revanche, dans l'extrait suivant le jeune sujet interrogé évalue son texte sur des aspects formels :

Expérimentateur : Est-ce que ce que vous avez marqué vous convient ? AL9LYCdiff : Ben en fait il faut écrire plus de trucs. Normalement sur une feuille y a beaucoup y a au moins des pages et des pages.

Nous avons mis en évidence que les sujets en difficulté fréquentant l'école ne prennent en compte les fonctions de l'écrit dans aucune des situations expérimentales de révision. Ainsi, lorsqu'ils doivent produire une communication écrite, ils se positionnent uniquement par rapport au schéma de tâche. En revanche, les sujets en difficulté ne fréquentant pas l'école prennent en compte une fonction de l'écrit pour construire les représentations transitoires en planification. Toutefois la prise en compte d'une fonction de l'écrit se réalise dans certaines conditions expérimentale/ Ils peuvent prendre de la distance par rapport aux éléments métalinguistique uniquement lorsque ils ne doivent pas produire le courrier à la suite de la verbalisation de leur représentation métacognitive en planification (Situation hors DMA DF).

Cette capacité à prendre de la distance par rapport au texte produit, une fois la fréquentation scolaire terminée, se retrouve en révision.

En révision immédiate d'une communication visant un destinataire familier, les sujets en difficulté ne fréquentant pas l'école manifestent des compétences à se détacher de la consigne et du texte produit pour construire des représentations des fonctions de l'écrit. En situation de révision différée, les sujets SDnsco font davantage appel aux représentations transitoires du schéma de tâche que les sujets SDsco. Ces derniers restent en effet centrés sur la reprise d'éléments du texte produit.

En situation de révision immédiate d'un courrier adressé à un destinataire peu familier, les sujets SDnsco construisent des représentations transitoires autour du schéma de tâche alors que leurs homologues fréquentant l'école sont occupés à reprendre des éléments du texte produit. En situation de révision différée du même type de communication les sujets SDnsco prennent encore plus de recul par rapport à leur texte pour venir considérer les fonctions de l'écrit.

Ainsi une fois la fréquentation scolaire terminée, un développement dans la mise en activité du système des représentations transitoires se réalise tant chez les sujets en difficulté que chez les sujets experts. Ce développement reste plus important chez les sujets experts.

Conclusion

Dans cette recherche nous avons choisi de nous interroger sur les représentations des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche impliqués dans les processus de production d'une communication écrite chez des sujets en situation d'illettrisme. Reprenant l'apport de Le Ny (2005), nous avons cherché à savoir comment s'articulent les représentations types et transitoires et comment celles-ci sont organisées dans des contextes de communication différents. Nous nous sommes ensuite interrogée sur la manière dont ces représentations pouvaient se développer une fois la fréquentation scolaire terminée. Nous souhaitons conclure cette recherche sur ce dernier point.

L'analyse des résultats a permis de montrer qu'un développement des représentations se réalise chez des adultes experts mais aussi chez des adultes en situation d'illettrisme une fois la fréquentation scolaire terminée. Concernant les personnes en situation d'illettrisme soulignons qu'elles ont été rencontrées soit au début d'un parcours de formation soit dans le cadre d'un suivi en insertion professionnelle. Pour mettre en évidence le développement des représentations, nous avons comparé des sujets fréquentant l'école dont la moyenne d'âge s'élève à 17-18 ans et des sujets dont la moyenne d'âge s'élève à 38-40 ans. Ainsi l'ensemble de ces adultes, avant notre rencontre, avaient fait le choix de se confronter à leurs difficultés de traitement de l'écrit avec pour objectif premier l'insertion professionnelle. Ils avaient pris conscience que ces difficultés pouvaient être un frein à leur insertion professionnelle. Lors des entretiens, nous avons aussi pu repérer qu'en marge de cet objectif professionnel, des motivations plus personnelles se dégageaient, comme aider son enfant dans son travail scolaire ou être capable d'écrire des lettres sans demander de l'aide à un proche. Nous pouvons alors émettre l'hypothèse qu'une réflexion sur l'importance d'utiliser dans leur vie professionnelle et quotidienne avait été enclenchée au préalable de notre rencontre.

Le rapport final consacré à l'étude des jeunes supposés en situation d'illettrisme en Rhône-Alpes (Besse et al., 2004) note qu'il est plus difficile de mobiliser les jeunes sortis récemment du système scolaire vers des actions de remise à niveau. Ainsi un évitement de l'écrit apparaît immédiatement après avoir quitté l'école chez les jeunes supposés en situation d'illettrisme. Nous pouvons penser que cet évitement s'accompagne d'un désinvestissement des représentations types des fonctions de l'écrit. Pour certains jeunes, d'autres moyens de communication peuvent être utilisés pour transmettre une information ou exprimer ses sentiments. L'écrit apparaît souvent pour les jeunes les plus en difficulté comme un moyen d'évaluation de soi et de sanction par le destinataire. Ils identifient principalement la maîtrise de l'orthographe comme critère essentiel de sanction. Ainsi nous pouvons nous demander si l'accent était plus fortement mis, dans les approches pédagogiques de l'institution scolaire, sur les aspects communicationnels et plus généralement sur l'utilisation de l'écrit dans toutes ses fonctions ne permettrait pas d'amener les jeunes en difficultés à ne plus se représenter la production d'une communication écrite comme essentiellement un outil de sanction. Même si l'acquisition des compétences dans le lire/écrire nécessite un enseignement, et notamment un enseignement des éléments orthographiques, ne pouvons-nous pas penser un enseignement de la communication écrite différent ? Nous souhaitons prolonger nos recherches dans cet axe. Les travaux de l'équipe de Graham sur l'utilisation de procédures de révision de texte chez des enfants américains

présentant des troubles de l'apprentissage (Graham, 1997) et sur l'utilisation de procédures de planification chez les étudiants américains d'université (De La Paz & Graham, 1997) retiennent particulièrement notre attention. L'apprentissage de ces procédures permettrait aux élèves et étudiants d'appréhender le texte produit dans son ensemble et dans son aspect communicationnel au lieu de rester centrés sur des éléments microstructuraux. Dans nos prochaines recherches, nous souhaitons ainsi adapter ces procédures pour des jeunes ou adultes francophone en difficulté dans le traitement de l'écrit pour, dans un second temps, vérifier si elles permettent de modifier leur mode d'appropriation de l'écrit.

Mais au-delà d'une approche didactique différente au sein de la classe de français, nos résultats nous amènent à nous interroger sur la manière d'envisager un enseignement du fonctionnement de la communication écrite dans d'autres disciplines. Bien souvent lorsque nous avons interrogé les jeunes sur leurs pratiques de l'écrit ils hésitaient à évoquer l'utilisation de « mails », de « chats » et de « textos ». Aucun n'a évoqué des pratiques d'écriture se réalisant au sein de l'institution scolaire dans d'autres classes que la classe de français.

Enfin nous souhaitons revenir sur un résultat important. Nous avons montré que la fonction cognitive est la fonction la plus longue à se mettre en place. Se représenter l'écrit comme un moyen de construction de connaissances apparaît complexe. Pourtant le cadre européen des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie cite la compétence « apprendre à apprendre » parmi l'ensemble des compétences clés. Ceci nous amène à nous interroger sur les outils pédagogiques permettant d'accompagner des personnes en situation d'illettrisme vers une plus grande autonomie dans leurs apprentissages et sur la manière dont ils peuvent utiliser l'écrit dans cette visée-là. Nous souhaitons orienter la suite de ce travail de recherche vers une réflexion sur les outils pédagogiques permettant de l'utilisation de l'écrit pour construire des connaissances.

Bibliographie

- Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme, (2003). *Lutter ensemble contre l'illettrisme*. Cadre national de référence.
- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. London : Kluwer Academic Publishers.
- Alamargot, D., Chanquoy, L., Chuy, M. (2005). L'élaboration du contenu du texte : de la mémoire à long terme à l'environnement de la tâche. *Psychologie française*, 50, 287-304.
- Andrieux, F., Besse, J.-M. & Falaize, B. (1996) *Illettrismes : quels chemins vers l'écrit ?* Paris : Magnard.
- Barré-De Miniac, C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université et INRP.
- Barré-De Miniac, C (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-de-Miniac, C. (2002). L'écriture personnelle, scolaire et professionnelle de lycéens de 17 à 21 ans. *Pratiques*, 115/116, 156-166.
- Bautier, E. (1995). *Pratiques langagière et pratiques sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Bautier, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 137, 117-161.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdall, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Beringer, V. W. Swanson, H.L. (1994). Modification of the Hayes and Flowers model to explain beginning and developing writing. In E. Butterfield (Ed.), *Advances in cognition and Educationnal Praticce*. Vol. 2. *Children's writing: toward a process theory of development of skilled writing* (pp. 57-82). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bernard, M. (1997). *Etude des processus de révision de leur production écrite chez des rédacteurs adultes peu expérimentés*. Mémoire de recherche de DEA de psychologie cognitive. Université Lyon2
- Bernard, M., Besse, J.-M., Petit-Charles, E. (1997). Production écrite et illettrismes. In F. Andrieux, J.-M. Besse, B. Falaize, (Eds.), *Illettrismes : quels chemins vers l'écrit ?* Paris : Magnard.
- Besse, J.-M. (1992). Procédures et stratégies de traitement de l'écrit. In J.-M. Besse, M.-M. de Gaulmyn, D. Ginet, B. Lahire (Eds.), *L' « illettrisme » en questions*. Lyon : PUL, pp. 119-159.
- Besse, J.-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris : Magnard
- Besse, J.-M., Allègre-Laforêt, M., Chalani, D., Monteremal, L. (2004) Etude-action auprès de jeunes supposés illettrés en région Rhône- Alpes. Rapport de recherche SIS (PsyEF) Université de Lyon.

- Besse, J.-M., De Gaulmyn, M.-M., Ginet, D. & Lahire, B. (1992). *L' « illettrisme » en questions*. Lyon : PUL.
- Besse, J.-M., Luis, M.-H., Paire, K., Petiot-Poirson, K., Petit Charles, E. (2004). *Evaluer les illettrismes*. Paris : Retz.
- Besse, J.-M., Petiot-Poirson, K., Petit Charles, E. (2001). Lecture(s), Productions écrites et isolement : le rapport à l'écrit des personnes « illettrées » au début de leur incarcération. *Cahier du français contemporain*, 7, 103-120.
- Besse, J.-M., Petiot-Poirson, K., Petit Charles, E. (2003). *Qui est illettré ?* Paris : Retz.
- Blum, A. & Guérin-Pace, F. (2000). *Des lettres et des chiffres. Des tests d'intelligence à l'évaluation du « savoir lire », un siècle de polémiques*. Paris : Fayard.
- Bouchut, A.-L. (2003). *Le rôle de la représentation du destinataire chez des jeunes scolarisés en difficulté sur l'écrit*. Mémoire de recherche de DEA de sciences de l'éducation. Université Lyon2.
- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, 34, 17-24.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Butterfield, E.C., Hacker, D.J., & Albertson, L.R. (1996). Environmental, cognitive, and metacognitive influences on text revision: assessing the evidence. *Educational Psychology Review*, 8, 239-297.
- Carvalho, J.B. (2002). Developing audience awareness in writing. *Journal of research in reading*. 5 (3), 971-282.
- Chanquoy, L. & Alarmagot, D. (2002). Mise en place et développement des traitements rédactionnels: le rôle de la mémoire de travail. *Le langage et l'homme*. 38 (2), 171-190.
- Coen, P.-F. (2000). *A quoi pensent les enfants quand ils écrivent ? Analyse des processus cognitifs et métacognitifs en jeu lors d'une tâche d'écriture*. Thèse de doctorat présentée à la faculté de lettre de l'Université de Fribourg.
- Cohen, M. & Riel, M. (1989). The effect of distant audiences on students' writing. *American educational research journal*, 26 (2), 143-159.
- De La Paz, S. & Graham, S. (1997). Effect of dictation and advanced planning instruction on the composing of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 89 (2), 203-222.
- Espérandieu, V., Lion, A. & Bénichou, J.-P. (1984). *Des illettrés en France*. Rapport au premier ministre. Paris : La documentation française.
- Fayol M. (1996). La production du langage écrit. In J. David & S. Plane (Eds). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. (pp. 9-36). Paris: Presses Universitaire de France.
- Fayol M. (1997). *Des idées au texte*. Paris : Presses Universitaires de France/
- Flower, L., Schriver, K., Carey, L., Haas, C., & Hayes, J.R. (1989). *Planning in writing : The cognition of a constructive process* (pp. 1-50). Pittsburgh PA: Carnegie-Mellon University.

- François, F. (1980). Analyse linguistique, normes et différenciation socio-culturelles. *Langages*, 59, 22-59.
- Ghiglione, R., Landré, A., Bromberg, M., Molette, P. (1998). *L'analyse automatique des contenus*. Paris : Dunod.
- Gombert, J.-E. & Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In M. Kail & M. Fayol (Eds). *L'acquisition du langage : le langage en développement au-delà de 3 ans*, 117-150. Paris : PUF.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique*. Paris : Editions de Minuit.
- Graham, S. (1997). Executive control in the revising of students with learning and writing difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 89 (2), 223-234.
- Gregg, N., Sigalas, S. A., Hoy, C., Wisenbaker, J., McKinley, C. (1996). Sens of audience and the adult writer: a study across competence levels. *Reading and Writing: an interdisciplinary journal*, 8 , 121-137.
- Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communication*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme, (1995). *De l'illettrisme. Etat des lieux de la recherche universitaire concernant l'accès et le rapport à l'écrit*. Ministère du travail.
- Hayes, J.R. & Flowers, L.S. (1980). Identifying the organisation of writing processes. In Gregg, L.W., Steinberg, E.R. (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*. (pp 3-30). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C.M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing : Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J.R., Flowers, L.S., Schriver, K.A., Stratman, J. & Carey, L., (1987). Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg, (Ed.), *Advances in Psycholinguistics, vol 2, Reading, Writing and language Processes*. Cambridge: Cambridge University Press, pp 176-240.
- Hoc, J.-M. (1987). *Psychologie cognitive de la planification*. Grenoble : PUG.
- Johannot, Y. (1994). *Illettrisme et rapport à l'écrit*. Grenoble : PUG.
- Kellogg, R.T. (1996). A model of working memory in writing. In C. Levy, S. Ransdell, (Eds.), *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications*. (pp 29-51) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' " échec scolaire " à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Landré, A. & Friemel, E. (1998). Opérateurs et enjeux discursifs. *Langages*. 132, 108-127.
- Le Ny, J.-F. (2005). *Comment l'esprit produit du sens*. Paris : Odile Jacob
- Le Ny, J.-F., (1985). *Comment (se) représenter les représentations. Psychologie française*, 30. pp. 231–238.

-
- Monahan, B. D. (1984). Revision strategies of basic and competent writers as they write for different audience. *Research in the teaching of English*, 18 (3), 288-304.
- Murat, F. (2004). Evaluer les compétences des adultes. Un domaine en construction. *INSEE Première*, 959, 1-4.
- Murat, F. (2005). Les compétences des adultes à l'écrit, en calcul et en compréhension orale. *INSEE Première*, 1044, 1-4.
- Olive, T. & Piolat, A. (2003). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. *Le Langage et l'Homme*, 28(2), 191-206
- Passerault, J.M. et Coirier, P. (1989). Le marquage de l'implication discursive dans les discours argumentatifs. Les effets de l'interlocuteur. *Revue de Phonétique Appliquée*, 90, p. 35-47.
- Petiot-Poirson, K. (2006). *Compétences graphophonologiques et phonographiques chez des adultes en situations d'illettrisme : absence ou inefficience ?* Thèse de doctorat de psychologie. Université de Lyon.
- Piolat, A. & Pélissier, A. (1998). *La rédaction de texte*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Piolat, A., Kellogg, R.T. & Farioli, F. (2001). The triple task technique for studying writing processes : on which task is attention focused ? *Current Psychology Letters. Brain, Behavior and Cognition*, 4, 67-83.
- Reuter, Y. (1996). De la rédaction à une didactique de l'écriture. In C. Barré-de Miniac, (1996). *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Paris, Bruxelles ; De Boeck.
- Roussey, J.Y. & Piolat, A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie Française*, 50(3), 351-372.

Plan des annexes

- Dossier 1 : supports des situations expérimentales
- Fichier 1 : Groupes expérimentaux : éléments biographiques
- Fichier 2 : Scores aux épreuves d'identification de mots et pseudo-mots (situation expérimentale 4), de compréhension de texte (situation expérimentale 5), et de production de mots et pseudo-mots (situation expérimentale 6).
- Dossier 2 : Production de mots et pseudo-mots (épreuve expérimentale 6) : scans des productions de tous les sujets
- Dossier 3 : Les représentations types : Retranscription des discours de tous les sujets lors des situations expérimentales 2 et 3
- Fichier 3 : Grille d'analyse des entretiens
- Fichier 4 : tableau d'analyse chiffrée des représentations types des fonctions de l'écrit
- Fichier 5 : tableau d'analyse chiffrée des représentations types des schémas de tâche
- Dossier 4 : Les représentations transitoires : Retranscription des discours de tous les sujets lors des situations expérimentales 7a-1, 7a-3, 7b-1 et 7b-3
- Dossier 5 : Les représentations transitoires : Retranscription des discours de tous les sujets lors des situations expérimentales A, B, C et D.
- Fichier 6 : tableau d'analyse chiffrée des représentations transitoires en planification
- Fichier 7 : tableau d'analyse chiffrée des représentations transitoires en révision
- Dossier 6 : Scan des productions écrites adressées à un destinataire familier : situation expérimentale 7a-2
- Dossier 7 : Scan des productions écrites adressées à un destinataire peu familier : situation expérimentale 7b-2
- Fichier 8 : tableau d'analyse chiffrée de l'utilisation des différentes visées des productions écrites

[Le CD contenant les annexes n'est pas exploitable pour une version en ligne]

Résumé

Cette recherche porte sur les représentations des fonctions de l'écrit et des schémas de tâche impliqués dans les processus de production de texte chez des sujets en situation d'illettrisme. Nous cherchons à comprendre comment s'articulent les représentations types et transitoires. Leur organisation varie-t-elle selon le contexte de communication ? Comment ces représentations orientent le choix de l'intention de communication en production de texte ? Une fois la fréquentation scolaire terminée, pouvons-nous observer un développement de ces représentations chez les sujets en situation d'illettrisme ? Pour répondre à ces questions, nous avons comparé les verbalisations métacognitives produites dans le cadre d'entretien directif chez quatre groupes de sujets fréquentant ou non l'école, ayant ou non des difficultés en traitement de l'écrit. Nos différents résultats permettent de conclure à un lien entre représentations types, représentations transitoires et utilisation des intentions de communication. L'organisation des représentations varie selon le contexte de communication chez l'ensemble des groupes. Néanmoins l'organisation des représentations des sujets en situation d'illettrisme ne ressemble pas à celle des sujets experts. Enfin l'analyse des résultats met en évidence une évolution des différents modes de représentations chez les sujets experts et chez les sujets en difficultés une fois la fréquentation scolaire terminée.

Mots clés : illettrismes, représentations de l'Écrit, production écrite, école, développement

Abstract

This research examines the representations of the writing functions and writing task amongst people with writing and reading difficulties. We question the link between frame representation and transitory representation in text production. Does the organisation of these representations depend on the writing context? How can those representations influence the choice of communicational intention in text production? Can we observe a development between secondary schools with writing and reading difficulties and adults with difficulties? To investigate those questions, we compare metacognitive verbalization acquired from individual interviews within 4 groups: 16 expert adults, 16 adults with writing and reading difficulties, 16 expert secondary schools and 16 secondary schools with writing and reading difficulties. Our results show a link between frame representation, transitory representation and choice of communicational intention. For all groups, the organisation of the representations varies according to the writing context. Nevertheless, the expert groups and those with difficulties aren't similar. At last, data acquired from interviews point out an evolution of representations between secondary school groups and adults groups.

Key words : illiteracy, writing representation, text production, school, development.