



MEMOIRE DE FIN D'ETUDES

Réalisé en vue de l'obtention du diplôme de MASTER

Option : didactique du FLE

Thème

**L'effet de l'usage du brouillon dans la production écrite
(Cas des apprenants de 2^{ème} année moyenne)
du CEM Les Frères khaitati Wilaya de Bordj Bou-Arreridj**

Présenté par :

Khababa Feriel
Boureghdad Abir

Encadré par :

Mme, Khalfaoui Souad

Soutenu publiquement le 09/10 / 2019 devant le jury composé de :

(Nom et Prénom)

Mme, Merazgha ghazala

Mme, Khalfaoui Souad

Mme, Nadjar Arwa

(Désignation)

Président

Directeur de mémoire

Examineur

Année universitaire : 2018-2019

Remerciements

Avant tout, Nous remercions notre DIEU tout puissant de nous avoir donné la force de terminer ce modeste travail.



*Nous tenons tout particulièrement à exprimer notre gratitude à l'égard de notre directrice de recherche, **Mme, KHalfaoui Souad** pour sa disponibilité, ses conseils, encouragements et surtout sa patience.*

Tout notre grand hommage à nos chers parents, la lumière de notre vie, pour leur amour, soutien, et encouragement durant toutes les années d'étude.

Nous remercions les membres de jury qui nous font le grand honneur d'évaluer ce travail et donner de leur temps pour le lire, pour leurs remarques et critiques, .

Nos remerciements s'étendent à la directrice de l'administration « Les Frères KHAITATI » qui a autorisé notre travail de terrain, nous devons ainsi un merci du fond du cœur à l'enseignante au même établissement, d'avoir répondu patiemment et aimablement à nos nombreuses questions, tout en nous dirigeant par ces précieuses aides et conseils.

Merci à toutes les personnes qui nous ont aidés de prêt ou de loin pour réaliser ce modeste travail.

Dédicace.

*A mon très **cher père,***

Qui a toujours été à mes côtés pour me soutenir et m'encourager.

*A ma très **chère mère,***

Parce qu'elle était mon école, mon enseignante, ma conseillère, mon soutien continu... Quoi que je fasse ou que je dise, je ne saurai point te remercier comme il se doit.

*A mes très **chers frères,***

***Abd-Elhakim et Abd-Elhadi,** dont le grand plaisir leur revient en premier lieu pour leurs conseils, et leurs encouragements perpétuels.*

*A mes **sœurs,***

***Amira, Maissem et Rafif,** Pour leur patience, soutien, et leurs sentiments d'amour aux moments les plus difficiles.*

Je vous souhaite plein de succès, de joie, et de bonheur. Que dieu vous garde et illumine vos chemins.

*A mes **adorables copines Bouthaina et Abir** que j'aime beaucoup,*

*A ma plus belle **amie Rym,** pour sa gentillesse, sa modestie, sa riche expérience, sa disponibilité, ses critiques et ses conseils directifs tout au long de la réalisation de ce travail*

*A **mon oncle,** mes chères **tantes,** mes **cousins et cousines,***

Je dédie ce travail.

Feriel...

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 de mes rêves et le bonheur de vivre ces moments.

Je dédie ce modeste travail :

À celle qui m'a donné la vie, le symbole de tendresse, qui s'est sacrifié pour mon bonheur et ma réussite, à ma mère...

À mon père, école de mon enfance, qui a été mon ombre durant toutes mes années d'études.

Que dieu les garde et les protège Incha'Allah !

Mes sœurs et mon frère qui n'ont cessé d'être pour moi des exemples de persévérance, de courage et de générosité : Nawel, Raghad et Amir

À ma chère amie et binôme : Ferial pour sa patience et sa gentillesse.

À ma très chère grand-mère « fatma » ma deuxième maman qui a toujours été là pour moi, et qui m'a donné un magnifique modèle de courage et de persévérance.

À toutes mes tantes et tous mes oncles

À toutes mes amies : Marwa, Ichrak, Karima et Ferial

À mes chers professeurs.

À tous ceux qui m'aiment.

À tous ceux que j'aime.

Respect, gratitude, considération et reconnaissance.

Abir...

Table des matières

Remerciement.....	01
Dédicace.....	02
Introduction générale.....	08

Première partie : Aspect théorique

Chapitre I : De l'écriture à l'écrit

Introduction partielle.....	14
1-Définition des concepts	14
1.1-écriture/écrit.....	14
1.2-L'apprentissage de l'écriture.....	16
2-L'atelier d'écriture.....	17
2.1-L'écrit individuel	18
2.2-L'écrit en groupe.....	19
2.3-objectifs et principes des ateliers d'écriture.....	20
3-La production écrite.....	21
3.1-Les modèles de la production écrite	23
3.2-L'analyse des erreurs dans la production écrite.....	25
4-Erreur/faute	25
4.1-Les différents types d'erreurs.....	26
5-La réécriture	27
Conclusion partielle	28

Chapitre II : Le brouillon, un véritable instrument formatif

Introduction partielle.....	31
1. Le brouillon	31
1.1-L'étymologie du brouillon	33
1.2-Définition du brouillon.....	34
1.3-Les types du brouillon	35
2. Les diverses utilisation du brouillon au milieu scolaire.....	36
2.1-Le rôle du brouillon dans l'amélioration de la tâche d'écriture	37
3. Le brouillon, un véritable objet didactique	38
4. L'analyses des brouillons.....	38
5. Les brouillons des écrivains et les brouillons des apprenants.....	40
Conclusion partielle.....	41

Deuxième partie : Aspect pratique

Chapitre III : l'analyse des brouillons de la production écrite de 2^{ème} année moyenne.

Introduction partielle.....	45
1. Description de l'expérimentation	45
1.1-Terrain et public.....	45
2. Le déroulement de l'enquête	45
2.1-Le recueil de données.....	45
2. Réalisation de la tâche.....	46
2.1-Première séance : La première ébauche et l'évaluation du premier jet.....	46
2.2-Deuxième séance : La version finale (2ème jet).....	46
3. Démarche et grille d'analyse.....	46

3.1-L'analyse des brouillons	47
3.2- la grille d'analyse	50
3.3- étude comparative entre les deux versions (1^{er} et 2^{ème} jet)	51
4. Entretien	70
4.1- Description de l'entretien	70
Conclusion partielle	72
Conclusion générale	74
Bibliographie	78
Annex	82

Introduction Générale

Introduction Générale

Être alphabétisé de nos jours, ce n'est plus seulement savoir écrire des phrases et tracer des lettres, mais c'est savoir écrire un texte, savoir produire un écrit, pour informer, raconter, maîtriser des idées.

Aujourd'hui, l'écrit est devenu un moyen incontournable dans la réalisation des différentes tâches quotidiennes à l'ère de la communication et de l'Interpersonnelle . Il joue un grand rôle dans la réussite scolaire, personnelle et social ; et s'est considéré comme un outil important dans la communication en classe de langue mais aussi une condition très nécessaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Les systèmes éducatifs dans plusieurs pays et particulièrement en Algérie attribuent une place privilégiée à la compétence de l'écrit, vu qu'elle bénéficie d'une place importante par rapport à celle de l'oral. En Algérie, le français est la première langue étrangère que nous lui accordons plus d'importance qu'auparavant. En effet, le statut du français, avec ses deux aspects écrit et oral, a connu plusieurs changements, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de cette langue. L'objectif primordial de ce dernier est de rendre l'apprenant un utilisateur autonome du FLE dans différentes situations de communication. L'enseignement /apprentissage du français langue étrangère a pour but principal de développer chez les apprenants les quatre compétences langagières (la compréhension orale/écrite, la production orale /écrite). En d'autre terme, c'est rendre l'apprenant capable de communiquer, de s'exprimer, de lire et d'écrire facilement dans cette langue.

La production écrite est l'une des compétences que l'apprenant doit maîtriser tant qu'elle est présente dans la vie sociale et professionnelle. Les apprenants algériens éprouvent de grandes difficultés dans la production de leurs écrits, leur bagage linguistique est très restreint. Ils accumulent beaucoup d'erreurs d'orthographe, de vocabulaire, de grammaire et de conjugaison. Ils trouvent des difficultés lorsqu'ils écrivent, ce qui oblige l'enseignant à chercher des solutions pour remédier ces lacunes, Parmi ces solutions, nous avons choisi le brouillon comme un objet didactique.

Dans notre classe de français langue étrangère, le brouillon reste souvent 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 leurs écrits. Le brouillon a un grand rôle dans le développement des capacités de l'écrit des élèves.

Introduction Générale

Dans notre recherche, nous allons travailler sur l'importance du brouillon pour la production écrite en visant les objectifs suivants :

- Mettre l'accent sur la production écrite.
- Prise de conscience sur l'importance du brouillon dans la construction d'une pensée écrite.

Ce qui nous a motivés à choisir le brouillon est l'incompétence de l'élève dans la production écrite malgré son importance parce-que la majorité des élèves n'arrivent même pas à formuler une simple phrase.

Notre recherche s'intitule « l'effet de l'usage du brouillon dans la production écrite cas des apprenants de 2^{ème} année moyenne » c'est pour cela, nous nous interrogeons : Le brouillon, permet-il à l'apprenant d'améliorer son savoir-écrire ? Autrement dit, dans quelle mesure le brouillon, contribue-t-il à l'amélioration d'une production écrite ?

Pour répondre à notre problématique, nous proposons l'hypothèse suivante :

- Le brouillon pourrait être efficace pour organiser les idées et les planifier et même construire un texte cohérent et cohésif.
- Le brouillon aiderait à développer les compétences rédactionnelle de l'apprenant.

Comme échantillon nous avons choisi les apprenants de la deuxième année moyenne du CEM « Les frères KHAITATI » à BORDJ GHEDIR.

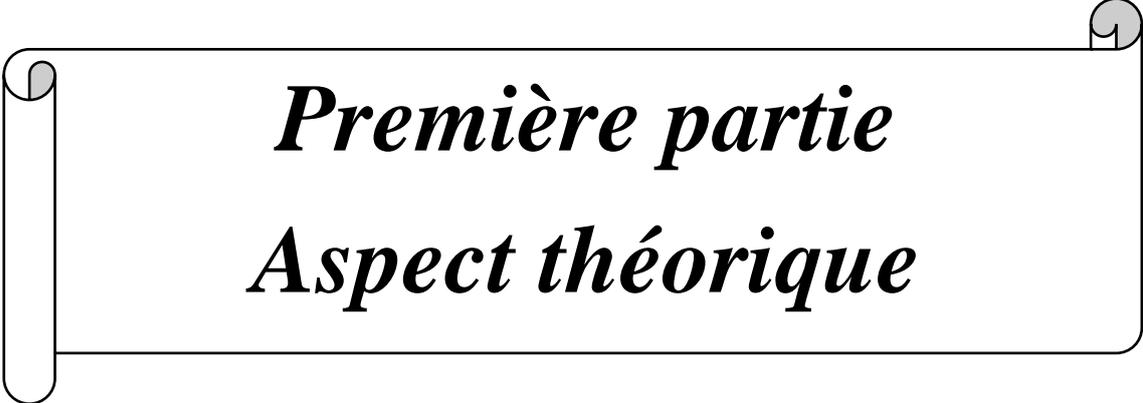
Notre mémoire se structure comme suit : La première partie est une partie théorique, elle se divise en deux chapitres : Le premier sera consacré à définir quelques notions théoriques telles que : l'écriture, l'écrit, l'atelier d'écriture, la production écrite (les modèles, les erreurs) et la réécriture.

Le deuxième sera consacré au brouillon, (son étymologie, ses types, son usage et son rôle), le brouillon comme objet didactique, l'analyse du brouillon et la comparaison entre le brouillon des élèves et le brouillon des écrivains.

La deuxième partie sera réservée exclusivement à la pratique dont l'objectif est de vérifier notre hypothèse à partir d'une expérimentation effectuée avec les apprenants de la deuxième année moyenne lors des séances de production écrite puis nous analysons leurs brouillons. Ensuite, nous allons faire un résultat global d'expérimentation de la séance de

Introduction Générale

production écrite présentée. L'objectif de cette partie, est de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse.



Première partie
Aspect théorique



Chapitre I
De l'écriture à l'écrit

« De nombreux travaux ont montré que l'écriture de soi était bénéfique à notre santé, qu'elle aidait à la pacification émotionnelle, notamment dans nos moments de vie difficiles. La mise en mots et en récits de nos expériences de vie permet d'augmenter la cohérence des événements et des états d'âme qui sans cela, aurait un goût de flou et d'inachevé. Des études qui comparent le fait de parler, d'écrire ou de simplement réfléchir à des expériences de vie douloureuses montrent clairement que l'écriture et la discussion font toutes deux bien mieux que la réflexion solitaire.»¹

¹ Christophe André - Sérénité, 25 histoires d'équilibre intérieur.

Introduction partielle

« L'écrit » et « l'écriture » se sont deux concepts qui s'unissent et s'enrichissent, l'un complète l'autre mais se distinguent l'un de l'autre. Dans une classe de langue, l'écriture demeure l'une des activités les plus complexes dans l'enseignement/apprentissage du FLE. La maîtrise de cette compétence est un élément indispensable pour la réussite dans la vie sociale, scolaire ou professionnelle. En didactique des langues, l'écrit se trouve lié à l'oral, de même que la lecture à l'écriture, la compréhension à la production, le phonème au graphème, etc...

1. Définition des concepts

1.1-L'écriture/l'écrit

L'écriture est une manière de représenter graphiquement une langue, par le moyen de signes dessinés sur un support. Selon Robert Gallisson et Daniel Coste, l'écriture représente « *un système de signes graphiques* »¹. Autrement dit, c'est l'ensemble des lettres qui compose le système graphique.

Ils supposent que l'articulation lecture /écriture favorise l'amélioration des compétences en production écrite chez l'apprenant. Quant à Reuter, l'écriture est décrite comme :

« une pratique sociale, [...] impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré »².

Cela veut dire que l'écriture est un outil d'échange entre sujets et elle entretient une relation avec l'histoire de scripteur (l'apprenant), sa pensée, ses affections, son rapport au monde et à toutes les pratiques qui le lient aux autres, qui vise à construire un produit.

Barré De Miniac affirme que l'écriture est : « *une pratique par laquelle le sujet laisse des traces de ce qu'il inscrit* »³. Donc, elle est une succession des lettres

¹Gallisson, Robert. Coste, Daniel. *Dictionnaire de didactique des langues*. France. 1976. p.176.

²REUTER, Y. « *Enseigner et apprendre à écrire* ». Paris : Edition, E.S.F, 1996. P.58.

³Barré de Miniac, Christine. « *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques* ». Paris. PU septentrion. 2000. p.12.

Chapitre I :De l'écriture vers l'écrit

composant des mots. L'écriture est une activité très nécessaire dans la vie scolaire de l'apprenant. C'est pourquoi l'enseignement/apprentissage de français doit mettre l'accent sur ce volet de la langue. L'acte d'écrire est fait par des activités d'objectifs visés : l'apprenant doit employer correctement les règles du code graphique (forme des lettres, faire des mots, agencement des mots dans la phrase) et celles de la production écrite (présentation, adéquation à la consigne).

1.2-L'écrit

Aujourd'hui, l'écrit joue un rôle très important dans la réussite scolaire, et prend différentes formes « *envoyer un e-mail, passer un examen, etc...* ».L'écrit est un vaste concept qui existe depuis longtemps. Pour bien le cerner, il est incontournable de passer par sa définition : L'écrit est avant tout un outil, un instrument de communication, étant une activité complexe qui mobilise des opérations intellectuelles simultanées où l'apprenant doit présenter l'écrit à produire, à chercher et à collecter des informations et des idées , les planifier et les organiser et utiliser une langue correcte pour produire et en fin relire le texte pour l'améliorer.

Ce mot vient du verbe écrire du latin « scribere » .Ecrire est « un geste » qui s'apprend et qui nécessite du temps, un bon accompagnement de la part de l'enseignant ainsi qu'un entraînement sur plusieurs années de la part de l'apprenant pourra amener ce dernier à l'apprentissage de l'écriture.

L'écrit désigne :

« Le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de texte de différents niveaux et remplissant différents fonction langagières »¹.

D'ailleurs, Nous savons bien qu'écrire n'est pas une tâche aisée. C'est une activité cognitive et affective complexe. Cet acte exige du scripteur la maîtrise de la langue et ses composantes telles : la syntaxe, la grammaire, l'orthographe...

¹Zeribi, Yamina. *L'évaluation de l'écrit en classe de FLE : Difficultés et remédiation* « Cas des élèves de la 4ème année moyenne ». FLE didactique des langues-Cultures. Université "Mohamed Khider .Biskra . 2013. p.31.

Dans son sens le plus large et par opposition à l'oral la notion de l'écrit est définie selon le dictionnaire de didactique du français LE et LS : « *une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* »¹.

D'après cette définition, l'écrit est vu comme un geste graphique de transcription de la langue sur un support en respectant les normes d'écriture, la forme des lettres et leurs orientations. L'écrit est tout simplement la représentation graphique d'une représentation phonique, c'est la transformation d'un message sonore en un message graphique. L'écrit est une activité jugée comme complexe car elle mobilise des opérations intellectuelles simultanées : l'apprenant doit chercher le sens d'après ses connaissances antérieures.

De toutes ces définitions, l'écrit constitue un champ, un domaine qui se manifeste au moyen des signes graphiques. Il demeure un moyen sans pareil pour la conservation et la sauvegarde des traces graphiques.

1.3- L'apprentissage de l'écrite

L'apprentissage de la langue écrite doit être une conquête et non une simple injonction sociale et scolaire.

Apprendre à écrire est une activité importante pour un jeune enfant qui ne se réduit pas à la capacité de tracer quelques lettres. Pour écrire un mot, l'enfant doit non seulement maîtriser la trace des lettres mais aussi respecter les règles et conventions de notre système, en comprendre le fonctionnement et surtout donner du sens à ce qu'il écrit.

Apprendre à écrire nécessite d'avoir construite une représentation de l'écrit, d'avoir établi des liens entre ce qui se dit (et qui peut s'écrire) et ce qui est écrit (et peut se lire/dire). C'est cet apprentissage qui s'élabore tout au long du parcours de l'élève à l'école maternelle.

L'apprentissage de l'écrit est un processus continu dans la mesure où il s'exerce dans les quatre paliers de l'enseignement. Au moyen, cet apprentissage doit s'effectuer par des pratiques régulières, continues et variées de l'écriture. La séance de la production écrite est le seul moment d'apprentissage de l'écrit en classe. Confrontés au sujet, les élèves trouvent le moyen de s'exprimer et d'écrire librement.

¹Djeddi, Amra. *Les difficultés lexicales de la production écrite rencontrées par les élèves de 5AP, science de langue et didactique*. Université de « Tebessa ». 2015-2016. p.30.

2.1-L'atelier d'écriture

Le mot atelier désigne généralement un « *lieu où des artisans, des ouvriers travaillent en commun.* »¹.

Par inférence, un atelier d'écriture serait un espace où des personnes se réunissent pour écrire ensemble et produire des textes tout en étant dirigés par une personne.

Claire Boniface accorde à l'atelier d'écriture la définition suivante :

«L'atelier d'écriture est un dispositif qui a pour but de déclencher l'écriture, de créer la motivation, dans certain plaisir»².

Selon elle, l'atelier d'écriture vise le développement personnel c'est à –dire l'écriture est un moyen au service de l'expression de la personne de sa relation avec d'autrui :

«C'est un groupe de personnes qui écrit pendant une période donnée d'une manière régulière, un animateur propose au groupe des sujets parfois illustrés par la lecture préalable d'un texte, après les personnages écrivent leurs textes et lorsque le temps d'écriture est terminé, chacun lit s'il veut, à haut voix son texte.»³.

Boniface Claire a bien expliqué la démarche d'un atelier d'écriture en motivant les éléments qui entrent en jeu lors de l'organisation d'un atelier.

Yves Reuter, définit l'atelier d'écriture comme étant :

«Un espace-temps institutionnel dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un "expert" produit des textes, en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette

¹LE ROBERT, Micro. *Dictionnaire de la langue française*. Paris. Ed : Enrichi. 2006. P.82.

² Boniface, Claire. *Les ateliers d'écriture*. Paris. ED : Retz, 1992. P.12.

³ Idem

production, afin de développer les compétences scripturales et méta scripturales de chacun de ses membres ».¹

Dans cette définition, Reuter envisage l'atelier d'écriture comme une pratique qui se déroule dans un cadre "formel", c'est-à-dire dans des institutions (pas forcément scolaires), dont l'objectif est de développer les compétences des participants que ce soit au niveau scriptural ou méta scriptural. Ainsi, la mise en place d'un atelier d'écriture selon Reuter, vise essentiellement le développement des savoirs, savoir-faire et représentations.

Evelyne Plantier définit l'atelier d'écriture comme :

«le lieu de la plus grande liberté à l'intérieur de la plus grande contrainte, contrainte du lieu (...) contrainte de la motivation de l'écriture(...) contrainte du temps(...)contrainte du don»².

Alors, l'atelier d'écriture offre la possibilité de s'exprimer librement et de faire émerger de son espace intérieur des éléments qu'on ne savait pas détenir. Il ne se contente pas d'extérioriser ce qu'on aurait conscience de posséder. Il s'agit d'écrire sans aucune contrainte du (lieu, temps, motivation, don).

2.2- L'écrit individuel

Selon le dictionnaire, Larousse Pratique : Individualiser : rendre distinct des autres par des caractères propres.

Ou encore selon Sylvain Connac :

« Individualiser : permettre à l'élève d'apprendre seul, à son propre rythme et éventuellement selon un parcours diversifié, des contenus d'enseignement. Adapter sa pratique aux caractéristiques des individus auxquels on s'adresse ».³

¹Yves, Reuter. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : Editions E S F, 2002. p. 35.

²P, Evelyne. *« Animer un atelier d'écriture pour tous, Eyolles »*. Paris. 2010. P. 19.

³Sylvain, Connac. *«Apprendre avec les pédagogies coopératives»*. Paris : Edition ESF, 2009.

Chapitre I :De l'écriture vers l'écrit

Le travail individualisé, c'est-à-dire tout le travail sur fiches, livres, cahiers, permet à l'apprenant d'exercer une activité qui le mobilise au point de le transformer, activité qui peut être différente pour un enfant de la classe comme pour tel autre. Aussi le travail que l'on donne à l'enfant doit-il correspondre à ses besoins et ses capacités proches. Ecrire un texte n'est pas une tâche facile, lorsque l'élève écrit un texte, il peut rencontrer plusieurs difficultés, des blocages aux niveaux du vocabulaire, de la grammaire, d'orthographe et de la syntaxe. L'élève écrit ses observations, ses représentations, il écrit pour lui-même, ensuite il rédige des textes pour communiquer ses résultats.

L'écrit individuel donne la valeur à l'expression de chacun, il permet à l'élève d'organiser ses données, ses observations, Il lui permet aussi de se souvenir de ses conceptions initiales et d'identifier leur évolution.

Le travail personnel doit permettre :

- A l'élève de vérifier sa compréhension.
- De s'entraîner pour renforcer les acquis.
- De révéler les difficultés.
- D'éveiller la curiosité, préparer la leçon à venir, se poser des questions.
- De favoriser la prise d'initiatives.
- De donner des habitudes, une discipline, un rythme au travail intellectuel personnel indispensable.

2.3-L'écrit en groupe

Selon le Robert, dictionnaire d'aujourd'hui, Le terme groupe signifie« *réunion de plusieurs personnes dans un même lieu.*»¹ Dans une classe, ces personnes réunis sont l'enseignant et les apprenants. Les deux constituent le centre des apprentissages.

Contrairement à l'écriture personnel, l'écrit en groupe facilite le travail à l'élève, car tous les membres du groupe communiquent entre eux, traduisent les mots, trouvent des plusieurs idées et dégagent les connaissances acquises durant la séquence. Le milieu et l'ambiance du groupe fait une motivation entre les élèves.

¹Le Robert dictionnaire d'aujourd'hui, Paris : librairie Larousse, 1999. p.254

« Chaque membre d'un groupe peut puiser à la source de connaissance de ses camarades et apprendre de nouveaux savoir-faire. L'élaboration collective d'un texte suit le même principe, mais exige, de plus, la discussion de idées des différentes partenaires »¹

Les écrits collectifs ont produits un groupe d'élèves dans la classe, par le maître, il doit être compréhensible par tous les élèves. Le travail de groupe conduit à une production qui peut prendre des formes diverses : compte-rendu, hypothèses, dossier, présentation orale, vidéo ...

En outre, le travail en groupe encourage les interactions mais il a la particularité de mettre l'élève en relation avec son monde interne, de lui permettre de trouver ses mots, sa voix et d'affirmer sa singularité. Travailler en groupe en vue d'élaborer, à la fin de son texte.

Nous pouvons dire que si le travail du groupe est monté dans le but de créer une tâche précise, c'est le moment qu'apparaît le rôle de l'enseignant décidé d'adopter ce mode de travail. Il serait dans son intérêt de convaincre ses élèves de l'importance de leur regroupement en sous-groupes. Ils doivent comprendre que cet outil est synonyme d'interrelation, d'échange, d'entraide et de prise de responsabilité.

2.4-Les objectifs d'atelier d'écriture

L'atelier d'écriture est une démarche qui est justement importante dans une situation pédagogique afin d'améliorer le rendement des apprenants en matière d'écriture. C'est une technique utilisée par des enseignants pour améliorer des apprenants à l'écrit. Elle permet aux apprenants de manipuler la langue de manière intéressante et exigeante.

Alors, l'objectif de l'atelier d'écriture est d'amener l'apprenant à :

- Écrire de façon autonome en jouant avec les mots et les sens.
 - Pouvoir produire un simple écrit à un type de texte défini dans une situation de communication bien déterminée.
 - Libérer les capacités d'expression personnelle.
 - Enrichir ses expériences de la réalité, du monde qui pourrait ensuite nourrir sa créativité.
 - Réinvestir ses compétences enseignées et acquises en classe et développer son savoir être. -
- Faire apprendre aux apprenants le respect lors des échanges.

¹J, Myers Marie. « Modalité d'apprentissage d'une langue seconde ». Bruxelles : Ed De BoekDuculot, 2004. P.105.

-Avoir l'esprit collectif et renforcer les liens entre les participants eux-mêmes et l'animateur.

À partir de cela nous pouvons dire que dans l'enseignement /apprentissage de l'écrit, l'atelier d'écriture facilite l'interaction entre pairs chose qui va créer la motivation entre les apprenants en les incitant à partager leurs idées et leurs informations en s'inscrivant dans une situation de communication.

2.5. Les principes d'atelier d'écriture

A partir de ce que nous avons vu sur les ateliers d'écriture, nous pouvons dire que les principes sont différents :

- 1) Neuf à quatorze personnes, constituent un groupe organisé.
- 2) L'atelier permet aux participants, de découvrir diverses potentialités, inconnu de la langue.
- 3) L'apprentissage et la pratique de manière variable dans une certaine mesure pour s'apprendre l'écriture. L'une et l'autre sont des constructions progressives, supposent l'échange et le déchiffrement.
- 4) Les productions d'atelier finissant la plupart du temps par y être lues, à voix haute, par d'affiche, par le biais de recueils.
- 5) faits des commentaires sur les productions et met en relief sur les points forts, suggère des pistes de transformation, permet l'amélioration des projets personnels
- 6) l'atelier vise à la fois l'acquisition d'aptitudes diversifiées et l'affirmation d'un rapport personnel à l'écriture.

3.1- La production écrite

Dans une perspective linguistique, la production écrite est perçue comme « *une activité complexe de production du textes, à la fois intellectuelle et linguistique, qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières* ». ¹

Et selon une perspective de communication, la production écrite est conçue comme une activité de production d'un texte écrit vue comme une itération entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un discours écrit.

A travers ces deux dernières définitions, il apparaît que l'activité de la production écrite requiert la réflexion et les savoir-faire langagiers. Elle est effectuée de la production de texte, de discours. Ceux-ci vont constituer des messages s'inscrivant dans une situation de communication interactive entre un scripteur et un lecteur.

¹ Robert, Jean Pierre. Op.cit. p.17.

Tant que la production écrite est une activité qui a un objectif et un sens, les apprenants écrivent pour être lus.

A ce propos les didacticiens pensent que les apprenants ne rédigent pas des textes pour être corrigés par l'enseignant, mais ils écrivent pour transmettre leurs idées et communiquer avec un (des) lecteur(s). L'apprenant est invité à exprimer ses sentiments, transmettre ses idées pour communiquer avec autrui et mettre à jour une compétence de communication écrite. Selon Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, la production écrite : « *est une activité mentale, complexe de construction de connaissance et de sens.* »¹.

La production écrite est une activité d'écriture et la pratique de toutes les normes et les étapes de l'écrit en FLE avec les apprenants qui mettent en œuvre un ensemble de processus cognitif et métacognitif. Pour Cuq et Gruca, « *écrire c'est réaliser une série de procédure de résolution de problèmes qu'il est quelque fois délicat de distinguer* ». ²Ainsi, la production écrite dans le contexte scolaire est une activité complexe et l'enseignement de la production écrite en français langue étrangère n'est pas une tâche facile. Elle donne aux apprenants l'occasion de produire des textes courts pour qu'ils puissent s'investir et réinvestir leurs acquis pour comprendre une consigne et répondre aux contraintes d'un sujet proposé par l'enseignant.

La production écrite, comme nous l'avons souligné plus haut, est une activité qui a pour but de construire du sens, et vise l'acquisition chez les apprenants de la capacité à produire divers types de textes répondants à des intentions de communication : ils écrivent pour être lus. À ce propos, Théon affirme que : « *La production écrite est une activité qui a un but et un sens, les apprenants écrivent pour communiquer avec un (ou des) lecteur(s)...* » ³Donc, pour lui, la production écrite a pour objectif d'aider les apprenants à produire, à exprime ses pensées et ses sentiments, ses besoins et ses intérêts pour les communiquer.

3.2-Les modèles de la production écrite

Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la production écrite, les recherches ont abouti à distinguer certains modèles de la production écrite. Nous avons noté parmi ces modèles ce qui suit :

¹Cuq, Jean Pierre et Gruca, Isabelle. «*Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*». Presse universitaire de Grenoble. 2003. p. 180.

²Idem

³Cité par G, VIGNER. *Ecrire. «Eléments pour la pédagogie de la production écrite*. Paris : CLE International, 1982. p.10.

3.2.1-Le modèle linéaire

C'est un modèle conçu par G.Rohmer est considéré comme le précurseur de ce modèle élaboré pour l'Anglais langue maternelle. Selon lui, le scripteur produit en suivant trois étapes : la pré-écriture, l'écriture, la correction de texte rédigé. Dans ce modèle, la pré-écriture comprend des activités comme la planification et la recherche d'idées, qui se réalisent par l'écriture : la rédaction du texte, enfin la réécriture dont, le scripteur retravaillerait son texte en le corrigeant des deux plans forme et fond. Ce type de modèle est considéré comme limité du point que le processus d'écriture est unidirectionnel, or «*la démarche du scripteur habile se déroule d'une façon non linéaire avec des retours en arrière au cours des diverses activités cognitives effectuées durant le processus*»¹.

3.2.2-les modèles non linéaires

Il s'agit de passer à l'expression écrite à travers des activités de correspondance, ces modèles sont en nombre de trois :

2.1-Le premier modèle de Hayes et Flower (1980)²

Au début des années 1980, Hayes et Flower ont proposé des modèles de processus rédactionnels, se fondant sur les études de la psychologie cognitive, en conservant les étapes de Rohmer, ils se sont basés sur des expérimentations, à partir des protocoles verbaux selon la technique de la réflexion à haute voix, leur objectif était d'identifier les processus rédactionnels et l'origine des difficultés, et voir aussi dans quelles conditions il était possible d'améliorer les productions. Les deux chercheurs ont construit ce modèle sous forme de trois composantes : le contexte de la tâche, la mémoire à long terme et le processus d'écriture. Hayes et Flower proposent ce modèle d'écriture qui se base sur l'interrelation d'activités cognitives à diverses étapes du processus de la production écrite

2-2-Le second modèle de Hayes et Flower (1996)

Ce modèle est organisé autour de deux composantes principales : le contexte de production et l'individu.

2-2-le modèle de Bereiter et Scardmalia (1987)¹

¹Hayes et Flower. « *Identifying the organization of writing processes* », In L.W. Gregg et E.R. Steinberg (dir), *Cognitive processes in writing*.1980. p.36.

²Modèle Hayes et Flower, extrait de Garcia Debanc et Foyol 2002, cité par Y.Bounouaoua, «*Pour une activation des processus cognitifs de la production écrite en classe de FLE* ». Mémoire Magistère. Univ. Batna, 2008/2009. p.12.

Ces deux chercheurs insistent beaucoup plus sur la planification de processus de l'écriture, il s'agit tout d'abord des connaissances puis la transformation et l'investissement des connaissances ; Ils ont proposé en 1987 deux descriptions qui se basent sur l'analyse des scripteurs pendant le moment de l'écriture.

1-La première description : « *connaissances – expression* » : décrit la démarche de scripteurs novices ou d'enfants, centrés sur eux-mêmes, et éprouvant des difficultés à se distancier de leur mode pensée c'est-à-dire : ils ne prennent pas en considération leurs lecteurs en rédigeant, et ils se fient uniquement à leurs champs d'expérience ou à leurs connaissances sans préoccuper de recueillir des renseignements sur le sujet à traiter.

2-la deuxième description dite : « *connaissance-transformation* », elle décrit un scripteur averti qui peut ajuster son fonctionnement cognitif à la tâche qu'il est appelé à faire et surmonte les difficultés qu'il rencontre. Il cherche son matériel, pense à ses lecteurs et révisé le contenu et la forme du texte écrit.

2.3-le modèle de Deschenes

C'est l'un des modèles de FLM qui met en pratique la relation entre la compréhension de l'écrit et la production de l'écrit. Ce modèle a pour objet de faire le lien avec l'activité de compréhension écrite que DESCHENES considère comme une condition préalable à toute production écrite, c'est-à-dire que l'apprentissage de l'écrit passe par la lecture.

Pour Deschenes, « *même si les travaux concernant la production des textes sont moins avancés que ceux portant sur la compréhension écrite, l'intérêt pour les recherches sur la production écrite n'en est pas moins grand* ». ²

La variable la plus importante selon Deschenes, elle comprend deux grands ensembles :

2-3-1-Les structures de connaissances :

Renvoyant aux informations contenues dans la mémoire à long terme, des informations :

(Linguistiques, sémantiques, rhétoriques, référentielles, etc.)

2-3-2-Les processus psychologiques composés de cinq éléments ou étapes :

a- La perception-activation.

b- La construction de la signification.

c- La linéarisation.

d- La rédaction-édition.

¹Bereiter et Scardamalia. Cités par C, Cornaire et P, M, Raymond. « *La production écrite* ». Paris : CLE International, 1999.p. 29.

²A.J.Deschènes, cité par C.Cornaire et P.M.Raymond. Op. Cit. p. 31.

e- La révision.

Enfin, aujourd'hui la didactique des langues valorise de nouveau l'écriture et la production écrite représente une compétence qui est reconnue, surtout après l'apparition de l'approche communicative. La transmission du message est un élément important dans la didactique des langues étrangères et pour que le message puisse être transmis, l'apprenant devrait être capable d'élaborer correctement et précisément sa pensée, de rédiger des phrases logiques, en respectant des normes grammaticales. Contrairement à l'oral où nous pouvons utiliser le geste et la mimique pour remplacer des mots et pour nous débrouiller dans une situation donnée, à l'écrit nous devons utiliser le vocabulaire acquis et les formes grammaticales correctes pour pouvoir exprimer notre pensée. Pour que l'apprenant progresse dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, nous avons besoin d'une analyse pertinente des erreurs que les apprenants commettent.

3.3-L'analyse des erreurs dans la production écrite

3.3.1-Erreur

Selon Larousse l'erreur c'est : « 1.action de se tromper ; faute commise en se trompant. 2.état de quelqu'un qui se trompe : être dans l'erreur »¹

D'après cette définition le sens propre du mot « erreur » c'est l'action de se tromper ; opinion fautive ; illusion ; faute ; méprise.

En didactique des langues étrangères, les erreurs «relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de "cheval" en chevaux lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier) »². Il est donc évident qu'elles sont bien différentes des erreurs

Donc, l'erreur est une preuve de la mauvaise maîtrise des normes de la langue au niveau du lexique, grammaire, syntaxe, morphologie...chez l'apprenant. Ces erreurs sont un point faible dans l'apprentissage de l'apprenant. En effet il y a des chercheurs qui affirment que l'erreur est un moyen d'apprentissage tel que « R.Porquier » lorsqu'il a dit « l'erreur est non seulement inévitable, mais normale et nécessaire d'erreur et l'erreur servent à apprendre »³

3.3.2-Faute

¹Dictionnaire Larousse. Paris. Larousse. 2009. P. 154. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/erreur/30846>

²Martine Marquillo, Larruy. «L'interprétation de l'erreur». Paris : Clé International, 2003. P. 128.

³ P, Porquier. «L'analyse des erreurs, problème et perspectives ». ELA, n°25, p.28.

Chapitre I :De l'écriture vers l'écrit

Les fautes constituent une réalité inévitable dans le processus de tout apprentissage. Le phénomène de commettre des fautes continue de susciter l'intérêt des linguistes et didacticiens. Le dictionnaire Larousse définit la faute comme « *Manquement à une norme, à un principe, à une procédure* »¹ d'un point de vue didactique ; « *elle a trait à la performance, il s'agit donc des rates de production qui sont dus à la fatigue, le stress, l'hésitation et au manque de confiance* »².

À partir de ces définitions, on constate que, la faute et l'erreur se sont deux synonymes difficiles, à la visée interprétative de distinguer entre eux ; mais après les recherches de plusieurs didacticiens, ils ont trouvé des nuances. L'un de ces chercheurs est Gheorghe Doca qui affirme que« *les fautes sont liées à la performance (le locuteur est immédiatement conscient lorsqu'on attire son attention sur elles ; il a la possibilité de faire lui-même la correction parce qu'il connaît la règle du système linguistique.*»³

Alors que les erreurs se fassent d'une façon inconscient et involontaire ; et elles sont liées à la compétence, c'est à dire ...l'apprenant souffre d'une méconnaissance ou bien connaissance incomplète du système linguistique de la langue cible c'est pour ça il commit des erreurs.

3.1.1-Les différents types d'erreurs

Il existe plusieurs types d'erreurs, nous, nous avons choisi de travailler celles de la production écrite qui va être évaluée sur deux niveaux : pragmatique et linguistique, ces derniers nous aident à distinguer deux types d'erreurs :

-les erreurs de contenu : Il faut respecter les trois règles de cohérence/cohésion qui suit la règle de progression, la règle d'isotopie, la règle cohérence sémantique, aussi l'apprenant il doit respect l'organisation du texte et mise en page le type de texte, respect la consigne, le nombre des mots, la ponctuation, l'apprenant est obligé d'utiliser d'un registre beaucoup plus oral et familier par rapport au contexte...

¹Dictionnaire le petit larousse.2005. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/faute/33042>

²Larbi, A. « *l'analyse des erreurs en production écrite* ». Biskra. 2013. P. 06.

³Doca, Gheorghe. « *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère* ». Paris : Publication de la Sorbonne, 1981. P. 24.

-les erreurs de la forme : Il s'agit des erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques, (par exemple : l'emploi des temps des verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire, etc.).

Donc toutes ces erreurs constituent un grand obstacle en production écrite et pour éviter les types d'erreurs qu'on a déjà citées .Il est nécessaire de savoir quelle source peut avoir ce genre d'erreur.

4.1-La réécriture

On peut pour commencer trivialement recenser les sens communément affectés au verbe « **Réécrire** ».

- 1) réécrire, c'est écrire une seconde fois. Par exemple, écrire à quelqu'un puis lui écrire à nouveau.
- 2) réécrire, c'est reprendre une activité d'écriture qu'on a suspendue momentanément. J'écris, je m'arrête puis je me mets à réécrire.
- 3) réécrire, c'est reproduire quelque chose qui a déjà été écrit par autrui. J'écris, mais ce faisant, je ne fais que réécrire, re-dupliquer ce qui a déjà été écrit par d'autres, avant moi.
- 4) réécrire, c'est retravailler un texte qu'on a déjà écrit, le transformer en vue de l'améliorer.

Depuis les origines de la littérature, les auteurs ont fait le constat que l'écriture est une réécriture...

Selon **Reuter** la réécriture non pas à la fin du processus d'écriture, mais en son cœur même :

« Si la réécriture a conquis une place aussi importante ces dernières années, c'est en fonction des recherches [...] qui montrent qu'écrire c'est réécrire, y compris pour les experts : c'est retravailler son texte, s'essayer aux diverses possibilités qu'offre l'écriture, les transformer, les réviser, etc. »¹

¹Reuter, Y. «Enseigner et apprendre à écrire ». Paris : ESF Éditeur. 1996. p.170.

Chapitre I :De l'écriture vers l'écrit

Oriol-Boyer explique aussi la réécriture : « *Réécrire, c'est en effet être capable de détecter des erreurs, de les expliciter, puis d'élaborer des stratégies pour les éliminer ou les exploiter.* »¹

La réécriture telle que l'a présentée **Reuter** dans son ouvrage qui a marqué la didactique de l'écriture ne constitue pas uniquement un travail stylistique : « *elle s'inscrit de plain-pied dans une démarche réflexive d'apprentissage de l'orthographe et de la syntaxe.* »²

La réécriture planifiée permettrait au scripteur de réfléchir à ses propres difficultés au moment où il est amené à reprendre la première version de son texte à la lumière des consignes personnalisées que lui aurait fournies un évaluateur. Dans le cadre scolaire, cette reprise englobe autant les éléments d'ordre linguistique – correction – que d'ordre discursif – réécriture à proprement parler, reformulation des idées, révision du plan, articulation etc.

Quand l'enseignant invite à réécrire, il ne peut se contenter de dire « *réécris ton texte* » comme il peut dire « *corrige ton texte* ». Il doit expliciter, se mettre d'accord avec l'élève sur des critères, préciser sa (ou ses) consigne(s) de réécriture, assigner à la réécriture une finalité et indiquer un cheminement.

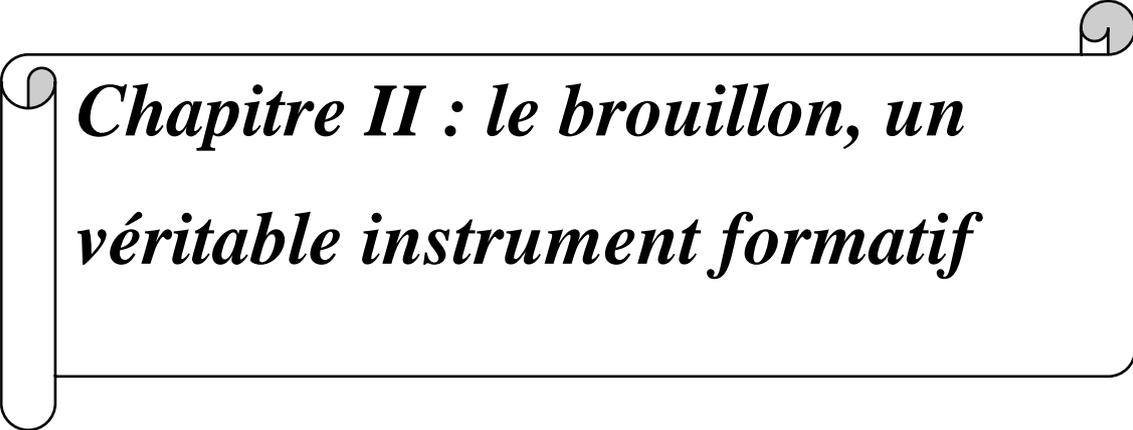
Conclusion partielle

À partir de cette partie, l'enseignement de l'écrit a une grande importance dans l'apprentissage de l'écrit, pour améliorer la production écrite à travers l'acquisition de différentes compétences rédactionnelle.

De cela, nous pouvons dire que l'écriture est un moyen de communication qui aide l'élève à donner des informations, de partager des idées avec son enseignant et ses camarades dans une situation bien définie.

¹Oriol-Boyer, C. « *La réécriture* » Grenoble : CEDITEL.1990. p.38.

²Reuter, Y. Op.cit. p. 25.



Chapitre II : le brouillon, un véritable instrument formatif

«Qui permet de faire un premier pas en direction de toute la culture écrite, et comprendre que les grands auteurs sont de grands producteurs de brouillons».¹

¹ Grésillon. 1988.

Introduction partielle

Dans la recherche présentée ici, nous nous sommes intéressés au développement des capacités d'écrit des élèves. Nous allons aborder l'importance de l'utilisation du brouillon, considéré comme un « *instrument formatif* ». Donc, pour avoir la réussite scolaire, il faut utiliser le brouillon parce que l'écrit directement en version finale ne suffit pas. Nous faisons l'hypothèse quand en examinant les brouillons des élèves, nous allons pouvoir obtenir des informations sur la façon dont les élèves gèrent, construisent, améliorent, contrôlent, évaluent leurs propres productions verbales.

D'après Larousse¹

Première forme d'un écrit que l'on corrige, avant de le recopier

D'après Le parisien²

Première rédaction d'un écrit avant une version définitive.

D'après L'internaute³

Première version d'un écrit qui sera ensuite mis au net.

D'après dictionnaire Littré⁴

BROUILLON

Prononciation : brou-llon, ll mouillées, et non brou-yon

-Sens 1

Premier travail avec corrections.

-Sens 2

Le papier même sur lequel on a écrit.

-Sens 3

Brouillard, livre de commerce.

¹ Le Dictionnaire Larousse

https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/brouillon/11422?fbclid=IwAR3UQkSMKshoJuAp193fOuh3F94q8xtNryqoOj9tV69M5Do3tTeLEtNWS_0

²Le Dictionnaire Le parisien <http://dictionnaire.sensagent.leparisien.fr/brouillon/fr-fr/?fbclid=IwAR2eu43pz7OBJrG9YLCx-qAtAEZ1GX7u5J6VKkI4jKC7KBeSxmWk-zDgbk>

³ Le Dictionnaire Linternaute

https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/brouillon/?fbclid=IwAR2DixIChi13osF7BD_jQ4BiatOdV9Ww4h1i-kg9btHGKkOHf-mbVDglj5Q

⁴Le Dictionnaire Littré https://dicocitations.lemonde.fr/definition_littre/4180/Brouillon.php?fbclid=IwAR0-6kBTb1stBIbYKZjHGwZwia8nsGv4KfZXyGgIBcptRguPeAf42oCtA-k

Chapitre II : le brouillon, un véritable instrument formatif

SYNONYME

BROUILLON, BROUILLARD. Brouillard est un registre des commerçants, dit aussi brouillon. Brouillon se prend pour brouillard en ce sens ; mais brouillard ne se prend pas pour brouillon.

BROUILLON, ONNE

Prononciation : brou-llon, llo-n', ll mouillées, et non brou-yon adj.

Sens 1

Qui met le trouble dans les affaires.

Sens 2

Substantivement, celui qui embrouille les affaires.

Celui qui n'a pas de netteté dans les idées.

D'après le Dictionnaire de L'académie française (8^{ème} édition)¹

BROUILLON, ONNE

n.

Celui, celle qui embrouille les affaires, par ignorance, étourderie ou maladresse ; ou qui manque de netteté dans les idées et qui s'embrouille dans ses discours. Cet avocat est un brouillon qui gâte les meilleures causes. On ne sait jamais ce qu'il veut dire, c'est un brouillon.

Il s'emploie aussi comme adjectif. Esprit brouillon.

BROUILLON

n.m.

Ce qu'on écrit d'abord, ce qu'on jette d'abord sur le papier pour le mettre ensuite au net ; et le Papier même sur lequel on a écrit le brouillon. Je n'en ai fait qu'un brouillon. Voilà mon brouillon. Il ne fait jamais de brouillon. Il écrit sans faire de brouillon. Mettre un brouillon au net. Un cahier de brouillons.

Il se dit aussi, en termes de Comptabilité, de Ce qu'on nomme plus ordinairement BROUILLARD.

1.2-L'étymologie

Le mot "brouillon" n'apparaît qu'en 1551, se désignant, un siècle après l'innovation de Gutenberg, par rapport au manuscrit et à l'imprimé. Mais l'objet lui-même avait depuis bien longtemps déjà embrassé les divers outils de l'écriture : tablettes de bois, feuille de papyrus, ou de cire...

Selon Claudine Fabre-Cols, considéré que le brouillon c'est :

¹ Le Dictionnaire de l'académie française (8^{ème} édition)

https://www.notrefamille.com/dictionnaire/definition/brouillon/?fbclid=IwAR04TD_JIq7-9JxKqkI99K9jMOIQiRdH1CDq86A4TkyBbcmDM8M4q-iJ15M

Chapitre II : le brouillon, un véritable instrument formatif

« *L'avant-texte le plus spectaculaire est les le brouillon. Rappelons pour mémoire que l'étymologie de brouillon est à chercher de coté de « brouilli » et de « brou », ce qui s'accord bien avec l'aspect chaotique de ces avant-texte. » Des traits caractéristiques « opposent fortement le texte, fondamentalement unidimensionnel, au brouillon, dont le désordre proliférant est nettement perçu comme pluridimensionnel... »¹.*

Le mot « brouillon » comme s'accordent tous les dictionnaires, dérive du verbe « brouiller » ce qui vent confondre mettre en désordre.

En 1219, tous les dictionnaires affirment que le « brouillon » vient du verbe « brouiller » mais il y a des contradictions entre eux selon les origines du ce verbe :

Dans le dictionnaire d'étymologie de la langue française en 1750, de l'Abbé Minage, nous trouvons que le mot brouillon vient du mot « brollium » qui veut dire « la confusion et le mélange de divers arbustes qui se voient en beaucoup d'endroits des bois et des forets », d'une autre part un grand professeur de Padoue, M. Ferrari .G .Ménage affirme que brouiller vient de l'italien « brogliare », formé de « turba, turbula, turbulum, turbulium, brulium, brogliare ».

Cependant, dans Le Dictionnaire étymologique française, Auguste Scheler considéra que « brouiller » comme « brogliard » en italien semble représenter l'allemand « brudeln » ou « brodeln » (jeter des vapeurs, brouillonner, remuer brouiller). Donc A .Scheler rappellera la forme italienn

« briglia », de l'allemand, « hadel » est peut-être aussi celle de « souiller » de l'allemand « sudein ».

En effet, selon Almuth Grésillon, à regarder l'étymologie du mot « brouillon » dérivé de « brouiller », on est renvoyé à travers l'ancien Français, à des sens qui parlent d'eux-mêmes : « Boue », « bouillon », « écume ». *Ce qui signifie un objet en état d'ébullition.* »²

Cette idée est confirmée par le choix de mots et d'expressions de certains chercheurs quand ils désignent les brouillons d'écrivains « *fouillis, pages éclatées, parasitées, foisonnement, fourvoiements, bruit verbal, entrelacs de discours hétérogènes* »¹

¹Fabre-cols, Claudine. « *Réécrire à l'école et au collège* ». France : Edition, ESF, 2002. p. 30.

² Grésillon, A. « *Les manuscrits littéraires, le texte dans tous ses états* » in *Pratiques*, 1988. N°57.

Chapitre II : le brouillon, un véritable instrument formatif

Le doute semble persister de nos jours puisqu'on peut lire dans le Dictionnaire étymologique et historique du français que « *brouiller* » vient peut-être de brou (brouillon, écume, boue) avec influence des verbes en ouiller ou du gallo-roman « *brodiculare* » du germanique « *brod* ». ²

1.3-Définition du brouillon

Le brouillon c'est l'image imparfaite d'un texte scriptural corrigé. Un avant texte, qui permet de réfléchir, de concrétiser les premières idées, de constituer des phrases et essayer les améliorer pour construire un texte cohérent.

Le brouillon est la surface qui présente les étapes d'un travail langagier et scriptural.

« *Le brouillon est le support matériel de l'écriture : le papier destiné à l'élaboration de l'écrit* » ³

En effet Le brouillon est le premier support qui lève le voile sur l'élaboration d'un produit fini permettant à l'enseignant d'évaluer le degré de développement de la compétence scripturale de l'apprenant et son exploitation dans la reconstruction de ses connaissances.

Le brouillon est un outil important pour améliorer la production écrite chez les apprenants où insiste à la valeur qui joue le brouillon dans l'apprentissage de l'écriture et les modèles rédactionnel.

Pour interroger la matérialité du brouillon, il s'agira, dans un premier temps, d'aborder le brouillon en sa qualité d'écrit spécifique. Selon Claire Docquet 2 : « *le brouillon doit être envisagé comme un écrit singulier, circonscrit dans un espace déterminé [...] [et] susceptible d'être caractérisé en soi* » ⁴

1.4-Les différents types de brouillons

L'ensemble des brouillons ainsi recueillis nous ont amenés à observer deux grandes tendances dans l'utilisation du brouillon, le brouillon linéaire et le brouillon instrumental.

1.4.1-Le brouillon linéaire

¹(ibidem).

²Dictionnaire étymologique et historique du français. Paris. Larousse.1994.

³Kadi, L. « *le brouillon scolaire ce « saliscrit* », in Synergie Algérie n°2, 2008.

⁴DOQUET, C. *Clarifier, embrouiller, inventer, brouillonner*, Recherches, n°55, «Brouillons», 2011-2012.

Chapitre II : le brouillon, un véritable instrument formatif

Un brouillon linéaire ressemble au premier jet du produit final où scripteur et lecteur se confondent. Il est rédigé sous forme de phrases développées et présente peu de différences avec le texte final, son but est d'améliorer la communication en agissant sur les opérations de linéarisation. « *C'est un brouillon qui présente peu de différences avec le texte final, il est entièrement rédigé et peut faire éventuellement l'objet de quelques révisions et réécritures, mais qui restent très locales* »¹. Ce type est généralement le plus utilisé.

1.4.2-Le brouillon instrumental

*« C'est un brouillon qui présente des structures écrites qui rompent avec l'aspect linéaire de l'écrit de communication. On y trouve non plus des phrases mais des mots et groupes de mot, une utilisation bidimensionnelle de l'espace graphique, sous forme de listes et des tableaux et le recours à des outils graphiques ne sont plus des mots, mais des flèches, des numéros et autre symboles. »*².

Avec ce type de brouillon, les productions sont plus visuelles et peuvent être associées à la pensée divergente qui consiste à formuler de façon créative sa réponse à une question. La fonctionnalité de ce brouillon est tout autre. Il ne s'agit plus de disposer d'un écrit complet, mais de représentations graphiques externes qui servent d'appui à la gestion interne du texte. Il est désigné comme un outil de développement du savoir-écrire.

Lors de cette recherche sur les aspects développementaux de l'écriture, les brouillons linéaires et instrumentaux n'ont pas la même fonction, car ils n'agissent pas au même niveau du processus rédactionnel : le recours au brouillon instrumental se développe alors que le brouillon linéaire est délaissé.

¹ Martine, Alcorta. *Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit*, revue française de pédagogie. 2001. p. 98.

²Idem.

2. Les diverses utilisations du brouillon au milieu scolaire

Le brouillon est avant tout un objet concret qui peut « *remplir la corbeille à papier* », et un objet particulièrement présent dans le contexte scolaire : « *c'est un mot écolier* » dans Le Petit Larousse le brouillon est « *le premier état d'un écrit avant sa mise au net* »¹.

Le brouillon représente un écrit incontournable, à travers lequel l'enseignant cherche en premier lieu à fixer dans l'esprit de ses élèves l'art du travail méthodique. Généralement, ceux qui font un brouillon sont des apprenants stratégiques qui ont le sens de l'élaboration progressive de leurs écrits et l'organisation de leurs travaux. Les auteurs remettent en question le fait que le brouillon aide réellement les élèves à réaliser la tâche d'écriture demandée et à développer les compétences scripturales. Quand il ne donne pas lieu à une simple mise au propre, il est parfois l'occasion de modifications orthographiques ou d'essai de mise en conformité avec les normes linguistiques, discursives, textuelles, génériques. Produire un texte argumentatif est une tâche beaucoup plus complexe que la production d'un texte informatif. La difficulté de la tâche pourrait donc également faire varier l'utilisation du brouillon.

Grésillon propose aux professeurs d'étudier avec leurs élèves les brouillons de quelques écrivains : « *montrer aux petits «auteurs» de la petite école, à ces scripteurs malhabiles qui ont peur de la page raturée, un seul brouillon d'un seul grand auteur, leur dire que l'art de la rédaction est aussi un art de la réécriture* »².

L'enseignant veut instaurer chez l'élève, éviter qu'il ne se précipite dans son texte, à réfléchir, l'amener à reprendre, à réviser, à corriger, à planifier. C'est donc l'enseignant qui crée la nécessité du brouillon, qui crée la place d'un espace intermédiaire précédant le produit final. Pour les chercheurs, le brouillon constitue la trace de ce que l'élève a construit au cours de la production écrite. Le brouillon n'est pas pour autant conçu comme un miroir de ce qui se passe « dans la tête des élèves », mais au contraire il est comme un outil que les élèves peuvent utiliser pour construire ce qu'ils ont dans la tête, pour contrôler et maîtriser le processus même d'écriture.

¹Dictionnaire étymologique et historique du français. Paris. Le petit Larousse.2004. P. 25.

²Grésillon, A. «*Les manuscrits littéraires, le texte dans tous ses états*» in Pratiques, 1988. N°57.

2.2-Le rôle du brouillon

Le brouillon n'est la plupart du temps qu'une préfiguration du « propre » qui obsède les élèves. Dans ces conditions, le brouillon ne joue pas son rôle de préparation, de réflexion, de planification, mais aussi de révision. L'apprenant écrit bille en tête pour produire un texte qui s'élabore de manière linéaire. En résulte un bloc dont le but ultime est le point final, et qui résistera à toutes les recommandations de l'enseignant, du type « relis-toi », « améliore ton texte ». Le brouillon ainsi pratiqué exclut l'erreur sous toutes ses formes, prenant l'exact contre-pied de son rôle premier.

Le brouillon peut être perçu très positivement par certains élèves, et très négativement par d'autres. Cela dépend du statut qu'ils lui confèrent. Pour les meilleurs élèves, il constitue un étayage, permettant de mettre en place « l'architecture » du texte à produire, pour les plus en difficulté, il agit un peu comme un miroir de leurs difficultés personnelles. D'où la tentation de briser ce miroir, pour ne pas perdre de temps et aller directement au produit final attendu. Ils se privent ainsi d'utiliser le brouillon comme « *possibilité de se fabriquer leurs propres outils de pensée* »¹. Cela, il revient à l'enseignant de mettre en place le cadre didactique qui va permettre aux élèves de prendre conscience de l'utilité du brouillon en agissant sur leurs représentations.

Ces brouillons permettent des allers retours entre le premier jet et la version finale d'un texte, permettant une mise à distance vis-à-vis de l'état émotionnel créatif premier. Donc il devient plus facile de se départir d'un point de vue initial et de le faire évoluer en fonction des interactions, des découvertes, des lectures, des réflexions, etc. le brouillon c'est un gain d'efficacité dans la mesure où il permet d'éviter le multitâche : penser dans un premier temps au contenu (brouillon) pour se libérer de cette charge cognitive afin de se concentrer ensuite sur la qualité de la langue.

3. Le brouillon, véritable objet didactique :

Selon Claudine Fabre, pour comprendre l'écriture « *l'étude des brouillons n'est pas moins utile que les modèles, tout aussi stimulants pour enseigner, et tout aussi représentatifs de l'activité des élèves.* »²

¹Alcorta, Martine. « *Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit.* Revue française de pédagogie ». 2001. N° 137, p. 95-103

²Fabre-cols, Claudine. Op. cit. P.12.

Chapitre II : le brouillon, un véritable instrument formatif

Le brouillon offre donc à la didactique un champ essentiel qui fournit au professeur et à l'élève des situations d'écriture véritable que le texte laisse souvent à l'état d'hypothèses.

En effet, le brouillon a connu une récente apparaître comme support didactique, il n'est plus vu comme un outil routinier mais plutôt nécessaire aux mauvais écrivains. Le brouillon est une cause du processus rédactionnel pour former un sujet locuteur-scripteur. Il joue deux rôles importants : didactique et psychologique, il permet à l'enseignant de l'utiliser en classe de FLE et permet aussi à l'apprenant d'exploiter ses possibilités et d'exposer ses idées qui seront organisées par la suite afin de produire le texte final.

Le brouillon est une réalité matérielle avant de faire l'objet de plusieurs études. Il fut dans un temps une tradition cachée et dévalorisée de la part des scripteurs comme des maîtres, contrairement à l'écrivain qui lui une place sacralisée. Comme toutes pratiques sociales, le brouillon scolaire se développée avec le temps, change de sens et de forme au goût des conceptions que se fait la communauté scolaire, il émerge lentement de la corbeille de papier et devient objet d'études des productions écrites d'apprenants.

4. L'analyse des brouillons

« *Le brouillon est le support matériel de l'écriture : le papier destiné à l'élaboration de l'écrit* ». ¹L'analyse des brouillon, montre l'écriture sous un aspect inachevé, le brouillon nous donne le privilège de garder toute les traces de la construction d'un texte, dévoilent le parcours du scripteur et nous révèlent « *le mode d'écriture, la logique de la réécriture* » ²ainsi que les difficultés que rencontre le scripteur.

L'art d'écriture c'est l'art de réécriture, qui consiste à maîtriser quatre procédés selon C.Fabre telles que la suppression, le remplacement, les ajouts ainsi le déplacement :

4.1-Le remplacement

Remplacer un élément par un autre, c'est supprimer le premier de ces éléments, pour ajouter un autre qui serait équivalent². Il est considéré comme l'opération la plus usité par les

¹Kadi, L. « *le brouillon scolaire ce « saliscrit* ». In Synergie Algérie, 2008. N°2.

²Grésillon, A. « *les manuscrits littéraires, le texte dans tous ses états* ». In Pratiques, 1988. N°57.

Chapitre II : le brouillon, un véritable instrument formatif

scripteurs débutants ou adultes non professionnels. Selon le dictionnaire Larousse le remplacement est « *une substitution à une autre personne ou à une autre chose.* »¹

4.2-L'ajout

C'est un outil de modification de manipulation. Sa fonction est d'amener une unité supplémentaire sans faire disparaître la valeur d'autres unités afin d'élargir le contenu

C,Fabre confirme l'idée :

*« La plupart des travaux considèrent l'ajout comme un indice de compétence ou de qualité scripturale, et nos résultats vont aussi dans ce sens. Cette modification se développe lorsque les écoliers sont plus âgés et familiarisés avec la production de textes. »*²

4.3-La suppression

Elle est souvent caractérisée par une biffure, ou autre, pour annuler quelques mots, ou phrases d'un texte, sans les substituer ou les remplacer aucun autre donc c'est le fait d'enlever un mot, ou une phrase.

En ce sens on peut dire que cette opération est « *des exclusions partielles peuvent conduire à une plus grande force rhétorique* »³.

4.4-Le déplacement

Une opération plus complexe que les autres, puisque elle s'appuie sur des compétences langagières. Elle est marquée entre deux états d'un écrit afin de traiter trois sortes de difficultés : la répétition, l'anticipation, et l'interruption. Selon Fabre le déplacement :

«Est une opération plus complexe que les autres, difficile à gérer car elle exige un travail sur l'axe paradigmatique (jugement

¹ Dictionnaire Larousse. www.Larousse.Fr/dictionnaire/francais/remplacement/68078.

²Fabre-cols, Claudine. Op.cit. P. 108.

³Idem. p.109, 110.

Chapitre II : le brouillon, un véritable instrument formatif

d'équivalence) et un traitement spécifique de la chaîne Syntagmatique la recherche d'un effet »¹.

Nous ajoutons à ces procédés la définition de ratures.

4.5-La rature

C'est une opération qui consiste à effacer, de tout un paragraphe ou bien une biffure à travers une barre ou bien un trait horizontal dans le but de modifier et rectifier les erreurs déjà faites. Selon Yve Reuter affirme que « *l'écriture comme un don, comme premier jet, les ratures comme défauts, marque d'une incompétence* »².

Biffure : trait qui supprime un segment de l'écrit.

5. Des brouillons d'écrivains aux brouillons d'élèves

Le brouillon est le seul objet qui montre aux élèves et aux professeurs que l'écriture résulte d'un processus inscrit dans le temps et dans l'espace et que l'art d'écrire c'est l'art de la réécriture et pratiquer obligatoirement les quatre opérations de réécriture, remplacé, ajouté, supprimé, déplacé. Les élèves ont toujours pris l'habitude de travailler sur des écrits finis ils ne se sont pas habitués de s'exercer sur des textes en cours de progression et d'avancement car la réécriture est plus efficace que la relecture; nos élèves ignorent que l'écriture est un travail d'un texte qui doit être, repris, réécrit corrigé plusieurs fois, avant de le présumer comme définitif.

Grésillon propose aux professeurs d'étudier avec leurs élèves les brouillons de quelques écrivains: «*montrer aux petits «auteurs» de la petite école, à ces scripteurs malhabiles qui ont peur de la page raturée, un seul brouillon d'un seul grand auteur, leur dire que l'art de la rédaction est aussi un art de la réécriture*»³.

Les grands écrivains eux même se trouvent devant des difficultés lors d'écriture, même de réaliser une phrase. Ces épreuves peuvent être un point positif qui peut pousser l'élève à écrire sans avoir peur, sans pression «*Quand mon roman sera fini, dans un an, je*

¹Idem. p.133

²Yve, Reuter. « *Quelques questions à propos des formalisations de l'écriture en didactique du français* ». Revue, pratique, 2002. N°113/114, p.179.

³Grésillon. A. «*Les manuscrits littéraires, le texte dans tous ses états*». In Pratiques1988. N°57, p.12.

Chapitre II : le brouillon, un véritable instrument formatif

t'apporterai mon manuscrit complet, par curiosité tu verras par qu'elle mécanique compliquée j'arrive à faire une phrase»¹

On comprend donc que les écrivains sont de grands producteurs de brouillon, ils les utilisent même de construire un mot, une phrase, un texte, et même un sens

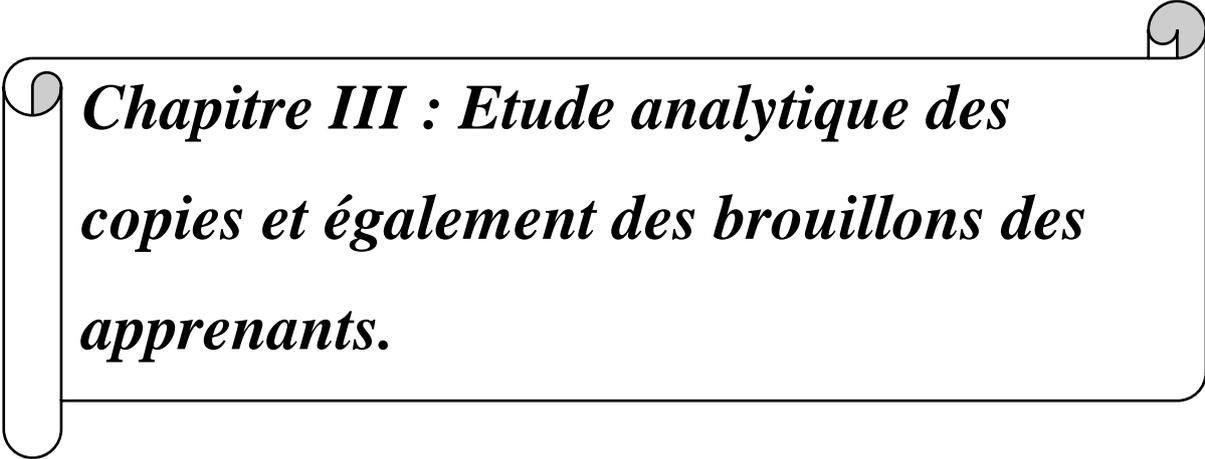
Conclusion partielle

Enfin, le brouillon est un gain d'efficacité dans la mesure où il permet d'éviter le multitâche : penser dans un premier temps au contenu (brouillon) pour se libérer de cette charge cognitive afin de se concentrer ensuite sur la qualité de la langue. Il est urgent de réhabiliter le brouillon, d'en faire un outil didactique qui favorise la réécriture afin d'en finir avec le mythe du don d'écrire.

¹D, Bessonat. « *Deux ou trois choses que je sais de la réécriture* ». 2000. P. 13.



Aspect pratique



*Chapitre III : Etude analytique des
copies et également des brouillons des
apprenants.*

Chapitre III : Etude analytique des copies et également des brouillons des apprenants.

« Un idéal n'a aucune valeur si vous ne pouvez pas le mettre en pratique »¹

¹ Swami Randas.

Chapitre III : Etude analytique des copies et également des brouillons des apprenants.

Introduction

Après avoir accompli la partie théorique, qui englobe les fondements théoriques essentiels de notre recherche et justifie notre choix méthodologique, nous sommes enchaînés par la dernière partie de cette recherche par laquelle nous allons présenter les données de l'expérimentation qu'on a proposé aux élèves du 2ème année moyenne, pour arriver à analyser les résultats que nous avons recueillis pour tester la validité d'une hypothèse, qu'on puisse formuler une réponse à notre problématique de recherche et d'évaluer notre hypothèse qui est ci-dessus :

1. Description de l'expérimentation

1.1-Terrain et public

Nous avons effectué notre expérience au niveau du CEM « Les frères KHAITATI » relevant de la commune de BORDJ GHEDIR suite à l'autorisation remise par le chef de notre département et la directrice de l'établissement pour mener à une expérimentation.

Nous avons choisi deux classes, la première classe comporte 37 apprenants de niveau hétérogène dont 20 apprenants de sexe féminin et 17 de sexe masculin. Il y a cinq répétitifs trois garçons et deux fille .La deuxième classe contient 33 apprenants 18 filles et 15 garçons, il y a 2 filles répétitifs, l'âge de ces apprenants varie entre 12 ans et 14 ans pour les redoublants. Ils ont 5heures précisées à la langue française.

Nous avons opté par la méthode expérimentale en s'appuyant sur une double démarche analytique comparative, en analysant les copies (la production écrite) réalisée par chaque apprenant, notre recherche consiste à connaître l'utilité du brouillon à partir d'une analyse comparative opérée sur les versions initiales et les versions finales des apprenants.

1.2-Le déroulement de l'expérimentation :

1.2.1-Le recueil de données

Les données sont recueillies pendant le deuxième trimestre de l'année scolaire 2018-2019 avec l'aide de la directrice de l'établissement et de l'enseignante qui nous ont facilité la tâche.

Chapitre III : Etude analytique des copies et également des brouillons des apprenants.

L'importance de cette recherche était de montrer aux apprenants, à l'aide de leur enseignante, l'intérêt du brouillon dans la production écrite d'un texte narratif et d'expliquer l'importance de la phase de la pré-écriture sur leurs productions. Durant cette période, l'enseignante est passée à l'explication du débat pour faciliter la tâche aux apprenants. Après un quart d'heure d'explication, les apprenants ont commencé à rédiger.

Notre consigne était de rédiger d'abord sur le brouillon puis sur le propre (le premier jet), vers la fin de la séance une collecte des feuilles de brouillon et du propre était faite. Après l'analyse des copies, nous les avons redistribuées aux apprenants pour voir les modifications et les remarques afin de réécrire une deuxième fois (le deuxième jet). Vers la fin, une étude analytique des copies des apprenants était faite pour voir les modifications apportées par la réécriture et l'impact du brouillon sur la rédaction en générale.

2. Réalisation de la tâche

2.1-Première séance : La première ébauche et l'évaluation du premier jet

L'enseignante, pour travailler la tâche de la production écrite, a proposé un sujet à rédiger qui est sous consigne « vous avez déjà lu la fable de « la fontaine, le Corbeau et le Renard. »

« Avec tes propres mots rédige l'histoire de cette fable, puis dessine la planche. »

Elle a écrit la consigne sur le tableau tout en dégageant et soulignant les mots clés, elle les a expliqués, ensuite elle a donné des critères de réussite de la production :

« Vous devrez écrire les noms des animaux en majuscule parce qu'ils ont caractérisé des comportements humains et n'oubliez pas d'insérer dans vos productions le dialogue entre les personnages de la fable. »

Enfin, elle a demandé aux apprenants de rédiger l'histoire. Ils ont commencé d'abord à élaborer une première ébauche sur le brouillon, puis ils ont passé à la rédaction au propre, vers la fin de la séance nous avons ramassé les deux feuilles (brouillon et propre) pour analyser et voir la progression d'écriture des apprenants. Une analyse des brouillons est faite pour évaluer et voir l'utilité du brouillon et les opérations suivies lors de la rédaction.

2.2-Deuxième séance : La version finale (2ème jet)

Pour la version finale il s'agit d'une rédaction améliorée, une redistribution des brouillons est effectuée afin de réécrire un texte final prenant en considération les remarques citées. Les apprenants travaillaient à l'aise.

Chapitre III : Etude analytique des copies et également des brouillons des apprenants.

3. Démarche et grille d'analyse

Afin d'analyser les productions écrites des apprenants, nous nous sommes inspirées d'une grille d'évaluation proposée par le groupe ¹E.V.A, qui se base sur cinq plans : un plan pragmatique, un plan textuel, la cohérence sémantique, un plan morphosyntaxique et l'orthographe. Mais, nous avons d'abord analysé les brouillons des apprenants pour voir le type le plus utilisé par nos apprenants en dégagant aussi les opérations de la réécriture utilisées.

3.1-L'analyse des brouillons

En premier lieu, une analyse de chaque brouillon des apprenants est effectuée afin de dégager le type des brouillons si sont linéaires ou instrumentaux, et connaître les opérations les plus utilisées par les apprenants (la suppression, le remplacement, l'ajout... ; etc.) Et les résultats constatés sont comme le suivant :

Brouillon01

C'est un brouillon linéaire, ne contient pas moins de 5 fautes d'orthographe, une expression mal écrite : « ...il marché et trouve le corbeau sur une arbre que porte dans son bac morceau de fromage » Cette dernière est sémantiquement lourde et incorrecte car l'apprenante réfléchi dans sa langue maternelle et traduit en langue étrangère. L'opération la plus utilisée dans son brouillon est la suppression et le remplacement.

Il n'y a pas vraiment beaucoup de changement entre son produit final et son brouillon, l'apprenant n'a pas rédigé la fin de l'histoire. Donc il s'agit d'un travail passable.

Brouillon02

Il s'agit d'un brouillon linéaire parce qu'il y a une ressemblance entre le premier jet et la version finale d'une part et d'autre part, il contient des phrases courtes et juxtaposées. Elle a utilisé les connecteurs logiques comme « *mais, puis* ». Ce brouillon contient beaucoup de fautes d'orthographe et de conjugaison, elle n'a pas donné de l'importance aux marques de ponctuations malheureusement et à la fin de la rédaction on a remarqué qu'il y a une flèche qui indique un remplacement. L'opération utilisée est la suppression seulement.

Brouillon03

Il s'agit d'un type linéaire, à cause de sa ressemblance au texte final et ses idées enchaînées où il y a les connecteurs logiques comme « *soudain, pour* » le plan de rédaction est

¹(Hélène Romieau, André Séguy, Catherine Tauveron, Gilbert Turco)

Chapitre III : Etude analytique des copies et également des brouillons des apprenants.

bien respecté. Elle a utilisé les marques de ponctuations mais ce brouillon contient beaucoup de fautes d'orthographe et de conjugaison.

Il y a deux suppressions sans remplacement puis elle a supprimé un mot avec remplacement et un ajout parce qu'on a remarqué aussi que l'apprenant n'a pas complété son brouillon.

Brouillon04

Il s'agit d'un brouillon linéaire parce qu'il ne diffère pas de la version finale. On a trouvé des phrases courtes plus quelques suppressions. Aussi, on a noté d'une part la présence des phrases non enchainées et d'autre part le manque de conclusion, il n'a pas respecté la structure de la phrase et l'emploi des verbes introducteurs. Il y a aussi un manque des connecteurs logiques, l'écriture est illisible.

Brouillon05

Il s'agit d'un type linéaire parce qu'il n'y a aucune différence entre le premier jet et le texte finale. On a noté aussi le manque de conclusion et d'introduction. On a marqué des connecteurs logiques « *depuis* » « *tout à coup* » « *par* » et aussi les marques de ponctuations. L'opération utilisée est la suppression.

Brouillon06

Il s'agit du type instrumental parce qu'il y a une grande différence entre le premier jet et la deuxième rédaction, les phrases sont inachevées. Aussi, il y a un manque de respect de la structure de la phrase. Il a commis des fautes d'orthographe comme « *oui, sel ous plus* » « *au lieu s'il vous plait* »

L'opération la plus utilisée est le remplacement avec la suppression aussi.

Brouillon07

C'est un brouillon linéaire parce qu'il y a une ressemblance entre la première ébauche et le propre. Au début, il n'a pas un enchaînement entre les phrases puis, il ne donne pas importance aux marques de ponctuations malheureusement, l'élève a supprimé 2 mots, alors l'opération la plus utilisé c'est la suppression.

L'apprenant n'a pas terminé tout le produit comme il est mentionné dans son produit final, il a commis beaucoup de fautes surtout orthographiques.

Chapitre III : Etude analytique des copies et également des brouillons des apprenants.

Brouillon08

L'apprenant n'a pas utilisé le brouillon

Brouillon09

Il s'agit d'un type linéaire, on a remarqué un manque des connecteurs logiques plus, nous avons remarqué aussi que l'apprenant n'a pas complété sa rédaction. Ce qui concerne les opérations utilisées, on a noté une seule suppression.

Cet apprenant est un scripteur débutant.

Brouillon10

D'abord, il s'agit d'un travail pas mal, mais quand même il avait besoin d'utiliser son brouillon pour qu'il puisse supprimer quelques mots. Son brouillon est de type linéaire, malgré sa bonne rédaction mais il ne donne pas l'importance aux marques de ponctuations, l'opération la plus utilisée est le remplacement avec la suppression aussi. Dans son propre, il n'a pas respecté l'alinéa de son texte. Il a commis des fautes d'orthographe comme : « *cemence au lieu de commence* », faute lexicale comme : « *ala au lieu au* ».

Brouillon11

Il s'agit du type instrumental parce qu'il y a une différence entre le premier jet et la deuxième rédaction, ce brouillon contient beaucoup de fautes d'orthographe et de conjugaison. Elle a utilisé les marques de ponctuations, les phrases sont inachevées. Aussi, il y a un manque de connecteurs logiques, On a noté le manque de conclusion .l'opération utilisée est la suppression.

Brouillon12

Il s'agit d'un brouillon linéaire parce qu'il ne diffère pas de la version finale. On a trouvé des phrases courtes plus quelques suppressions, Elle n'y avait pas beaucoup de marques de ponctuation. On a noté d'une part la présence des phrases non enchainées et d' autre part le manque d'introduction.

Brouillon13

Il s'agit du brouillon linéaire parce qu'il y a une ressemblance entre le premier jet et la deuxième rédaction. Cette élève a écrit son brouillon sous forme de dialogue, elle a écrit aussi le titre.

Chapitre III : Etude analytique des copies et également des brouillons des apprenants.

On a remarqué qu'elle a utilisé les marques de ponctuations. Mais elle ne donne pas importance aux connecteurs logiques malheureusement. On a trouvé des phrases courtes plus quelques suppressions. On a remarqué aussi que l'apprenant n'a pas complété son brouillon.

Brouillon14

Il s'agit du type instrumental, parce qu'il y a une grande différence entre le premier jet et le deuxième jet. Il contient des phrases courtes et il y a beaucoup de fautes d'orthographe et de conjugaison.

L'apprenant a utilisé les marques de ponctuations, mais il y a un manque de connecteurs logiques, on a noté aussi le manque de conclusion. L'opération utilisée est la suppression.

3.2-la grille d'analyse :

Nous nous sommes appuyées sur la grille d'analyse proposée par le groupe E.V.A¹, pour évaluer les écrits des apprenants « *La version initiale, et la version finale* », nous avons suivis un ensemble de critères tout en supprimant quelques-uns qui ne sont pas adéquat au niveau des apprenants du cycle moyen :

Plan pragmatique	-texte produit correspond-il à la consigne ?
Plan textuel Cohérence	-La structure de l'écriture. -Ponctuation. - Cohérence du système du temps.
Cohérence sémantique	- Cohérence du « texte » -La cohérence textuelle. L'articulation entre les phrases (mais, si, donc...)

¹Groupe Eva, Évaluer les écrits à l'école primaire, des fiches pour faire la classe, cycle II et III, Hachette, Paris, 1991, p57.

Chapitre III : Etude analytique des copies et également des brouillons des apprenants.

Morphosyntaxe	<ul style="list-style-type: none"> -Les valeurs d'emploi du temps sont-elles maîtrisées ? -L'emploi des outils grammaticaux de coordination.
Orthographe	<ul style="list-style-type: none"> -Lexicale -Grammaticale (accord nom/adjectif au sein de la groupe nominal.) -Phonétique (mauvaise maîtrises des relations phonème-graphème.)

3.3- étude comparative entre les deux versions (1er et 2^{ème} jet)

L'analyse de la copie n°01

1^{er} jet	2^{ème} jet
<p>Plan pragmatique</p> <p>-Le texte correspond à la consigne d'écriture.</p>	<p>Plan pragmatique</p> <p>-Le texte correspond à la consigne d'écriture.</p>
<p>Plan textuel, cohérence</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le texte n'est pas bien structuré. - Une mal utilisation des marques de ponctuation. - Le système du temps n'a pas cohérence avec la structure du texte. 	<p>Plan textuel, cohérence</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'apprenant utilise la même structure. - La ponctuation est quelque peu respecté il mettre les marques de ponctuation. - Le temps ne correspond à la structure de texte.

Chapitre III : Etude analytique des copies et également des brouillons des apprenants.

<p>plan sémantique</p> <p>-Il n'a pas une cohérence logique entre les phrases, ils n'ont pas été mis en enchainement.</p>	<p>plan sémantique</p> <p>-L'apprenant a utilisé les mêmes fautes sémantiques de premier jet.</p> <p>- Il n'a pas de contradictions de phrase en phrase.</p>
<p>Plan morphosyntaxe</p> <p>- Les valeurs d'emplois des temps ne sont pas maîtrisées.</p> <p>-L'apprenant a utilisé des fautes au niveau de la conjugaison lorsqu'elle écrit « Il marché » au lieu « Il marchait », aussi au lieu de dire : « une belle voix », elle a écrit « un belle voi ».</p> <p>-Il n'a pas une organisation des idées et il n'y a pas de cohérence de son écrit.</p>	<p>Plan morphosyntaxe</p> <p>-Les valeurs sont quelque fois respectées.</p> <p>- L'apprenant utilisé les mêmes fautes au niveau de la conjugaison 0</p> <p>-L'apprenant a su organiser ses idées et montré un peu la cohérence de son écrit.</p>
<p>*Plan d'orthographe</p> <p>- Un lexique mal.</p> <p>- Les fautes d'orthographe, il mal graphie les mots « voi » lorsqu'elle écrit « voix », « bac » lorsqu'elle écrit « bec », « cemnce » lorsqu'elle « commence ».</p>	<p>*Plan d'orthographe</p> <p>- Les fautes d'orthographe sont toujours remarquées.</p> <p>- Le lexique n'est pas convenable.</p>

Chapitre III : Etude analytique des copies et également des brouillons des apprenants.

L'analyse de la copie n°02

1 ^{er} jet	2 ^{ème} jet
<p>Plan pragmatique</p> <p>-Le texte en premier jet répond à la consigne.</p>	<p>Plan pragmatique</p> <p>-En deuxième rédaction le texte correspond à la consigne d'écriture.</p>
<p>Plan textuel, cohérence</p> <p>- La structure du texte est bien respectée.</p> <p>-Elle n'y avait pas beaucoup de marques de ponctuation.</p> <p>-Le système du temps n'est pas en cohérence avec la structure et le type de l'écriture.</p>	<p>Plan textuel, cohérence</p> <p>- Le produit final est bien structuré.</p> <p>-Elle a respecté la majuscule, elle n'a pas mis aucune virgule et manque d'utilisation les deux guillemets.</p> <p>-Le temps ne correspond pas au type d'écriture.</p>
<p>Plan sémantique</p> <p>-Le genre du texte est cohérent avec la consigne, mais il n'y a pas une cohérence logique entre les phrases, ils n'ont pas été mis en enchainement, comme des idées désordonnées.</p>	<p>Plan sémantique</p> <p>-La consigne est en cohérence avec le genre, Il y a une cohérence logique entre les phrases.</p>
<p>Plan morphosyntaxe</p> <p>- Les valeurs d'emplois des temps ne sont pas maîtrisées.</p> <p>-L'apprenant a mal conjugué le verbe « aller » au présent lorsqu'elle a écrit « il vas » au lieu de « il va», Aussi, elle est mal</p>	<p>Plan morphosyntaxe</p> <p>- Les valeurs sont quelque peu respectées.</p> <p>- En deuxième jet, l'apprenant a corrigé le verbe suivant : « il va » au lieu de « il vas ».</p>

Chapitre III : Etude analytique des copies et également des brouillons des apprenants.

<p>conjugué le verbe « chanter » en présent lorsqu'il a écrit «le corbeau chonte » au lieu de «le corbeau chante».</p> <p>-L'apprenant a utilisé plusieurs fautes morphologiques, telles que « toujours » « dons » « chontes ».</p>	
<p>Plan d'orthographe</p> <p>- L'apprenant a utilisé plusieurs fautes, telles que « toujours » « dons » « chontes » « le Reenarde »</p> <p>-Le lexique est acceptable</p>	<p>Plan d'orthographe</p> <p>- Les fautes d'orthographe sont toujours remarquées.</p> <p>-En deuxième jet, il a mal graphié les mots suivants : maïsson, morçoue, chontes, chente</p> <p>- Maitrise du lexique remarqué.</p>

L'analyse de la copie n°03

1^{er} jet	2^{ème} jet
<p>Plan pragmatique</p> <p>-La consigne d'écriture est en cohérence avec le type de texte produit.</p>	<p>Plan pragmatique</p> <p>-Le texte correspond à la consigne d'écriture.</p>
<p>Plan textuel, cohérence</p> <p>- Un produit structuré, le scripteur a respecté les marques de ponctuations</p> <p>- Le système du temps n'est pas cohérent avec la structure du texte.</p>	<p>Plan textuel, cohérence</p> <p>- L'écrit est bien structuré</p> <p>- La ponctuation est dans une certaine mesure mieux respectée.</p> <p>- Le temps ne correspond à la structure de texte.</p>

Chapitre III : Etude analytique des copies et également des brouillons des apprenants.

<p>Plan sémantique</p> <p>-Le genre du texte est cohérent avec la consigne, mais il n'y a pas une cohérence logique entre les phrases</p>	<p>Plan sémantique</p> <p>- L'apprenant a utilisé les mêmes fautes sémantiques du premier jet.</p> <p>.</p>
<p>Plan morphosyntaxe</p> <p>-Les valeurs d'emplois des temps ne sont pas maîtrisées.</p> <p>- En premier jet, le mode verbal le plus utilisé est le présent, mais l'apprenant n'arrive pas à l'utiliser correctement par exemple : au lieu de dire « pour chanter » elle a écrit « pour chante».</p>	<p>Plan morphosyntaxe</p> <p>-Les valeurs sont quelques fois respectées.</p> <p>- En deuxième jet, l'apprenant a utilisé les mêmes fautes de premier jet au niveau de la conjugaison.</p>
<p>Plan d'orthographe</p> <p>- Le lexique n'est pas approprié.</p> <p>-L'apprenant a mal graphié le mot « soudain » lorsqu'elle a écrit « soudin»</p> <p>Aussi, au lieu de dire : « une arbre», elle a dit : « un arber », puis « tomper » au lieu de « tomber ».</p>	<p>Plan d'orthographe</p> <p>- Les fautes d'orthographe sont toujours remarquées.</p> <p>- Le lexique n'est pas convenable.</p> <p>-En deuxième jet, l'apprenant a corrigé « pour chanter » parce qu'elle l'a écrit dans le premier jet «pour chante ».</p> <p>-Elle a écrit « le corbeau tréste » au lieu de dire « le corbeau triste ».</p>

Chapitre III : Etude analytique des copies et également des brouillons des apprenants.

L'analyse de la copie n°04

1 ^{er} jet	2 ^{ème} jet
<p>Plan pragmatique</p> <p>-Le texte correspond à la consigne d'écriture.</p>	<p>Plan pragmatique</p> <p>-Le texte correspond à la consigne d'écriture.</p>
<p>Plan textuel, cohérence</p> <p>-La structure du texte n'est pas respectée</p> <p>-La ponctuation est employée.</p> <p>-Il n'y a pas une cohérence entre les idées, le système du temps n'est pas cohérent avec la structure du texte.</p>	<p>Plan textuel, cohérence</p> <p>- L'apprenant utilise la même structure.</p> <p>- La ponctuation est quelques fois respecté il met les marques de ponctuation.</p> <p>- Le temps ne correspond pas, à la structure de texte.</p>
<p>Plan sémantique</p> <p>-Il n'a pas une cohérence logique entre les phrases, il n'y avait pas un enchaînement logique de toutes les idées</p> <p>-Texte n'est pas approprié car l'apprenant n'a pas terminé sa rédaction.</p>	<p>Plan sémantique</p> <p>-L'apprenant a utilisé les mêmes fautes sémantiques de premier jet.</p> <p>-Il n'a pas de contradictions de phrase en phrase.</p>
<p>Plan morphosyntaxe</p> <p>-Les valeurs d'emplois des temps ne sont pas maîtrisées.</p> <p>- Il n'a pas une organisation des idées et il n'y a pas de cohérence de son écrit.</p> <p>-En premier jet, le mode verbal le plus utilisé est le présent, mais l'élève n'arrive pas à l'utiliser correctement par exemple : au lieu de dire « ta voix est belle », il a écrit « ta voix était belle ».</p>	<p>Plan morphosyntaxe</p> <p>-Les valeurs sont quelques fois respectées.</p> <p>-En deuxième jet, l'apprenant a utilisé les mêmes fautes de premier jet au niveau de la conjugaison.</p>

Chapitre III : Etude analytique des copies et également des brouillons des apprenants.

<p>Aussi, au lieu de dire « un renard e promenait » il a écrit « se promone».</p>	
<p>*Plan d'orthographe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un lexique mal. - Des fautes d'orthographe ont été remarquées ; au lieu de dire : « la forêt », il a dit : « la forete », « la nourriture » il a dit « un nourriteur » <p>Aussi, au lieu de dire : « ma voix », il a dit : « mon voix ». il a mal graphie les mots suivants : « eceque » au lieu de « est –ce-que», « mon voix » au lieu de « ma voix ».</p>	<p>*Plan d'orthographe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les fautes d'orthographe sont toujours remarquées, il a écrit « dit le renard » au lieu de « le renard dit ». - Le lexique n'est pas convenable.

L'analyse de la copie n°05

1^{er} jet	2^{ème} jet
<p>Plan pragmatique</p> <p>-Le texte correspond à la consigne d'écriture.</p>	<p>Plan pragmatique</p> <p>-Le texte correspond à la consigne d'écriture.</p>
<p>Plan textuel, cohérence</p> <ul style="list-style-type: none"> -Le texte n'est pas bien structuré. -La ponctuation n'est pas mise correctement -Le système du temps n'a pas cohérence avec la structure du texte. 	<p>Plan textuel, cohérence</p> <ul style="list-style-type: none"> -L'apprenant utilise la même structure. -La ponctuation est respecté, il a commencé par une majuscule il met les marques de ponctuation -Le temps ne correspond pas à la structure de texte.

Chapitre III : Etude analytique des copies et également des brouillons des apprenants.

<p>Plan sémantique</p> <p>-Le genre du texte est cohérent avec la consigne, mais il n’y a pas une cohérence logique entre les phrases</p>	<p>Plan sémantique</p> <p>- La consigne est en cohérence avec le genre,</p>
<p>Plan morphosyntaxe</p> <p>-Les valeurs d’emploi des temps sont maîtrisées.</p> <p>-L’élève n’arrive pas à conjuguer correctement les verbes, par exemple : au lieu de dire « il sortait », il a écrit « il sorti »</p> <p>-Elle ne diffère pas entre l’accent aigu et l’accent grave, lorsqu’il écrit «D’ Oú» »au lieu de «d’où».</p>	<p>Plan morphosyntaxe</p> <p>-Les temps sont employés avec une maîtrise de ses valeurs</p> <p>-L’apprenant a su organiser ses idées et montrer un peu la cohérence de son écrit.</p>
<p>Plan d’orthographe</p> <p>-Le lexique est dans quelques mesures acceptables</p> <p>-Les fautes d’orthographe comme : « des jors » au lieu de « des jours »</p>	<p>Plan d’orthographe</p> <p>-Les fautes d’orthographe sont toujours remarquées.</p> <p>- Maîtrise du lexique remarqué.</p>

L’analyse de la copie n°06

1^{er} jet	2^{ème} jet
<p>Plan pragmatique</p> <p>-Il y a une correspondance entre le type du</p>	<p>Plan pragmatique</p> <p>-Le texte correspond à la consigne d’écriture.</p>

Chapitre III : Etude analytique des copies et également des brouillons des apprenants.

<p>texte et la consigne.</p>	
<p>Plan textuel, cohérence</p> <ul style="list-style-type: none"> -Le texte n'est pas bien structuré. -La ponctuation est mise correctement. -Le système du temps n'est pas cohérent avec la structure du texte. 	<p>Plan textuel, cohérence</p> <ul style="list-style-type: none"> -Le texte est bien structuré. -La ponctuation est respecté il a commencé par une majuscule il met les marques de ponctuation. -Le temps ne correspond pas à la structure de texte.
<p>Plan sémantique</p> <p>-Il n'est pas une cohérence logique entre les phrases, ils n'ont pas été mis en enchainement.</p>	<p>Plan sémantique</p> <p>- La consigne est en cohérence avec le genre, Il y a une cohérence logique entre les phrases,</p>
<p>Plan morphosyntaxe</p> <ul style="list-style-type: none"> -Les valeurs d'emplois des temps ne sont pas maîtrisées. -L'apprenant n'arrive pas à conjuguer les verbes correctement, par exemple : au lieu de dire «le corbeau répondit », il a écrit « le corbeau ripondit », aussi, au lieu de dire « il veut» il a écrit « il veit ». 	<p>Plan morphosyntaxe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les valeurs sont quelques fois respectées. -Il a mal conjugué le verbe rencontrer au présent lorsqu'il écrit « le renard et le corbeau rencontre » au lieu d'écrire «le renard et le corbeau rencontrent ». Aussi « pour mange » au lieu de dire « pour manger ».
<p>Plan d'orthographe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le lexique n'est pas approprié - Les fautes d'orthographe comme : il préférer ,sino ,un fois ,un belle son . 	<p>Plan d'orthographe</p> <ul style="list-style-type: none"> -Le lexique n'est pas convenable. -L'apprenante n'arrive pas à les conjuguer correctement par exemple : au lieu de dire «

Chapitre III : Etude analytique des copies et également des brouillons des apprenants.

	<p>le corbeau chante », il a écrit « le corbeau chanter »</p> <p>- Au lieu de dire : « s'il vousplait », il a écrit « selvous plus ».</p>
--	---

L'analyse de la copie n°07

1 ^{er} jet	2 ^{ème} jet
<p>Plan pragmatique</p> <p>-Le texte produit correspond à son thème imposé dans la consigne d'écriture.</p>	<p>Plan pragmatique</p> <p>-Le type de texte produit est toujours correspond à la consigne d'écriture déjà imposé au début de la séance de l'activité d'écriture.</p>
<p>Plan textuel, Cohérence</p> <p>- La structure du texte n'est pas respectée.</p> <p>-un grand manque de ponctuation</p> <p>- Le système du temps n'est pas cohérent avec la structure du texte.</p>	<p>Plan textuel, Cohérence</p> <p>-L'apprenant a utilisé les mêmes fautes, aussi la même structure.</p> <p>-Il n'a pas une différence entre le 1^{er} jet et le deuxième jet</p>
<p>Plan sémantique</p> <p>-Le thème du texte est cohérent avec la consigne, mais il n'y a pas une cohérence logique entre les phrases, ils n'ont pas été mises en enchainement.</p>	<p>Plan sémantique</p> <p>-La consigne est en cohérence avec le texte.</p> <p>-Il y a une cohérence logique aussi entre les phrases.</p> <p>-L'apprenant a utilisé les mêmes phrases non</p>

Chapitre III : Etude analytique des copies et également des brouillons des apprenants.

	sémantiques.
<p>Plan morphosyntaxe</p> <p>-Les valeurs d'emploi des temps ne sont pas maîtrisées.</p> <p>-L'apprenant a utilisé des fautes au niveau de la conjugaison lorsqu' 'il écrit « tu as une belle » au lieu « tu a un belle ».</p>	<p>Plan morphosyntaxe</p> <p>-Les temps ne sont pas encore employés avec une maîtrise de ses valeurs.</p> <p>-Il n'a pas une utilisation adéquate des outils grammaticaux de coordination dans l'écrit de l'apprenant.</p>
<p>Plan d'orthographe</p> <p>-Le lexique non acceptable.</p> <p>-Il n'a pas une relation avec les phonèmes et les graphèmes</p> <p>-Elle a écrit « Il tarai » au lieu « il très », « sedan » au lieu « soudain », « une arbre » au lieu « un arbre »...etc.</p>	<p>Plan d'orthographe</p> <p>-Beaucoup des fautes de langue.</p> <p>-Un lexique mal.</p>

L'analyse de copie n°08

1^{er} jet	2^{ème} jet
<p>Plan pragmatique</p> <p>-L'apprenante n'utilise pas le brouillon.</p>	<p>Plan pragmatique</p> <p>- Le texte correspond à la consigne d'écriture.</p>

Chapitre III : Etude analytique des copies et également des brouillons des apprenants.

<p>Plan textuel, cohérence -L'apprenant n'utilise pas le brouillon.</p>	<p>Plan textuel, cohérence -L'apprenant a utilisé la même structure. -Les marques de ponctuation ne sont pas respectées. -Le temps ne correspond pas au type d'écriture.</p>
<p>Cohérence sémantique -L'apprenant n'utilise pas le brouillon.</p>	<p>Cohérence sémantique - La consigne est en cohérence avec le genre, mais il n'y a pas une cohérence logique entre les phrases, il y a une séparation entre les idées formulées.</p>
<p>Plan morphosyntaxique -L'apprenant n'utilise pas le brouillon.</p>	<p>Plan morphosyntaxique -Les valeurs d'emplois des temps ne sont pas maîtrisées. -L'apprenant a mal conjugué le verbe « tenir » à l'imparfait lorsqu'elle écrit « tenu » au lieu de « tenait ».</p>
<p>Plan d'orthographe -L'apprenant n'utilise pas le brouillon.</p>	<p>Plan d'orthographe -Le lexique n'est pas approprié. -L'apprenant a mal graphié le mot « soudain » lorsqu'elle a écrit « soudin». -Elle a utilisé quelques fautes d'orthographe comme : « un prouche » au lieu « la bronche ».</p>

Chapitre III : Etude analytique des copies et également des brouillons des apprenants.

L'analyse de la copie n°09

1^{er} jet	2^{ème} jet
<p>Plan pragmatique</p> <p>-En premier jet, l'apprenant a respecté la consigne.</p>	<p>Plan pragmatique</p> <p>-En deuxième jet, il a aussi respecté la consigne.</p>
<p>Plan textuel, Cohérence</p> <p>-Le produit est un peu structuré, les marques de ponctuation ne sont pas bien employés,</p> <p>-Le système du temps est un peu cohérent avec la structure d'écriture</p>	<p>Plan textuel, Cohérence</p> <p>-Le produit final est bien structuré.</p> <p>-La ponctuation est bien respectée, l'apprenant est utilisé les crochés « » dans un contexte de dialogue son oublié les points d'exclamation.</p> <p>-Le temps correspond à la structure d'écriture.</p>
<p>Plan sémantique</p> <p>-En premier jet, il y a une absence de contradiction entre les phrases.</p> <p>- Ils ont été mis en ordre logique.</p>	<p>Plan sémantique</p> <p>-En 2^{ème} jet, on a remarqué que la cohérence entre les phrases est présente.</p>
<p>Plan morphosyntaxe</p> <p>- Les valeurs d'emploi des temps ne sont pas maîtrisées.</p> <p>-L'apprenant a mal conjugué le verbe « il marché » au lieu de dire « il marchait », elle a écrit le verbe « il regarde » au lieu de dire « il voit ».</p>	<p>Plan morphosyntaxe</p> <p>-En deuxième jet, l'apprenant a utilisé les mêmes fautes morphosyntaxiques de premier jet.</p> <p>-Il n'a pas d'utilisation adéquate des outils grammaticaux dans l'écrit de l'apprenant.</p> <p>-L'apprenant a organisé ses idées et montré un peu la cohérence de son écrit.</p>

Chapitre III : Etude analytique des copies et également des brouillons des apprenants.

<p>Plan d'orthographe</p> <ul style="list-style-type: none"> -Le lexique est dans quelques mesures acceptables. - Elle a utilisé quelques fautes d'orthographe comme : « une arbre » au lieu « un arbre », « bac » au lieu « bec », « cemenca » au lieu « commence ». 	<p>Plan d'orthographe</p> <ul style="list-style-type: none"> -Il n'avait toujours des fautes d'orthographe. -Le lexique dans certaines mesures est maitrisé.
--	---

L'analyse de la copie n°10

<p>Plan pragmatique</p> <ul style="list-style-type: none"> -Le texte correspond à la consigne d'écriture. 	<p>Plan pragmatique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le texte correspond à la consigne d'écriture.
<p>Plan textuel, Cohérence</p> <ul style="list-style-type: none"> -La structure du texte n'est pas respectée. -Il n'y avait pas beaucoup de marques de ponctuation. -Le système du temps n'est pas cohérent avec la structure du texte. 	<p>Plan textuel, Cohérence</p> <ul style="list-style-type: none"> -L'apprenant a utilisé les mêmes fautes, aussi la même structure. -Il n'a pas un différence entre le 1^{er} jet et la deuxième jet
<p>Plan sémantique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le genre du texte est cohérent avec la consigne, mais il n'y a pas une cohérence. 	<p>Plan sémantique</p> <ul style="list-style-type: none"> - La consigne est en cohérence avec le genre. -Il y a une cohérence logique entre les phrases, il n'y a pas d contradictions de phrase en phrase.
<p>Plan Morphosyntaxe :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Les valeurs d'emploi des temps ne sont pas 	<p>Plan Morphosyntaxe :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Les temps ne sont pas encore employés avec

Chapitre III : Etude analytique des copies et également des brouillons des apprenants.

<p>maitrisées.</p> <p>-L'apprenant a utilisé des fautes au niveau de la conjugaison lorsqu'elle écrit « touna » au lieu « tenait » ; lorsqu'elle écrit « tomba » au lieu « tombait » ; lorsqu'elle écrit « il ya » au lieu « il y'avait »...etc.</p>	<p>une maitrise de ses valeurs.</p> <p>-Il n'y a pas une cohérence entre les passages produits.</p>
<p>Plan d'orthographe</p> <p>- Le lexique n'est pas convenable.</p> <p>- Des fautes d'orthographe ont été remarquées ; au lieu de dire : « soudain » elle dit : « soudin » ; au lieu de dire : « au milieu de foret » elle dit « dans un milieu d'un arbre ».</p>	<p>Plan d'orthographe</p> <p>-Le lexique n'est pas approprié.</p> <p>-Les mêmes fautes sont répétées dans les deux jets.</p>

L'analyse de la copie n°11

1^{er} jet	2^{ème} jet
<p>Plan pragmatique</p> <p>-Le texte en premier jet répond à la consigne.</p>	<p>Plan pragmatique</p> <p>-En deuxième rédaction le texte correspond à la consigne d'écriture.</p>
<p>Plan textuel, cohérence</p> <p>- La structure du texte n'est pas respectée</p> <p>-Elle n'y avait pas beaucoup de marques de ponctuation.</p> <p>-Le système du temps n'est pas en cohérence avec la structure et le type de l'écriture.</p>	<p>Plan textuel, cohérence</p> <p>- Le produit final est bien structuré.</p> <p>-Elle a respecté la majuscule et manque d'utilisation les deux guillemets.</p> <p>-Le temps ne correspond au type d'écriture.</p>

Chapitre III : Etude analytique des copies et également des brouillons des apprenants.

<p>Plan sémantique</p> <p>-Le genre du texte est cohérent avec la consigne, mais il n'y a pas une cohérence logique entre les phrases, ils n'ont pas été mis en enchainement, comme des idées désordonnées.</p>	<p>Plan sémantique</p> <p>-La consigne est en cohérence avec le genre, Il y a une cohérence logique entre les phrases,</p>
<p>Plan morphosyntaxe</p> <p>-Les valeurs d'emplois des temps ne sont pas maîtrisées.</p> <p>-L'apprenant a mal conjugué le verbe « vivre » au présent lorsqu'elle a écrit « un renard et un corbeau vive » au lieu de « un renard et un corbeau vivaient», Aussi, elle est mal conjugué le verbe « chanter » en présent lorsqu'il a écrit «chanter moi » au lieu de «chantes moi».</p>	<p>Plan morphosyntaxe</p> <p>- Les valeurs sont quelque peu respectées.</p> <p>- En deuxième jet, l'apprenant a mal conjugué le verbe « descendre » elle a écrit « il descendre » au lieu de « il descend ».</p>
<p>Plan d'orthographe</p> <p>- L'apprenant a utilisé plusieurs fautes, telles que « une fois » « forêt » « bonjoure ».</p> <p>-Le lexique est acceptable</p>	<p>Plan d'orthographe</p> <p>-Les fautes d'orthographe sont toujours remarquées.</p> <p>-En deuxième jet, elle a mal graphie les mots suivants : fain , belle voit, belle chante, morceu de fromage.</p> <p>- Maîtrise du lexique remarqué.</p>

Chapitre III : Etude analytique des copies et également des brouillons des apprenants.

L'analyse de la copie n°12

1^{er} jet	2^{ème} jet
<p>Plan pragmatique</p> <p>-Il y a une correspondance entre le type du texte et la consigne</p>	<p>Plan pragmatique</p> <p>-Le texte correspond à la consigne d'écriture.</p>
<p>Plan textuel, cohérence</p> <p>-Le texte n'est pas bien structuré</p> <p>-La ponctuation n'est pas mise correctement</p> <p>-Le système du temps n'est pas cohérent avec la structure du texte.</p>	<p>Plan textuel, cohérence</p> <p>-Le produit final est bien structuré.</p> <p>-La ponctuation est dans une certaine mesure mieux respectée</p> <p>-Le temps ne correspond à la structure de texte.</p>
<p>Plan sémantique</p> <p>-Le genre du texte est cohérent avec la consigne, mais il n'y a pas une cohérence logique entre les phrases, ils n'ont pas été mis en enchainement, comme des idées désordonnées.</p>	<p>Plan sémantique</p> <p>-La consigne est en cohérence avec le genre, Il y a une cohérence logique entre les phrases,</p>
<p>Plan morphosyntaxe</p> <p>-Les valeurs d'emplois des temps ne sont pas maîtrisées.</p> <p>-L'élève n'arrive pas à conjugué correctement, par exemple le verbe« trouver » au présent lorsqu'il a écrit «tu trouver» au lieu de « tu trouves».</p>	<p>Plan morphosyntaxe</p> <p>-Les valeurs sont quelques fois respectées.</p> <p>-En deuxième jet, l'apprenant a su faire organiser ses idées et montré un peu la cohérence de son écrit</p>

Chapitre III : Etude analytique des copies et également des brouillons des apprenants.

<p>Plan d'orthographe</p> <p>-L'apprenant a utilisé plusieurs fautes, telles que « le renarde » « le corbeeu » « pourquwa ».</p> <p>- Le lexique n'est pas approprié</p>	<p>Plan d'orthographe</p> <p>-Les fautes d'orthographe sont toujours remarquées.</p> <p>-En deuxième jet, elle a mal graphie les mots suivants : s'il tous plis , « mes » a lieu de « mais », sais oreilles, musiqu, menger.</p> <p>-Le lexique n'est pas convenable.</p>
---	--

L'analyse de la copie n°13 :

1 ^{er} jet	2 ^{ème} jet
<p>Plan pragmatique</p> <p>-Le texte ne correspond pas à la consigne d'écriture.</p>	<p>Plan pragmatique</p> <p>-Le texte correspond à la consigne d'écriture.</p>
<p>Plan textuel, cohérence</p> <p>-Le texte n'est pas bien structuré.</p> <p>-Elle n'y avait pas beaucoup de marques de ponctuation</p> <p>-Le système du temps n'a pas cohérence avec la structure du texte.</p>	<p>Plan textuel, cohérence</p> <p>-L'apprenant utilise la même structure.</p> <p>-La ponctuation est quelque peu respecté il mettre les marques de ponctuation.</p> <p>-Le temps ne correspond à la structure de texte.</p>
<p>Plan sémantique</p> <p>-Il n'a pas une cohérence logique entre les phrases, ils n'ont pas été mis en enchainement.</p>	<p>Plan sémantique</p> <p>-L'apprenant a utilisé les mêmes fautes sémantiques de premier jet.</p> <p>-Il n'a pas de contradictions de phrase en phrase.</p>

Chapitre III : Etude analytique des copies et également des brouillons des apprenants.

<p>Plan morphosyntaxe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les valeurs d'emplois des temps ne sont pas maîtrisées. -Il n'a pas une organisation des idées et il n'y a pas de cohérence de son écrit. -L'apprenant a mal conjugué le verbe « répondre » au présent lorsqu'il a écrit « il répondre » au lieu de « il répond » 	<p>Plan morphosyntaxe</p> <ul style="list-style-type: none"> -Les valeurs sont quelque peu respectées. -L'apprenant a su faire organiser ses idées et montré un peu la cohérence de son écrit.
<p>*Plan d'orthographe</p> <ul style="list-style-type: none"> -Le lexique n'est pas acceptable. -L'apprenant a utilisé plusieurs fautes, telles que « le coorbeau », « répounder », « bel foix » au lieu de « belle voix 	<p>*Plan d'orthographe</p> <ul style="list-style-type: none"> -Les fautes d'orthographe sont toujours remarquées. -Le lexique n'est pas convenable. - En deuxième jet, l'élève a corrigé « le renard répond » parce qu'elle l'a écrit dans le premier jet «le renard répounder ».

L'analyse de la copie n°14

1^{er} jet	2^{ème} jet
<p>Plan pragmatique</p> <ul style="list-style-type: none"> -Le texte correspond à la consigne d'écriture. 	<p>plan pragmatique</p> <ul style="list-style-type: none"> -Le texte correspond à la consigne d'écriture.
<p>Plan textuel, cohérence</p> <ul style="list-style-type: none"> -La structure du texte n'est pas respectée -Le scripteur a respecté les marques de ponctuations. -Il n'a pas une cohérence entre les idées, le 	<p>Plan textuel, cohérence</p> <ul style="list-style-type: none"> -L'apprenant utilise la même structure. -La ponctuation est quelque peu respecté il mettre les marques de ponctuation. -Le temps ne correspond à la structure de

Chapitre III : Etude analytique des copies et également des brouillons des apprenants.

<p>système du temps n'a pas cohérence avec la structure du texte.</p>	<p>texte.</p>
<p>Plan sémantique</p> <ul style="list-style-type: none"> -Il n'a pas une cohérence logique entre les phrases, il y avait pas un enchaînement logique de toutes les idées -Texte n'est pas approprié car l'apprenant n'a pas terminé sa rédaction. 	<p>Plan sémantique</p> <ul style="list-style-type: none"> -L'apprenant a utilisé les mêmes fautes sémantiques de premier jet. -Il n'a pas de contradictions de phrase en phrase.
<p>Plan morphosyntaxe</p> <ul style="list-style-type: none"> -les valeurs d'emplois des temps ne sont pas maîtrisées. -En premier jet, le mode verbal le plus utilisé est le présent, mais l'élève n'arrive pas à les conjuguer correctement par exemple : au lieu de dire «un renard et un corbeau vive », il a écrit «un renard et un corbeau vivaient ». Aussi, au lieu de dire « le renard regarde » il a écrit « le renard regarder ». 	<p>Plan morphosyntaxe</p> <ul style="list-style-type: none"> - les valeurs sont quelque peu respectées. -En deuxième jet, l'apprenant a utilisé les mêmes fautes de premier jet au niveau de la conjugaison.

Chapitre III : Etude analytique des copies et également des brouillons des apprenants.

<p>Plan d'orthographe</p> <ul style="list-style-type: none">- Un lexique n'est pas approprié.- Des fautes d'orthographe ont été remarquées ; au lieu de dire : « une fois », il a dit : « une foie », « monsieur » il a dit « un monsieu » <p>Aussi, au lieu de dire : « donne moi », il a dit : « don moi ». il a mal graphié les mots suivants : « sil voupli » au lieu de « s'il vous plait », « paceque » au lieu de « parce que ».</p>	<p>Plan d'orthographe</p> <ul style="list-style-type: none">- Les fautes d'orthographe sont toujours remarquées, il a écrit « la pouche de renard » au lieu de « la bouche de renard ».-Le lexique n'est pas convenable.
---	--

Entretien

Dans le but d'éclairer les motivations et les préoccupations des apprenants, ainsi que celles des enseignants nous avons voulu renforcer notre recherche par un entretien, que nous avons établi avec quelques enseignants des autres établissements scolaires vis-à-vis de la compréhension écrite en FLE. Donc, notre objectif n'est pas uniquement l'observation en classe, mais aussi à connaître si le brouillon est important dans la construction de la pensée écrite et ce que l'apprenant a utilisé pour améliorer sa production écrite ?

Description de l'entretien

L'entretien a été tenu lors d'une journée pédagogique de formation, au sein du même établissement où nous avons passé notre travail de recherche.

Nous allons compléter notre observation, par un entretien avec quelques enseignants de français,

Cet entretien nous a éclairés les préoccupations vis-à-vis de la compréhension de l'écrit en FLE. Les enseignants de français étaient très coopératifs.

Nous leur avons expliqué que nous faisons un travail de recherche sur l'effet de l'usage du brouillon dans la production écrite de la 2^{ème} année moyenne. Ils se sont vite mis d'accord sur l'importance de ce thème.

Cet entretien s'est fait avec quelques enseignants de français, qui jouissent d'une expérience dans l'enseignement qui dépasse les vingtaines d'années.

Au cours de ce travail, nous avons préparé une question qui présentent l'usage du brouillon et sa fonction dans la tâche d'écriture, la question ce qui de suite :

Chapitre III : Etude analytique des copies et également des brouillons des apprenants.

D'après votre expérience dans le domaine de l'enseignement de la langue française que pensez-vous de l'utilisation du brouillon dans la production écrite et quels sont ses effets sur l'amélioration de niveau écrite des apprenants ?

Lors de cet entretien, nous étions un peu curieuses de savoir aussi un autre envisagement des enseignants sur la compréhension de l'écrit. À savoir, les difficultés rencontrées par les apprenants pendant la séance.

La première enseignante a dit « d'après mon expérience, je vois que l'apprenant ne peut pas rédiger une production écrite cohérente à cause des raisons suivantes :

1-La charge du programme : nous avons un programme trop chargé, l'apprenant n'a pas des heures pour la pratique « ses acquis sont théoriques ».

2- Pendant l'année, l'apprenant n'a pas de séances spéciales pour l'apprentissage et l'acquisition des techniques d'expression écrite et orales.

3-Pour la séance d'écriture, une heure n'est pas suffisante pour un apprenant du cycle moyen de rédiger un texte.

4-La langue maternelle : l'apprenant est très attaché à la langue maternelle, ce qui l'oblige à faire la traduction de l'arabe au français.

5- Le vocabulaire : puisque les apprenants ne lisent pas, ils n'ont pas un vocabulaire assez riche pour rédiger une production écrite.

6- L'intégration des acquis : à la fin de la séance l'apprenant ne peut pas intégrer ses acquis dans une production écrite »

Le deuxième enseignant a déclaré : « n'oubliez pas d'utiliser le brouillon avant de passer au propre » c'est par cette formule qu'on annonce la fameuse activité la production écrite. Malgré ces recommandations peu sont les élèves qui utilisent le brouillon avant de passer à la version finale de l'écrit réalisé.

D'après ma modeste expérience, j'ai remarqué que les élèves qui font un brouillon sont eux-mêmes les éléments qui réussissent souvent à rédiger un écrit qui reprend aux critères. Reste à l'enseignant d'expliquer l'utilité du brouillon, faire un brouillon sert à diminuer les difficultés éviter les fautes et les ratures assurer la cohésion, la cohérence et l'enchaînement des idées afin d'aboutir à un texte final de qualité ».

Chapitre III : Etude analytique des copies et également des brouillons des apprenants.

La troisième enseignante a annoncé : « l'usage du brouillon pour n'importe quel travail d'expression écrite améliore la production écrite afin de se corriger c'est-à-dire à chaque fois qu'on écrit sur le brouillon, à chaque fois qu'on relit notre expression on trouve des fautes d'orthographe « l'accord sujet verbe, le pluriel, la ponctuation ... » Le brouillon aide l'apprenant à corriger ces fautes et à améliorer sa production. Mais il y a des élèves qui ne l'utilisent pas, pour eux le brouillon fait perdre le temps parce que la séance d'écriture se fait en une heure et c'est insuffisant pour rédiger sur le brouillon et passer à la production finale.

Conclusion partielle

Pour conclure, à travers notre analyse des productions écrites des apprenants, nous ne chercherons pas à juger négativement les apprenants sur leurs écrits mais plutôt de déterminer les raisons pour lesquelles de telles erreurs sont produites. D'après l'analyse des versions initiales et les versions finales des apprenants, nous avons remarqué un petit changement presque dans tous les plans (le plan matériel, pragmatique, morphosyntaxique...).

Après notre entretien nous avons constaté que l'apprenant ne peut pas rédiger une bonne production écrite parce que La plupart des apprenants au niveau de 2^{ème} année moyenne ne peuvent pas maîtriser comment écrire une production écrite cohérente. Aussi le manque de temps ; pendant l'année scolaire le temps adéquat à la production juste une heure et cette période n'est pas suffisante pour produire un texte acceptable.

Nous avons constaté aussi que l'utilisation d'un brouillon instrumental est plus bénéfique que celle du linéaire car l'instrumental aide mieux l'apprenant à organiser sa production, ses idées et à s'auto-corriger.

Tous ces résultats que nous avons entre les mains prouvent qu'il y a des insuffisances marquées et que les apprenants n'ont pas pu les rectifier dans les deux jets, mais quand même nous avons constaté certainement une amélioration au niveau de la structure du texte, l'emploi de la ponctuation un peu, le respect de l'espace d'écriture...etc.



Conclusion général

Conclusion général

Pour avoir une réussite rédactionnelle, il faut bien maîtriser le brouillon parce que l'écrit directement en version finale est insuffisant. Le brouillon est nécessaire à tout travail d'écriture, que ce soit un petit paragraphe, une dissertation ou un ouvrage. C'est un instrument pédagogique qui aide à développer le savoir-écrire et les capacités scripturales de l'apprenant.

Nous avons présenté dans la partie théorique quelques notions sur l'écrit, les différents modèles de l'écriture (le modèle linéaire et les modèles non linéaires). Nous avons parlé aussi de l'atelier d'écriture et de la réécriture. Sans oublier les diverses utilisations du brouillon, le travail individuel et celui du groupe.

La partie pratique est une analyse comparative entre la première rédaction et la rédaction finale. Nous nous sommes basées sur la grille d'analyse du groupe EVA.

Notre enquête a pour objectif de déduire que le brouillon a une grande importance dans la construction d'une pensée écrite chez les apprenants de 2^{ème} année moyenne.

Dans le but de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse de départ, nous nous sommes basées sur les résultats obtenus de l'analyse du dispositif expérimental (les copies des élèves et leurs interprétations). Cette expérience sur le terrain, nous a permis de confirmer notre hypothèse selon laquelle : le brouillon aiderait à développer les compétences de l'apprenant.

On a constaté que la plupart des apprenants ont utilisé le brouillon linéaire qui est accompagné généralement de ratures et de suppressions. On a constaté aussi qu'il y a une amélioration du deuxième jet par rapport au premier (au niveau de la pragmatique, la sémantique, la cohérence et la cohésion de texte, la morphosyntaxe, orthographe ...)

Notre analyse a dévoilé que la majorité des apprenants n'utilise pas le brouillon, ils écrivent directement sur le propre car ils le considèrent comme une perte de temps.

Les apprenants doivent, de plus en plus, faire porter leurs travaux d'amélioration sur des ensembles, en envisageant une révision qui porte des ratures, des ajouts, des suppressions et des remplacements. Il est également souhaitable d'encourager les apprenants à retravailler leurs brouillons en multipliant les situations et les finalités de réécriture.

De plus, le brouillon présente une pratique très utile, il permet aux apprenants de réaliser un travail plus efficace et conforme aux attentes. Il donne également l'occasion de développement des capacités d'écrits dans la production écrite.

Conclusion général

Il résulte de notre travail de recherche que le brouillon joue un rôle important lors de la rédaction d'une production écrite d'un texte narratif chez les élèves de 2^{ème} année moyenne.

Pour conclure, nous tenons à préciser que notre recherche n'est pas exhaustive, par ailleurs nous laissons une porte ouverte à d'autres étudiants qui peuvent mener des recherches plus approfondies et explorer un peu plus dans ce domaine.

Bibliographie

Ouvrages

- A, J, Deschènes.1988. Cité par C, Cornaire et P, M, Raymond. 2006.
- Boniface, Claire. les ateliers d'écriture. Paris : ED Retz, 1992.
- Bereiter et Scardamalia. Cités par C, Cornaire et P, M, Raymond, La production écrite. Paris : CLE International, 1999.
- Bessonat, D. « deux ou trois choses que je sais de la réécriture».2000.
- CUQ Jean Pierre et GRUCA Isabelle. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presse Universitaire de Grenoble. 2003.
- Evelyne, P. Animer un atelier d'écriture pour tous. Paris : Eyolles, 2010.
- Observatoire national de la lecture : Maitriser la lecture. 2000.
- Yves, Reuter. Enseigner et apprendre à écrire. Paris : Editions E S F, 2002.
- Evelyne, P. Animer un atelier d'écriture pour tous. Paris : Eyolles, 2010.
- Fabre-cols, Claudine. Réécrire à l'école et au collège. France : Edition, ESF, 2002.
- Gheorghe, Doca. « Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère». Paris : Publication de la Sorbonne, 1981.
- Myers Marie, J. Modalité d'apprentissage d'une langue seconde. Bruxelles : Ed, De Boek Duculot, 2004.
- Oriol-Boyer, C. La réécriture. Grenoble : ED CEDITEL, 1990.
- Sylvain, Connac. Apprendre avec les pédagogies coopératives. Paris : Edition ESF, 2009.

Dictionnaires

- Dictionnaire étymologique et historique du français. Paris : Ed, Larousse.1994.
- Dictionnaire étymologique et historique du français. Paris : Ed, Le petit Larousse.2004.
- Gallisson, Robert. Coste, Daniel. Dictionnaire de didactique des langues. France. 1976.
- Jean Pierre, Rober. Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris : Ophrys. 2008.
- LE ROBERT Micro, Dictionnaire de la langue française, Paris : Ed. Enrichi. 2006.
- Le Robert dictionnaire d'aujourd'hui, Paris : librairie Larousse. 1999.

Thèses et mémoires

- Djeddi, Amra. Les difficultés lexicales de la production écrite rencontrées par les élèves de 5AP. science de langue et didactique. Université de "Tébessa". 2015-2016.
- Dabène, Michèle. L'adulte et l'écriture. Contribution, à une didactique de l'écrit en langue maternelle. Bruxelles. De Boeck Université. 1987.

- Larbi, A. « l'analyse des erreurs en production écrite ». Biskra. 2013.
- Modèle Hayes et Flower, extrait de Garcia Debanc et Foyol 2002, cité par Y.Bounouaoua, Pour une activation des processus cognitifs de la production écrite en classe de FLE. Mémoire Magistère. Université. « Batna », 2008/2009.
- Zeribi, Yamina. L'évaluation de l'écrit en classe de FLE : Difficultés et remédiation « Cas des élèves de la 4ème année moyenne ». FLE. didactique des langues-Cultures. Université "Mohamed Khider – Biskra". 2013.

Sitographies

- Dictionnaire Larousse. Paris. Larousse. 2009. (en ligne) URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/erreur/30846> (Consulté le 06/02/2019).
- Dictionnaire Larousse. (en ligne) URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaire/francais/remplacement/68078>. (Consulté le 03/03/2019).
- Dictionnaire Larousse.2005. (en ligne) URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01018353/document> (Consulté le 05/06/2019).
- Dictionnaire le petit larousse.2005. (en ligne) URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/faute/33042> (Consulté le 17/06/2019).
- Dembri, Naima. Le brouillon véritable, outil d'apprentissage de l'écriture. 2011. (en ligne) URL : http://dspace.univ-guelma.dz:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1230/M841.245.pdf?sequen&fbclid=IwAR1qtgXpuPgHrcCcPYO6Uz6r6r8FCEADiIF64Pp27Bbp_0IXVI7PCIw7uAU (Consulté le 22/05/2019).
- Hayes et Flower. « Identifying the organization of writing processes », In L.W. Gregg et E.R. Steinberg (dir), Cognitive processes in writing.1980. (en ligne) URL : <http://depote.uqtr.ca/1956/1/000122648.pdf?fbclid=IwAR0X0qlacHBWEF750I4zJHahZr3RBbDu3mgaFyilAupsz0e8xRIHRLMjNKc> (Consulté le 28/03/2019).
- Dictionnaire Larousse. (en ligne) URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaire/francais/remplacement/68078>. (Consulté le 03/03/2019).
- Dictionnaire Larousse (en ligne) URL : https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/brouillon/11422?fbclid=IwAR3UQkSMKshoJuAp193fOuh3F94q8xtNryqoOj9tV69M5Do3tTeLEtNWS_0 (Consulté le 15/06/2019).

- Dictionnaire Le parisien (en ligne) URL :
<http://dictionnaire.sensagent.leparisien.fr/brouillon/frfr/?fbclid=IwAR2eu43pz7OBrG9YL Cx-qAtAEZ1GX7ul5J6VKkI4jKC7KBeSxmwK-zDgbk> (Consulté le 15/06/2019).
- Dictionnaire Linternaute (en ligne) URL :
https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/brouillon/?fbclid=IwAR2DixIChi13os F7BD_jQ4BiatOdV9Ww4h1i-kg9btHGKkOHf-mbVDglj5Q (Consulté le 15/06/2019).
- Dictionnaire Littré (en ligne) URL :
https://dicocitations.lemonde.fr/definition_litre/4180/Brouillon.php?fbclid=IwAR0-6kBTb1stBIbYKZjHGwZwia8nsGv4KfZXyGgIBcptRguPeAf42oCtA-k (Consulté le 15/06/2019).
- Martine Marquillo, Larruy. L'interprétation de l'erreur. Paris : Clé International, 2003. (en ligne) URL :
https://www.gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf?fbclid=IwAR0SnuUuMrbNPx8VPpi3ZNFT2 sfmZ7bjfwAfVUasrwb9G_OmxSnv4d7zTb4 (Consulté le 09/02/2019)
- Reuter, Y. Enseigner et apprendre à écrire, Paris : Edition ESF, 1996. (en ligne) URL :
https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01066872/file/2011PA030093.pdf?fbclid=IwAR1wdpddBpS7IL_OcN_c4e_ytwz2lf54cYC fLeqrVhpXQeTa9YRtiMvm1JE (Consulté le 14/07/2019)

Revues et articles

- Alcorta, Martine. Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. Revue française de pédagogie ? 2001. N° 137.
- Cité par G, VIGNER. Ecrire. Eléments pour la pédagogie de la production écrite. Paris : CLE International, 1982.
- Christine. « le rapport à l'écriture : aspects théories et didactiques ». Paris : PU septentrion, 2000.
- DOQUET, C. Clarifier, embrouiller, inventer, brouillonner, Recherches, 2011-2012. N°55, «Brouillons»
- Grésillon, A. « les manuscrits littéraires, le texte dans tous ses états » in Pratiques, 1988. N°57.
- Kadi, L. « le brouillon scolaire ce « saliscrit », in Synergie Algérie, 2008. N°2.
- Martine, Alcorta. Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. Revue française de pédagogie, 2001.

- Maurice, Niwese. « Quel dispositif pour apprendre à écrire à un public multiculturel en difficulté ? » in La Lettre de l'AIRDF, 2011. N°49.
- P, Porquier. l'analyse des erreurs, problème et perspectives, ELA, N°25, Cité par CHILIPAINE F.A, 1994.
- REUTER, Y. Enseigner et apprendre à écrire. Paris : Ed, E.S.F.1996.
- Reuter, Yve. Quelques questions à propos des formalisations de l'écriture en didactique du français ». Revue, pratique, 2002. N°113/114.



ANNEXES



Dimanche 07 avril 2019

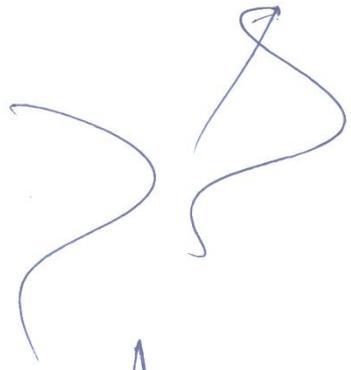
A ya Boureghded

Un jour un Renard très ~~très~~ faim il marchè est

trouve le Corbeau ~~sur~~ sur une arbre que porte dans son bec
morceau de fromage



Le Renard dit a la Corbeau : Oh Oh tu es un belle voir ~~plait~~ plait
chante moi ~~Lorsque~~ ^{si il vous} le Corbeau cemince de chonte ~~le~~ le
tembe et _____



le Renard

Le Corbeau et le Renard:

Un jour, un Renard très faim

il marcha et trouva le Corbeau sur
un arbre qui porte dans son bec
un morceau de fromage.

Le Renard dit au Corbeau: Oh! Oh!

tu a une belle voix! il veut plait
chante moi!

Lorsque le Corbeau commence
à chanter le fromage tombe et

le Renard mange le fromage

et dit au Corbeau: merci Monsieur

le Corbeau.

Salima Derreche :

* Il était une fois un Renard et un Corbeau toujours
Le Renard avec Le ~~Corbeau~~ Corbeau.
Un jour le renard vint à la maison de le Corbeau, Le
Renard dit chantes mon ami ⁵⁷
mais le Corbeau plongea ~~son~~ son bouche un
morceau de fromage, puis chanta le Corbeau
et ~~lâcha~~ le fromage, Le Renard mangera
le ^{perdu} morceau de fromage.

Il était une fois un Renard et
un Caribou toujours. Le Renard avec
le Caribou. un fois le Renard

va à la maison de le Caribou
de Renard: chente ^{du} mon ami.
chente →

mais le Caribou s'en va dans sa

maison de Renard et puis chente

le Caribou et le ^{gras} fromage

le Renard mange le fromage
de fromage

Lundi 8 Avril 2019.

Nom: Bahri Prénom: Chaima. Classe: 2A Mu.

Il était une fois un corbeau dans la forêt sur la
Branche d'un arbre. Soudain le Renard alla à la ~~forêt~~ forêt.
~~Le Renard~~ vanta la voix du corbeau pour chanter et pour tromper
dit: le ~~m~~ morceau de fromage. ~~tr~~ tromper le fromage et ~~ce~~ de
~~le~~ de le Renard.

le corbeau dit: moi je chante la voix de moi belle?

le Renard dit: Oui, la voix de toi si belle. le corbeau chante et
tromper le morceau du fromage.

Le Corbeau et le Renard.

Il y avait une fois un Corbeau dans la forêt et le Renard d'une arbor. J'aidim

un Renard va au la forêt. arriva

Le Renard demande: ^{en venant} ^{en venant} comment pour chanta et pour temps le mouceux de fromage. ^{Écuis une parole directe}

Le corbeau dit: moi j'en chanta la veine de

moi belle

Le Renard ^{répond} dit: Oh oui, la veine de toi si tres

Belle, le corbeau chanta et temps le

mouceux du fromage de le Renard. Le Ren mange le fromage, et le corbeau triste.

Lundi 08 Avril 2013

Nom Louani
Prénom Youcef
Class 2 MA_u

Il était une fois, un Renard ^{se promène} très faim et un corbeau se trouve a la bac un fromage et le renard

Il était une fois, un Renard se promène un
mourette dans la forêt et un corbeau se trouve dans
l'arbre et on ce bac a morceau de fromage
dit le renard: [<]quelle ta voix était belle? [>]
dit le corbeau: [<]kui, mon voix très belle. [>]

Le Corbeau et le Renard

Il était une fois, un Renard et un Corbeau. Le corbeau avait

dans la forêt un morceau de fromage dans la forêt et un Corbeau

à la recherche

se trouve dans la forêt et once bar a

morceau de fromage.

dit le renard : ce que ta voix est si bonne ?

Et si ce que

est

dit le Corbeau. Au si mon vois les Belle

mon et

l'emploi des verbes introducteurs

Wism Doffof.
2 AM3.

Dimanche 07 Avril 2019

Le Renard et Le Corbeau.

* Le Renard : , avait très faim . ~~Ses~~ Ses petits n'ont rien mangé, depuis des jours. Il sorti à la quête de nourriture.

Hélas! , rien à chasser par ce temps glacieux, tout à coup portée par ~~le~~ le vent, une délicieuse senteur chatouilla ses narines. " Hum dit le Corbeau !

D'où vient cette bonne odeur. ?"

Publicum
M. Daffaf.
Es 2 AM 3.

Dimanche 07 avril 2019

Projet n°2:

Séquence n°2:

Activité "Écriture"

Le Renard et le corbeau

*Très
Bonne*

Le Renard : avait très faim. Ses petits
n'ont rien mangé depuis des jours. Il
sortit à la quête ~~par~~ de nourriture.
Hélas, rien à chasser par ce temps glacial.
tout à coup, portée par le vent, une
délicieuse senteur chatouilla ses
narines. « Hum... dit le corbeau. D'où
vient cette bonne odeur? » *La suite*

Benattia
Zoharia
2 AM
Ecriture

Il était un fois, un Renard et Un

Corbeau, dans une forêt.

Le Renard dit: tu es un belle son

Le Corbeau répondit: merci!

Le renard est tres faim Il veut profiter

un ruse Il dit: donne moi son fromage

si ne mange toi Le Corbeau sonfius

~~et même~~ et le Renard mange le

fromage.

Ecris des phrases simples et correctes

(attention à la structure de la phrase.
Ecriture

Il était une fois, ^{se} rencontrèrent
Renard et Corbeau, ^{conj} dans la forêt.

- Le renard dit: tu as belle ^{une} ~~voix~~ ^{voix}

- Le Corbeau répondit: merci! Est-ce que

je chante ^a toi? - Le renard dit: Oui, Oui

si vous [↑] plus, Il préfère une ruse
^{s'il vous plaît}

pour manger la fromage dans la bouche

de ^{Gram} Corbeau. La Corbeau chanter ^{conj} et le

meccau des fromage tombe ^{conj} et le renard

mange ^{conj} et le cerbeau sonfuis

un jour un Renard Il tarsi baim, ~~la Renard~~
~~marche dans~~ la Renard (~~marche~~) dans la
boiret marche
se Jan Il regard corbeau sur une Arbre
nonete dans sous lace le Bromage
Le Renard dit: le (~~corbeau~~) corbeau tu a un
le alle sen: il vous plait chante-moi))
(~~le Renard~~)

Djelbar
Zahreddine

Le colreau et le herminet

Un jour, un Remard ^{il} (ti fois)

trouv^{er} l'aim. (le herminet marche)

notait dans la forêt. ^{il} selon ^{il}:

regarde Colreau, ^{Soudain, il voit} sur l'ore,

un arbre. qui pousse dans son ^{ore}

l'oreille (par la presse je fait une

^{avec un morceau de fromage}

seule Colreau. ^{il} a un bon de son

Le Remard dit: ^{il} ne fais pas une noise!

Le herminet dit: ^{il} ne se colreau ^{il} tu

o une belle ^{il} si il vous plait

^{il} ^{vous}

shorte ma ^{il})

(le colreau shorte) (le net o. ma)

de suite. le colreau commence a

chante le fromage. le le

herminet mange le fromage,

et dit le colreau. ^{il} mais

Monsieur le colreau ^{il},

• Lundi 08 Avril 2019:

La ponctuation

Nom: Renardja

Prénom: Kods

Le Corbeau et le Renard

Il était une fois, un Corbeau dans
perchait sur une branche d'un arbre et tenait
la fromage de son bec. ~~et~~ Un
Renard se promenait dans la
forêt soudain le Renard regarda
le Corbeau qui mange le fromage.

et lui dit : donne moi un petite
le morceau de fromage.
Le Corbeau Répondit :

Nom: Lucidat
Prénom: Rixyone
Classe: 2AM3.

(~~Le chat~~) Un jour un Renard très faim^{il} marché
est regarde un Corbeau sur une arbre que porte dans
son sac morceau ~~de~~ fromage ~~de~~

Le renard dit a la Corbeau: Oh Oh tu a un belle voi
s'il vous chonté moi.
→ plaît

Lorsque le corbeau commence a chontes la ~~le~~
fromage tombe le Renard ~~le~~ le fromage est dit le
Corbeau: ~~le~~ merci Monsieur
le Corbeau

Le Corbeau et le renard

Un jour, un Renard très faim

il marche, et il ^{voit} regarde un Corbeau ^{roté} sur un arbre, (que) porte dans son

Pac, morceau de fromage.

Le renard dit à le Corbeau: «Oh! Oh!

tu a un belle ^{ou} vrai, s'il veux peut

chanter moi.»

Lorsqu'il le corbeau comence a

chanter le fromage tombe ^{dans} le

Renard mange le fromage et

dit le Corbeau: «merci Monsieur
le Corbeau.»

Bensalem Meriem,

Le Corbeau et le Renard.

Il était une fois, un ~~renard~~ renard est
un Corbeau vive dans une forêt.

Un jour, le Renard est très faim, il voit
le Corbeau mange le fromage.

Le Renard dit: "Bonjour, tu as une belle
voix, chanter moi".

Le carreau et le Renard

Le Renard est très fin, il

va à la boutique pour acheter du fromage. Le carreau qui mange le fromage se fait à se

me ment il y a une ruse.

Le Renard dit: Bonjour mon

voisin le carreau, tu as une

belle vaisselle, ça va à moi une
chanteuse.

Le carreau dit: merci mon

voisin le Renard. Ça va à toi une

beau chant

belle chanteuse.

à ce moment le morceau de

fromage tombe sur le carreau

et le Renard dit: terre.

Le carreau dit: Non fromage

il tombe.

puis il descend et meis le

Renard mange le morceau de
fromage.

Boureghdad Basmola, 2 AM3

Le Renard dit: "Je suis très faim, je suis très faim" et le Corbeau a une fromage, ~~Alors~~

Alors je fais une ruse -

Le Corbeau dit: pourquoi le renard arrive?

Le renard dit: Bonjour le Corbeau tu trouves une belle voix alors chouter s'il te plait

mais le Corbeau intelligent met le fromage son aile

Le Corbeau dit: la la la

Le Renard ferme ses oreilles, dit: dit: "une note musique"

Le Corbeau dit: "je suis belle" et fromage tombe

Le Renard dit: le fromage délicieuse

Le Coulibreau et Renard

Le Renard dit: je suis très faim, je

suis très faim. Le Coulibreau a une fromagerie

AMMM! alors je fait une mise je vais

Le Coulibreau dit: pourquoi?

Renard: pourquoi?

Le Renard dit: Bon jour ma Coulibreau

Tu trouve une Belle son alors chanté,

Il t'a plu!

mes Le Coulibreau intelligent mes Le fromage

son aille.

Le Coulibreau dit: La La La La La

Le Renard ferme sais orielles et lui

dit: une note musique

Le Coulibreau dit: je suis La Belle Coulibreau

je suis La Belle Coulibreau, La La La

Le Coulibreau dit: et lui mange mes

ni'est pas le fromage pour se que le ren

manger le fromage au temps qu'il le Coulibre

chanté

Le Renard dit: Si mes, Si mes - Le fromage

délicieuse.

Mecheiri Morwa :

2 M 3.

"Le Corbeau et le Renard ?"

- Le Corbeau dit : Bonjour le Renard.
- Le Renard répondeur : j'ai très faim, et tu as un bel ~~o~~ bois.
- Le Corbeau dit : il y a une petite morseau ~~f~~ fromage.

Les mots substantifs et phrases

Dimanche 07 avril 2019

Présent m^oz.

Séquence m^oz.

Préfixe : E-culture.

Nom : Mechezi

Prénom : Marwa

Classe : 2^{ème} M^oz.

"Se Corleau et le Renard"

- Se Corleau dit : Bon jour, le Renard

- Se Renard répond : Ça fait très

bon, et tu aime celle qui voix

- Se Corleau dit : Elle a une petite

qs

amoureux sur Bremonge.

- Se Renard répond : Bonjour, Ra

le Bremonge semble sur l'arbre et

Se Renard travaille sur mon le Bremonge

- Se Corleau dit ? Il se fait

malheureusement.

- Se Renard répond : Merci de a

(Gen) gentil.

Dimanche 7 Avril 2019.

Rami Belkhaloul:

2 AM 3:

'Le renard et le corbeau':

Il était une fois, un renard et un corbeau vive dans la
~~forêt~~ forêt, un jour le renard regarder le corbeau ~~et~~ manger
le fromage. et dit, " Monieu le renard don moi un peu de
morceau fromage parce que j'ai ~~faim~~ faim "

Dimanche 07 Avril 2013

un morceau fromage sur le dessus, le carreau

serait, le morceau de fromage toulouens de la

peu de la Rivard.

Ravi
13h30
2 AM

projet n° 2:

depuis n° 2:

Activité: E culture.

Sujet: « Vous avez déjà lu la fable de

La Fontaine "Le Carreau et Le Ravi" rédigé

le dialogue entre les personnages de cette fable,

puis dessinez la planche de la B. D »

un peu un
vocabulaire

Le Ravi et le Carreau:
il regard le carreau

le fromage, le ravi rose-protège par

carreau, Monsieur le Ravi lui dit: bon moi
donne