

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique
Université Chadli Ben Djedid
Faculté des lettres et des langues
Département de lettres et langue française



Mémoire de fin d'étude de Master2

Présenté en vue de l'obtention d'un Diplôme de Master Académique

« Didactique du FLE »

Thème

**La pratique du brouillon vers le développement de la compétence
scripturale dans les classes du FLE au primaire**

Présenté par :

Drissi Zaineb

Devant le jury composé de :

Directrice de recherche : Mme Bouacha Saida

Présidente : Mme Loulmi

Examinatrice : Mme Allouani Djamila

Année universitaire 2016-2017

Table des matières

Introduction générale.....	01
1ère partie : Cadre théorique	
Chapitre 1 :Problème définitoires de l'écrit	
Introduction.....	8
1 Les différents définitions de l'écrit.....	8
1.1 Ecrire-écrit-écriture.....	8
1.2 L'écriture instrument cognitif.....	10
1.3 L'écriture outil à valeur formative.....	11
1.4 La réécriture outil d'écriture.....	12
2 Les modèles d'écriture.....	13
2.1 Pourquoi les modèles d'écriture.....	13
2.2 Le modèle cognitif	14
2.2.1 La technique des protocoles verbaux.....	15
2.2.2 Les principales opérations qui interviennent dans la production.....	15
2.3 L'intérêt du modèle de Hays et Flower.....	18
2.4 Le processus révisioennel.....	20
2.4.1 Des problème liée à la révision des textes	20
2.4.2 Le processus révisioennel de Hays et Flower.....	21
2.5 Le modèle littéraire	22
2.6 L'intérêt du modèle littéraire.....	24
Conclusion.....	25

Chapitre 2 : Le brouillon objet didactique au service de l'enseignement

Introduction.....	28
1 Quelques concepts de base.....	28
1.1 Avant texte	28
1.2 L'étymologie du mot brouillon.....	29
1.3 A travers le temps.....	30
1.4 A travers les langues et les culture	30
1.5 Les différentes connotations du brouillons.....	31
2. L'historique de la critique génétique textuelle.....	32
3. L'objet d'étude de la critique génétique textuelle.....	32
4. Le brouillon signe linguistique et sémiotique.....	36
5. La différence entre un scripteur expert et novice.....	37
6. Le brouillon objet didactique.....	37
6.1 Le brouillon facilite l'acte scriptural.....	38
6.2 Le brouillon change les représentations vert l'écrit.....	39
6.3 Le brouillon et la réécriture.....	39
6.4Le brouillon comme un outil d'apprentissage.....	40
7. Travaux de M.Alcorta sur les brouillon	41
8. Travail de Dr. Kadi sur les représentations des étudiants vis-à-vis Le brouillon.....	43
8.1.Les représentations sociales vers le brouillon.....	43
8.2.L'enquête de Dr. Kadi sur les représentations des étudiants vis-à- avis le Brouillon.....	44
9. L'analyse du brouillon.....	46
10. L'intérêt du modèle génétique.....	49
11. L'apport de l'analyse du brouillon pour la didactique de l'écrit.....	49
Conclusion.....	49

Deuxième partie : L'expérimentation

Chapitre 3 : cadre général de l'expérimentation

Introduction.....53

1. Environnement de l'expérimentation54

1.1 Lieu d'observation.....54

1.2 Les participants.....54

1.3 Portrait de la classe.....55

1.4 Les séances de travail.....55

1.5 Matériel expérimental.....55

1.6 Brève description du texte documentaire.....56

2. Le choix d'une méthode d'analyse des activités d'écriture56

Chapitre 4 :Le déroulement de l'expérimentation en classe

1. Le déroulement de l'expérimentation en classe59

1.1 Le sujet de la production écrite.....59

1.2 Le texte support.....59

1.3 La consigne.....60

Chapitre 5 :L'expérimentation (analyse et résultats)

Introduction62

1. Les obstacles rencontrés.....62

1.2 Concernant le thème lui-même.....62

1.3 En cours d'analyse du brouillon.....63

1.4 Transcription du brouillon.....63

2. L'analyse des brouillons.....	64
2.1 Les résultats de l'analyse.....	78
A. des résultats correspondants aux différents types d'opérations.....	78
B. Traitements qualitatifs des modifications	81
2.3 L'interprétation des résultats.....	82
A.L'interprétation des résultats du tableau N°1.....	82
B.L'interprétation des résultats du tableau N°2.....	83
Conclusion.....	83
3. Analyse des productions écrite (2^{émé} jet)	84
3.1 Grille d'évaluations des productions écrite de la 2 ^{émé} séance	85
3.2 L'analyse des productions écrite N°2	86
3.3 Le bilan comparatif.....	88
Conclusion	88
Conclusion générale.....	89
Les implications didactiques	90
Bibliographie.....	93

Annexes

Remerciement

Au terme de ce modeste travail qui constitue une importante étape dans notre formation personnelle nous voudrions exprimer nos sincères sentiments :

- *A Dieu le tout puissant de nous avoir donné la foi ,la force et le courage*

- *A notre encadrant Mme Bouacha Saida, pour l'orientation, la confiance, la patience qui ont constitué un apport considérable sans lequel ce travail n'aurait pas pu être mené au bon port. Qu'elle trouve dans ce travail un hommage vivant à sa haute personnalité Nous voudrions également lui témoigner notre gratitude pour sa patience et son soutien Merci.*

- *à tous les professeurs qui nous ont enseigné et qui par leurs compétences nous ont soutenu dans la poursuite de nos études. pour ses bonnes explications qui nous ont éclairé le chemin de la recherche et sa collaboration avec nous dans l'accomplissement de ce modeste travail :Mme Boudechiche, Mme Manaa, Mme Jdid, Mme swam , Mme Sadaoui, Hazorli.*

- *A Monsieur Bessati et Monsieur Dziri qui ont fait tout son possible afin de m'aider à continuer mes études ,vraiment merci beaucoup.*

- *Enfin, on remercie tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce travail*

Dédicace

Merci Allah (mon dieu) de m'avoir donné la capacité d'écrire et de réfléchir, la force d'y croire, la patience d'aller jusqu'au bout du chemin et le bonheur de lever mes mains et de dire « El hamdou li elleh».

Je présente le fruit de mon travail que j'espère qu'il soit délicieux à :

- *Mon père ABD EL WAHEB, qui a été mon ombre durant toutes les années des études, et qui a veillé tout au long de ma vie à m'encourager. Aucune dédicace ne saurait être assez éloquente pour exprimer ce que tu mérites pour tous les sacrifices que tu n'as cessé de me donner depuis ma naissance.*
- *La plus tendresse personne, ma mère HAMBALI GANIA, qui à consacré toute sa vie pour faire de moi la femme que je suis, l'exemple du dévouement qui n'a pas cessé de m'encourager et de prier pour moi.*

- *Mes sœurs Rabab, Sabah, Hakima, mes douces et sympathiques qui m'ont soutenues dans les moments difficiles .*
- *Mes frères :Mourad, Mabrouk,Khalil.*
- *Sans oublier les petits anges :Iyad Abd el basset,Abd el wadoud,Mouaataz bi ullah, Alla Errahméne ,Loudjayn Sajida liallah.*
- *Mes tentes et mes oncles :Dzayer, Zohra,Tounes, Lwiza, Rougia, Mohamed ,Sassi, Mourad et Abdel Aziz.*

- *Mes formidables cousins et cousines et surtout bien Haifa, Ibtihal ,Youssra ,Narimène ,Samia, Hanène, Merièm, Mohamed et Fares.*

- *Mes collègue de travail :Fatma, Hakima, Salwa, Sana, M' Babay, M' Majid, M'Tayeb.*
 - *Mes chers amis : Nesrine, Soumia, Meriem, Chahra, Basma, Hajer,Nabila, Chafya, Saleh et Yassine.*

Introduction général

Introduction générale

Le programme de l'enseignement du français en Algérie a connu plusieurs changements. Au début c'était la langue officielle d'enseignement et d'apprentissage dans tout le territoire Algérien. Cependant, après l'indépendance et pour des raisons politiques¹, le statut de la langue française a régressé, ainsi, cette dernière est devenue une matière comme les autres matières qui s'enseigne à un volume horaire limité dont l'objectif est de connaître une langue étrangère qui permettra aux apprenants de s'ouvrir sur le monde. Par conséquent, nous sommes en face à des apprenants qui éprouvent de grandes difficultés à l'oral ainsi qu'à l'écrit, notamment que cette langue sera la langue d'enseignement et d'apprentissage dans la majorité des branches universitaires. Pour ces raisons un réajustement des objectifs a impliqué un changement des programmes, aussi, l'introduction de nouvelles approches et méthodes d'enseignement qui permettront aux apprenant d'acquérir des compétences² pour les réinvestir dans des situations de communications écrite. Ce dernier sera notre champ de recherche.

En effet, « *l'écriture est parmi tous les actes langagiers ce lui qui nécessite le plus longtemps d'apprentissage* »³. C'est un travail d'évaluation et de production à travers les phrases qui composent le circuit de l'écriture (ébauche, brouillon, écrit intermédiaires). Des lors dans notre pays c'est le vieux modèle linéaire de la rédaction qui a longtemps dominé, présentant l'écriture comme le moyen d'évaluer les compétences et les savoirs précédemment acquis en matière de compréhension, de grammaire, d'orthographe, de lexique et de conjugaison. Il se caractérise par une certitude qui jusqu'à maintenant n'est pas interrogée ; on cherche des idées, on fait le plan puis on passe à l'écrit, écrire un texte pour une seul coup. Ainsi ce texte est prêt à être lu, corrigé et noté. Par conséquent les apprenants présenteront des écrits non réussis ; (des constructions phrastiques défectueuses, des traductions littérales de la langue maternelle à la langue française, l'interférence du code oral sur l'écrit

¹ Constitution de 1976 article 3 : L'arabe est la nationale et officielle. L'état œuvre à généraliser l'utilisation de la langue nationale au plan officiel

² « Une compétence est un système de connaissances, conceptuelles organisées en schémas opératoire, et qui permettent, à l'intérieurs d'une situations, l'identification d'une tache-problème et sa résolution par une action efficace » .P.Gillet

³(David et Plane.1996.p3).

,innombrables de fautes d'orthographe, de conjugaison et d'accord.)En effet tout ces carences engendrent un sentiment d'insécurité, d'angoisse et rend la tache encore plus difficile ce qui pousse la majorité d'entre eux à délaissier l'activité sous prétexte que l'écrit est un don ,une compétence innée qui n'est pas à la portée de tout le monde or que celle-ci peut être acquise à travers la pratique du brouillon

Par conséquent, dans notre classe de français langue étrangère, le brouillon reste souvent pas, peu ou mal utilisé par les apprenants, qui ignorent la fonction de ce dernier, qui ont de réelles difficultés pour rédiger des textes et qui parviennent difficilement à améliorer leur écrits.

C'est essentiellement pour ces raisons que nous avons décidé dans le cadre de notre travail de recherche de réfléchir sur la problématique de l'écrit et plus spécialement sur le rôle du brouillon scolaire et de la réécriture dans l'acquisition d'une compétence scriptural . Surtout que l'école algérienne, en général, et le cycle primaire en particulier, accorde une place prépondérante pour l'exercice de la production écrite. En fin de cycle, lors de l'évaluation sommative, l'élève sera appelé à affronter, par écrit, trois types de questionnements (compréhension, fonctionnement de la langue, production écrite notée sur 04).Dans l'exercice de production de texte, le candidat est souvent sollicité à rédiger un texte.

Dans cette recherche nous tenterons de répondre à la question suivante ;La pratique du brouillon ,pourrait-elle d'améliorer le savoir écrire des apprenants en FLE ?Si c'est le cas quelle stratégie faut-il appliquer ?

Pour répondre a cette question nous supposons que ;La pratique du brouillon impliquerait implicitement et systématiquement le retour sur le déjà écrit, ce qui permettrait de diagnostiquer les erreurs et apporter les changements nécessaires. Aussi, nous supposons que le brouillon libère le sujet scripteur(les apprenants)des exigences de la copie propre, du contrôle et du jugement de l'enseignante, ainsi il serai plus alaise et capable de mieux produire.

Par le biais de ce travail, nous voulons vérifier si les élèves du primaire utilisaient le brouillon avant d'entamer leur travail d'écriture. De plus, a travers cet études nous visons d'apporté un nouveau regard sur le brouillon, de démontrer son utilité, son importance et son apport en faveur de l'acquisition et l'amélioration de la compétence scripturale. Ainsi, notre travail est orientée par et vers des objectifs précis ;A travers cet étude nous visons d'apporté un

nouveau regard sur le brouillon, de démontrer son utilité, son importance et son apport en faveur de l'acquisition de l'acquisition et de l'amélioration de la compétence scripturale, aussi nous souhaitons faire comprendre et apprendre aux apprenant que l'écriture d'un texte est loin d'être un acte magique car c'est un long travail qui nécessite toujours une amélioration, une réécriture, une révision avant d'être considéré comme produit fini.

Sans oublier les objectifs scientifique qui visent à confirmer ou infirmer notre hypothèse concernant l'impact de la pratique du brouillon sur l'apprentissage de l'écrit

Notre travail s'ouvre sur deux parties. Le premier, très théorique, se compose de deux chapitres, reflètent les deux grands axes de cette recherche ;Le premier chapitre est consacré pour l'écrit, ce chapitre est composé de deux volet ;Dans le premier volet nous tenterons de présenter quelques notions de base accordés à l'écrit. Dans le deuxième volet nous présenterons deux modèles rédactionnels qui ont marqué pleinement le domaine de la didactique de l'écrit ;le fameux modèle de Hays et Flower ,inspiré des recherche psycho- cognitives qui définit l'écriture comme une activité cognitive. Le deuxième est celui de Claudette Oriol Boyé, modèle littéraire inspiré des recherches en théorie de l'écriture littéraire et qui se base sur la lecture ainsi que la lecture évaluation pour améliorer la qualité des écrits. Nous présenterons aussi l'apport de ces deux modèles en domaine de la didactique de l'écrit. Dans ce volet, nous allons aussi évoquer la particularité de la révision ou la lecture-évaluation en abordant le processus révisionnel de Hays et Flower .Le second chapitre, lui aussi est composé de deux volet ; dans le premier volet nous allons identifier l'étymologie du mot brouillon, son origine, ces différentes connotations péjoratifs. Puis, nous allons présenter un aperçu détaillé sur l'historique et l'objet d'étude de la discipline dite critique génétique qui a redéfini le statut du brouillon. Dans le deuxième volet nous présenterons le brouillon comme objet didactique, nous montrerons l'utilité de cette pratique pour l'amélioration des compétences scripturales des apprenants, aussi nous tenterons de présenter la méthodes d'analyse de brouillons selon Lebrave et Grisillon⁴. Cette dernière servira comme cadre théorique sur lequel nous allons se référer pour établir notre travail d'expérimentation.

La deuxième partie de ce travail sera consacrée à la présentation de notre recherche expérimentale. Trois chapitres la composent. Dans le premier chapitre, il s'agit du cadre théorique

de l'expérimentation dans lequel nous présenteront l'environnement générale de l'expérimentation(les participants, l'enseignant, les consignes....)²

Dans le deuxième chapitre, nous présenterons le déroulement des deux phases sur les quelles se base notre expérimentation ,séance de production écrite N°1(écrit N°1)qui sera l'objet d'une (analyse diagnostique),séance de production écrite N°2 qui sera l'objet d'une analyse remédiation (analyse des brouillons des écrits N°2)

Dans le troisième chapitre nous présenterons les résultats de l'analyse diagnostique (écrit°1)ces résultats forment notre point de départ pour lequel nous avons proposé la pratique du brouillon pour la deuxième séance de production écrite ,ainsi les résultats de l'analyse des brouillons de l'écrit N°2(analyse remédiation)vont confirmer ou infirmer notre hypothèse concernant l'impact de la pratique du brouillon sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit

⁴Deux chercheurs généticiens qui ont analysé le brouillon selon la nature et le type du changement effectué.

Première partie

Cadre théorique et conceptuel.

Chapitre 1

Problèmes définitoires de l'écrit .

Introduction :

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère nécessite la maîtrise de ses deux codes l'oral ainsi que l'écrit.

La maîtrise de l'écrit ne se limite pas seulement à l'acquisition d'un nouveau code (l'écriture), elle réside plutôt, dans la capacité de construire avec ce code, de nouvelles compétences telles que la production de texte.

Toutefois, produire un texte étant une activité fort complexe, il y aurait beaucoup d'opérations à prendre en considération dans un projet de processus d'écriture.

Les recherches en écriture sont nées dans les années 80, elles se sont développées en interpellant les autres disciplines (psychologie, sociologie, ethnographie...), d'où la pluridisciplinarité de cette nouvelle discipline, didactique de l'écriture. qui est placé l'apprenant au centre de leur intérêt, en prenant en considération ses capacités et connaissances, ainsi que ses obstacles et ses handicaps, dès lors l'acte d'écriture est redéfini.

Cela a incité à consacrer ce chapitre à la définition et l'exploitation de quelques paramètres qui entrent en jeu lors de la production écrite. Avant de comprendre ce vaste champ, il convient, de prime abord de définir certains concepts de base.

1. Les différentes définitions de l'écrit

De tout temps, l'écriture a occupé une place très importante dans l'enseignement/ apprentissage des langues. Avant de comprendre ce vaste champ, il convient, de prime abord de définir certains concepts de base.

1.1. Ecrire, Écrit, Écriture :

Ecrire, Écrit, Écriture sont des termes utilisés fréquemment dans le domaine de la didactique de l'écrit. En cherchant leurs définitions dans les différents dictionnaires de la langue que se soit (Larousse, Hachette, dictionnaire pédagogique Encyclopédique) nous avons trouvé que la majorité de ces derniers partagent les mêmes déterminations, les mêmes représentations qui confirment qu'écrire ne dépasse pas le simple geste de donner une forme graphique ou matérielle à nos idées ou bien un outil pour préserver l'oral.

Le terme « écrire » a plusieurs sens, tantôt, il désigne « *le faite de tracer des signes, c'est-à-dire « orthographier », en ce sens, on l'oppose à « oraliser ». Si les traces de cet acte sont formées avec beaucoup de soins, on parlera de « calligraphie », c'est à dire l'art de bien écrire* »³ »

Ecrire , peut également signifier inscrire, noter, marquer ou laisser des traces. Ecrire

« Ecrire », : « *tracer les signes d'un système d'écriture de représentation graphique des sons d'un langage, de la parole* »². De plus, écrire : « *c'est affirmer, soutenir ou avancer un point de vue puis l'étayer en argumentant* ».³

« Ecrire », peut être également synonyme de composer un ouvrage littéraire ou scientifique. Ainsi, cet acte devient preuve de créativité ou de raisonnement.

Aussi, écrire : « *c'est un moyen de communication par le biais de cet acte, l'homme peut communiquer ses désirs, ses sentiments ...* »⁴ .

Quant au l'écrit : « *c'est le produit d' « écrire » il peut signifier un document ou un ouvrage littéraire ou scientifique* »⁵. Dans le Dictionnaire didactique de FLE l'écrit : « *est conçu dans les sens du passage à l'écrit dans l'apprentissage d'une langue* »⁶. Selon la même source, dans la méthode audio orale, ou audio visuelle, le passage à l'écrit pose un grand problème aux apprenants, car la réalisation de l'écrit en tant que produit fini, n'est pas une opération aussi évidente qu'on le pense.

« Ecrit » s'emploie aussi pour désigner l'ensemble des épreuves d'un examen ou d'un concours.

Ecriture

Le terme est polysémique tant dans la langue française que dans le dictionnaire pédagogique.

³ Dictionnaire Hachette, 1992.

² Dictionnaire Larousse, 1994.

³ Idem. Dictionnaire Larousse, 1994, 1992.

L'écriture : « est l'action du verbe écrire »Synonyme ou proche du mot (style)surtout en évoquant les expressions journalistiques, littéraires ,classiques(l'écriture est liée à la pratique individuelle) » A travers cette définition, l'écriture est liée à la pratique individuelle de la parole.

Ces définitions donnent une description superficielle qui s'occupe uniquement de la forme. Dès lors nous avons pris appui à travers des citations de plusieurs chercheurs pour présenter l'écrit dans une autre perspective :

Pour Christine barré-De-Miniac « l'écriture se définit comme un moyen d'expression :c'est une activité qui mobilise l'individu dans sa dimension affectivement singulière. »Ecrire c'est « d'une certains manières ,se dire, se dévoiler :dévoiler ses émotions ,ses sentiments , ses désirs ou ses conflit »⁷.

Selon Yves Reuter « l'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en oeuvre, tendancielle conflictuelle ,de savoir de représentations de valeurs d'investissement et d'opérations par la quelle un ou plusieurs sujets visent à produire du sens linguistiquement structuré à laide d'un outil, sur un support, dans un espace socio-institutionnel donnée ».⁸

Nous rejoignons encore Barré-De-Miniac à propos du sujet scripteur «celui qui écrit, mobilise des savoirs sur la langue ,mais aussi des souvenirs des connaissances acquises et construites sur le monde matériels et social, des capacités de raisonnements de jugement sur ce monde »⁹

Ces citations présentent l'acte d'écrire comme une activité singulière et individuelle ,un métissage entre les connaissances académiques acquissent des milieux scolaires , d'une part ,et des connaissances sociales et culturelles acquises de l'environnement ,d'une autre part, nous oublier une composante essentielle celle des capacités cognitives et mentales qui permettent de gérer et de mobiliser ces connaissances.

1.2.l'écriture instrument cognitif

Ecrire n'est pas seulement un outil qui permet d'extérioriser nos idées ,nos pensées, C'est le lieu même de son élaboration :l'écriture met la pensée en mouvement ,permet l'émergence de nouvelles idées. Ainsi, écrire est se faire construire simultanément une pensée, cette idée a été confirmée par Reuter &Del « On écrit pour construire des connaissances dans toutes les disciplines et cette écriture n'est ni transparente ni la transcription d'une pensée déjà élaborée. Ecrire est un lieu ou l'élève construit son rapport à l'écriture ».¹⁰

Les linguistes eux aussi, comme M.Dabène qui a insisté sur la spécification , de l'ordre scriptural qui permet selon lui un mode d'expression ,de communication et d'accéder a la connaissance qui ne relève pas l'expression naturelle de la pensée comme si le cas dans le code oral. Cela nous permet de déduire que l'écart entre la relative facilité de l'apprentissage de l'oral et le lourd investissement scolaire nécessite à l'apprentissage de l'écrit est lui-même un indice, qui révèle que l'accès à l'écriture demeure toujours complexe ce qui ne relève pas de l'ordre naturel.⁴G.Goody un anthropologue qui s'intéresse au développent des sociétés souligne que« *l'écriture a deux fonctions principales l'une est le stockage de⁵ l'information⁶,qui permet de communiquer et qui fournit à l'homme un procédé de marquage, de mémorisation et d'enregistrement. La seconde est d'assurer le passage du domaine auditif au domaine visuel, ce qui rend possible d'examiner autrement de réarranger, de rectifier des phrases et même des mots isolé*»¹¹ notre auteur cerne d'avantage l'utilité de l'acte scriptural car il permet d'une part de garder le savoir et les connaissances qui vont être exploités d'une génération à une autre d'une nouveau savoir d'une autre part.

1.3.l'écriture outil à valeur formative

L'écriture est celle d'un sujet singulier qui crée avec ses savoirs , ses expériences, son rapport au langage, ses affectes un texte différent ,la valeur de l'écriture n'était jamais limitée à la maîtrise des règles grammaticales ,non plus au conditionnement d'un énoncé orthographiquement correcte, ou bien un lieu ou les apprenants peuvent s'entraîner à imiter des formes linguistiques attendus(pratique scripturale traditionnelle).

Selon G.Ricardeau et Claude Oriol-Boyer, l'écriture a une valeur formative :écrire pour penser ,pour communiquer, pour prendre conscience du monde qui demeure encore occulté et

⁸Yves Reuter, « Enseigner et apprendre à écrire »,ESF éditeur,1996,Paris, p.58.

⁹C.iniac, « le rapport à l'écriture :aspects théorique et pratiques »,presses universitaires du septentrion, Paris, p.11.

¹⁰Yves Reuter ,I. Del Comb, « Image du scribeur et rapports à l'écriture »in Pratiques n113/114,2002,p.(9-10).

¹¹G. Goody, « La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage »,Paris, Edition de minuit,(1977/1979).

¹²A . Petijean, « L'atelier d'écriture »in Pratiques n°26,p.(45-48).

¹³Y. Reuter, « enseigner et apprendre à écrire »,ESF éditeur, Paris,1996,p.(25/26).

en s'ouvrant à une transformation «*des rapports d'appropriation culturelle lecture, écriture...par un va et vient entre la pratique , l'observation et l'acquisition* ». ¹²

Ecrire n'est pas une simple transcription d'un acte préexistant, c'est un acte plein de vie qui fait émerger une pensée ,la mettre en mouvement et la faire évoluer « *c'est vraiment en forgeant qu'on devient forgeron, c'est en parlant qu'on apprend à parler ;c'est en écrivant qu'on apprend à écrire il n'ya pas de règles souveraines .L'enfant apprend à parler en un temps record parce que sa maman n'arrête pas de l'écouter et de lui parler ;l'enfant apprendrait même à écrire* ». ¹³

1.4 LA réécriture outil d'écriture

J.Ricardou développe que «*l'écriture n'est pas le moyen d'expression d'une pensée déjà passée. L'écriture est le moyen d'une pensée encore à venir. Pour réussir à écrire l'écrivain doit donc comprendre qu'il ne sait que peu parce que c'est en transformant ce qu'il écrit qu'il écrit* ».Selon notre auteur écrire reformuler ,améliorer, inventer et créer une nouvelle version ,en dépit d'un texte déjà écrit, par le biais de la réécriture .Dans le même contexte Bossonnat place l'écriture et la réécriture sur le même plan d'égalité en montrant que ses deux actes sont deux faces de la même médaille et chacune d'elle mène à l'autre « *Ecrire ,c'est toujours ⁷⁸et déjà réécrire ,c'est-à-dire conscientiser et intensifier les règles mises en ouvre dans un premier état du texte pour optimiser le degré de réglage interne du texte.* » ¹⁴

1.5 Lire pour écrire

Les tentatives de renouvellement méthodologiques accordent une place importante à la relation lecture-écriture .Les nouvelles approches d'enseignement de la lecture s'attardent sur la notion typologie textuelle(l'organisation globale des textes),car elle permet à l'élève d'approprier l'écrit. L'imitation et la valorisation de la qualité du texte écrit et du sujet scripteur a cédé la place à une analyse « *technique des textes convoqués pour dégager des indices, des règles objectivables et transférables pour pratiquer avec plus de technicité l'écriture* » ¹⁵.Alors ,nous visons par la connaissance intérieure des textes à articuler la lecture avec la production écrite ,autrement dit à transformer ,comme le pense R.Barthes, les récepteurs qui sont les élèves, en lecteurs producteurs de texte.

¹⁴D.Bessonnat, « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture »in Pratiques n°(105/106),2000,P.13.

¹⁵R.Berthes , « Le plaisir du texte » in Pratique, n°57, 1988,p.18.

¹⁶Idem, 1978, p.207.

La pratique de la lecture doit permettre aux élèves comme aux professeurs de découvrir les structures du fonctionnement des textes et aussi de « *renforcer le lien des élèves étrangers avec la langue qu'ils étudient* » R.Nataf ajoute que « *la lecture bien conduite suscite chez les élèves les sentiments qu'ils acquièrent un nouveau pouvoir sur la langue, qu'ils sont initiés aux règles du langage* ». ¹⁶

2. Les modèles d'écriture

2.1. Pourquoi les modèles d'écriture

Les difficultés à l'écrit ont été toujours l'un des soucis majeurs que rencontrent les apprenants dans leur cursus d'apprentissage notamment qu'ils sont censés de maîtriser les deux codes l'oral ainsi que l'écrit. Des chercheurs didacticiens, linguistes sont engagés à la quête des méthodes, outils conceptuels, des modèles afin qu'ils puissent mieux décrire et comprendre les difficultés, ainsi se fixer des démarches d'enseignement appropriées.

Concernant les modèles de l'écriture Y.Reutier avance que « *c'est traits ont notamment pour fonction de construire la maniabilité d'un outil susceptible d'aider à guider le regard pour observer, d'aider, à expliquer, à opérationnaliser des hypothèses de travail et à les tester* ». ¹⁷⁹

Il faut comprendre que ces modèles sont essentiellement descriptifs et analytiques de l'activité d'écriture mais ils peuvent nous informer sur le processus internes utilisés par un sujet scripteur pour comprendre ou écrire « *les représentations, les structures textuelles que proposent les linguistes ou les sémioticiens ne modélisent jamais que l'organisation d'un produit fini* ». ¹⁸

Uniquement de comprendre comment procèdent ces apprenants, ou ils se bloquent et comment faire pour remédier à ces difficultés.

2.2. Le modèle cognitif

Le terme « cognitif » fait référence à la connaissance. La psychologie cognitive est connue par les travaux sur l'intelligence, la résolution de problème ou le traitement complexe de

¹⁹ Y.Reuter « Quelques questions à propos des formalisations de l'écriture en didactique du français » in Pratiques, N°(113-114), 2002, p.30.

¹⁸ M. Charolles, « L'analyse des Processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques » in Pratiques N°49, 1986, p.9.

l'information. Selon cette théorie, l'être humain est conçu comme un système de traitement de l'information. Dans l'ouvrage « L'homme cognitif », W.Barais définit « *l'homme cognitif* » au sens génétique du terme, qui perçoit le monde pour en tirer des informations, un homme qui communique préférentiellement par le langage, un homme qui conserve de souvenirs, qui forme des connaissances, qui utilise, qui raisonne, qui juge, qui résout des problèmes »

A travers cette définition, il s'avère que pour réaliser une tâche cognitive, l'homme doit mobiliser plusieurs opérations mentales complexes. En ce basant sur ces principes, le modèle cognitif a pu voir le jour, Ce dernier met le sujet scripteur au centre de son intérêt :comment procède t-il quand il écrit ?Comment il réfléchit ?Et d'autres questions dont leurs réponses permettent de construire des modèles descriptifs, qui envisagent la production écrite comme une activité cognitive analysable en composantes.

Dans le cadre de notre recherche nous allons nous référer au modèle de Hays et Flower, repris par Kellogg(1987)et revue par Hays(1996) ,car ce modèle aborde les processus d'écritures en ayant comme objectif l'amélioration de la production écrite. Ainsi, il est utilisé comme référence dans l'introduction de nouvelles pratiques didactique.

Il faut savoir qu'il existe d'autre modèles comme :Beaugrand(1984),Martlew (1993) ,Berteir et Scardamalia (1984-1987) ,Alamargot et Chanquoy(2001) ,Piolat(1999), M. Fayol (1997-2002).

2.2.1 La technique des protocoles verbaux

En s'inspirant des recherches en psychologie cognitive, les Deux psycholinguistes américains, Hayes et Flower ont réussi à mettre au point un modèle explicatif qui décrit les différentes opérations constructives de l'écriture à partir d'une analyse des protocoles verbaux. Ils demandent au sujet scripteur de décrire comment il procède d'habitude lors de la réalisation d'une tâche (écrire un texte), ses propre réponses seront enregistrées puis commentées et décomposées en plusieurs étapes selon les opérations mentales qui ont été effectuées par ce sujet scripteur. Ils indiquent clairement que leur modèle n'est valable que pour des scripteur compétents : « *our model is a competent writers* ».

Leurs travaux sont basés sur des expériences menées auprès d'adultes anglophones. Les auteurs poursuivent trois objectifs :

- Identifier les processus rédactionnels.

-Déterminer les origines des difficultés rencontrées par le scripteur au cours de la rédaction.

-Envisager les conditions d'amélioration des productions.

Il faut noter que ce modèle a été fortement critiqué par plusieurs chercheurs tels que Claudine Garcia-Debanc qui affirme que « *le protocole témoigne de résolution du problème sous la forme de solutions successivement essayées mais il n'indique rien sur le processus de recherche en mémoire et de construction qui aboutit à la production de l'idée* »¹⁹. D'autres chercheurs partisans de cette idée avancent que le scripteur ne peut pas accéder à tous les processus qu'il met en œuvre pour écrire donc les verbaliser, de sa part Halté annonce que la technique choisie présente certaine limite. En effet, il ya une grande différence entre verbaliser ce que l'on est entrain de faire et se qu'on va faire « *il est fort probable que le conscient ne correspond qu'a une partie seulement des procédures effectivement mises en jeu, celle qui sont les plus accessible au sujet en posant en fait le moins des problèmes :plus une procédure est automatisée et moins elle est visible au sujet* »²⁰. Ainsi que Copper et Holz man(1983) , Piolat et J. Roussey (1990,10) aussi Scardamalia et Beritier déclarent que les solutions verbales (issues de combinaisons différentes entre le contenu ,le style, la syntaxe, le lexique)que le scripteur peut adopter en rédigeant un texte argumentatif, explicatif, ou narratif ,sur un thème donné.

Le modèle cognitif considère la production écrite comme une résolution de problème semblable à celui d'un exercice du mathématique ou physique or que « *D'un point de vue didactique il n'est pas facile de comparer la production d'un texte au niveau cognitif à la résolution dans l'activité d'écriture n'est pas exhaustivement définie* ». ²¹ ¹¹. De leur part , Hays et Flower, Schriver, Strat man Carey(1987) Piolat et Roussey (1990,P,12) ont longuement répondu à ces questions en affirmant qu'ils n'inventent pas, non plus ne créent pas un modèle puisqu'il est déjà existant, mais ils le restent et l'enrichissent en s'appuyant sur les protocoles verbaux.

2.2.2.Les principales opérations qui interviennent dans la production d'un texte

Le modèle de Hayes & Flower (1980) a été élaboré par la verbalisation à haute voix de ce que les scripteurs exécutent durant le processus d'écriture.

¹⁹¹⁰ C. Garcia-Debanc, « De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français »in Pratiques N°61, 1986,p.110.

²⁰J-F. Halté, « pour changer l'écriture »in Pratiques N°29,1986, p.14.

²¹¹¹ L. Kadi, «Le brouillon scolaire « se saliscrit » » ,2004,p.24.

Ce modèle propose trois composantes :

a- Le contexte de production ou (environnement de la tâche) : comprend tout ce qui est extérieur et peut avoir une influence sur l'écrit notamment, le sujet scripteur et ou les lecteurs du texte. Comme la consigne de rédaction , des textes déjà lus par le sujet scripteur qui sont en rapport avec le texte , ou d'autre que le rédacteur peuvent les lire pendant qu'il écrit ,le destinataire ,le sujet du texte et ses enjeux éventuels.

b- La mémoire à long terme (MLT) : c'est une véritable réserve à la disposition du scripteur. permet de retrouver les connaissances linguistiques, rhétorique, connaissance du destinataire, connaissances (statut, position, hiérarchie).

c- Le processus d'écriture: une fois, ces connaissances récupérées, le scripteur les actualise à travers la planification , la mise en texte et la révision ces trois opérations concernant l'activité de production écrite proprement dite

Dans ce modèle, la mémoire et le contexte interviennent dans la tâche d'écriture. Cette composante à son tour, comporte trois ensembles : opération de la planification ; opération de la mise en texte et opération de révision¹².

a-la Planification

C'est l'étape qui précède la tâche de rédaction ou la mise en mot. Elle consiste à hiérarchiser les divers éléments et informations puisés dans la mémoire à long terme, en fonction de l'enjeu de l'écrit à produire le sujet scripteur va élaboré son plan d'ensemble. Avant donc de rédiger, il faut d'abord, comprendre qu'on va établir un contact verbal, on va communiquer une certaine information.

Alors, préalablement, le scripteur doit dégager toutes les informations inhérentes Planifier, implique non seulement que l'écrivain puisse d'abord activer les principales idées concernant son texte, ensuite les organiser en un tout cohérent, mais aussi établir les objectifs qu'il doit suivre lors de son projet d'écriture.

b- Mise en texte

¹² hayes (J.R) et Flower (L.S), in J.Yves Boyer, J P Dionne, P. Raymond, 1995

Désigne l'activité de la rédaction proprement dite dans la quelle le sujet scripteur doit choisir le lexique adéquat , gérer des problèmes de cohérence/cohésion textuelle. Cette étape consiste à traduire les idées en forme phrastique

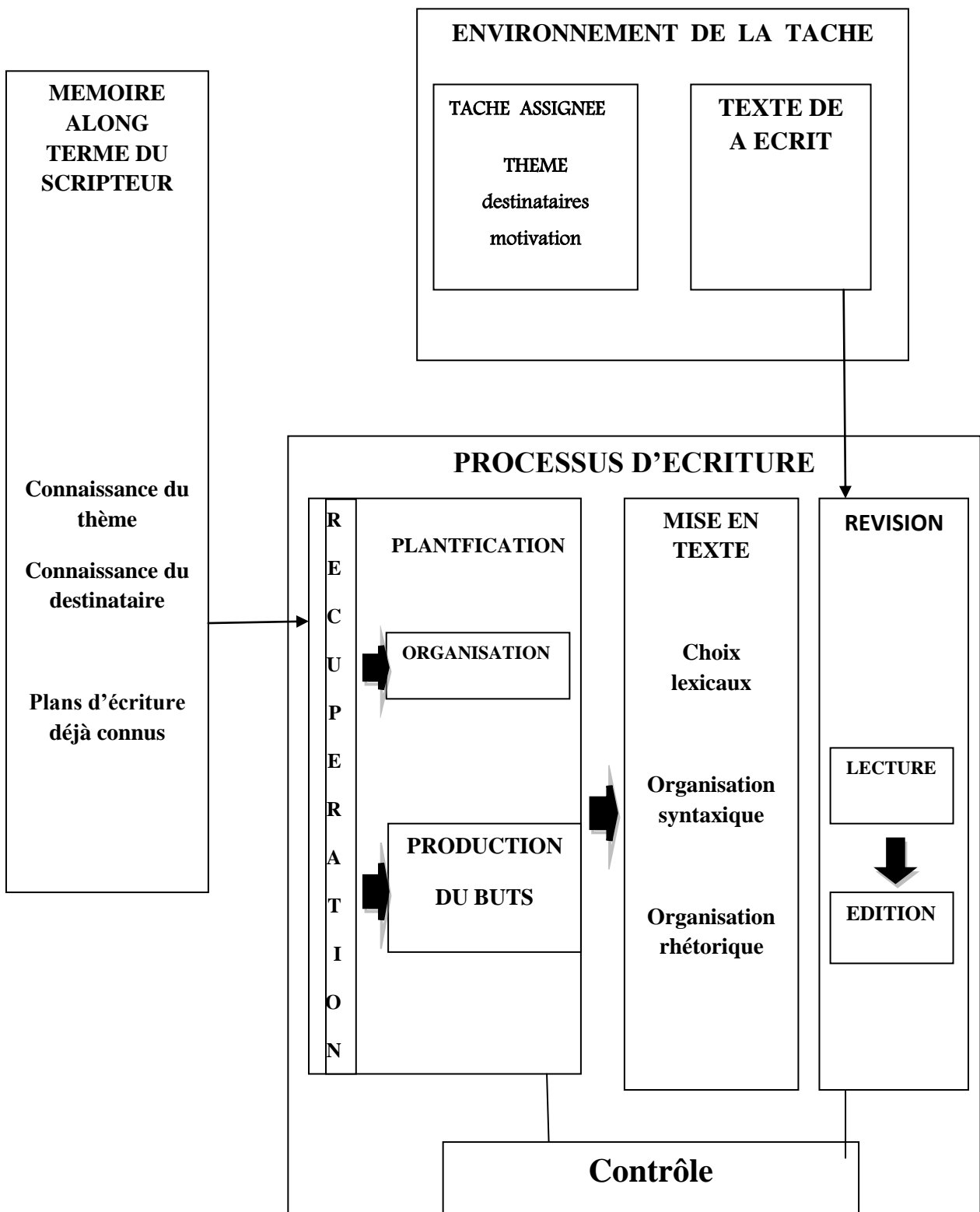
c- La Révision

La phase de révision constitue le point final de l'écriture, se caractérise par un aller et un retour permanent entre les différents niveaux et les différents processus , dans le but d'améliorer le texte déjà écrit, C'est un mécanisme très important bien qu'il n'été pas au centre des préoccupations des premiers travaux, C'est la phase la plus difficile et la plus décisive dans la mesure où le scripteur doit procéder à un diagnostic pour vérifier les aspects linguistiques et discursifs de son texte. Les chercheurs ont très vite compris son intérêt. Ainsi Hays et Flower 1980 Fayol 1997 :(130-131) parlant de réexamen du texte en terme de lire et corriger, mais ils ont ajouté à leurs modèle , en 1981 la notion « *d'évaluation et de révision* » ; terme qui sous-entend une intentionnalité dans l'activité de relecture, ce qui veut dire un positionnement différent du sujet scripteur.

La révision comporte deux étapes :

a-La lecture critique : qui vise au repérage des imperfections sémantiques et systématiques et syntaxiques.

b-La réécriture ou (la mise au point du texte) : après avoir détecté les imperfections, une réécriture s'avère indispensable par la mise en œuvre des quatre opérations (ajout, suppression, remplacement, déplacement) afin de donner une nouvelle version au texte.



le modèle de Hays et Flower(1981)se présente sous la forme d'un système, dont tous les éléments sont interdépendants « *l'analyse des contrôles montre que si certaines opérations sont dominantes à certains moments du processus d'écriture, le scripteur efficace se caractérise par des allers et des retours permanents entre les différents niveaux.....les*

*opérations présentées dans le schéma sont donc récursives :elles se renouvellent de multiples fois et dans des ordres divers tout au long d'un processus d'écriture ».*²¹

En 1995 Hays propose une modification de son modèle initial tout en introduisant des facteurs sociocognitifs qui déterminent de la production écrite :

-La motivation du rédacteur : selon Hays les psychologues gestaltistes et les cognitivistes insistent sur le rôle fondamentale de la motivation sur le processus cognitif : plus le sujet scripteur est intéressé par son thème d'écriture ,plus il va chercher dans sa mémoire de travail, réorganiser son plan , reformuler son texte « *Des effets de la motivation quand ils reconnaissent que la majeure partie de l'activité est rédigée par but* ». ²²

-L'environnement social :la prise en compte du destinataire « *Nous n'écrivons pas de la même façon pour un destinataire familier et un public étrangère* ». ²³

-L'environnement de la tâche :par exemple (le support ,comme la différence entre les papiers, le crayon et le traitement du texte) qui influencent le processus de rédaction. ¹³ J.R.Hayes ,

2.3. L'intérêt du monde de Hayes et Flower

-Le modèle de 1980 a été critiqué par plusieurs chercheurs , le modèle de Hays et Flower a le mérite de redéfinir l'écrit comme une activité composée de plusieurs étapes dont le sujet scripteur est appelé à investir ses connaissances et ses compétences pour produire son texte.

-mettre l'accent sur une composante dont l'intérêt est majeur « la révision » qui constitue l'un des moyens efficaces pour améliorer la production écrite

1313

C .garcia-Debanc, « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite .Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens ».In Pratique n°115-116,2002,p.22. classe de français

²²13 A. Zetili, « Analyses des procédés d'enseignement/Apprentissage de la production écrite en classe de français, cas de cycle secondaire en Algérie, Université Mentouri. Constantine ,2006.

J.R Hayes, « un nouveau cadre pour interroger cognition et affecte la rédaction , approche cognitive »,1998,p57

-Attirer l'attention des enseignants pour observer ce qui se passe en classe durant une séance de production écrite ,ce qui permet de suivre plus finement l'activité de l'élève scripteur ,de comprendre ses difficulté, de pouvoir réguler les activités proposées en classe aussi concevoir des aides pour l'écriture et la réécriture.

-Mettre à mal l'évidence qui a pour longtemps dominée la sphère didactique celle de l'écriture est un don réservé aux élites et prouver que écrire est un acte qui dépend du processus cognitif de chaque scripteur ;de ses connaissances (procédurales, linguistiques...)

-Il a aussi permis un déplacement de l'attention du produit fini à la prise en compte du processus rédactionnel ,permettant une réflexion sur le processus d'élaboration (ébauche, brouillon ,écrit intermédiaire, réécriture) et par conséquent , s'interroger sur les

pratiques d'enseignements de la production écrite : Quelles instructions donne t-il aux apprenants pour leur permettre de réviser et d'améliorer leurs productions écrites.

2.4.Processus révisionnel

2.4.1. Les problèmes liés à la révision des textes :

Plusieurs chercheurs comme Tognotti ,Danite et Karuidenier ,ont précisé que les plusieurs novices ne révisent pas leurs textes pour les raisons suivantes :

-De leur point de vue , ils n'ont pas besoin de relire leur texte parce qu'ils savent ce qui y'est écrit.

-Ils ne savent pas quoi faire lorsqu'on leur demande de réviser leur texte.

-Ils n'ont pas de perspective objectif sur ce qu'ils ont écrits.

Roussey J.Y & Piolat A. ajoute que « *tous les constats s'accordent à mettre en évidence que les scripteurs peu expérimentés contrairement aux experts , révisent peu et seulement les niveaux les plus superficiels de leurs productions ,manifestent ainsi une capacité de contrôle de leur activité rédactionnelle très limitée* »²¹⁴⁴.D'après cette citation nous pouvons déduire que la révision est une étapes très importante, elle donne le caractère d'expertise au rédacteur : au et mesure qu'il est

^{14 24}Roussey J.Y, Piolat A «stratégies expert de control rédactionnelle et définition de but »in Repères n°4,1991,P8.

capable de contrôler ,de réajuster et rectifier son travail ses écrits marqueront des succès. Moins qu'il est inapte d'utiliser le processus de révision ses écrits présenteront l'image d'un travail incomplet.

2.4.2 .Le processus révisio nnel de Hays et Flower Hays et Flower (1980) parlaient de la révision du texte en terme de lire et corriger, mais en 1981 ils ajoutaient à leur modèle la notion « *d'évaluation et de révision* » et cernent d'importance la lecture critique qui sous-tendent « *une intentionnalité dans l'activité de ¹⁵relecture c'est-à-dire un positionnement différent du scripteur dans le sens que se dernier se distancie de sa tache pour pouvoir se questionner sur elle* ». ²⁵

La lecture évaluation est un acte systématique pour découvrir s'il ya un écart entre ce qu'on voulait dire (existe dans notre esprit) et ce qui écrit .Cet acte va nous conduire vers la décision soit de laisser le texte à son état , ou bien le modifier à travers la réécriture .

Borgogon (1998) précise que cette activité métacognitive dans le sens ou le scripteur s'interroge intérieurement sur son propre texte, sur les outils qu'il peut déployer pour l'améliorer « *Il active des méta-connaissances liées à la tache et propre à éveiller chez lui ,des stratégies de relecture et de correction plus au moins efficace* » ²⁶

Selon Hays et Flower la révision comporte les opérations suivante :

a-La définition de la tache.

b-L'évaluation du texte et l'identification des problèmes rencontrés .

c-La sélection d'une stratégie impliquant soit :un retour à l'étape précédente soit à une modification du texte et cette dernière nécessite une réécriture.

a-La définition de la tâche : Elle spécifie les buts du scripteur réviseur, les caractéristiques de la production à examiner et comment la révision doit être réalisée ,les moyens qui peuvent être utilisés pour atteindre les buts définis (corriger le texte en plusieurs étapes en passant par plusieurs brouillons).

²⁵Tognotti S. , « Etude d'un dispositif de coopération rédaction- lecture pour l'apprentissage de la rédaction technique »Thèse de doctorat université de Genève ,Article disponible sur le site web :<http://www.tecfa.unige.ch>, 1997,p.54.

²⁶M. Borgognan, « Ecrire avec un traitement du texte, une revue de littérature ».Lausanne/CVRP,1998,p19.

b- L'évaluation du texte : Elle applique au texte les buts et les critères qui font partie de la définition de la tâche, repose sur une lecture critique ou une relecture qui vise la détection d'erreurs, d'ambiguïtés, d'insuffisances, Le rédacteur doit savoir que la mise en place de cette étape est orientée par l'étape précédente ainsi, il peut définir le problème à résoudre.

C- La sélection d'une stratégie

Elle peut, soit modifier soit contrôler la révision elle-même, ou changer le texte lui-même¹⁶.

Au cours de la révision le scripteur peut même établir des opérations méta textuelles, c'est-à-dire un contrôle méta cognitif spécialement pour le traitement de texte ¹⁷.

-Ignorer un problème trop complexe .

- Différer la solution car la résolution de ce problème n'est pas compatible avec l'objectif fixé.

-Une relecture s'avère nécessaire pour redéfinir le problème.

-modifier le texte à travers la réécriture en appliquant les quatre opération(suppression , déplacement, substitution ajout) réécrire à fin de préserver , non pas l'idée mais le texte.

-La procédure pour résoudre n'est pas disponible ,recherche alors plus d'informations en mémoire ou dans le texte ,pour mieux comprendre et définir le problème.

Il faut noter qu'il existe d'autre modèle révisioennel comme celui de Scardamalia et Beritter dans le quel ils proposent des grilles d'évaluation visant à guider ,orienter les sujets scripteurs pour leur faciliter la tache à travers des exemples de phrases déclaratives simulant l'auto-questionnement et l'auto évaluation, aussi à stimuler chez les jeunes scripteurs une attitude réflexive pour y'adapter les corrections plus approprié.

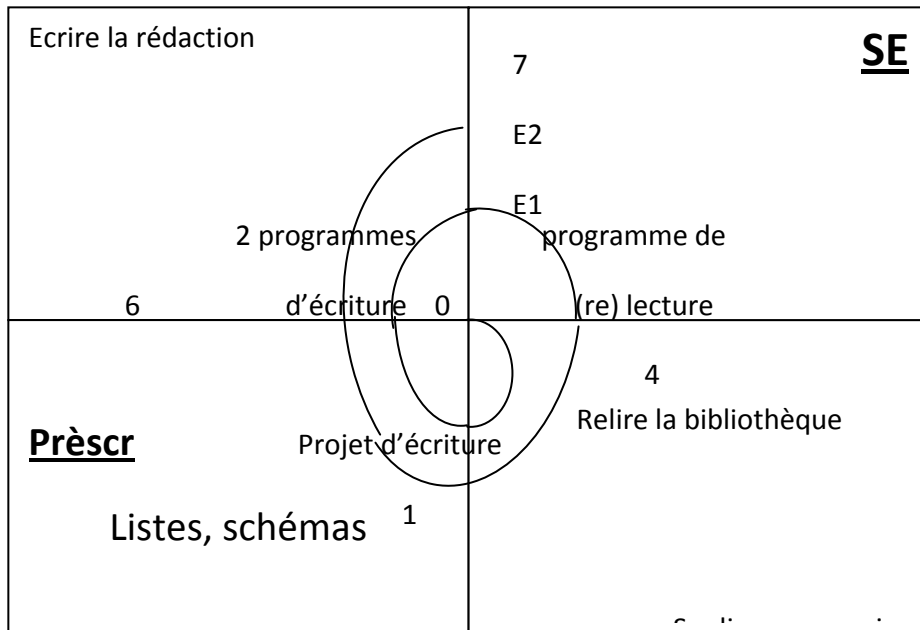
2.5.le modèle littéraire

Pour construire une didactique de l'écriture, O-Boyer tente de fonder une théorie de l'écriture de texte, Il affirme que « *Ecrire peut alors pensé non plus comme quelque chose à dire ;mais comme quelque chose à faire* ». Cette citation dévoile la réalité de l'acte scriptural comme une chose à faire, « à faire » qui veut dire à construire ,à travailler, à retravailler, à formuler et reformuler, un acte qui ne peut etre classé sous l'angle d'un don ,d'une inspiration. Ainsi, écrire

¹⁶ C Cornaire et PM Raymond, 1994

¹⁷ Hayes & Flower, In Op.cit, 1995

est un exercice ,un entrainement qui demande du temps de la patience et de la passion. Nous rejoignons notre O-Boyer, qui décrit le processus d'écriture comme une spirale où s'enchaînent des séquences lecture – écriture – réécriture selon le schéma suivant :



18

La spirale désigne un enchaînement d'opérations effectuées par le scripteur lorsqu'il tente de produire un texte.

Chaque cadran représente un type d'opération : Oriol. Boyer, précise qu'il y a, globalement, une succession obligatoire, mais il n'y a pas une linéarité des enchaînements car, selon toujours Oriol. Boyer, certaines des phases peuvent être sautées, tandis que d'autres peuvent comporter, en leur sein, en des micros séquences, telles ou telles autres (par exemple, au moment même où l'on se relit, on peut, en quelques secondes, se référer à un livre et changer un mot, tout en se maintenant principalement dans une activité de relecture)

Oriol. Boyer, continue à expliquer que toute phase peut avorter et ne pas amener à la suivante (c'est l'échec, le découragement...)

* segment (0-1) : Parcours de lecture déjà réalisé qui permet l'émergence d'un projet d'écriture.

C.Oriol-Boyer, « Lire pour écrire ateliers d'écriture et formation des maitres »in Pratiques,n°26,1980,P.25.

* segment (1-2) : constitution d'un programme d'écriture (il s'établit à la suite de plusieurs travaux scripturaux préparatoires : listes de mots, copies de citations, schémas de compositions, morceaux de phrases...) cette phase comprend des activités de planification.

* segment (2-3) : travail de rédaction.

Ce travail permet la venue d'un texte initial, ainsi un travail de réécriture naît et engendre une nouvelle version.

* segment (3-4) : c'est le temps de relecture, établissement d'un diagnostic, élaboration de stratégies de remédiation et, en particulier, correction d'autres textes dont la (re) lecture pourrait aider à poursuivre ou améliorer la première version.

L'écrit n°= 1 ; désormais, fera partie de la bibliothèque.

De version en version, le parcours se reproduit jusqu'à ce que la différence entre deux versions soit tellement minime que l'on arrive à parcourir non plus une spirale mais un cercle.

Selon les phases du travail en cours, on sera plus proche de la copie ou du travail de rédaction, c'est -à- dire amélioration. Le progrès de lecture écriture fait basculer d'un sens à l'autre : le trajet s'accomplit¹⁹

2.6.Intérêt du modèle littéraire

Il faut au début comprendre que la lecture dans ce modèle se positionne au service de l'écriture/réécriture c'est-à-dire le scripteur ne lit pas uniquement pour comprendre mais pour découvrir la texture du texte :son organisation, sa typologie et de l'approprier pour l'investir dans ses productions écrites. Dans le même ordre d'idée Y.Reuter souligne « *Technique des textes convoqués pour dégager des indices ,des règles objectivable et transférable pour pratiquer avec plus de technicité l'écriture* »²⁰

Autrement dit transformer selon notre auteur un lecteur récepteur en lecteur producteur de texte.

¹⁹ CI Oriol-Boyer,in L Kadi, 2004.

²⁰Y. Reuter « enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture »,E.S.F.éditeur, Paris,1996,p.61.

-L'introduction des pratiques rénovatrices, ce centraliser sur l'activité de la réécriture et l'accorder plus d'importance en la rendant une tâche indépendante par exemple proposé un texte que apprenants vont le réécrire en utilisant l'une des opération (ajout, suppression, substitution, déplacement).

-Ce modèle vocalise son attention sur deux paramètres qui permettent de promouvoir la qualité du texte écrit :

La lecture critique : qui permet de rendre l'élève plus attentif afin de détecter et dégager le lien d'échec et les imperfections sémantiques et grammaticales.

La réécriture : met à la disposition d'un sujet scripteur la maniabilité d'utiliser les quatre opérations (ajouts, suppression, remplacement, déplacement) pour transposer le texte d'un état à une autre .

Conclusion

Tout au long de ce chapitre, nous avons réparti notre travail sur deux volets : En premier lieu, nous avons établi un travail de comparaison entre les définitions accordées à l'écrit issues de différents dictionnaires de la langue française, qui s'intéressent uniquement à l'aspect formel, et celles qui sont issues des citations de plusieurs chercheurs didacticiens connus dans la sphère didactique (M.Dabene, Christine Barré- de Miniac, Yves Router...) qui ont défini l'écrit comme une pratique sociale qui impose la combinaison de différentes composantes (psychoaffective ; cognitive ; linguistique...). Puis nous avons détaillé les nouvelles conceptualisations qui considèrent l'écrit comme une tâche, un travail à accomplir après avoir été conçu comme un outil pour évaluer les autres matières.

Ensuite, nous avons essayé de présenter les modèles rédactionnels, avant de les aborder nous avons expliqué que l'intérêt porté à ces derniers, réside dans le fait de décrire l'activité scripturale. Aussi, d'essayer de comprendre les difficultés que confrontent les apprenants lors d'une production écrite, de répondre à la question majeure ou se bloquent-ils ? Ainsi, nous avons commencé par le modèle cognitif, nous avons cité les principaux modèles rédactionnels en portant un intérêt particulier au modèle de Hays et Flower (1980) du fait qu'il été le premier modèle qui cerne d'avantage les capacités cognitives (la logique, le raisonnement, la mise en texte...) du sujet scripteur. Pourtant, il n'a pas été exempt de plusieurs critiques, à ce propos nous

avons essayé de présenter ses limites ainsi que son apport dans le domaine de la didactique de l'écrit. A noter que les critiques adressés à ce modèle ont donné naissance à une nouvelle version, celle de Hays 1995, qui ajoute la composante humaine (la motivation)au ancien modèle.

En fin nous avons présenté le deuxième modèle rédactionnel ; le modèle littéraire ou le modèle spirale comme son schéma l'exprime. Dans celui-ci, Claudette Oriol Boyer a présenté une théorie qui fonde les procédures d'ateliers d'écriture et qui est basée sur l'enchaînement de trois séquences : lecture-écriture-réécriture. Nous avons expliqué que ce schéma n'est pas linéaire et que chaque composante peut intervenir lors de la réalisation d'une autre. Nous avons terminé notre première partie du chapitre par présentation de l'intérêt de ce modèle qui met en valeur deux paramètres essentiels :

- la lecture critique qui permet la détection des imperfections sémantiques et grammaticales.
- La réécriture une stratégie de remédiation qui permet un réajustement de ses imperfections.

Chapitre II

Le brouillon objet didactique au service de l'enseignement

Introduction

Pendant longtemps on a considéré le brouillon comme une représentation péjorative, celle d'une paperasse plaine de ratage comportant des signes non significatifs, illisibles, cette paperasse est inacceptable que lorsqu'elle sera copiée sur le propre. Désormais l'émergence de la critique génétique dans les années 70-80, qui se donnait comme objectif l'étude des brouillons des écrivains ainsi que les écoliers, a permis de voir autrement le brouillon, de dévoiler l'existence d'un monde spectaculaire dont nous n'arrivons pas à le percevoir auparavant.

Actuellement, avec l'avènement de la critique génétique²⁰¹, on a permis de valoriser l'utilisation du brouillon. Cette prise de conscience des vertus du brouillon a tiré ses racines de la génétique textuelle ; à prouver que (les suppressions, rature, biffure...) dans le brouillon sont un témoignage d'un travail de réflexion, une activité mentale qui incite au déclenchement d'un processus cognitif qui permet, non seulement, de donner des formes phrastiques à nos idées mais de le rectifier et les reformuler afin qu'elles soient claires et compréhensibles pour notre locuteur.

Les travaux de la génétique portant sur les manuscrits littéraires, ont ouvert de nouvelles recherches sur la production écrite. Ils ont encouragé l'hypothèse que pour les apprenants, ou les écrivains, « l'écrit », n'est pas seulement une question de savoir linguistique, mais aussi de désirs de projet.

En effet, l'acte scriptural considéré pour longtemps comme don a été remplacé par une vision celle d'une compétence qui peut être acquise par tous sujet scripteur motivé et désirent d'écrire. Les didacticiens, les chercheurs linguistiques, les professeurs voyaient dans le brouillon une opportunité d'observer chez les apprenants un texte en cours de construction, de détecter leurs liens d'échec, de comprendre leurs difficultés. Ainsi, écrire et réécrire sont ²¹²²conçus comme deux aspects d'une même activité et les variantes d'écriture ont un sens et peuvent être analysées. Dés lors, le brouillon est redéfini comme un espace où le scripteur fournisse d'efforts mentale à travers la

²⁰ Une discipline nommé au départ manuscritologie(1972-82)puis quelquefois linguistique Génétique, ou plus récemment génétique des textes(P-M.de Biasi ,Nathan,2002) ,ou encore critique génétique (A.Grésillon, *Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes* PUF,1994.M .Contat et D .Ferrer *Pourquoi la critique génétique ?* Cnrs éd1).

production de plusieurs versions, pour arriver à un sens compatible avec celui qui existe dans son esprit.

1. Quelques concepts de base

1.1. Avant-texte

Selon Bellemin-Noël, cette appellation signifie « *l'ensemble constitué par les brouillons, les manuscrits, les épreuves, les « variantes », vu sous l'angle de ce qui précède matériellement un ouvrage quand celui-ci est traité comme un texte, et qui peut faire système avec lui* »²³ autrement dit toutes les pièces du dossier de création de l'œuvre.

Bellemin-Noël poursuit que le choix de ce mot, par rapport au brouillon, connote des caractères comme « résiduel », « informe », « insignifiant ». Ainsi, l'avant-texte est défini par rapport au texte fini et qualifié c'est-à-dire l'œuvre²⁴

D'après C Fabre, l'avant-texte renvoie à des phénomènes bruts pris dans leur opacité. Il implique une dynamique qui lui permet de se situer dans une perspective de genèse du texte.²⁵

Il ressort de ces définitions que « avant-texte » est utilisé pour désigner des brouillons d'auteurs et d'écrivains, c'est-à-dire, l'ensemble des brouillons ou des manuscrits qui précèdent la constitution d'un ouvrage.

1.2. L'étymologie du mot brouillon

Suite a une recherche doctorale élaborées par Dr Kadi Latifa ayant comme objectif de comprendre les causes qui se cachent derrière les difficultés scripturales des étudiants de licences de français dans cette recherche Dr Kadi à cerné davantage le brouillon un objet avec le quel le scripteur entretient un rapport paradoxal et ambivalent pour mieux expliquer , in passage par l'étymologie s'avère importante.

²³ Bellemin-Noel, J, in L Kadi, 2004, p 343

²⁴ Idem, 2004

²⁵ C. Fabre, 1990

⁷L. Kadi , « *pour une meilleur amélioration des productions écrites :Un autre rapport avec le brouillon cas des étudiants inscrit en licence de français :Un autre rapport avec brouillon* ».Thèse de doctorat d'Etat, université de Constantine .

1.3.A travers le temps

Selon le dictionnaire historique de la langue française, le mot "brouillon " est apparait en France en 1549, ayant comme signification :une personne « *qui met le trouble dans les affaires* »⁷. Son sens actuel « *premier travail brouillé a être recopié mis au propre* ». a vu le jour en 1551 (Aubigné .Mémoires de GDF.Compl.). En premier lieu ce mot apparut sous la forme « brouillas »(1220), puis « brouillar »(1661) par substitution de suffixe. Cette dernière forme a évolué pour devenir »brouillard » qui a pris le sens initial de manuscrit à la spécialisation commerciale de livre de marchand, de registre sur lequel on inscrit les opérations au fur et à mesure qu'elles se réalisent(1680).

Le terme « «brouillant »vient du verbe « brouiller ». (1912, de la jonction du radical brou- et du suffixe- ouiller) dont l'origine est à discuter.

Selon l'Abbé Ménage(1613-1692), dans son dictionnaire étymologique de la langue française de 1750, et le professeur de Padoue, M. Ferrari, l'origine de ce verbe remonte à « brouilum » qui signifie « *la confusion et le mélange de divers arbustes qui se voient en beaucoup d'endroits des bois et des forêts* ». Par la suite .l'Abbé Ménage attribua l'origine du verbe « brouiller » au mot italien « brogliare », formé de « turba, turbula, turbulum, turbulium , brulium, brogliare ». Selon Auguste Scheler. Dans son dictionnaire d'étymologie française d'après les résultats de la science moderne (1862), « brouiller » semble venir de l'Allemand « brudeln » ou « brodeln »(jeter des vapeurs, brouillonner, remuer, brouiller), ce qui expliqueraient le mot »brouillard »(au sens de vapeur). Actuellement, on trouve dans le dictionnaire étymologique et historique du français (Larousse ,1994) que brouiller vient « peut être de brou(brouillon, écume, boue) avec influence des verbes en -ouiller ou du gallo-roman « brodiculare » du germanique « brod »

Selon A. Rey , dans le dictionnaire historique de la langue française (1993).l'origine de « brouiller » est attribuée à « brodiculaire », postulé par le dialecte italien de Bergame « brodigar »(solier) et dérive du germanique « brod »(brouilln, brouet) le mot brouet d'abord « broet »(13ème siècle). Viendrait lui même du vieux français « breu » (1200-1250), lui-même issu du germanique « brod » (brouillon.jus) ; on en retrouve une trace dans l'allemand « brauen »(brasser) ou l'anglais « to brot »(bouillonner) et « to brew »(brasser).

1.3..A travers les langues et cultures

Le brouillon est connu dans différentes langues sous la forme d'une périphrase telle que, la langue anglaise « Rough copy » dans laquelle la traduction littérale signifie « copie approximative » ou « Rough draft » le terme « Rough » en anglais donne un champ sémantique de (l'incomplétude, désordre, la perturbation , turbulation ...).

-En langue italienne nous rencontrons la périphrase « bruta copia » qui peut être compris comme une copie à l'état brute mais en réalité il est dérivé de l'adjectif non pas « brut » qui signifie l'état brut mais celui de « brutto » qui désigne le mauvais laid, sale. Autrement dit une désagréable, déplaisante qu'il faut la recopier sur le propre.

-En langue Espagnole trouve le substantif « boradod de barrar » qui signifie rature, briffaud...

- En Allemand la périphrase « Erster Entwurf » désigne le premier (J) ce qui renvoie à la conception de construction de projet, d'un travail qui va se dérouler sous plusieurs phases.

-En revanche dans la langue maternelle « Arabe » le brouillon est décrit sous la forme de deux substantifs « Mussuada » et « Wassakh » dérivés de « sawad » et « Wassakh » dont leur traduction littérale veut dire saleté.

1.4.Les différentes connotations du brouillon

Entreprendre une recherche sur les synonymes du mot brouillon on trouve qu'il renvoie aux (manuscrit ,exquise, dessin, ébauche) dans le domaine littéraire et artistique (mains courante) dans le domaine juridique administratif, (Plan, schéma ,topo) dans le domaine technique.

L'ensemble des adjectifs utilisés pour désigner le brouillon sont : étourdi, sale ,tracassier, esprit confus, négative et étendis. Tous les adjectifs ont un sens négatif, dépréciatif.

Les chercheurs dans les antonymes en situation scolaire éprouvent la présence du terme « propre ».

D'après cet aperçu on peut comprendre pourquoi le brouillon occupe une place marginale et pourquoi un outil de telle importance ,sa valeur est ignoré par la majorité des sujets scripteurs.

2.L'historique de la Génétique textuelle

La génétique textuelle est une science récente issue du courant de la philologie. Selon Y Reuter « *elle étudie la genèse des textes, les œuvres littéraires en devenir, en suivant minutieusement les transformations qui affectent leurs différents états (brouillons, « avant-texte »* »²⁶. Ainsi, il s'agit d'une science qui analyse les processus d'écriture à travers les manuscrits et aide à comprendre les mécanismes de la production écrite. Elle consiste aussi à renouveler la connaissance des textes à la lumière des manuscrits. Par son travail, La critique génétique offre une nouvelle approche pour étudier les opérations mentales du processus d'écriture (planification, mise en texte, révision) propres à tout scripteur. Elle apporte des éléments de réponse à la question «Comment écrit-on?».

En ce sens, la génétique textuelle constitue la principale innovation de ces trente dernières années. Y Reuter affirme « *elle connaît un nouvel essor et présente des ouvertures passionnantes* »²⁷

Du point de vue historique la génétique littéraire fait partie depuis longtemps de l'arsenal classique d'études littéraires. Tardié pense que la critique génétique a commencé vers 1880 à la nouvelle Sorbonne et Gustave Lauson compte parmi ses fondateurs avec son analyse des manuscrits de Paul et Virginie.

Selon Tardié, « *les brouillons ont généralement deux intérêts en regard de l'étude et de l'analyse des œuvres littéraires ; le premier est de servir parfois à rétablir la lettre du texte lorsqu'elle a été déformée par l'édition ; le second est de permettre de mieux saisir le sens de raccourcis stylistiques ou de formulations hermétiques* ».²⁸

3.L'objet d'étude la génétique textuel

Au début, la génétique textuelle proposait de lire les œuvres à la lumière de leur manuscrit parce qu'elle considérait ceci comme une source d'enrichissement et d'interprétation.

²⁶ Y Reuter, 1996, p 43

²⁷ Idem

²⁸ J.Y Tardié, [http:// :www.mapageweb-Montrial.ca](http://www.mapageweb-Montrial.ca)

On considère que la lecture des avants textes révèle des formes et des significations restées jusque là inaperçues. A la lumière de ce qui a été avancé ci-dessus, elle semble que c'est une lecture passionnante. Plus tard, cette conception a évolué et a donné naissance à une nouvelle lecture "lecture critique" qui, à son tour, a engendré "l'approche génétique".

L'approche génétique étudie les avants textes pour découvrir les stratégies, les tactiques, les enjeux et les objectifs sur lesquels l'écrivain s'est basé pour arriver à la constitution de son œuvre.

Elle considère que le brouillon est un objet scientifique permettant de révéler les étapes successives de la genèse d'un texte et les mécanismes qui sous-tendent les productions littéraires.

A Grésillon, rappelle que « *l'écriture a constamment été pensée selon deux modalités métaphoriques antithétiques : une métaphore organiciste, et une métaphore constructiviste* »

²⁹C'est-à-dire que l'écriture a été conçue selon deux principes, l'un, « métaphore organiciste » se rattache à l'idée de la genèse de texte, de l'accouchement, de naissance...et l'autre, « métaphore constructiviste » se rapportant au travail, chantier atelier...Elle insiste aussi sur l'importance des habitudes, des rituels et des supports

A Grésillon explique aussi, comment ce courant, à partir de la rature, a réussi à affiner ses catégories et distinguer quatre opérations de base, ajout, déplacement, remplacement, suppression

Ce courant présente des intérêts non négligeables parce qu'il expose comment on peut montrer, dans une situation d'apprentissage (en classe), à l'aide des manuscrits de grands auteurs, que l'écriture n'est pas un don et que les experts eux-mêmes (les écrivains) sont confrontés à des difficultés que rencontrent les apprenants.

Les généticiens étudient les avants textes puisqu'ils conservent les traces d'un processus de production écrite.

²⁹ A Grésillon, in Y Reuter, 1996, p44

Cette science n'exclut aucun avant texte (les brouillons des écrivains, des journalistes, des élèves)

A la lumière de ce qui vient d'être expliqué ci-dessus, nous pouvons dire que, l'avant texte est une preuve tangible témoignant d'un processus fort complexe, comme le souligne De-Miniac « *les manuscrits-en particulier les manuscrits littéraires, mais aussi les brouillons d'autres natures- témoignent de processus d'écriture qui n'appartiennent pas au domaine de la langue* »³⁰

Depuis plus de 30 ans la génétique textuelle étudie les processus d'écrivains auxquels les chercheurs ont un accès privilégié à travers les manuscrits d'écrivains. L'étude génétique de ces documents de travail met en cause l'approche critique classique focalisée sur un texte imprimé en montrant qu'il s'agit, en réalité, d'un processus dynamique complexe. La génétique textuelle rejoint en cela les théories psycholinguistiques les plus récentes sur la production écrite car, même si la critique génétique travaille sur les manuscrits d'écrivains, elle met en relief des opérations linguistiques propres à tout scripteur et, à ce titre, présente un grand intérêt pour tout chercheur qui étudiera la production écrite. Cette science a eu un grand écho dans la communauté scientifique. Ainsi, l'école permettra de mettre en contact des spécialistes de la critique génétique avec des chercheurs, travaillant sur la production écrite, appartenant aux différentes communautés disciplinaires.

Une comparaison entre la philologie et la génétique textuel s'avère importante pour comprendre l'objet d'étude de génétique textuel.

-La philologie une discipline décennaire voir millénaire qui a pour objet de dégager de l'ensemble des textes (copies)qui sont par définition corrompus par rapport au texte d'origine « *pour l'ancienne philologie avec sa grande tradition d'étude critique d'établir le meilleur texte d'une œuvre ou d'illustrer, comme dans certains analyse et enquêtes littéraire(...)*les mystérieuses de la psychologie du créateur ».Pour cela le philologue va déchiffrer et transcrire chaque manuscrit (copie) correspondante au texte , ci suppose une accumulation impressionnante de savoir faire :il faut connaître à fond les différents types d'écriture

³⁰ Op.cit, p156

pratiquées depuis l'antiquité , être capable d'analyser , de décrire le technique d'écriture ,de localiser et dater les différents manuscrits portant sur même texte.

Dans le même ordre d'idée les manuscrit modernes, eux aussi supposent l'acquisition d'une compétence aigue dans le déchiffrement des données ,dans l'identification et la datation des documents, ainsi que la description des instruments et des supports d'où les deux branches du manuscritologie « *une manuscritologie matérielle externe (des papiers , des encres, des écritures) et une manuscritologie textuelles qui étudie l'œuvre littéraire comme un chronotopie temps-espace* ».la mise en action des pratiques précédentes conduisent vers la construction du dossier génétique qui est composé de quatre phases (pré-rédactionnelle, rédactionnelle, pré-éditoriale, éditoriale).jusqu'ici les deux disciplines exécutent les même pratiques, l'acte divergeant qui a identifié l'objet d'étude des ces deux dernières est bien l'interprétation de la variante :

Pour la philologie ,la variante est un indice que le texte est incorrect ,non valable ,corrompu, la variante est considérée comme une faute ,signe de dégradation qui affecte la crédibilité et la pureté du texte. Ainsi ce dernier doit être examiné a fin d'éliminer ou de remplacer les variantes. Par contre la génétique textuelle considère la variante comme un indices d'enrichissement , un outil qui permet d'observer le développement d'un processus de réflexion ,de comprendre l'histoire d'une écriture.

Les recherches en critique génétique s'intéressent aux différentes états d'un texte, à la dynamique rédactionnelle qui le sous-tend sachant que derrière les changements les ratures , les biffures nous pouvons remarquer les traces d'une activité cognitive, des hésitations ,des changements d'itinéraires , ainsi souligne A Grésillions « *le trait des traces ,l'emplacement des variantes , les biffures, les baquettes et les signes de renvoi, sont autant d'indices grâce aux quels il est possible de restituer la chronologie interne d'une page ,de simuler le flux et les interruptions de la production* »

Les généticiens positionnent le brouillon sur le même plan d'égalité avec les modèles rédactionnels , il observent les textes et mettent à jour divers opérations qui permettent de reconstituer la logique de l'écriture.

En effet, la critique génétique semble capable d'ouvrir la voie à des recherches prometteuses dans le domaine de la didactique de l'écrit puisqu'elle analyse avec la même attention et la même minutie les manuscrits d'écrivains (Anis, Grésillon, Fush)ainsi, que les

productions des écoliers (Claudine Fabre), surtout que l'analyse des brouillons d'écrivains et des écolières ont prouvés la présence d'un grand rapprochement dans les opérations mises en œuvre dans leurs productions écrites (ajout, suppression, déplacement, substitution).

4. Le brouillon signe linguistique et sémiotique

Le brouillon comporte des signes linguistiques ainsi que sémiotiques, il suffit de mettre côte à côte un livre et son brouillon pour comprendre que : Dans un livre nous sommes en face à une séquence de lignes homologues, équidistantes, alignées sur un seul vecteur, des éléments proprement sémiotiques de l'imprimerie (division du texte, mise en forme) qui sont standardisés, unifiés, la lecture se fait d'une manière systématique et le livre fonctionne comme une machine à lire.

Le brouillon est une image composite, qui doit être observée, appréciée pour arriver à décoder ses diverses formes et tirer un sens. Ainsi, on peut remarquer des séries de lignes éparpillées sur les différentes surfaces de la page blanche, des signes graphiques, lettres et mots mais aussi ratures, signes de renvois, d'insertion, de déplacement, des symboles, des compositions musicales, des opérations génétiques.

Autrement dit, le brouillon est une carte riche de différents types de signes : « *Sur le brouillon de Valéry se mêle des formules mathématiques, sur la plage de Hölderlin nous pouvons lire des compositions musicales(...)* Hugo, Stendhal, Polk Kife ou Valéry usent des dessins pour entre couper l'écriture verbale ». Ainsi, le livre est donné à se lire, le brouillon est une image à observer, donc pour analyser le brouillon la critique génétique a emprunté de la linguistique aussi de la sémiotique car tout est signifiable dans un brouillon.

6. La typologie des brouillons des écrivains

Selon le dictionnaire de Hachette « *la typologie est définie comme géométrie qui étudie les propositions indépendamment des formes et des grandeurs* ».

DE-Miniac ajoute que la typologie de l'écriture est la manière d'organiser, de gérer la page blanche par les écrivains. Certains remplissent entièrement l'espace de la page d'une écriture tellement minuscule que l'écrit devient illisible. D'autres écrivains, tels V. Hugo divisent la page en deux colonnes verticales en pliant par le milieu pour réserver la partie gauche pour les ajouts, quand aux modifications elles sont portées au côté droit de la page. Jules Verne, lui

aussi applique la même technique mais en écrivant le premier (jet) à gauche tout en réservant la partie droite.

Les écrivains ont pris conscience et l'utilité du brouillon en particulier les pratiques et les opérations qui permettent une réécriture du premier (jet).

5. La différence entre un scripteur expert et novice

Quelle est la différence entre un scripteur expert et un autre novice ? La réponse à cette question paraît pour la plupart des apprenants, le scripteur expert utilise beaucoup de brouillon par rapport au scripteur novice. Les écrivains, ont compris la particularité du brouillon. D'une part c'est un support qui nous libère de toutes les exigences de la feuille propre, autrement dit nous avons le droit d'écrire de transcrire toute idée émergente ayant rapport avec le thème, Ce sentiment d'être libre et sécurisé dans un espace privé est ni contrôlé, ni jugé, rend tous les scripteurs plus créatifs, plus actifs. D'autre part, le retour sur le déjà écrit, effectuer un dialogue avec soi, détecter les imperfections sémantiques et linguistiques, apporter des modifications, des reformulations (retravailler le texte en appliquant les quatre opérations (suppression, ajout, substitution, déplacement)), La participation de tous ces éléments permet l'aboutissement à un texte cohérent.

De sa part Dr. Kadi confirme que les scripteurs experts révisent beaucoup plus que les jeunes scripteurs et s'intéressent surtout au contrôle de la signification et du sens (choix des idées, des informations, organisation des idées). Ainsi nous pouvons comprendre pourquoi ces auteurs arrivent à nous présenter des œuvres majeures dignes de leurs noms. En revanche, le brouillon pour un sujet scripteur novice (apprenant) ne dépasse pas la simple conceptualisation d'un espace vierge qui sera utilisé pour vérifier l'orthographe, ces scripteurs ne révisent pas ce qu'ils ont écrit, la détection d'imperfection se limite chez la majorité au côté grammatical, les changements ne dépassent pas la forme parce qu'ils ignorent la grande utilité du brouillon.

6. Le brouillon comme objet didactique

« L'étude des brouillons n'est pas moins utile que les modèles, tout aussi stimulants pour enseigner et tout aussi représentatif de l'activité des élèves ».

Dans cette citation Claudine Fabre insiste sur l'importance d'enseigner et d'étudier le brouillon comme outil didactique qui partage la même valeur que celle des modèles rédactionnels, à travers le brouillon l'enseignant peut facilement opérer les différents

changements, les opérations mises par l'apprenant pour transposer son texte d'un état à une autre afin qu'il soit plus clair et compréhensible.

En effet l'enseignant est appelé à intervenir et à s'intéresser au cheminement de l'apprenant tout en appréciant les productions intermédiaires. Le maître cesserait d'être perçu comme celui, qui seul, sait ce que les élèves ont écrit ou doivent écrire. Ainsi, il est urgent d'enrayer l'idée que l'aisance d'écriture est obtenue par l'acquisition des sous- systèmes cumulés (syntaxe, orthographe, conjugaison)

Peu à peu, la survalorisation de ces éléments formels de la langue serait bannie, plutôt, il est impératif de prendre en considération les circonstances du cheminement du processus rédactionnel (situation de production, rapport de l'écriture compétence scripturale, ...)

6.1.Le brouillon facilite l'acte scriptural

Ecrire est une activité complexe, composée de plusieurs actes qui demande de plusieurs actes qui demande de l'effort et de l'énergie mentale :

- Prendre en compte de la situation de communication(le destinataire).
- Adopter un contenu à un enjeu (recherche des idées, des stratégies de communication).
- Choisir une structure ou respecter un cadre imposé.
- Assurer la cohérence textuelle et l'enchaînement logique des idées.
- Relire et réécrire.

Toutes ces opérations ne peuvent être gérées simultanément, en plus il faut prendre en considération le facteur de temps ainsi que les compétences de chaque scripteur, toutes ces actions forment ce qu'appellent les psycholinguistes le surcharge cognitif. L'utilisation du brouillon offre au scripteur une dimension spatio-temporelle où il peut s'organiser, se rectifier et avancer dans sa production écrite.

6.2. Le brouillon change les représentation vert l'écrit

Les travaux de la génétique, portant sur les manuscrits littéraires, ont suscité de nouvelles recherches sur les productions d'élèves comme pour les écrivains. Ecrire n'est pas seulement une question de maîtrise de savoir linguistique, mais aussi de capacité de savoir faire. L'acte d'écrire ne peut se résumer aux textes littéraires que nous lisons avec passion et qui nous fait presque croire qu'il s'agit vraiment d'un don. Or presque, le texte achevé n'est que la dernière étape, l'exquise, le résultat d'une activité qui commence dès l'émergence d'une idée et se poursuit d'une planification, mise en mot, construction et reconstruction des phrases, lecture et relecture pour contrôler la progression du texte, changement du plan, correction, ajout, réécriture du texte pour y arriver à sa forme définitive. Ainsi, l'écriture est toute une activité qui s'inscrit dans le temps et l'espace.

6.3. Le brouillon et l'acte de réécriture

Si nous observons les différentes productions écrites des apprenants nous avons remarqué que la plupart d'entre eux répètent le même vocabulaire, les mêmes constructions phrastiques, les tournures syntaxiques sont presque identiques. Ils ignorent que le brouillon est un espace qui peut libérer et faire émerger la pensée, ce qui permet d'activer des processus mentaux afin d'arriver à utiliser de nouvelles formes langagières qui sont présentes dans notre mémoire, mais à l'état passive c'est-à-dire ne sont pas encore exploitées. Les brouillons cachés et dépréciés, considérés comme preuve de maladresse, seraient pris en considération et seraient devenus un outil d'amélioration des productions scolaires

Ecrire et réécrire s'analyseraient donc comme deux aspects d'une même activité. La réécriture, ainsi que l'explique Yves Reuter, « *va occuper une double place : celle d'objectif (si écrire c'est réécrire, alors apprendre à écrire, c'est apprendre à réécrire) et celle de moyen (réécrire peut aider à apprendre à écrire...)* »³¹. La réécriture est un outil qui permet d'accéder à ces formes langagières, et de les mettre en application. elle serait à la fois objectif et outil d'apprentissage. Un objectif, dans la mesure où apprendre à écrire implique d'apprendre à réécrire, et un outil d'intervention au service non seulement de l'écriture proprement dite, mais aussi d'apprentissage d'autres disciplines.

³¹ Y Reuter, 1996, p 170

Pour résumer, un ensemble de recherches en linguistique et en didactique ont légitimé les brouillons et avants textes comme témoins de processus complexe, et donc comme objectif d'étude et d'intervention.

6.4. Le brouillon comme outil d'apprentissage

Le plaisir d'écrire tient au plaisir de s'exprimer et de communiquer. Un des buts qu'on pourrait viser en classe, est d'expliquer à l'élève que l'écriture s'apprend.

En ce sens, on expliquerait d'abord aux élèves la fonction du brouillon; il aide à mieux écrire, il permet de se corriger, il est comparable à l'utilisation du crayon et de la gomme.

L'élève en difficulté ne sait pas que la production finale est le fruit de plusieurs réécritures. Ces réécritures sont menées en parallèle avec l'étape précédente. Il revient aux enseignants, d'expliquer aux élèves que savoir réécrire c'est savoir remplacer, ajouter, supprimer, déplacer.

Le plus important serait de donner à ces élèves, l'habitude de se relire avec méthode, se relire d'un œil critique et de se corriger.

On travaillerait en classe les différentes activités scripturales (rédactions, résumé...) et à chaque fois, en reconnaissant au brouillon sa valeur comme une étape nécessaire dans tout processus d'écriture.

On pourrait aussi travailler avec les apprenants les trois moments principaux de l'élaboration d'un texte, afin de prendre en compte aussi bien sa cohérence que la pertinence de son énonciation et les effets à produire sur le lecteur:

-la planification: quel est le type de texte attendu? Quels sont les contenus à développer? Quelles sont les formes de discours à mettre en jeu? Quelle forme prendra le texte à rédiger en fonction de son destinataire, du genre retenu, etc.

-la mise en texte: comment agir sur le premier jet de façon à obtenir un texte cohérent ? Il s'agit de différencier les niveaux d'intervention : modifier les faits ou les idées contenues dans le texte, améliorer l'organisation du texte (succession de paragraphes, emploi des substituts et des

connecteurs...), rectifier la syntaxe, la morphologie et l'orthographe

-la vérification: le texte produit correspond-il au texte attendu? Pour en juger, on peut lire le texte par soi-même, ou le faire lire par quelqu'un, afin de vérifier s'il est communicable et s'il remplit sa fonction

Enfin, on favoriserait la phase de révision pour apporter les corrections nécessaires.

En se corrigeant, l'apprenant comprendrait l'utilité du dictionnaire qu'il apprendrait à utiliser pour vérifier l'orthographe d'un mot ou d'un sens.

On pourrait aller très loin avec les élèves, leur proposer l'examen de brouillons d'auteurs, tels que Victor Hugo, Balzac,...et parcourir, même de manière élémentaire, les différentes étapes de la genèse et de la réalisation d'un texte, afin d'apporter des témoignages de leur travail. Ou même, l'enseignant pourrait se mettre en situation d'écriture devant eux pour leur montrer réellement la complexité de l'écrit³²

C'est par le travail sur le brouillon, que les élèves pourraient acquérir une plus grande autonomie en écriture: ils seraient réellement dans une démarche d'apprentissage et deviendraient par là, acteurs de leur savoir. En s'entraînant à travailler sur le brouillon, ils entreraient activement dans la phase efficace pour une maîtrise de la langue.

Ce changement de perspective a ouvert un grand champ de recherche et à tous les niveaux.

Peu à peu, le brouillon des élèves devient un produit analysable, les ratures prennent sens....

7. Travaux de M.Alcorta sur le brouillon

Dans cette recherche elle a choisi quatre niveaux de scolarisation différents :des élèves de CM2, des élèves de 4eme ,de 2eme général et technique et des adultes universitaires. Elle a mené une recherche sur des élèves de scolarisation espacée afin d'avoir une échelle aussi large que

³² C Fabre in, [http:// www.crdp-reins.fr](http://www.crdp-reins.fr)

possible.

Dans cette recherche, M.Alcorta, s'est intéressée au développement des capacités d'écrit des élèves.

Elle a abordé ce travail à partir de l'utilisation que font les élèves du brouillon en ce qui concerne plus précisément le développement des capacités d'écrit.

Elle considère que le brouillon n'est pas pour autant conçu comme un miroir de ce qui se passe "dans la tête des élèves " mais au contraire comme un outil que les élèves peuvent utiliser pour construire ce qu'ils ont dans la tête pour mobiliser et contrôler le processus d'écriture.

Elle émet l'hypothèse, qu'en examinant le brouillon des élèves, on peu obtenir des informations concernant la manière dont ces élèves gèrent, construisent, contrôlent, évaluent leur propres productions verbales.

Les manuscrits, ainsi recueillis, lui ont permis d'observer deux grandes tendances de l'utilisation de brouillon et qui sont :

a. Brouillons linéaires

Ils présentent peu de différence avec le texte final; ils sont entièrement écrits et peuvent, faire éventuellement l'objet de quelques révisions et réécritures, mais qui restent très locales.

b. Brouillons instrumentaux

Ces brouillons présentent des structures écrites qui rompent avec l'aspect linéaire, on n'y trouve non plus des phrases, mais des notes et des groupes de mots, des listes, des tableaux c'est à dire des outils graphiques, (des flèches, des numéros et d'autres symboles.)

Donc, les fonctions, des deux brouillons ne sont pas les mêmes, ils n'agissent pas au même

niveau, Le brouillon linéaire permet d'améliorer la communication en agissant sur les opérations de linéarisation. Par contre, dans les brouillons instrumentaux, il n'y a pas d'intention immédiate de communication.

8.Le travail de Dr. Kadi sur les représentations des étudiants vis –à-avis le brouillon :

L. Kadi (2004) c'est la première en Algérie, qui a tenté d'analyser des manuscrits d'étudiants de première année, en empruntant à la critique génétique ses outils de transcription, Son hypothèse de travail, c'est que ces étudiants ignoraient l'importance et l'efficacité du brouillon en production écrite. Elle suppose également que ces apprenants, ont développé des représentations négatives vis-à-vis du brouillon

De ces hypothèses découlent des objectifs purement didactiques : il s'agit d'enrayer les représentations négatives par rapport au brouillon et faire du brouillon un outil pour construire de l'écrit.

Elle a travaillé sur des productions d'étudiants, jeunes adultes arabophones rédigeant en français langue étrangère.

Avant d'aborder l'enquête du Dr. Kadi, un aperçu sur les représentations sociales s'avère important.

8.1.Les représentations sociales vers le brouillon :

Les représentations sociales sont une forme de savoir ou de connaissance ordinaire non scientifique portées par un individu ou partagées par les membres d'une société. Elle sont une modalité de pensée reconnue comme indispensable en raison de son importance dans la vie sociale .Une idée partagée par plusieurs psychologues sociaux tel que :Jodlet « *on reconnaît généralement que les représentations sociales en tant que système d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres , orientent et organisent le conduites et les communications sociales. De même elles interviennent dans des processus aussi variés que la diffusion et l'assimilation des connaissances ,le développement individuel et collectif, la définition des identités personnels et sociales l'expression des groupes ,et les transformation sociales* ».

Aussi Abric qui affirme que « *Le repérage de la visions du monde que les individus ou les groupes portent en eux et utilisent pour agir ou prendre position et reconnu comme indispensable*

pour comprendre la dynamique des interactions sociales et donc éclairer les déterminants des pratiques sociales ».

D.Bourgain ajoute que « *La représentation est un mode de connaissance parmi d'autre ,qui comporte des spécificités de fonctionnement et des fonctions propres par quoi elle se différencie fondamentalement de la connaissance scientifique, ses produits ne sont pas un « faux »mais un ensemble de signes qui relèvent autant qu'un matériau, parmi d'autres possibles ,que non seulement ont peut, mais encore doit prendre en compte pour l'étude des conduites scripturales et de l'écriture ».*

Ces citations montrent clairement que les représentations interviennent avec force dans notre vie sans qu'on perçoit. Elle guident notre jugement ,notre raisonnement, elles mènent vers la mise en place d'une réalité ,d'une conviction qui peuvent être trompeuses et qui influencent même sur la qualité de l'apprentissage notamment l'apprentissage de l'écrit. Les représentations sociales ont pour longtemps sacralisées l'écrit comme une compétence innée, une inspiration exclusive aux élites, autrement dit, écrire c'est produire sur le propre directement d'une manière linéaire, une idée qui succède l'autre jusqu'à ce qu'il termine son chef-d'œuvre, la réécriture n'a aucune signification. Par conséquent ces représentations entraînent les apprenants à l'échec.

8.2.L'enquête de Dr. Kadi sur les représentations des étudiants vis-à- avis le brouillon

Pour comprendre le rapport qu'entretiennent les étudiants avec le brouillon, nous allons prendre appui sur l'étude effectuée par Dr. Kadi. Elle a établi un questionnaire, aux étudiants de License français(systeme classique) de différents niveau(1^{er} année,2eme année,3eme année,4ème année).

Corpus I :(échantillon de réponses).

« Je ne préfère pas remettre mon brouillon »(1^{er} année).

« Il m'appartient(...)il...ma propre manière de penser »(2eme année).

« Le brouillon est personnel , l'enseignant à le droit de corriger le propre et non pas voir mon brouillon »(3eme année).

« Je ne peut pas laisser mon enseignant voir mon brouillon parce qu'il contient des ratures, des suppression »(4eme année).

« Mon brouillon est désorganisé , désordonné aucun personne n'a le droit de le voir »(3eme année).

« J'ai hante que les autres voient mon brouillon »(4eme).

A partir des exemples du corpus I nous avons remarqué que la présence des pronoms personnelles, déterminants « mon », « je », « m' »qui montre que le brouillon est un doucement personnels intime et proche de son utilisateurs, aussi l'émergence des représentations à valeur dépréciative et source d'un sentiment de hante.

Corpus II (échantillon de réponses).

« Il me permet d'effectuer un dialogue avec soi pour améliorer mon écriture »(2eme année).

« J'écrit sur le brouillon puis je lit, je relit une autre fois et je corrige mes fautes »(3eme).

« J'ai le droit d'écrire ce que vous c'est mon espaces à moi »(4ème).

« Le brouillon ouvre la voie de la pensée chez l'apprenant pour que ses idées se multiplient »(4eme année).

« ...au brouillon on écrit toutes les idées qui nous viennent en tête puis on sélectionne »(3eme année).

« Quand j'utilise le brouillon , je mets toutes mes idées , en suite je les organiser les idées t surtout construire un texte cohérant. »(4eme année).

« Le brouillon m'appartiens je suis libre d'écrire , de dessiner, de faire des fautes ...je suis libre je ne serai pas jugé ».

Les candidats sont persuadés, convaincus que le brouillon joue un rôle importants dans le développement de leurs compétences scripturales, c'est un espace libre qui permet d'effectuer un dialogue avec soi, d'éviter un surcharge cognitif ,un lieu d'élaboration des idées qui permet un travail sur/avec la langue. Donc le brouillon occupe une place primordiale ,et prioritaire.

En effet, Dr. Kadi conclue que les étudiants reconnaissent que le brouillon est utile mais, ils ne

savent pas que c'est toute à fait évident qu'il doit contenir des ratures, suppressions (forme non linguistique) et que ces signes sont un indice d'une réflexion cognitive. D'où la nécessité d'enseigner la pratique du brouillon aux apprenants, de leurs montrer que le brouillon des grandes écrivains afin de changer leurs représentations péjoratifs, et les inciter à la pratiquer le brouillon.

9.L'analyse du brouillon

Claudine Fabre c'est la première qui a tenté d'analyser des brouillons d'écoliers en utilisant les outils de la critique génétique.

Son travail consiste à observer la gestion de l'écrit chez des apprenants du primaire. Pour ce faire, elle analyse les processus de réécriture à travers les ratures et les modifications des brouillons et des copies. Son objectif de travail, est de voir comment le texte se construit, et comment les variantes d'écriture fonctionnent dans le texte.

Elle souligne que « *Tous se passe comme si bien écrire, revient à trouver immédiatement une version achevé :la dimension du temps ,les transformations permises par cette dimension, ne sont pas encore perçus comme didactiquement efficace* ».

Bien écrire c'est rapidement confectionné et d'une façon miraculeuse un texte complet achevé, cette tradition à dominer de la didactique de l'écrit, par conséquent elle nous a privée de découvrir un monde impressionnant celui du brouillon , qui nous a permet de voir autrement l'écriture, découvrir la langue qui est en mouvement dynamique à travers l'application des quatre opérations. La mise en œuvre de ces opérations (la réécriture) demande du temps pour :lire ,relire, évaluer, diagnostiquer et en fin les mettre en activité. Toute une activité créative et réflexive à été au paravent négligée, marginalisée, or que ce n'est qu'en dépit d'elle qu'un produit finit peut voir le jour.

C. Fabre conclu que le remplacement et la rature, c'est le moyen le plus fréquent à tous les niveaux du primaire. Cette rature concerne principalement les niveaux graphitiques et lexicaux mais rarement phrastique. Les résultats soulignent que le remplacement est la variante la plus fréquente.

Ensuite, vient la variante, Grésillon et Lebrave (1983) proposent que toutes variante est

signifiante ils appellent variante « *tout ce qui change à un moment quelconque de l'avant-texte, du premier (jet)aux épreuves et aux éditions successives ce qui signifie que toute variantes est signifiante* ».

Suite à cette analyse Dr Kadi note que ces deux chercheurs distinguent :Les variantes « immédiates »,les variantes « non immédiates » ,qui se diffèrent par leur position dans l'espace graphique et le trait de plume.

- **Les variantes de lecture** :sont effectuées lors de la relecture elles sont placées le plus souvent ailleurs que sur la ligne (marge, interligne, verso).
- **Les variantes d'écriture (variantes immédiates)** :ces modifications sont réalisées au fil de l'écriture, en général sur la ligne.

Selon les travaux de Dr Kadi sur le brouillon, a permis de découvrir la présence d'une autre variante de lecture-écriture ,qui survient au cours d'une lecture critique qui s'effectue au fil de l'écriture.

Le linguiste Danois Louis Hjelmslev avait introduit la notion des variantes liées, et les variantes non liée pour le morphème lié et libre. Il est dit lié s'il ne manifeste pas pour le lemme, et il n'existe jamais à l'état libre :(les préfixes, les suffixes, les marques de temps, les marques du genre et du nombre).

Le morphème est dit libre s'il peut constituer un mot, on générale se sont tous les classes grammaticales composées d'un seul morphème.

Les linguistes généticiens ont repris cette notion pour l'adapter à la variante, ainsi en définit ces morphèmes comme :

- **Les variantes liées** « *lorsque l'écriture consiste en un ajustement grammatical ou lorsqu'une première réécriture entraîne à sa suite une autre « compagne de révision qui n'a Cependant plus aucune valeur propre* ».
- **Les variantes libre** ,si elle n'est pas liée. Se sont en général toute les catégories grammaticales composées d'un seul morphème.

Les généticiens ajoutent que les variantes libres ou des variantes liées sont dans leur origine des variantes de lecture ou d'écriture.

Pour faire l'analyse proprement dite de ces variantes ,les chercheurs s'aident d'une classification à laquelle tous les manuscriptologies ont souscrit quatre types d'opérations :

A .Ajout : ou l'addition, est l'opération par laquelle un élément apparaît dans une variante, sans se substituer à aucun élément d'une variante précédente le scripteur introduit un élément nouveau, place l'auteur du texte dans une dynamique d'épaississement, d'augmentation, très largement implanté, il est considéré come indice d'amélioration C.Fabre confirme cette idée en ajoutant que « *la plupart des travaux considèrent l'ajout comme une indice de compétence ou de qualité scripturale, et non résultats vont aussi dans se sens cette modifications se développe lorsque les écoliers sont plus âgés et familiarisés avec la production de textes* ».

b. La biffure on suppression : lorsque on annule un ou plusieurs mot de la phrase, sans les remplacer par d'autres. « *Cette procédure exige du scripteur un dédoublement maximal pour s'effectuer au bon moment et à escient, elles requièrent une attitude distanciée vis-à-vis de l'écriture, ce qui difficile pour tout les scripteurs* ».

c. Le remplacement ou substitution: La rature de remplacement ou de substitution est considérée comme un parcours intégré qui englobe la biffure et l'ajout. Donc, elle combine deux opérations ,La biffure pour supprimer un élément en barrant un segment déjà écrit, et l'inscription d'un autre segment pour remplacer le segment barré, sachant que les deux éléments fonctionnent en équivalence à un moment donné.

d. Le déplacement : Au cours des métamorphoses de l'avant texte, la rature de déplacement joue un rôle très important

Le déplacement, lui fait intervenir un changement dans l'ordre de deux ou plusieurs termes, elle peut concerner un mot, une phrase ou un groupe de phrases. A ce propos Reuter ajoute que « *Les types de modification apportées indices d'opération et de compétence et qui peuvent s'analyser en terme de substitution orientée (ajout, suppression, remplacement, permutation.)De substitution liée ou non de substitution en cours de procès (variante d'écriture)ou (variante d'écriture)* ».

Les opérations mises en place par les linguistes généticiens pour rendre compte de l'aspect dynamique de la production écrite, c'est précisément grâce aux description des différentes opérations, réalisées par le scripteur et leurs analyses qu'annonce Grésillon « *l'obscur mythe de la création finira par lisser la place à la connaissance exacte des opérations cognitives, langagières et poétiques qui président à l'acte d'écrire brave* ».

10.L'intérêt du modèle génétique

Il faut comprendre que l'analyse du brouillon a changé notre vision vers l'écriture, celle-ci ne se présente plus sous l'aspect fini, figé de l'état final mais comme construction dynamique d'un texte en mouvement. Le brouillon offre l'avenage de conserver les traces de l'élaboration textuelle, dévoile le parcours du scripteur et de nos apprenants .

En effet, les modifications opérées au cours du passage d'un passage, d'un état du texte à un autre, ouvrent le champ vers l'introduction de nouvelles pratiques pédagogiques qui permette de concrétiser les opérations scripturales. En effet, nous estimons que cette pratique peut aider les apprenants à prendre conscience des opérations qu'ils peuvent utiliser pour tisser un texte. Par l'usage du brouillon ils pratiqueront la réécriture, ils vont comprendre que le facteur temps leur permettent de prendre des distances avec le premier (J)ce qui favoriserait un véritable travail sur leur texte.

. Conclusion

Ce chapitre est intéressées au brouillon comme objet d'étude utile et irremplaçable pour l'amélioration et l'apprentissage de l'écrit des apprenants. Il s'agissait globalement de mettre en lumière ses différents aspects. Notre travail a été repartit sur trois volets :Dans un premier temps, nous nous sommes référée aux travaux de Dr. Kadi pour évoquer l'historique du brouillon, l'origine du terme à travers les langues et les cultures, ses différentes connotations. Cet aperçu nous a permis de comprendre la raison pour laquelle le brouillon est considéré comme un document institutionnellement délaissé et marginalisé.

Dans un second temps, nous nous sommes vocalisée sur la génétique textuelle, nous avons présenté un aperçu détaillé sur l'historique et l'objet d'étude de cette discipline qui a permis de reconsidérer le statut du brouillon, de découvrir que la langue qui est changement dynamique ,de repenser le brouillon comme un témoignage d'une activité cognitive qui transforme le texte d'une

état à une autre. Elle a aussi présenté les variantes, qui ont été jugées didactiquement inefficaces, comme indice de créativité. Ensuite nous avons redéfini le brouillon comme un signe linguistique et sémiotique, nous avons montré les différentes façons de bouillonnement chez les grands écrivains ce qui prouve qu'ils accordent une grande importance à cet objet pour y arriver à produire leurs œuvres.

Dans un dernier temps, nous avons interrogé la notion du brouillon comme objet didactique. Nous l'avons évoqué dans un contexte purement scolaire en se focalisant sur l'apport de la pratique du brouillon dans l'apprentissage de l'écrit. Aussi nous avons évoqué le rapport ambivalent qu'entretiennent les étudiants à cet outil(nous sommes basées sur une recherche menée par L. Kadi qui insiste sur l'obligation de changer, corriger les représentations des étudiants vis-à-vis le brouillon).

Par la suite nous sommes intéressé à l'analyse du brouillon, nous avons présenté la méthode de A. Grésillon et Lebrave , nous nous sommes référés dans notre analyse des brouillon lors l'expérimentation, Dans laquelle ils ont défini la variante, puis identifié les différents types de variantes (variantes de lecture, d'écriture, libre et liée).selon l'espace graphique qu'elle occupe (sur la ligne, sur la marge, entre les ligne...),aussi les types d'opérations appliquées (ajout, suppression, remplacement, déplacement).

En fin nous avons terminé notre chapitre par la présentation de l'apport de l'analyse du brouillon pour la didactique de l'écrit.

Deuxième partie
L'expérimentation

Chapitre 3

cadre général de l'expérimentation

Introduction

Dans la première partie, nous avons posé le problème de l'écrit et ses difficultés, nous nous sommes référées aux citations de plusieurs chercheurs didacticiens qu'ils ont marqués le domaine de la didactique de l'écrit, tel que « Y. Reuter, M. Dabène, C. Barré- de Miniac... ». Aussi, nous avons détaillé deux modèles rédactionnels : le modèle cognitif et littéraire. Ensuite, nous avons montré que les recherches en domaine de la didactique de l'écrit ont prouvé que l'acte scriptural s'agit d'une compétence qui peut être acquise par tout sujet scripteur : *« C'est vraiment en forgeant qu'on devient forgeron c'est en parlant qu'on apprend à parler, c'est en écrivant qu'on apprend à écrire il n'y a pas de règle souveraine... »*³³

Etant nous même étudiante et professeur de français, consciente des difficultés que rencontrent les apprenants de primaires en matière de production écrite, nous avons voulu comprendre les origines de ces difficultés scripturales. Ainsi nous avons mis l'accent, à la suite de L Kadi, sur l'hypothèse d'une méconnaissance de l'importance du brouillon en production écrite, et nous avons tenté de prouver que la pratique du brouillon est primordiale pour acquérir et améliorer la compétence scripturale, notamment que nous avons constaté d'après nos lectures antérieures (« L'usage du brouillon dans l'acquisition du savoir écrire », mémoire de magistère, université de Constantine, « Lire des brouillon : Une formidable aventure », Dr. Kadi) que la plupart des apprenants qui ne pratiquent pas le brouillon, sont eux même qui éprouvent des difficultés à l'écrit.

plusieurs chercheurs tels que C. Fabre, M. Alcorta, A. Grésillon, L Kadi... affirment qu'il est la base même de toute pratique d'écriture. Pas d'écrit réussi sans un travail sur le premier jet, c'est ce que la Larousse souligne (le savoir rédiger) : *« écrire n'est pas une tâche facile ; le texte à, quelque type qu'il appartienne, doit souvent passer par une phase de mise au point à l'aide d'un brouillon »*² En effet, quel que soit le type d'écrit, le projet d'écriture, voir même le statut du scripteur, il doit toujours commencer par un brouillon. Ou il peut : (écrire et réécrire, ajuster et réajuster, corriger, changer...)

³³ Larousse, 2001, P64

Dans notre travail, nous privilégions le brouillon comme aide à l'apprentissage de l'écrit.

Dans cette partie pratique notre travail sera composé de deux chapitres , dans le premier chapitre nous allons évoquer l'environnement de l'expérimentation, dans le deuxième chapitre nous allons présenter le déroulement de la séance de production écrite, nous allons observer ce que les apprenants produisent pendant l'exercice de production écrite, Et vérifier si ces élèves éprouvent l'utilité de brouillonner, ensuite nous essayerons de voir leur manière de brouillonner, puisque nous recueillerons leurs brouillons et nous le transcrivons en adoptant les outils de la critique génétique. Nous utiliserons principalement les quatre opérations (ajout, déplacement, remplacement, suppression).

1-Environnement de l'expérimentation

A présent nous allons décrire les conditions d'expériences.

1-1- Lieu d'observation

Notre travail a été mené, au sein d'une école primaire: école Ain-Saida . l'établissement est situé dans une zone très rurale,(La commune de Sidi-Fradej, La wilaya de Souk ahras).

1-2- Détermination de l'échantillon

Nous avons mené l'enquête auprès des apprenant de 5^{ème} année primaire, parce qu'ils ont une évaluation certificative, c'est l'examen de fin d'études primaire qui se fait par le biais de l'écrit. En effet ils ont 2 séances pour l'activité de la production écrite. Donc, ils ont appris à corriger leurs fautes ,retravailler et reformuler leurs énoncés pour améliorer leurs écrits. Ainsi, l'idée qui réside dans le fait que l'écriture est une activité, un travail à faire n'est pas un acte magique ou spontané, est déjà présente dans leurs esprits, aideras à introduire la pratique du brouillon dans l'activité rédactionnelle des candidats.

Les participants qui sont participés à notre expérimentation sont 15 apprenants, le facteur sexe n'étant pas pris en considération dans cette recherche.

En effet, et conformément aux données de la recherche(Salvan, 2000, Jamet, Legros et Salvab,2007), ce facteur n'a aucun effet sur les résultats. Leur âge est entre 10-13 ans.

1-3- Portrait de la classe

La composante d'élèves de cette classe est très hétérogène. Tout d'abord, hétérogénéité de sa composition : la classe est composée de 15 élèves répartis d'une manière non équitable (10 filles et 05 garçons) et comportant 01 élève est déjà redoublé trois fois.

Mais l'hétérogénéité la plus difficile à gérer est le niveau. La classe est globalement moyenne. Elle comporte tout de même deux élèves excellentes (son moyennes oscillent entre 8.5 et 9), cinq bonne élèves (ayant.8-8,5) trois élèves assez bons (ayant 6-7de moyenne), trois élèves moyens, (5), et un élève faible, éprouve beaucoup de difficultés à suivre les leçons (son moyenne est de 3).

Ces chiffres nous relèvent une réalité encore plus importante : ces élèves ont un grand problème voire un handicap dans l'écriture.

1-4-Les séances de travail

Le travail a été mené pendant une séance ordinaire. Au cours de cette séance, les élèves ont été invités à rédiger un court texte informatif respectant certaines consignes que nous préciserons ultérieurement. Nous soulignons que les élèves n'ont pas été tenus informés de l'analyse qui allait être faite de leurs brouillons. Nous avons pensé à mettre, ces apprenants dans une situation réelle.

1-5-Matériel expérimental

Le type d'écrit choisi est un texte documentaire (discours informatif) programmé pour la troisième trimestre.

Le sujet que nous avons proposé aux élèves est en rapport avec la documentation Quant au thème, il s'agit des bienfaits de l'arbre.

Lors de cette séance, les élèves ont été appelés à produire un texte informatif ,dans lequel ils devaient informer des bienfaits de l'arbre. Il a été, également, demandé aux élèves d'écrire le texte en respectant le plan du texte informatif.

1-6- Brève description du texte documentaire

Pour donner une définition³⁴ brève et appropriée nous sommes référée à cet extrait « • *Un texte documentaire donne des **informations** précises sur un sujet. Il contient souvent des **définitions** et peut être accompagné de **schémas** explicatifs, de photos, etc. Le vocabulaire employé dans ce type de texte est souvent **spécialisé** »³*

Il utilise pour exprimer une vérité, un fait vrai de tous temps, dont l'objectif dominant est celui d'apporter des connaissances.

Les caractéristiques que l'on connaît sur le texte documentaire sont :

- on y trouve des informations sur un sujet précis.
- un titre claire et précis.
- l'emploi de présent de vérité générale car tout ce qui est dit dans un texte documentaire est vrai.
- on y trouve des informations sur un sujet précis (le thème de la production écrite).

2-Le choix d'une méthode d'analyse des activités d'écriture

la critique génétique a proposé un ancrage théorique et une méthode d'analyse des activités d'écriture ; elle a permis de (se) représenter le fait d'écrire comme un travail et une recherche ; elle a placé le sujet scripteur au centre de sa production.

L'observation des brouillons et copies permet de tracer les marques d'une démarche personnelle : mise au jour de procédures individuelles, idiosyncrasies et rituels particuliers (tendance à la suppression / à la refonte / à l'ajout...),

Ceci étant posé, l'analyse des brouillons scolaires doit sans cesse traiter de deux problèmes-clés :

– quels sont les événements scripturaux qui reviennent souvent pour tel scripteur particulier à tel moment de son histoire ? Quels sont ses rituels et ses modes d'écrire particuliers (entendons par là : ceux qui lui sont utiles à un moment donné) ?

– qu'est-ce qu'écrire ? Quelles sont les composantes de toute production écrite ? Quelles sont les manières de composer, d'inscrire, de se relire, que l'on peut observer chez toutes sortes de scripteurs ?

³www.assistancescolaire.com/.../T.txte-documentaire.fc-t03

Ces questions-ci, tout aussi urgentes à l'école, permettraient d'approfondir les *spécificités* de chaque scripteur.

En effet, la notion de « *polyphonie énonciative* » (*Langages*, n° 69, 1983) précise les rôles du sujet dans la production écrite (il est scripteur et lecteur alternativement). « Dès la première rature, le manuscrit est le lieu d'une confrontation permanente entre écrire et lire »¹), ³⁵la lecture étant un temps d'activité métalinguistique et méta discursive (J. Rey-Debove, 1982) qui accompagne ou encadre les moments de scription. Les chercheurs désignent ces deux types d'activité par le terme de « *double locution* ». Les modifications (ou ratures) inscrites dans les brouillons et manuscrits correspondent ainsi à un énoncé métalinguistique toujours possible, non-dit, marqué plus ou moins clairement.

Donc, les brouillons modifiés sont aussi analysables selon des ensembles syntagmatiques, et la progression d'un état de texte à un autre peut être reconstituée selon *des opérations linguistiques* de suppression, d'ajout, de déplacement, de permutation, de remplacement, c'est-à-dire de substitution sous diverses formes.

¹ (P.-M. de Biasi, 1994).

Chapitre 04

Le déroulement de l'expérimentation en classe

1- Le déroulement de l'expérimentation en classe

Nous allons décrire la démarche de l'expérimentation en classe : la première séance de production écrite incite à la pratique du brouillon, la deuxième séance d'une production écrite dont les copies feront l'objet d'une analyse pour vérifier notre hypothèse.

1-1-Le sujet de la production écrite

Le sujet que nous avons proposé aux élèves est en rapport avec la documentation . Quant au thème, il s'agit des bienfaits de l'arbre.

Lors de cette séance on a proposé un texte support, s'intitule : « Ensemble protégeons l'environnement » Ce texte est d'après L'environnement ; Colcy et Mul ; Editions Hatier

Le texte est du type informatif. Il présente la définition de l'environnement puis incite les lecteurs à protéger ce milieu.

1-2- Le texte support

L'environnement est le milieu qui nous entoure. Pour vivre sainement , nous devons protéger ce milieu de tout ce qui peut le polluer. Pour cela la participation de tous les citoyens est nécessaire.

Ainsi, nous devons, entre autre, éviter de déposer n'importe où les ordures, dans les quartiers notamment, respecter les espaces verts et aider à la plantation des arbres.

Si nous détruisons les forêts, notre planète risque de devenir un immense désert

Lors de cette séance, à l'aide d'une série de questions, nous avons amené les élèves à comprendre le texte d'une manière globale, en collaboration avec l'enseignante, ont réussi à dégager le thème, et à prendre un nouveau lexique c'est-à-dire (enrichissement de lexique en relation avec le thème du texte), dont l'objectif est d'amener les élèves à se réinvestir en production écrite, aussi, en vue d'apprendre aux élèves à organiser leurs idées et à arriver à produire un texte cohérent. Puis, les élèves ont été appelés à produire un texte documentaire dans lequel ils devaient informer des bienfaits de l'arbre. Il a été, également, demandé aux élèves d'écrire le texte en respectant les caractéristiques d'un texte documentaire et en utilisant les mots du tableau donné.

1-3- La consigne.

C'est la journée mondiale de l'arbre. A cette occasion, écris un texte de quatre à cinq phrases pour donner tous les bienfaits de l'arbre. Pour cela tu utiliseras le présent de l'indicatif et la 3^{ème} personne du singulier. Tu choisiras des mots dans le tableau suivant.

-Ombre- bois- oxygène- fruits- désert- forêts- incendie -reboisement-	-stopper- apporter- reboiser- couper- planter- arroser
---	--

A la fin de la séance , nous avons rassemblé les productions des apprenants. Et dehors de la séance les copies ont été corrigée par nous même .Pour gagner assez de temps, il faut noter que pendant cette séance sur 15 apprenant, seuls (14) qui ont donné leurs brouillons et un apprenant n'a rien écrit, il justifias qu'il n'arrive pas à s'exprimer ses idées, ceci nous mène que cet apprenant n'est pas habitués à écrire, à brouillonner.

Pour analyser les productions écrites n°1 nous allons adopter la transcription de Lebrave puis, nous nous analyserons en se référant à la méthode d'analyse de Grésillon et Lebrave

En effet, corriger et analyser les brouillons des apprenants n'est pas pour évaluer et consacrer une note mais plutôt pour infirmer ou confirmer notre hypothèse dans laquelle la pratique du brouillon être un facteur aidant l'apprenant à l'acquisition et l'amélioration de sa compétence scripturale.

Chapitre 5

L'expérimentation (Analyse et résultats)

Introduction

Nous tenterons à travers la pratique du brouillon d'un part à déterminer leurs natures et manière de brouillonner (ces brouillons ont-il un aspect linéaire ou un aspect instrumental ?) d'autre part, Pour identifier le type d'opération effectué (ajout, suppression ,remplacement, déplacement), nous allons transcrire et analyser ces brouillons

L'objectif de notre analyse des brouillons de ces élèves est, d'une part d'observer nous vérifierons «comment ça marche »³⁶ lorsque les élèves se mettent à écrire, en d'autres termes, voir s'ils recourent à la planification et s'ils révisent d'une manière supplémentaire leur premier jet. Nous analyserons leur processus révisioennel à travers les modifications opérées (ajout-déplacement- remplacement- suppression).

Avant d'entamer l'analyse, nous soulignons que nous avons trouvé de nombreux obstacles.

1- Les obstacles rencontrés

Lors de cette recherche, l'expérience s'est déroulée comme nous avons voulu, toutefois, il y a quelques obstacles qui ont rendu la tâche difficile.

1.1 Concernant le thème lui même

Le problème majeur que nous avons rencontré lors de ce travail est la documentation. La grande difficulté est l'analyse et surtout la transcription des brouillons en adaptant les règles de manuscriptologie. A ce propos, Il est nécessaire de rappeler que le sujet est récent.

Ainsi pour ce faire, nous nous sommes retrouvée dans l'obligation de nous référer et de nous inspirer de la thèse de L Kadi (2004).

1-2- En cours d'analyse des brouillons

Un autre problème a signaler est celui de Certains brouillons sont presque ou totalement illisibles en raison des ratures et des surcharges. De même la chronologie : il nous est difficile de décider si la rature est une modification opérée ou fil de l'écriture ou s'il s'agit d'une rature opérée pendant la relecture. Pour ce point, nous rejoignons le point de vue de L Kadi (2004) selon lequel *«seules les modifications effectuées en dehors de la ligne (dans l'interligne, dans la marge), ou*

³⁶ Selon les termes de R. Barthes

dans une encre de couleur différente, peuvent être considérées comme des variantes de relecture ; pour le reste, il ne s'agira que d'hypothèses interprétatives»³⁷

Ainsi, nos interprétations pour les différentes modifications opérées par les élèves, restent dans leur ensemble des hypothèses non confirmées, puisque nos scripteurs, pour écrire, ont utilisé une seule couleur.

Un autre problème a surgi c'est bien l'identification de la nature de la modification puisque chaque variante d'écriture possède un élément commun avec les autres variantes à un point d'atténuer la différence entre les deux. A titre d'exemple nous prenons, la suppression et le remplacement, les deux variantes peuvent s'analyser en suppression plus ajout, parce que le remplacement est une suppression suivie d'un ajout.

1-4-Transcription du brouillon

Pour transcrire les manuscrits des apprenants, nous nous sommes obligées de conserver les caractéristique propres du document. Pour ce faire nous nous sommes référées au code transcription de Lebrave.

Le code de transcription

Une transcription diplomatique s'impose c'est-à-dire « *Une reproduction dactylographique de l'original respectant aussi fidèlement que possible l'emplacement dans l'espace, dans la ligne et dans la page* »³

-Ajout : Un ajout est matérialisé, par deux barres oblique: / ... /

-Suppression : La suppression est réalisée au moyen des parenthèse, les mots ou les groupes de mots supprimés ne sont transcrits que s'ils sont lisibles, Elle se présente de cette manière : (-----).

- Déplacement

³⁷ Kadi, 2004, p247

³Lebrave ,J,L cité in cadl 2004,P34, 14

Le déplacement se présente comme le remplacement, il englobe une suppression, mais non barrée, et un ajout:(....)

/.../

- Remplacement

Le remplacement associe la suppression et l'ajout, il se présente de cette manière :

(-----)

/...../

2- L'analyse des brouillons

Voici donc les transcriptions et les résultats auxquels nous sommes parvenue après lecture et analyse de notre corpus, En se référant aux méthodes d'analyse de (Lebrave et Grésillon).

Le brouillon (N°1) de l'apprenant : Aoumria Asma

-L'arbre (~~et une être vivante~~) /est un être vivant/ très utile et bienfiques dans la vie de l'homme .

Il nous (~~offre~~) /offre/

le bois pour fabriquent les meuble et aussi apporte l'oxygène et l'ombre dans (~~l'était~~) /l'été/.

Il faut L'arbire proteger l'arbre contre(~~l'incendies~~) / les incendies/ et (~~participer~~)
/protéger/-les foret et les espaces vert et participer au reboisement(~~.et ne pas bruler ses
espaecs verts~~)

L'analyse du brouillon (N°1)

➤ Description du brouillon :

Il s'agit d'un brouillon linéaire, Dans le quelle nous avons remarqué l'absence de la ligna, la présence d'une autre couleur d'écriture ce qui signifie que l'apprenant a effectué des changements, nous avons constaté la présence des signes sémiotiques (non linguistique) le ratage, les flèches.

Analyse du brouillon transcrit

➤ ~~(et une être vivante)~~

/est une être vivante/

Dans cette phrase , l'apprenant a remplacé le groupe verbal (et une être vivante) par un autre groupe verbal(est un être vivant), elle a détecté deux fautes d'orthographe un – vivant (supprimer le e de féminin) et une faute de conjugaison le verbe être avec il.,l'apprenant a supprimé l'article « l' » et le remplace par « les » pour accorder en genre l'article « les » avec son nom « incendies » au pluriel, elle a supprimé aussi le verbe « participer »elle l'a remplacé par le verbe « protéger »pour exprimer mieux l'idée. A la fin de son énoncé elle supprime toute une phrase afin de conclure «et ne pas bruler ses espaces verts »

Le brouillon (N°2) de l'apprenant : Aoumria Chaima

L'arbre est un (~~e~~) être vivant (~~e~~) fixe (~~au terre~~) très utile dans la vie :

/sur la terre/

Il est bénéfique et(~~apporter l'osigène~~) et le bois pour fabriquer(~~les meuble~~)

-/ apporte l'oxygène/

/ les meubles/

(~~donnes~~)

/elle donne /

le fruit et l'ombre dans l'été. il faut protéger l'arbre et participer à ~~la~~ aux reboisements pour
(~~conserve~~)

/conservé / l'environnement et aussi plante les arbres et ne pas couper (~~l'arbre~~) / les
branches/de la plante.

➤ Description du brouillon :

Il s'agit d'un brouillon linéaire, dans le quelle nous avons remarqué l'absence de la ligna, la présence d'une autre couleur que celle du stylo bleu se qui signifie que l'apprenant a effectuée des changements, Les signes sémiotiques sont exprimés à travers les flèches qui exprime un changement de place, aussi deux grands lignes qui décompose le brouillon en deux parties.

Analyse du brouillon transcrit

Au début elle a effectuée deux opérations de suppression pour corriger des fautes d'orthographe, elle a supprimé le « e » de féminin au nom masculin l'arbre.

Ensuite, l'apprenant a supprimé la préposition (au) et le remplace par la préposition (sur) pour mieux construire la phrase, Ensuite elle a corrigé une faute de conjugaison, ou elle supprime le verbe (apporter) verbe à l'infinitif et ajoute le verbe conjugué au présent de l'indicatif, Elle a supprimé le nom (meuble) pour ajouter son déterminant, une autre fois elle utilise la suppression du mot (donne) pour ajouter son pronom personnel (elle) et à la fin de la production écrite elle utilise la suppression et l'ajout (~~conserve~~) /conservé/ pour afin de conjuguer le verbe à l'infinitif pourtant qu'il y a la traduction de l'oral à l'écrit (le verbe à l'infinitif conserver).

Donc, Elle fait 5 opérations de remplacement.

Le brouillon (N°3) de l'apprenant : Frihawi wissal

L'arbre est / être/un vivant(e) il (~~est ombre , oxygène , fruit~~ Et stoppe le couper , planter , arroser
~~la rbre et ne pe pas incendie~~)

/Donne l'ombre et présente le fruit/,aussi le bois pour fabriquer les tables ,les chaises, les portes

Il sert a stoppe/r/ le desert il est tres bainifique. Il faut preserver l'arbre est ne pes incendie et couper leur bois

➤ **Description du brouillon :**

Il s'agit d'un brouillon linéaire, Dans le quelle nous avons constaté la présence de la ligna, la présence d'une autre couleur que celle du stylo bleu se qui signifie que l'apprenant a effectuée des changements, Les signes sémiotiques sont exprimés à travers les deux grands lignes qui décompose le brouillon en deux parties.

Analyse du brouillon transcrit

L'apprenant dans son rédaction elle a ajouté le nom masculin « être » pour bien cerner la définition de l'arbre ,ensuite elle a supprimé le « e » du mot vivante a fin de corriger une faute d'orthographe.

une autre opération d'ajout pour corriger une faute de conjugaison « il faut corriger »

Puis, elle a supprimé le groupe verbal ,(fut l'oxigène ,fruit-

Et stoppe le couper ,planter,aroser l'arbre et ne pe pas incendie)–et la remplace par une autre /Donne l'ombre et présente le fruit/ pour mieux exprimer l'idée, d'ailleurs elle n'a pas corrigé les autres fautes de conjugaison ,orthographe,..etc

Le brouillon (N°4) de l'apprenant : Hchad Inesse

L'arbre et binifique pour l'homme.il nous donne les fruit et le bois afin de faire les meubles ,aussi l'ombre elle apporte l'oxigène, et nous apportés les fruits et stoppes le désert.

Il est obligér de protéger l'arbre contre les incendie /s/(~~pour protéger notre environnement~~) et participer(~~a la~~)/au/reboisements. /pour protéger notre environnement/.

➤ Description du brouillon :

Il s'agit d'un brouillon linéaire, Dans le quelle nous avons remarqué l'absence de la ligna, ce que nous avons constaté c'est qu' elle se contente d'exprimer les connaissances et les informations et de développer les idées sans faire des rature, ils produisent directement un texte à partir du sujet assigné, c'est ce qu' exprime qu'elle n'a pas l'habitude de pratiquer le brouillon.

Analyse du brouillon transcrit

Dans ses extrait l'apprenant a commencé de produire son énoncé comme le propre, elle n'a pas fait plusieurs rature, juste elle ajoute le « s » de pluriel au terme « les incendies » et elle supprime la formule « a la » et l'a remplacé par autre plus pertinent « au ».

-« pour protéger notre environnement ».

D'après notre lecture, cette phrase ne peut fonctionner comme un exemple qui explique les bienfaits de l'arbre, mais plutôt pour une phrase de synthèse ou un petit résumer. C'est pour cela, nous pouvons supposer qu'après une lecture-évaluation l'apprenants s'est rendue compte et a déplacé cette dernière vers la fin de son expression écrite. Aussi, nous pouvons suggérer que l'apprenant a déplacé cette phrase vert la chute pour amplifier cette part.

Le brouillon (N°5) de l'apprenant :Hachad Salma

L'arbre était importante dans(~~-vie~~) /la vie/
est très utile pour l'homme et (~~l'environnement~~) /la nature/

Il sert a donner les fruits est(~~le oxigene~~)/l'oxygène,/ puis nous apporter le bois est l'ombre ,il faut protégé l'arbre de l'incendie et ne coupe pas (~~les arbres~~) des arbres et détruire les forêt /les branches/

Description du brouillon :

Il s'agit d'un brouillon linéaire, Dans le quelle nous avons remarqué l'absence de la ligna, la présence d'une autre couleur que celle du stylo bleu se qui signifie que l'apprenant a effectuée des changements, Les signes sémiotiques sont exprimés à travers les flèches qui exprime un changement de place.

Analyse du brouillon transcrit

Au premiers temps, l'apprenant a supprimé le nom (~~vie~~) pour ajouter son déterminant /la vie/(c'est une opération de remplacement), ensuite un nom est supprimé/l'environnement/,qui a été remplacé par un autre pertinent, ainsi, il exprime clairement l'idée qui d'après notre scripteur n'a pas été perçue dans la version précédente, l'apprenant a corrigé une faute d'orthographe par la suppression du « l e » et l'ajout de »l' »dans le mot « l'oxygène » ensuite, elle a supprimé le nom (~~les arbres,~~) pour le remplacer par un autre /les branches/ afin de mieux exprimer l'idée, donc elle a fait quatre opérations de déplacement et une seul de suppression de la préposition « pour »

Le brouillon (N°6) de l'apprenant : Laadjailia Mayssoune

L'arbre est-(~~bienfait~~) pour l'homme et la nature,il sert à donne les fruits est apporte

/bénifique/

l'oxygène et aussi donne le bois il était tres (~~nécessaire dans~~

~~la nature pour l'homme~~),/dans la vie/, nous devons (~~protéger l'arbre~~)/le protéger/ (~~contre des incendies~~).(et le reboiser les arbres)

➤ Description du brouillon :

Il s'agit d'un brouillon linéaire, Dans le quelle nous avons remarqué l'absence de la ligna, l'apprenant a effectué des changements a travers les ratures.

Analyse du brouillon transcrit

En lisant le brouillon, nous constatons que l'élève a fait un travail de préparation. Au quel elle a corrigé une faute d'orthographe à travers la suppression du mot (bienfait) -et l'ajout du mot bénéfique (le remplacement), une autre fois pour appuyer son dire elle a supprimé la proposition (nécessaire dans la nature pour l'homme,) - et le remplace par une autre /dans la vie/, et pour éviter la répétition du mot l'arbre dans son paragraphe elle a supprimé la proposition (~~protéger l'arbre~~) -et ajoute une autre à laquelle elle ajoute le pronom personnel complément / le protéger/ (opération de remplacement)

À la fin de son énoncé, elle emploie deux opérations : de remplacement de (~~protéger l'arbre~~)/le protéger/ et de suppression : (~~contre des incendies~~).(et le reboiser les arbres) afin de conclure son écrit.

Le brouillon (N°7) de l'apprenant : Necaibia waada

L'arbre est (~~plantation~~) / une plante / fixe au sol par des racines, il nous (~~apportera les fruits~~) / l'oxygène /

pour vivre, elle nous (~~donne~~) / donne / le bois et les fruits, et stopper le désert, donc n'oubliez pas d'arroser et planter les arbres et (~~la~~) / les / respecte / r /.

➤ Description du brouillon :

Il s'agit d'un brouillon linéaire, dans lequel nous avons remarqué qu'il est décomposé en deux parties identifiées par les trois carrés de la page, aussi la présence d'une couleur différente du stylo bleu qui est localisée dans les deux parties.

Analyse du brouillon transcrit

L'apprenant a supprimé le nom « plantation » et a ajouté à sa place le nom « un plante » (opération de remplacement), elle a choisi un lexique adéquat et approprié par rapport au sens de la phrase. Ensuite elle a supprimé la proposition « apporterons les fruits » et a ajouté à sa place le nom « l'oxygène » les deux phrases appartiennent au même champ du bienfaits de l'arbre mais le choix du nom « l'oxygène » est adéquat au sens de la phrase.(remplacement)

L'apprenant a corrigé une faute de conjugaison , elle supprime la terminaison « ons »,en ajoutant a sa place « e ».aussi elle a corrigé une faute d'accord en nombre ,par la suppression du déterminant « la » et l'ajout du déterminant « les »pour marquer le pluriel. Et elle a ajouter le « r » au verbe « respecte »pour mettre le verbe à l'infinitif.

Le brouillon (N°8) de l'apprenant : Youcfi Rochdi

L'arbre est un être vivant très (~~util~~) / nécessaire/ dans(l'~~environnement~~) /l'environnement/ pour l'homme et pour la nature.

Il ~~apportes~~ apporte l'oxygène le bois, et le fruit ,l'ombre, Il donne les meubles,~~(les)~~ /l'oxygène pour respiré et vivé.

Enfin.il donne l'ombre (~~dons~~) /done/ l'été(~~,et les autres saison~~).

➤ Description du brouillon :

Il s'agit d'un brouillon linéaire, Dans le quelle nous avons remarqué que l'apprenant a décomposé son production écrite en trois parties identifiées par les trois carré de la page, nous avons remarqué un surcharge entre les lignes se qui signifie que l'apprenant a fait des ratures et des changements dans son énoncé.

Analyse du brouillon transcrit :

« L'arbre est un être vivant très (~~util~~) / nécessaire »

Dans cette phrase, l'apprenant a supprimé l'adjectif « utile » et le remplace par un autre adjectif « nécessaire » pour ajouter à la phrase un sens plus approfondi et donne plus de valeur au sujet traité (opération de remplacement).

il a corrigé une faute d'orthographe du terme (l'onvironnement) et le remplace par le terme correcte « l'environnement »,aussi, il utilise le remplacement du verbe « apportés » par le verbe conjugué « apporte » afin de corriger une faute de conjugaisons.

Une autre opération de remplacement englobe la suppression du déterminant « les » et l'ajout de l'autre déterminant « l' »

A la fin de son énoncé il supprime toute une phrase (et les autres saison .) pour conclure, il faut noter qu'il ya des fautes sur le plan sémantique, due à la traduction de l'oral à l'écrit « done »au lieu d'écrire la préposition « dans ».

Le brouillon (N°9) de l'apprenant : Halla Katr Ennada

L'arbre est (~~binifique~~) /bénéfique/, elle sert à :

Donner l'ombre, l'oxygène, les fruits le bois pour cela il (~~fot~~)/faut/arroser et planter il faut incendies les foret et (~~protéger les espaces vert~~).et /ne /couper/pas/ les branches des arbres.

Il faut protégé les espaces ver, et il (~~ne pas faut~~) (~~ne pas incendier~~)/ne faut pas incendier les forêts/.

➤ Description du brouillon :

C'est un brouillon linéaire écrit en un seul bloc, nous avons remarqué un surcharge entre les lignes

Ainsi, nous pouvons remarqué l'usage des marques de ratage et l'utilisation des flèches.

Analyse du brouillon transcrit

Notre lecture nous a permis de constater que l'apprenant a fait trois opérations de remplacement

Donc, il a corriger ses fautes d'orthogaphes et de conjugaison à travers l'opération cité.

Le brouillon (N°10) de l'apprenant :Halla Amani

L'arbre /très/ utile dans la vie,(~~l'arbre sert~~), /il sert/ à (~~donne~~)/donner/ l'ombre et les fruit, aussi donne le bois et stoppe l'avance du désert , (~~il faut pas couper les arbres~~)/il faut protéger les arbres/ (~~des incendies~~) contre les incendies,(~~et arroser et reboiser~~)

➤ Description du brouillon :

Il s'agit d'un brouillon linéaire écrit en un seul bloc , dans le quelle nous avons remarqué l'absence de la ligna et un surcharge entre les lignes, et la présence des signes sémiotiques (non linguistique) le ratage, les flèches se qui signifie que l'apprenant a fait des ratures, a effectué des changements lors de son production écrite

Analyse du brouillon transcrit

l'apprenant a ajouté au groupe verbal« est utile », l'adverbe « très »pour plus de précision. Aussi pour rendre la phrase plus claire et plus explicite sur le plan sémantique.

Pour éviter la répétition, elle supprime le nom,(~~l'arbre~~),et ajoute a leur place le pronom personnel « il ».(remplacement)

Elle a corrigé une faute de conjugaison à travers la suppression du verbe conjugué « donne » et l'ajoute de son infinitif « donner »

Elle a fait une autre opération de remplacement ou en trouve la suppression de la phrase négative « il faut pas couper les arbres » et l'ajoute d'une phrase affirmative « il faut protéger les arbres contre les incendies » pour mieux présenter ses information et arriver a conclure ,

A la fin elle supprime une phrase « et arroser et reboiser » pour la cohérence et cohésion de son production écrite.

Le brouillon (N°11) de l'apprenant :Laadjailia Zohir

(~~l'arbre sert à le bois, les fruits~~)/ l'arbre est une être vivante très utile/. nous devons le protéger contre les incendie/s/ (~~l'arbre~~)/elle/ ,(l'arbre)stoppe la vance du désert, /elle/favorise l'oxygène et

elle nous (~~donnons~~)/donne/ l'ombre les fruits ainsi que du bois pour la fabrication des meubles.~~(nous devons le protéger contre les incendies de forêts).~~

➤ Description du brouillon :

C'est un brouillon linéaire, Dans le quelle nous avons constaté l'absence de la ligna, l'apprenant a effectuée des changements, a travers l'usage des marques de ratage et l'utilisation des flèches.

Analyse du brouillon transcrit

Au premiers temps, l'apprenant a supprimé l'expression (l'arbre sert à le bois, les fruits)- et l'a remplacé par une autre formule « l'arbre est une être vivante très utile »qui indique la définition de l'arbre, ensuite il a corrigé une faute d'accord, en ajoutant « s » marque du masculin pluriel, elle a aussi évité la répétition du nom « l'arbre » par leur suppression, et le remplace par le pronom personnel « elle » , sur le plan grammatical , il identifie le sujet de la phrase par l'ajout du pronom personnel « elle ».

L'apprenant a corrigé une faute de conjugaison, il a supprimé le verbe « donnons »conjugué avec nous et l'a remplacé par le verbe « donne » conjugué avec il.

A la fin , il supprime l'expression « nous devons le protéger contre les incendies de forêts »pour éviter la répétition.

Le brouillon (N°12) de l'apprenant : Youcfi Haythem

(~~L'arbre e'est une être vivant~~)/l'arbre (~~donner~~) /donne/ l'oxygène/ l'ombre le /s/ fruits et le bois pour fabrique /r/les meubles

C'est une être vivante très utile (~~pour l'homme~~) /dans la nature/.

Il faut (~~protége~~) /protéger/ les arbres pour profiter et stopper la vance du disert.et il ne faut pas bruler Les forêts (~~et couper les branches ou les plantes~~).

➤ Description du brouillon :

Il s'agit d'un brouillon linéaire, Dans le quelle nous avons remarqué que la production écrite est décomposé en trois parties identifiées par les trois carré de la page et les majuscules, aussi la présence d'une couleur différente du stylo bleu qui est localisée dans les trois parties, Aussi la présence des marques de suppression et d'ajout.

Analyse du brouillon transcrit

Pour mieux introduire son énoncé l'apprenant a supprimé cette proposition « L'arbre c'est une être vivant » ainsi il l'a supprimé pour ajouter à sa place une autre qui est plus pertinente « l'arbre donne l'oxygène », même si donne cette préposition il a supprimé le « r » du verbe « donner » pour corriger une faute de conjugaison, encore il a ajouté le « s » du pluriel pour le mot « les arbres »

L'apprenant a corriger une faute de conjugaison et ajoute la lettre « r » pour rendre le verbe a l'infinitif protège/r/.

« et couper les branches ou les plantes. »

D'après notre lecture, cette phrase ne peut fonctionner comme une synthèse ou un petit résumé . C'est pour cela, nous pouvons supposer qu'après une lecture évaluation l'apprenant s'est rendue compte et a supprimé cette dernière.

Le brouillon (N°13) de l'apprenant : Kdedchia Chaima.

L'arbre est /une/plante terrestre (~~Elle~~) /Il/donne(s) des bienfaits, ainsi que ,les fruit les bois (~~de meubles~~) /pour fabriquer les meubles/.il donne l'ombre (~~de~~) /dans/l'été .

Il faut protéger l'arbre (~~et les forêts~~) contre les incendies des forêts, ~~et /les bucherons/~~

➤ **Description du brouillon :**

Il s'agit d'un brouillon linéaire, Dans le quelle nous avons remarqué que la production écrite est décomposé en deux parties identifiées par les majuscules, nous avons remarqué Aussi la présence des marques de suppression et d'ajout.

➤ **Analyse du brouillon transcrit**

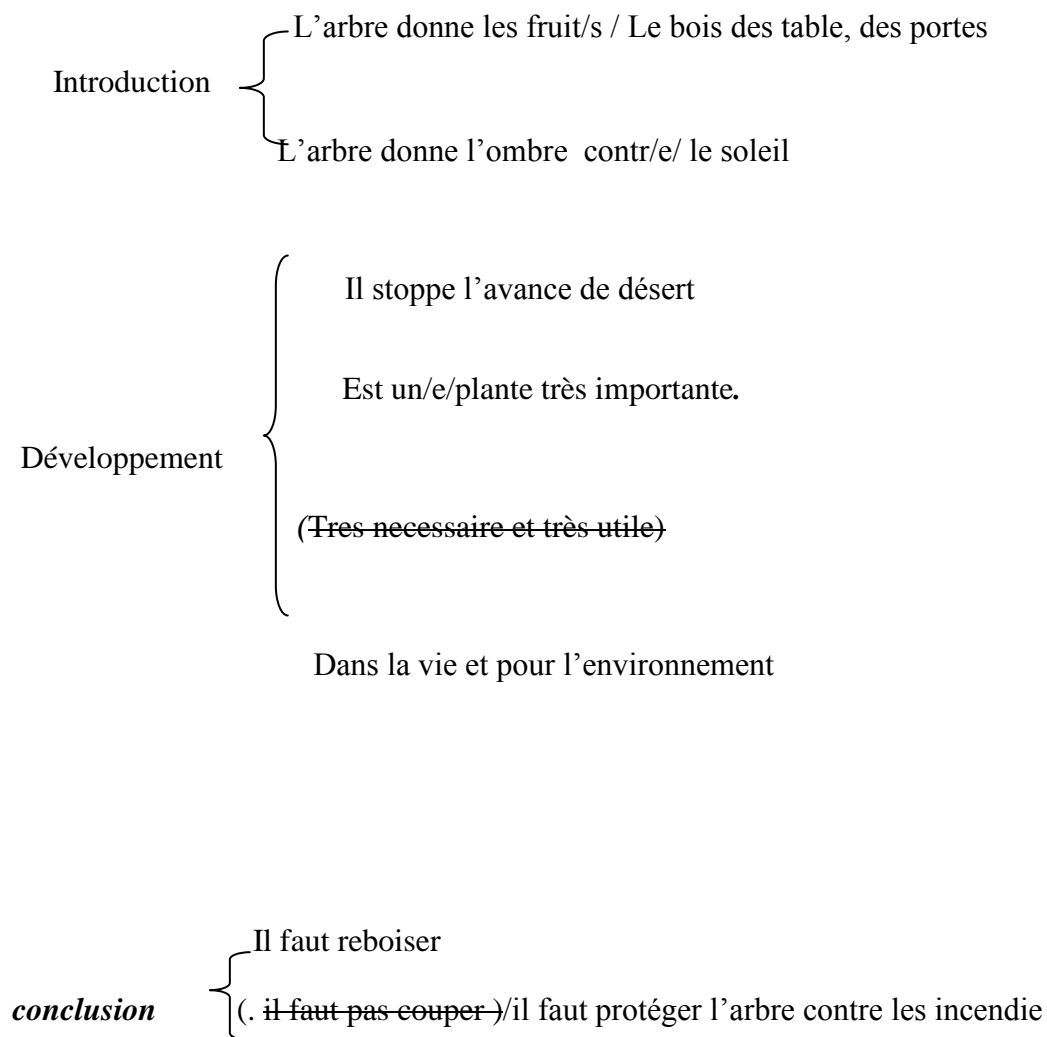
Au début l'apprenant a ajouté l'article indéfini « une » au nom plante. Ensuite, il a supprimé le pronom personnel du féminin « elle » et le remplace par le pronom du masculin « il » pour designer le nom masculin « l'arbre ». Aussi ,elle a corrigé une faute de conjugaison par la suppression du « s » a la fin du verbe « donne ».

« De meuble » l'apprenant a supprimé cette expression et a ajouté une autre plus détaillé, c'est le rapport de but « pour fabriquer les meubles » afin de donner plus d'importance au sujet abordé, l'ajout de cette expression est en faveur du sujet et lui donne plus de crédibilité.(opération remplacement).

L'apprenant a corrigé une faute d'expression en remplaçant la préposition « de » par une autre préposition plus pertinente « dans » (opération de remplacement), encore elle a supprimé une phrase « et les forets ».

A la fin ,en trouve une autre opération de suppression « ~~et les bucherons~~ » nous avons supposé que l'apprenant a supprimé l'expression pour respecter une certaine logique dans l'ordre sémantique.

Le brouillon (N°14) de l'apprenant :Aouabdia Atef



Description du brouillon

Il s'agit d'un brouillon instrumental qui est structuré sous forme d'un schéma, ainsi, nous pouvons remarquer les marque de ratage, D'après notre observation , ce brouillon est composé de trois parties sous les titres :introduction, développement et conclusion.

L'apprenant a utilisé l'énumération de (1 jusqu'à 8) pour organiser l'ordre des idées .

➤ Analyse du brouillon transcrit

L'apprenant a corrigé deux fautes d'orthographe par l'ajout du « s » marque du pluriel au nom pluriel les fruits, et le « e » du préposition « contre » pour corriger une faute d'interférence de l'oral à l'écrit.

Il a supprimé l'expression « Très nécessaire et très utile »

Il a supprimé l'expression « il faut pas couper » et ajoute une autre plus pertinente « il faut protéger l'arbre contre les incendie ».

NB : les passages totalement biffés et les surcharges illisibles n'ont pas été transcrits.³⁸

2-1- Les résultats de l'analyse

D'après l'analyse des ces 14 brouillons analysés nous avons recensé 13 brouillons linéaires, 01 brouillon instrumental.

En effet, dans les 13 brouillons linéaires nous avons constaté la présence des copies qui comportent des surcharges entre les lignes ,sur les cotés. même dans le brouillon instrumental nous avons remarqué quelque changement.

Nous voyons bien dans ces exemples, les brouillons ressemblent au premier jet. Les élèves semblent se contenter de leur première trace écrite.

Pour mieux présenter notre travail , nous avons utilisé les tableaux suivants :

³⁸Lebrave, J.L in kadi 2004

A- des résultats correspondants aux différents types d'opérations.

Les différents variantes Les brouillons	suppression	Ajout	Déplacement	Remplacement
brouillon N ₁	01	00	00	03
brouillon N ₂	02	00	00	05
brouillon N ₃	01	02	00	02
Brouillon N ₄	02	03	01	01
Brouillon N ₅	01	00	00	04

Brouillon N ₆	02 02	00 00	00 00	03 03
Brouillon N ₇	00	01	00	04
Brouillon N ₈	01	00	00	04
Brouillon N ₉	00	00	00	03
Brouillon N ₁₀	01	01	00	03
Brouillon N ₁₁	01	01	00	03
Brouillon N ₁₂	02	02	00	01
brouillon N ₁₃	01	02	00	01
Brouillon N ₁₄	02	03	00	01

2- Descriptions du corpus

La majorité des manuscrits donnent à voir des textes courts, entre 5 et 8 lignes. Dans tout le corpus, nous avons également constaté que tous les brouillons sont pleins de ratures.

Dans notre analyse de 14 brouillons nous avons recueilli les données suivantes : sur les 14 copies les apprenants ont appliqué (68) opérations à raison de (16) opérations de suppression, (11) opérations d'ajout. Aussi ils ont effectué (40) opérations de remplacement. Seulement (01) opération de déplacement.

B- Traitements qualitatifs des modifications

Après avoir présenté les données chiffrées et les classements des modifications, il nous faut, à présent, faire le traitement qualitatif pour analyser le fonctionnement des différentes modifications opérées.

Dans l'ensemble du corpus, nous avons relevé un total de 68 modifications.

Les modifications opérées sont présentées dans le tableau ci-dessous :

Tableau n°1 Les modifications opérées

	Nombre des variantes	Pourcentage
Remplacement	40	58,82 %
Suppression	16	23.52%
Ajout	11	16,17%
Déplacement	01	1,47%
Total	68	99.98%

Notre première lecture de ce tableau nous a permis de remarquer que ces élèves ont fait beaucoup de ratures.

Nous avons compté la présence de (68) opérations, 23,52 % des opérations effectuées sont de suppression , 16,17% sont des ajouts, 58,82% sont des remplacement, 1,47% sont des déplacements.

L'examen de ces manuscrits résultent aussi que le nombre de modifications opérées varie d'un brouillon à l'autre

Ainsi, les résultats obtenus confirment que la modification la plus utilisée est « le remplacement » soit 58,82% des modifications de tout le corpus, c'est à dire les 14 brouillons ; cette opération apparaît dans ces 14 copies.

Pour les autres procédés, « La suppression» vient en deuxième position après le remplacement, il totalise un pourcentage de23,52% de tous les documents. L'ajout vient en troisième position, il représente 16,17% des modifications opérées dans les documents. quand au déplacement , sa réalisation tende à presque disparaître sauf dans le brouillon (N04)

il ne concerne que 1,47% des modifications opérées par les élèves.

C'est l'opération la moins pratiquée dans tout le corpus, puisqu'elle figure dans un seul brouillon.

Notre modeste travail nous a donné l'occasion de remarquer que les élèves privilégient la modification de « remplacement » 58,82%, au détriment de l'opération dite « suppression » 23,52%, de l'ajout de16,17% et du déplacement 1,47%

En revanche, nos résultats sont identiques à ceux de L Kadi puisque les résultats de ses travaux sont : « remplacement » 45 %, « la suppression » 30 %, « l'ajout » 21%, « le déplacement » 4%

2-3- L'interprétation des résultats

A.L'interprétation des résultats du tableau N°1

D'après ces statistiques ces statistique, nous pouvons déduire que le nombre des variantes de lecture « le remplacement » occupe la première place par rapport aux autre opérations ce qui prouve que a révision ou la lecture évaluation, un acte systématique, effectuée dans un espace

libre au sujet scripteur met la pensée en mouvement et permet l'émergence de nouvelles idées. En second lieu, survient l'opération de suppression (des variantes libres) se sont en général des suppressions de phrases, propositions, terminaisons. En troisième lieu, se sont les variantes liées, elles sont en général des ajouts pour corriger des fautes d'accord ou de conjugaison.

En fin, le remplacement (variantes d'écriture) surviennent avec un nombre minime par rapport aux autres opérations et variantes.

B.L'interprétation des résultats du tableau N°2

D'après les résultats du deuxième tableau nous pouvons déduire que les apprenants ont effectué l'opération de remplacement pour reformuler ou réécriture des propositions, des phrases, afin d'arriver à construire de nouvelles formes langagières qui expriment mieux le sens, ou bien pour établir des changements lexicaux et grammaticaux afin de corriger des fautes d'expressions. Les apprenants ont effectuée l'opération de suppression pour éviter la répétition ou la redondance. L'opération d'ajout a été présente pour enrichir le sens, mieux expliquer les idées, aussi corriger les fautes d'orthographe, de conjugaison et d'accord. Pour le déplacement a été appliquées seulement dans une seule copie (N°4) est due à une réécriture d'une phrase à la place qu'elle convient.

Conclusion

Suite à cette analyse, nous avons constaté que les apprenants lorsqu'ils abordent l'activité de l'écrit en utilisant le brouillon effectuaient plusieurs modifications et opérations (de remplacement, suppression, ajout et déplacement) C'est une lecture-évaluation (révision).

Pour cela nous avons proposé une deuxième séance pour l'écriture du même sujet après la pratique du brouillon, ce qui va leur permettre de prendre distance par rapport à son écrit de changer de position et de devenir un lecteur évaluateur. Ainsi, il établira une comparaison entre ce qui existe dans son esprit et ce qui est écrit. Afin de résoudre cet écart, il réécrira, reformulera les phrases, Aussi il tiendra compte des fautes d'orthographe et de conjugaison.

De ce fait, Le brouillon semble être une solution qui peut contribuer à l'amélioration de la qualité des écrits des apprenants.

3-Analyse des productions écrite (2^{ème} jet) :

Etant donné que nous avons proposé la pratique du brouillon pour une deuxième séance, nous allons effectuer une analyse en se basant sur la grille d'évaluation ci-dessous. Pour ce faire, nous allons analyser les brouillon de la production écrite N°2 selon les critères et des indicateurs concernant: la pertinence de la production écrite, la cohérence sémantique, la correction de la langue et le perfectionnement. En fin les résultats de cette analyse (l'analyse brouillons de la deuxième séance de production écrite) combinés avec les résultats du bilan comparatif entre les deux productions des mêmes apprenants vont confirmer ou infirmer notre hypothèse.

3.1.Grille d'évaluations des productions écrite de la 2^{ème} séance

CRITÈRES	INDICATEURS
1-Pertinence de la production écrite	1-production d'un texte sur un thème : l'élève écrit les bienfaits de l'arbre. (respect de la consigne)0.5point
2-Cohérence sémantique.	2-Organisation des idées lexiques appropriées. -utilisation des mots dans la boite à outil.....0.5point -Progression de l'information.....0.5point
3-Correction de la langue.	3-Orthographe correcte.(0.5) -Emploie du présent de l'indicatif.....0.5 point -Emploie de la 3 ^{ème} personne du singulier....0.5 point -Respect de la ponctuation.....0.5 point
4-Perfectionnement	4-Présentation du texte : -Organisation du texte(3 partie)..... 0.5 point -Illisibilité du texte.....0.5 point

3-2-L'analyse des productions écrite N°2 :

En se référant à la grille citée nous avons effectué une analyse finale sur 14 copies.

3-3 Les résultats de l'analyse :

L'analyse nous a permis d'obtenir les résultats suivants :

- ❖ Dans toutes les copies le type de la tâche réalisée correspond à ce qui a été demandé en terme de contenu et de type de présentation, Donc, il y a un respect parfait de la consigne, et tous les apprenants ont décrit les bienfaits de l'arbre sous un type informatif.
- ❖ Les idées sont développées d'une manière logique de la part de tous les apprenants.
- ❖ Utilisation correcte et adéquate des mots de la boîte à outils dans les 14 copies.
- ❖ Les apprenants reformulent des idées de manière personnelle, exemples :

« L'arbre est un être vivant très utile et bénéfique dans la vie de l'homme » (copies : 1, 2, 3, 8, 9, 11, 13).

« A fin de fabriquer les meubles » (copies : 1, 2, 3, 8, 9).

La formule «il faut » (copies : 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14). « N'oubliez pas de » (copie :7) , « Nous devons » (copie :6), « Donc, il est important de » (copie :1), « Il est obligé de » (copie :4).

« il faut participer au reboisement » (copies :2, 4, 5, 6, 11, 13 ».

« est une plante fixe au sol, par ses racines » (copie :7).

- ❖ La division du texte en des paragraphes. c'est la présence d'une introduction, développement, conclusion (copies :2, 3,4, 5, 8, 9, 10, 12,13, 14).
- ❖ Emploi correcte des pronoms pour éviter les répétitions dans toutes les copies «
- ❖ Bon emploi du présent dans toutes les copies. Donc très peu ou pas de répétitions dans les 14 copies.
- ❖ Emploi correcte de la 3^{ème} personne du singulier soft dans la copie (11) l'apprenant a remplacé le mot masculin « l'arbre » par le pronom féminin « elle »d'ailleurs c'est une interférence de la langue maternelle sur le français.
- ❖ Les marques de ponctuation sont bien utilisées dans presque toutes les copies seulement la copie (14)soft le point final qui est utilisé à la fin du paragraphe.

- ❖ Nous avons remarqué des constructions phrastiques défectueuses, ne permettent ni de comprendre l'idée ni de saisir le sens , qui sont dus soit à l'interférence de la langue maternelle sur le français ou bien l'interférence du code oral sur l'écrit.

Exemples :

« Il faut protéger l'arbre de l'incendie » (copie :5).

«il donne le bois, a fin de faire les meubles de toute la maison » (copie :4).

« Il faut planter les arbres dans les jardins » (copie :9).

« l'arbre est un être vivant » (copie :8).

« Elle stoppe l'avance de désert », « l'arbre fabrique le bois » (copie :11).

« il donne l'ombre contre le soleil » (copie 14).

- ❖ Nous avons remarqué la présence de quelques fautes : faute d'accord en genre et en nombre, faute de conjugaison et faute d'orthographe.

Exemples :

« il faut pas couper les arbres » (copie :12).

« il sert à : donne les fruits, est apporte l'oxygène », « contre les incendie »(copie :6).

« il est important de protégé l'arbre » (copie :1).

- ❖ Les organisateurs textuels qui relient entre les phrases se limitent au utilisation fréquente de la conjonction de coordination (**et**) héritée de la langue maternelle. qui se répètent presque dans toutes les copies.
- ❖ Les informations sont pertinentes chez la majorité des apprenants.
- ❖ Illisibilité : chaque production écrite est compréhensible sans effort à la 1^{er} lecture.

Pour confirmer les résultats de notre analyse ,nous avons établi un bilan comparatif entre les écrits N°1(14) copies de la première production écrite et les écrits N°2(14)copies de la deuxième production écrite) .

3-4 Le bilan comparatif

En comparant les produits finals réalisés par la pratique du brouillon (2^{ème} jet) à celle qui ont été réalisés au 1^{er} jet des mêmes apprenants, nous avons abouti au bilan suivant :

-nous pouvons dire que les apprenants dans le (2^{ème} jet) ont, tout de même, intégré, le modèle textuel demandé ce qui explique que l'on retrouve des marques de texte informatif(documentaire), des éléments de cohésion.

-les productions écrites de 2^{ème} jet sont des textes cohérents et bien construits, ils sont bien ponctués et repartis en sous paragraphes. Les apprenants ont fait un effort pour lire sa première trace écrite, apporter les ajustements nécessaires que ce soit sur le fond ou sur la forme.

Alors que, Les textes souvent N°1 fournissent l'épreuve de beaucoup de difficultés et déficit soit d'un point de vue sémantique ou morphosyntaxique, leurs manuscrits sont presque tous non ponctués ou mal ponctués,

En résumé, la pratique du brouillon a été bénéfique pour les apprenants. Du fait qu'elle implique impérativement et implicitement la révision leur a permis une activation du processus de révision. Ce qui a eu un effet positif sur l'amélioration des écrits, dans la mesure où les participants ont pu détecter et corriger plusieurs imperfections sémantiques et syntaxiques, par conséquent promouvoir leurs compétences scripturales ainsi que la qualité de leurs écrits. Ces résultats (analyse du brouillon plus bilan comparatif) nous ont menés à valider notre hypothèse.

Conclusion

L'enquête que nous avons menée nous a permis de recenser un ensemble de difficultés, de défaillances qui subsistent toujours en expression écrite.

L'objectif de notre recherche était de vérifier l'apport de la pratique du brouillon sur l'amélioration de la compétence scripturale. Ainsi, nous avons supposé que cette activité aide en grande partie les apprenants du FLE à surmonter leurs lacunes en matière de production des textes, du fait qu'ils vont revenir sur leurs écrits pour les réviser. Autrement dit, La révision attire leur attention aux erreurs ce qui suscitera des tentatives de correction de leur part.

Notre hypothèse est de confirmer qu'une amélioration des écrits passe inévitablement par l'usage du brouillon, Tout en évitant une surcharge cognitive, la pratique du brouillon libère l'esprit du sujet scripteur et l'incite à écrire, car il sera loin des exigences de feuille propre, hors

de l'autorité du jugement et du contrôle de l'enseignant. Aussi le brouillon implique le retour sur le déjà écrit un bénéfice qui permet de détecter les erreurs et les carences, de mettre en œuvre les techniques de la réécriture pour promouvoir la qualité de l'écriture.

Conclusion générale

L'expression écrite est l'exercice primordial pour les apprenants de toute langue et dans tous les examens et particulièrement au fin cycle primaire 5^{ème} AP . Ainsi, la maîtrise de l'écriture devient une des clés de la réussite scolaire.

Cependant, il a été montré que la production des textes est l'activité qui pose le plus de problème pour les apprenants notamment ceux dont la langue d'apprentissage est étrangère.

en partant du principe « brouillon comme support » (L Kadi 2004), nous avons tenté par le biais de la présente étude de concevoir l'un des ces outils qui aident à l'amélioration des écrits et l'activation du processus de révision, ainsi, nous avons choisi la pratique du brouillon. L'analyse effectuée dans cette recherche nous a permis de tester l'effet de cette activité (la pratique du brouillon) sur le développement de la compétence rédactionnelle, des apprenant rédigeant en FLE.

Nous avons choisi d'observer des brouillons d'une classe de 5^{ème} AP, ayant écrit un texte à visée informatif sur le thème des bienfaits de l'arbre. Au début nous avons demandé aux 15 apprenants de produire des textes qui traitent le sujet cité, nous avons insisté ces apprenants à écrire, réviser, réécrire, à lire et relire (pratiquer le brouillon).

En se référant aux travaux d'A. Grésillon et Lebrave nous avons analysé 14 brouillons, Ainsi, l'analyse de ces derniers nous ont permis d'établir deux tableaux, Le premier présente les différents types d'opérations effectuées par les apprenants

D'après l'analyse (14)brouillons nous avons remarqué la présence de (68) opérations à raison de (16)opérations de suppression, (11) opérations d'ajout. Aussi ils ont effectué (40)opérations de remplacement. Seulement (01) opération de déplacement.

Le deuxième tableaux présente les traitements qualitatifs des modifications . Ainsi, nous avons compté la présence de (68) opérations, 23,52 % des opérations effectuées sont de suppression , 16,17% sont des ajouts, 58,82% sont des remplacement, 1,47% sont des déplacements à un total de 99,98%.

Nous avons constaté que ces changements ont été effectués soit pour corriger de fautes de grammaire, d'usage ou d'accord. Aussi pour reformuler, réécrire des propositions, des phrases, des ensembles de phrase, afin de corriger des imperfections sémantiques. Ces modifications, nous les avons jugés significatifs parce qu'ils ont permis de perfectionner la qualité des écrits.

Cependant, l'enseignante a proposé à ces apprenants une deuxième séance pour copier la pratique du brouillon dans le propre, puis nous avons soumis ces productions à une évaluation qui se base sur les quatre critères suivants :

1-La pertinence de la production écrite.

2-Cohérence sémantique.

3-Correction de la langue.

4-Perfectionnement.

En plus le bilan comparatif établi entre les deux copies des deux productions écrites des mêmes apprenants affirment que les productions N°2 des apprenants sont améliorées, par rapport aux écrits N°1. Par conséquent ces résultats nous ont menés à valider notre hypothèse.

Il ressort de cette analyse que la majorité des élèves n'éprouvent pas le besoin de brouillonner en production écrite puisque, sur toutes les copies il y a deux apprenants qui n'ont pas fait des brouillons. Nous avons pu constater aussi que la plupart des brouillons sont constitués d'une seule version et font apparaître une écriture linéaire. Les idées semblent être énumérées plutôt que transformées (Beritier & Scardamalia).

Enseigner la pratique du brouillon changera les représentations des apprenants vis-à-vis le brouillon. De ce fait, ils considéreront comme étant un outil de construction de savoir qui leur permet de contrôler leurs productions tout au long de son évolution.

Les implications didactiques

L'objectif premier de cet humble travail, était d'examiner les brouillons d'apprenants comme trace d'un processus d'écriture, dans le but de prouver que la pratique du brouillon peut améliorer la compétence scripturale et de ce fait la nous pouvons la proposer comme une solution didactique, même partielle, aux différentes lacunes observées. Toutefois, il nous paraît difficile, à

ce stade, de généraliser ces résultats, la conclusion n'est valable que pour les seuls brouillons observés.

En revanche, malgré ces limites, les résultats de cette étude, combinés avec les recherches de L Kadi et d'autres, nous permettent de croire que l'utilisation d'un brouillon en production écrite à bon escient, et la révision de son premier jet, peuvent contribuer à l'amélioration des habiletés de l'écriture chez les apprenants.

Nous devons leur apprendre que la pratique du brouillon implique un travail de réflexion, autrement dit les corrections apportées ne doivent pas se limiter uniquement aux petits unités (accentuation, ponctuation, orthographe, conjugaison), Les élèves doivent de plus en plus faire porter leur travail d'amélioration sur des ensembles (phrases, ensemble de phrases, paragraphes) en envisageant des ajouts, des suppressions, des déplacements).

Nous proposons la pratique du brouillon parce qu'il est une étape nécessaire dans tout processus d'écriture. On montrant aux élèves des brouillons des grands écrivains et prouver que ses derniers sont des grands producteurs de brouillon afin d'apporter des témoignages de ce travail, en vue de changer leurs représentations péjoratif vis-à-vis le brouillon. En ce sens, on pourrait aussi travailler, en classe, les trois moments de l'élaboration de production écrite (la planification, la mise en texte, la révision) afin de prendre en compte aussi bien sa cohérence que la pertinence des idées et les effets à produire sur le destinataire.

Ainsi, nous pourrions effectuer des études comparatives entre le brouillon d'un scripteurs expert et d'autres non experts pour mettre l'accent et cerner davantage la révision afin de montrer l'importance et l'utilité de cette pratique dans l'amélioration des écrits.

Nous suggérons aussi l'introduction de nouvelles pratiques didactique, concernant. L'action de réviser qui et les activités effectuées au niveau de brouillon qui ne s'attachent pas nécessairement à l'amélioration de texte fini mais implique un certain nombre d'actions complexes en elle-

même : la lecture évaluation, la mise en place du diagnostique, la sélection d'une stratégie de correction.

Dans le même ordre d'idée, la révision comme retour sur le premier jet en collaboration avec d'autres scripteurs, , pourrait offrir un travail coopératif aidant à détecter et à corriger davantage d'erreurs que le travail individuel.

Aussi, nous proposons un travail comparatif entre la révision individuelle et la révision collaborative. Ce travail permettrait, peut être, de confirmer l'hypothèse selon laquelle lorsqu'un novice collabore avec un pair plus capable, sa production écrite peut s'en trouver améliorée, car chacun, à son tour, peut prendre le rôle du critique pour son partenaire.

De plus, on donnerait aux élèves le goût à l'acte d'écrire en diversifiant les activités de production écrite, à titre d'exemple, l'atelier d'écriture. Par le biais de cette activité, l'élève participerait à un processus de reconstruction collaboratif.

Se concentrer sur le brouillon comme aide à l'écriture n'exclut pas le fait qu'il existe d'autres problèmes, d'autres carences ...c'est pourquoi ce champ mériterait d'être poursuivi par d'autres enseignants qui s'engagent dans la recherche- action.

Bien entendu il ne s'agit que des suggestions. La didactique de l'écriture est une science très récente, la voie est encore ouverte à d'autres études et à d'autres sujets de recherche.

Bibliographique:

Ouvrages:

Abric. J.C : 1994 « Les représentations sociales : aspects théoriques » in Pratiques sociales et représentations, Paris PUF.

Anis J:1988. « L'écriture : théories et description » De Boek-Wesmal.

Brré-de Miniac. C:2000 « Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et pratiques » Villeneuve, presses universitaires du septentrion.

Barthes, Mars 1988, le plaisir du texte, in Pratique n°57.

Bessonnat. D : 2000 « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture » in Pratiques n° 105/106.

Borgognan. M : 1988 « Ecrire avec un traitement de texte » in Revus de littérature. Lausanne/C V R P.

Bourgain. D : 1988 « Le singulier doté d'une majuscule à la désignation du processus et la minuscule à ses produits : La ou Les représentations ».

Charolles. M : 1986 « l'analyse des processus rédactionnelles : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques », in Pratiques, n°49.

Dabene. M : 1996 « aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural » in Vers une didactique de l'écriture, INRP, Paris, Bruscelles.

Fabre-Clos C : 2002 « Réécriture à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée » E SF éditeur.

Fayol. M: 1984 « L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle » in Repers n°63.

Fayol. M : 1997 « des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite. », paris, PUF.

Fayol. M : 2002 « L'apprentissage de l'écriture ». Hermès sciences, Paris. Flower & Hays: 1998 &I think on a full time cognitive overload ».

Garcia Debanc. C : 1986 «Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture » pratiques n°49.

Garcia-Debane. C: 2002 & Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens » Pratiques n°115-116.

Goody J : (1977/1979) « La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage. », Paris Edition de Minuit.

Grésillon. A : « Les manuscrits littéraires, le texte dans tout ses états » in Pratiques n°57.

Grésillon A : 1983 «Langage de l'ébauche : parole intérieur extériorisée. » in Langage.

Grésillon. A & Lebrave: 1983 K Manuscrits, Ecriture. Production linguistique) in Langage, Larousse.

Lebrave. J. L. : 1996 « Production de texte et processus de révision », ITEM, CNPC, Paris.

Halte. J. F : 1981 « Pour changer l'écriture» in Pratique n°29.

Hays J. R : 1988 « Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction » in La rédaction de texte.

Kadi L:2008 « Le brouillon scolaire ce «saliscrit » » in Synergie Algérie n°2.

Nataf R : 1978 « L'écrit littéraire » in La pédagogie du français Langue étrangère : orientation théorique pratique dans la classe, Hachette.

Oriol-Boyer. C : 1980 « Lire pour écrire. Ateliers d'écriture et formation des maitres » in Pratiques n°26.

Petijean. A : 1980 « L'atelier d'écriture » in Pratiques n°26.

Piolat A & Roussey-Y : 1990. « A propos de l'expression et stratégies de révision, texte en psychologie cognitive » in Listes ratures, n°10.

Reuter. Y : 1996 « de la rédaction à une didactique de l'écriture »in vers une didactique de l'écriture.

Reuter Y: 1996 « Enseigner et apprendre à écrire » ESF éditeur, Paris.

Reuter. Y : 2002 « Quelques questions à propos des formalisations de l'écriture en didactique du français », Revus, Pratiques n°113/114.

Reuter Y& Del combe. Il: 2002 « Image du scripteur et rapports à l'écriture » Pratiques n°113/114.

Roussey J-Y & Piolat. A : 1991 « Stratégies experts de contrôle rédactionnel et définition du but » in Repères n°4.

Roussey. J-Y: 1999 « Le contrôle de la rédaction de texte : perspective cognitive ». Université de Provence.

Dictionnaires :

Dictionnaire Didactique des Langues, R Galisson et D. Coste, Hachette, 1976

Dictionnaire du français, Hachette, 1992

Dictionnaire Encyclopédique de l'éducation, 1998

Dictionnaire Hachette, 1992

Dictionnaire historique de l'orthographe française, 1995

Grand dictionnaire encyclopédique, Larousse, 1985

Manuels scolaires consultés :

Français, 5eme. A.P, *Guide du professeur*, de 2008

Livre de français, 5^{ème} A.P, 2011

Programme de français 5eme AP, 2007

Sitographie

Fabre C in, [http:// www. Crdp- Reins.fr](http://www.Crdp-Reins.fr)

M .Alcorta in <http://www.ac Nancy-Metz .fr>, 1997

J.Y.Tardié, [http// :www.Mapageweb-Montrial.ca](http:// :www.Mapageweb-Montrial.ca)

WEBOGRAPHIE :

Dauite et Kruidenier. « révision, collaboration et métacognition, utiliser la révision de texte et la collaboration entre pairs pour développer des processus métacognitifs dans la rédaction des textes. » Article disponible sur le site web : WWW.tecf.unig.ch.

Estanislao. « Qu'est-ce qu'un brouillon en science du langage ? » Note préalable à une édition numérique des manuscrits de F. De Saussure. Article disponible sur le site web : [www.halshs: archives - ouvertes.fr/.../SOFIA](http://www.halshs.archives-ouvertes.fr/.../SOFIA).

Espagne M. « philologie et critique génétique » Genesis (en ligne) : <http://WWW.genesis.revus.org/26>.

Ferrier D., & critique génétique et philologie : racine de la différence » Genesis (en ligne) : <http://www.genesis.org/96>.

Thèses de Doctorat

Kadi L., « pour une meilleure amélioration des productions écrites des étudiants inscrits en licence de français. Un autre rapport au brouillon » Thèse de Doctorat, université de Mentouri-Constantine, Faculté des lettres et des langues, Département de langue et littérature Française, 673 pages, 2004.

Zetili A., « Analyse des procédés d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de français, cas du cycle secondaire en Algérie. ». Thèse de Doctorat d'état, université Mentouri-Constantine, faculté des lettres et des langues, Département de langue et littérature Française. 2006.

Annexe 1

Résumé

Cette recherche s'inscrit dans le domaine de didactique de l'écrit. Elle a pour objet d'étude l'effet de la pratique du brouillon sur l'amélioration des productions écrites de 5 ème année primaire. Nous nous sommes demandé si la pratique du brouillon pourrait développer les compétences rédactionnelles de nos apprenants et nous avons postulé qu'une amélioration des écrits nécessiterait sans doute l'usage du brouillon. Notre hypothèse a été vérifiée par une expérimentation sur terrain, qui consistait à analyser les brouillons des apprenants de 5ème AP, qui a été, enfin confirmée.

Abstract

This research is part of the writing didactic field. Its subject is to study the affect of using draft on the improvement of 5 Primary students written expression, we wondered if the rough sheet could improve ours learners writing competences and we postulated that improved Writing expression would pass through his using. Our hypothesis was verified by experiment that involved the students output analysis their rough sheets.

المخلص

يندرج هذا البحث ضمن ميدان تعليمية الكتابة ، و يتخصص في دراسة تأثير استعمال الوضع على تحسين التعابير الكتابية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي . في البداية طرحنا الإشكالية التالية : هل استعمال الوسخ قادر على تطوير المهارات الكتابية لطلابنا ؟ و افترضنا فيما بعد بأن هذا النشاط يساهم حتما في تحسين مردود الكتابة لهؤلاء في مادة التعبير الكتابي للتحقق من صحة فرضيتنا أجرينا تجربة مع تلاميذ المستوى المذكور سابقا و التي عمدنا من خلالها الى تحليل و دراسة مسوداتهم و فعلا تم تأكيد فرضيتنا