

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE  
SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES  
LANGUES  
DEPARTEMENT DES LETTRES ET  
LANGUE FRANCAISE

N° : .....



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE  
ETRANGERES  
FILIERE : LANGUE FRANCAISE

OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES  
ETRANGERES

*Mémoire présenté pour l'obtention  
Du diplôme de Master Académique*

**Par : LADJADJAT Abdelkarim**

**Intitulé :**

***L'impact de l'utilisation du brouillon dans  
l'amélioration de la production écrite en FLE.***

*Cas des apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire l'école Safer zouina 270 lots /M'Sila*

**Soutenu devant le jury composé de :**

<b>Mme. REOUABEH F. Zohra</b>	Université Mohammed Boudiaf M'sila	<b>Président</b>
<b>Mme. BERRABAH Afaf</b>	Université Mohammed Boudiaf M'sila	<b>Rapporteur</b>
<b>Mme. SAGHIOUR Mounira</b>	Université Mohammed Boudiaf M'sila	<b>Examineur</b>

Année universitaire : **2019 /2020**

## *Remerciements*

*Je remercie ALLAH qui m'a donné la puissance et la volonté pour arriver à ce stade, mes parents qui ont toujours cru en moi.*

*Toute ma gratitude va vers ma directrice de recherche, madame BERRABEH Afaf pour ses orientations, ses conseils, ses remarques judicieuses ornées d'encouragements, et sa patience.*

*Tous mes remerciements à tous ceux qui m'ont encouragée et qui ont contribué à la réalisation de ce travail, de près ou de loin.*

*Tous mes sentiments les plus reconnaissants aux membres de jury qui ont accepté d'examiner ce travail.*

## *Dédicaces*

*Je dédie ce modeste travail à : A mes parents.*

*Aucun hommage ne pourrait être à la hauteur de l'amour Dont  
ils ne cessent de me combler.*

*Qu'Allah leur procure bonne santé et longue vie.*

*A celui que j'aime beaucoup et qui m'a soutenue tout au long de  
ce projet : ma fiancée « Hanane ».*

*A notre directrice, et les enseignants de l'école SaferZouina*

*Mes chers amis*

*Et à toute la promo 2019*

*Qu'Allah vous garde et vous protège.*

# Tables des matières

<b>INTRODUCTION GENERALE .....</b>	<b>01</b>
<b>CHAPITRE I : LA PRODUCTION ECRITE DANS L'ENSEIGNEMENT - APPRENTISSAGE DU FLE</b>	
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>05</b>
1- La définition de l'écrit.....	05
2-La place de l'écrit dans les différentes méthodologies .....	06
2.1 L'approche traditionnelle.....	07
2.2 La méthode directe .....	08.
2.3 La méthodologie audio-orale (M.A.O.).....	08
2.4 La méthodologie Structuro-Globale Audio-visuelle (SGAV).....	09
2.5 L'approche communicative .....	10
2.6 L'approche par les compétences.....	10
3- La définition de la production écrite .....	11
4- La production écrite dans l'enseignement-apprentissage du FLE .....	11
5- Les différents modèles de production écrite .....	12
5.1.1-Le modèle linéaire.....	12
5.2.2-Les modèles non linéaires .....	13
5-2-3-Le modèle de Deschène(1988) .....	13
5.2.4. Le modèle de Moirand pour la production écrite en langue seconde.....	14
6. L'apprentissage de l'écrit en 5 <sup>ème</sup> année primaire .....	16
<b>CHAPITRE II : LE BROUILLON COMME OUTIL DIDACTIQUE</b>	
<b>Introduction.....</b>	<b>22</b>
1-L'étymologie du mot brouillon .....	22
2- Qu'est-ce qu'un brouillon ? .....	24
3-Les types du brouillon.....	25
4-L'analyse du brouillon .....	27

5- Le brouillon véritable instrument didactique.....29

6-Le brouillon d'écrivain comme un témoignage pour les apprenants.....29

### **.CHAPITRE III:DESCRIPTION ET ANALYSE DES RESULTATS**

1.1. Préparation de la classe.....35

I.2. Description du contexte.....35

I.2.1. Lieu de l'enquête.....35

I.2.2. La classe.....35

I.3. le déroulement de l'enquête.....35

I.3.1. le recueil de données.....35

I.3.2. Réalisation de la tâche.....36

I.4.Démarche et grille d'analyse.....37

I.4.1. Analyse des brouillons.....37

I.4.2. La grille d'analyse.....38

I.4.3 -Etude comparative entre le premier jet et le deuxième jet.....39

I.5. Synthèse finale des analyses.....41

**CONCLUSION GENERALE.....43**

**BIBLIOGRAPHIE.....46**

# **INTRODUCTION**

## **GENERALE**

# **INTRODUCTION GENERALE**

---

## **INTRODUCTION GENERALE**

L'enseignement-apprentissage de la langue française a toujours occupé un statut primordiale dans le système éducatif en Algérie vu la place de cette dernière dans la société algérienne. Cette importance se traduit par la présence du français dans l'école primaire jusqu'à l'université. Mais l'enseignement de cette langue étrangère à un public purement arabophone pose plusieurs de difficultés au niveau de l'oral et à l'écrit.

De ce fait, apprendre une langue étrangère demeure une maîtrise des deux compétences orale et scripturale afin de s'ouvrir sur le monde. Atteindre cet objectif suscite des efforts de la part de l'apprenant et de l'enseignant, ce dernier joue un rôle crucial dans l'enseignement de cette langue étrangère par son encouragement et renforcement et l'instauration d'un climat de confiance ...etc.

Le système éducatif en Algérie a connu plusieurs réformes au niveau des programmes scolaires dans le but de trouver les meilleures méthodes et les meilleurs supports pédagogiques pour l'acquisition des quatre habiletés de la langue : la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite, cette dernière est l'une des plus difficiles à travailler en FLE.

Ces constats nous ont poussés à réfléchir sur l'importance de l'acte d'écrire sur le succès des apprenants en cherchant les meilleurs supports et outils pédagogiques qui peuvent les aider à surmonter ces difficultés et démystifier la tâche de la production écrite pour nos apprentis-scripteurs. Nous voulons le faire à travers la revalorisation d'un outil souvent négligé qui est le brouillon. Considéré comme un lieu de ratage, saleté... Ces adjectifs et substantifs dépréciatifs ont conduit à condamner l'importance de celui-ci.

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit en français langue étrangère en générale et notre problématique porte principalement sur une question primordiale à laquelle sont attachées deux autres questions, à savoir:

- Comment l'utilisation du brouillon peut- elle améliorer la production écrite chez les apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire?
- Quel impact a le brouillon sur le texte final?
- Quelle est l'utilité du brouillon dans la progression de la capacité scripturale chez les apprenants?

## **INTRODUCTION GENERALE**

---

Pour répondre à ces questions, nous émettons des hypothèses qui nous paraissent pertinentes pour effectuer cette recherche portant sur un thème peu défriché:

- L'utilisation du brouillon pourrait réduire les différentes fautes commises dans la première rédaction à travers de différentes techniques (l'ajout, le déplacement, le remplacement et la suppression).
- Le brouillon pourrait être efficace dans l'organisation et la planification des idées afin de construire un texte cohérent et cohésif.

Notre travail de recherche a pour objectif de montrer aux apprenant de 5ème année primaire de l'école Safar Zouina à M'sila que la production écrite est un acte qui exige toujours une modification, une réécriture et une révision pour la considérer comme étant un produit final. Cet échantillon nous servira de point de départ pour voir l'utilité et l'efficacité de cette méthode d'apprentissage et quelles en sont les avantages qu'elle offre aux apprenants.

Nous nous baserons, dans notre travail, sur la méthode analytique et qualitative afin de décrire les réalités et les phénomènes qui constituent notre centre d'intérêt dans cette recherche. Ainsi, la méthode expérimentale nous permettra d'identifier et de vérifier la rentabilité de ce que nous proposerons dans la partie pratique.

Nous nous appuierons, donc, sur la mise en place d'un "chantier d'écriture" ciblé sur la description, installé dans une situation d'intégration en relation avec la réécriture

Pour mener à bien notre travail de recherche, nous avons réparti notre mémoire en trois chapitres.

Le premier chapitre est consacré à l'acte d'écrire en langue étrangère, sa place accordée par les différentes méthodologies en abordant aussi la relation de complémentarité entre l'acte de lire et l'acte d'écrire. Puis, nous aborderons les modèles du processus rédactionnel (quel but à ces modèles, les modèles de productions écrite à savoir le modèle linéaire et les modèles non linéaires), en vue d'aider les apprenants à se progresser à l'écrit.

Dans le deuxième chapitre, nous entamerons le brouillon comme un support pédagogique est le point essentiel de notre recherche. Nous tenterons de montrer voir sa

## **INTRODUCTION GENERALE**

---

fonction dans la phase de pré-écrit par les apprenants. En premier lieu, nous allons identifier l'étymologie du mot brouillon, sa définition, ses types, les principales opérations sous-jacentes à ce outil (la suppression, le remplacement, l'ajout; le déplacement...)

Quant au troisième chapitre, il a pour objectif d'analyser et de commenter les données des résultats obtenus.

Notre travail prendra fin avec une conclusion générale dans laquelle nous allons mettre en œuvre le bilan de notre travail, et nous proposerons quelques pistes de réflexion pour un travail de recherche plus élaboré.

# **CHAPITRE I :**

**La production écrite dans**

**l'Enseignement -**

**Apprentissage du FLE**

## Introduction

La maîtrise de l'écriture est un enjeu majeur, si ce n'est l'enjeu principal, de l'enseignement au primaire. Si toutes les disciplines doivent participer à cet apprentissage de façon transversale, c'est plus spécifiquement au français qu'incombe la responsabilité d'assumer, d'évaluer et de valider cet apprentissage tout au long de la scolarité.

Alors, l'écrit est l'une des pratiques fondamentales de la langue car, chaque jour nous nous trouvons appelés à rédiger des textes de types variés.

### 1-La définition de l'écrit

Ecrire c'est en premier lieu extérioriser ses pensées, c'est aussi mettre en œuvre ses acquis et ses connaissances, enfin c'est se dévoiler à soi et aux autres «Ecrire, c'est produire un objet, une trace matérielle, c'est-à-dire donner à voir cet objet, à soi-même ou aux autres.»<sup>1</sup>

L'écriture est alors une manifestation concrète reflétant l'aspect cognitif, affectif et social de l'être scripteur.

Emile Faguet le définit comme la peinture de la voix. Ça veut dire que l'écriture est une transposition de l'oral à l'écrit. Elle est représentée comme des lettres, des signes, des symboles tracés généralement sur des papiers.

Selon les didacticiens, elle n'est pas une activité seulement de copier les phonèmes et les morphèmes afin de produire un texte qui a un sens mais elle est une activité très complexe qui nécessite des capacités cognitives telles que les capacités linguistiques, grammaticales, syntaxiques..., etc.

Jean Pierre CUQ souligne que le mot écrit est : « *utilisé comme substantif, ce terme désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* »<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup>BARRE-DE MINAC, Christine. , (2000), *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*, Paris : Presses Universitaires du Septentrion p33

<sup>2</sup>CUQ, Jean- Pierre, *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*, Paris, Jean Pencreach, 2009, p. 78- 79.

À partir de ce passage nous comprenons que l'écriture est un outil d'exprimer de telle ou telle façon la pensée par le langage écrit sur un support.

Jean pierre CUQ précise que : « *un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le différé, dans l'ici et maintenant ou dans l'ailleurs, selon sa nature* »<sup>1</sup>.

En fait, l'écrit en tant qu'unité de discours, tisse une relation étroitement liée entre le scripteur et le lecteur, d'une part. D'autre part, il franchit l'espace et le temps grâce à sa diversité typologique et matérialité graphique.

Pour Christine Barrée de Maniac: « *l'écriture est un moyen d'expression : c'est une activité qui mobilise l'individu dans sa dimension affective et singulière ...c'est d'une certaine manière se dire, se dévoiler: dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs, ou ses conflits* »<sup>2</sup>

Donc l'écriture est un outil de sortir tout ce qui est à la pensée humaine tels que les idées, les points de vue, les émotions à partir d'un mot écrit, un passage, un texte...

## **II. La place de l'écrit dans les différentes méthodologies d'enseignement**

Pour situer l'évolution de la didactique de la production écrite, nous proposons tout d'abord d'observer la place qu'elle a occupée à travers les différentes méthodologies de langue.

Pour cela nous ne retiendrons que cinq méthodologies, à savoir la méthodologie traditionnelle, directe, audio-visuelle, structuro-globale audio-visuelle (SGAV) et communicative car elles sont celles qui ont le plus marqué le domaine de la didactique des langues.

Dans ce but, nous présenterons brièvement chaque méthodologie puis nous y situerons la place occupée par la production écrite. Il nous semble pertinent de préciser que par méthodologie nous entendons : « *un ensemble construit de procédés, de techniques, de*

---

<sup>1</sup>CUQ, Jean- Pierre, *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*, Paris, Jean Pencreach, 2009, p. 79.

<sup>2</sup>BARRE-DE MINIAC, Christine. , (2000), *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*, Paris : Presses Universitaires du Septentrion p33

*méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisant ou théoriques d'origine diverses qui le sous-tendent»<sup>1</sup>*

## II.1. La méthode traditionnelle

La méthodologie traditionnelle est également appelé méthodologie classique ou méthodologie grammaire traduction.

L'objectif premier de cette méthodologie est la lecture, la compréhension et la traduction des textes de la langue étrangère à la langue maternelle. L'écrit devance l'oral dans cette méthodologie, Mais elle ne donne pas accès à un réel apprentissage de la production écrite comme le démontre Cornaire& Raymond :

· « Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement Limitées et consistent principalement en thèmes et versions ».<sup>2</sup>

· « Les exercices d'écriture portent sur des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants (ordre des mots dans la phrase, élaboration d'une phrase simple, complexe, etc.) et proviennent d'exemples tirés » de textes littéraires lus et traduits.

Ces textes au langage normatif sont considérés comme « le moyen le plus sûr de devenir un bon rédacteur ».

· Ces exercices ne créent « aucune situation où l'apprenant est appelé à faire un usage personnel de la langue écrite. » : la production écrite est artificielle et faite de stéréotypes.

La méthodologie grammaire-traduction ne donne donc lieu à aucune réelle compétence tant pour l'écrit que pour l'oral. Par contre, elle est une méthodologie propice « à former de bons traducteurs de textes littéraires » (ibid, p.5).

---

<sup>1</sup>(Cuq, 2003, p.234).

<sup>2</sup>Jean Michel, ADAM, « la linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours », ARMANDCOLIN édition, paris, 2008, page 24.17 Idem

## II.2. La méthodologie directe

La méthodologie directe est née en 1900 en opposition à la grammaire traditionnelle,

Selon Christian Puren, elle est considérée comme « la première méthodologie spécifique à l'enseignement des LVE [langues vivantes étrangères] »<sup>1</sup>. Elle considère la langue écrite comme une langue orale donc l'oral prime au détriment de l'écrit. Ce dernier permet à l'apprenant de transcrire ce qui l'a appris à l'oral.

Elle s'appuie sur un enseignement de la langue étrangère pratique orale en évitant l'usage de la langue maternelle et en insistant sur une maîtrise de la langue comme instrument de communication : Son point de mire est l'apprentissage d'une langue dans le but de communiquer. Mais dans cet objectif, « l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation... »<sup>2</sup> Et « Les habiletés à lire et à écrire sont développées après l'apprentissage de l'habileté à parler. »<sup>3</sup>

Ainsi, dans la méthodologie directe l'activité d'écriture est placée au second plan ; elle n'est pas considérée « comme un système autonome de communication » (ibid.) mais comme une activité subordonnée à l'oral permettant de transcrire ce que l'apprenant sait employer oralement (dictée...). Cette conception de l'écrit est nommée « passage à l'écrit » ou « oral scripturé ».

## II.3. La méthodologie audio-orale (M.A.O.)

Cette méthodologie est née dans les années 50 au cours de la seconde guerre mondiale aux états unis, face aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autre langue que l'Anglais.

Son objectif général étant la communication en langue cible « les quatre habiletés (Compréhension orale et écrite et expression orale et écrite) sont visées en vue de la communication de tous les jours. »<sup>4</sup> comme le souligne Germain.

---

<sup>1</sup>Christian, PUREN. « Histoire des Méthodologies de l'Enseignement des Langues. » Paris : Clé International, 1988.p.43.

<sup>2</sup>(Cuq, 2003, p.237)

<sup>3</sup>(Germain, 1993, p.127).

<sup>4</sup>Idem, 1993 p, 142

La tâche de l'écrit comme dans la méthodologie direct sert à transcrire ce qui a été acquis oralement, elle se limite à des exercices de transformations et de substitutions. Cependant, comme dans la méthodologie directe, dans la M.A.O. aussi, l'écrit prend sa place au second plan et l'oral reste prioritaire. Dans cette perspective les activités d'écriture sont de petit nombre ; « se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution » dans lesquels le sens est négligé au détriment de l'aspect syntaxique ; ou bien se limitent « à une composition où l'on s'attend à ce que l'apprenant reprenne les structures linguistiques présentées à l'oral. »<sup>1</sup>

Donc il n'est toujours pas question d'un véritable apprentissage de l'expression écrite, d'une vraie communication écrite et surtout d'une autonomie à l'écrit. Nous verrons que dans la méthodologie SGAV, qui a suivi la M.A.O., la situation ne s'est pas améliorée.

#### **II.4. La méthodologie Structuro-Globale Audio-visuelle (SGAV)**

La méthodologie de SGAV est née dans les années 50 à l'Institut de Phonétique de l'Université de Zagreb par Peter Guberina. La méthodologie SGAV se donne pour objectif l'apprentissage de la communication quotidienne de la langue parlée de tous les jours. Pour cette méthodologie, la langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orale « dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments « audio » et « visuel » facilitant cet apprentissage ».

Ainsi, dans la méthodologie SGAV aussi l'oral prend le devant sur l'écrit car cette activité n'est autre qu'une dictée réalisée après des heures de cours qui « *devient un nouveau prétexte pour revenir de la graphie aux sons, puisqu'on demande aux apprenants de lire à haute voix les phrases qu'ils viennent d'écrire.* »<sup>2</sup> comme le souligne Cornaire & Raymond.

L'écriture est donc considérée comme une activité dérivée de l'oral et la dictée perdure sa fonction de production écrite. En fait, il faudra attendre l'avènement de l'approche communicative pour que cette compétence atteigne son statut mérité.

---

<sup>1</sup>Cornaire & Raymond, 1999, p.5-6

<sup>2</sup>Claudette CORNAIRE. La Compréhension Orale. Paris: Clé International, 1998. & Patricia Mary Raymond. La Production Ecrite. Paris: Clé International, 1999, p.8 22 Idem

## II.5. L'approche communicative :

L'approche communicative est apparue en 1970 en réaction aux méthodologies précédentes et principalement aux méthodologies audio-oral et SGAV.

L'expression écrite à travers cette approche communicative prend « de plus en plus d'importance étant donné que les besoins peuvent prendre des formes variées et nombreuses : comprendre des renseignements écrits, rédiger une note de service, donner des indications par écrit, etc. »<sup>1</sup> comme le décrit Cornaire & Raymond.

Les activités d'écriture consistent désormais à produire des énoncés en contexte visant une réelle compétence de communication, outre les activités de production plus classiques, les activités créatives (simulation...) voient jour et il n'est plus question de production limitée au niveau de la phrase mais au niveau du texte.

Néanmoins, il faudrait préciser que même si la communication ne concerne plus seulement l'oral mais aussi l'écrit, même si l'écriture est réhabilitée, « la production écrite demeure le parent pauvre des débuts de l'approche communicative jusqu'à la décennie 1990, période à laquelle l'impact de la didactique de l'écrit se fera toutefois sentir »<sup>2</sup>

Dans cette approche la langue orale est dominante mais il y a une certaine revalorisation de l'écrit avec l'oral.

## 5. L'approche par les compétences

L'approche par les compétences est apparue dans les années 70-80. Celle – ci est considérée comme la démarche abordée dans la nouvelle réforme du système éducatif Algérien dès la rentrée 2002-2003 dans le souci d'acquérir une compétence à l'oral qu'à l'écrit.

Selon l'Exe ministre de l'éducation Boubekour Benbouzid: « L'approche par compétence est dérivée de constructivisme, privilégiant une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions face à des situations-problèmes »<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup>Idem

<sup>2</sup>(Cuq, 2003, p.248).

<sup>3</sup>La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations, Boubekour BENBOUZID, Casbah Education, 2009, p : 45

Donc, elle vise à rendre l'apprentissage plus correct, plus opérationnelle. L'objectif principale de cette approche est la construction des compétences et l'entraînement des apprenants dans différents types d'écrits (brochure, consigne, énoncé, dialogue, recette...) pour une meilleure rédaction. Donc cette approche développe leurs compétences rédactionnelles sans pour autant négliger l'oral.

### **3- Définition de la production écrite :**

La production écrite a une place importante dans le cours de langue, elle a été longtemps considérée dans les classes comme une discipline venant appliquer les apprentissages de la compréhension, de la grammaire, de la conjugaison et de l'orthographe. A l'école et au collège, la production écrite est le domaine où les apprenants doivent écrire selon un sujet pour pouvoir acquérir la meilleure appréciation possible.

Elle est considérée comme une sorte de test final destiné à confirmer par un texte bien fait, que les conceptions distribuées dans l'enseignement des différentes disciplines du français ont été acquises. Elle peut supposer la gestion de plusieurs paramètres comme la construction de texte ou de phrase, le fonctionnement de la langue, le style propre à chaque type....

Cette production se présente, comme une activité de construction de sens qui vise chez les apprenants l'acquisition de la capacité à produire divers types de textes répondants à des objectifs de communication : écrire c'est déjà communiquer, fonder une idée pour produire un effet sur son lecteur, tendre vers un but qui dépend des paramètres du contexte de production dans lequel on s'inscrit, à ce propos Thao en 2007 a écrit que « *les apprenants ne composent pas des textes pour que l'enseignant puisse corriger leurs fautes, mais 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)...* »<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> <http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.aslim.v8.part=137228>

## **4-La place de la production écrite dans l'enseignement du français**

### **a- Dans l'ancien système (l'enseignement fondamental) :**

Avec l'approche intégrée des activités de langue dans le cadre de l'unité didactique, toutes les activités de langue s'articulent entre-elles, s'imbriquent et convergent vers un seul point commun qu'est l'expression écrite (un objectif terminal).

### **b- Dans le nouveau système (l'enseignement primaire) :**

Avec l'avènement de la pédagogie du projet, les apprentissages langagiers oraux et écrits prennent tout leur sens. Le projet comme cadre intégrateur se donne pour objectif terminal d'intégration (O.T.I.) l'élaboration d'une production matérielle.

Dans l'ancien comme dans le nouveau système, la production écrite occupe une place importante : elle est considérée comme l'aboutissement et le couronnement de toutes les activités de langue qui constituent une unité didactique ou une séquence d'un projet.

## **5-Les différents modèles de la production écrite :**

Il existe plusieurs théories relatives à la production écrite, nous pouvons regrouper ces modèles en deux catégories : celles qui sont linéaires et celles qui sont récursives, non linéaires.

### **5-1-1-Le modèle linéaire :**

Ce modèle conçu par Rohmer en 1965, a analysé le processus de production écrite pour l'anglais langue maternelle, son modèle consiste en trois étapes très marquées et séquentielles : la pré-écriture représente la phase d'élaboration d'un plan et de chercher des idées. L'écriture est la rédaction du texte, et la réécriture représente la phase d'apporter des corrections à la forme et au fond.

Ces étapes sont séparées les unes des autres, mais la production écrite réalisée qui est le texte, représente le résultat du travail réalisé durant ces étapes. Ces dernières doivent être respectées par le scripteur.

### **5-2-1-Le modèle non linéaire :**

Ce modèle insiste sur le fait que le texte s'élabore à partir de la mise en correspondance d'activités de niveaux différents.

#### **5-2-1-Le modèle de Hayes et Flower :**

Dans ce modèle, l'écriture ne constitue plus une démarche linéaire mais s'appuie sur l'interrelation d'activités cognitives présentes à diverses étapes ou sous-étapes du processus de la production écrite.

Ce modèle s'intéresse à une démarche de résolution du problème qui se présente en trois composantes :

- le contexte de la tâche ;
- la mémoire à long terme du scripteur ;
- les processus d'écriture ;

#### **5-2-2-Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) :**

Ils proposent deux descriptions basées sur l'analyse des comportements d'enfants et d'adultes pendant l'acte d'écriture :

➤ « connaissances-expression » ; ce modèle centré sur la démarche de scripteurs novices ou d'enfants qui éprouvent des difficultés à se distancier de leur façon de penser, ce type de scripteurs fait appel seulement à ses propres connaissances et à sa propre expérience.

➤ « connaissances-transformation » ; dans ce modèle le scripteur est présenté comme quelqu'un qui durant les tâches d'écriture sait ajuster son fonctionnement cognitif à la tâche à accomplir.

#### **5-2-3-Le modèle de Deschène(1988) :**

Ce modèle proposé pour le français langue maternelle, il a pour objet de faire le lien entre l'activité de compréhension écrite et la production écrite, et il prend en compte la situation d'interlocution, les structures de connaissances et les processus psychologiques.

Ce modèle aide à caractériser les aspects importants de la production et à mieux comprendre le fonctionnement de la mémoire dans le traitement de l'information.

#### **5.2.4. Le modèle de MOIRAND pour la production écrite en langue seconde :**

Le modèle de Sophie MOIRAND, est différent des modèles précédents, elle met en relation la production écrite et la lecture, selon MOIRAND, la lecture est une étape qui aide l'apprenant à mieux écrire. Il a proposé une démarche nouvelle pour l'enseignement de la production écrite en langue seconde (étrangère), pour elle « *enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit* »<sup>1</sup>, pour aider l'apprenant lors de la tâche écrite, il faut d'abord acquérir des stratégies de lecture en développant leur compétence à comprendre, et enfin acquérir une compétence de production. Moirand distingue quatre composantes de ce modèle :

- 1-Le scripteur : son statut social, son rôle, son « histoire ».
- 2-Les relations scripteur/lecteur(s).
- 3-Les relations scripteur/lecteur(s)/document.
- 4-Les relations scripteur/document/contexte extralinguistique »<sup>2</sup>.

Ce modèle donne l'importance à la dimension sociale et socioculturelle du scripteur en prenant en compte le scripteur, les documents et le lecteur ce qui permet de rendre la communication très efficace. Donc l'apprenant ne peut jamais se détacher de son appartenance sociale et socioculturelle.

#### **5-3-1-Le modèle de production en langue étrangère :**

Ce modèle conçu pour une langue seconde, Pour pouvoir aider l'apprenant lors de l'activité de l'expression écrite ; d'abord l'apprenant doit acquérir des stratégies de lecture (articles, livres, etc.), puis développer sa compétence en compréhension. Pour enfin, acquérir une compétence de production.

---

<sup>1</sup>S.Moirand Citée par kadi Latifa « pour une amélioration de la production écrite chez les étudiants inscrits en licence de français : un autre rapport au brouillon » Université de Constantine, 2004.

<sup>2</sup>Cornaire Claudette, Mary Raymond Patricia, la production écrite, Paris,CLE International, « didactique des langues étrangères », 1999, p.38.

### **5-3-1-Les différentes activités du processus de rédaction :**

Il est nécessaire d'aborder les différents processus mis en jeu lorsqu'un scripteur écrit un texte. Les quatre éléments qui interviennent ; sont la planification, la mise en texte, la révision et le contrôle.

#### **5-3-1-La planification :**

La planification s'arrange en trois sous-processus : la conception, l'organisation et le recadrage.

D'abord, la conception permet au scripteur de retrouver les informations qu'il considère nécessaires pour produire le texte. C'est durant cette phase que le scripteur peut donner quelques idées sur un papier de brouillon ou schématiser un plan.

Ensuite, l'organisation lui donne l'occasion de choisir l'information selon des critères : chronologie, pertinence des idées, hiérarchisation des thèmes. Le scripteur peut être amené à mettre en relation les différentes informations à l'aide de flèche ou de liaison.

Enfin, le recadrage permet d'évaluer la pertinence des deux processus précédents en fonction des buts fixés.

Pour Claudine Garcia-Debanc« *ces opérations de planification sont indispensables à la réalisation d'un écrit car elles occupent plus de deux tiers du temps d'écriture des scripteurs experts* »<sup>1</sup>. Elles s'enchaînent logiquement, et elles ne se déroulent pas nécessairement selon cette chronologie et peuvent être liées les unes aux autres.

#### **5-3-2-La mise en texte :**

Les fragments de message préverbaux produit par la planification peuvent être présentés sous forme de propositions, d'images ou d'idées. Ces structures sont transformées en un produit linguistique par le processus de mise en texte qui permet la sélection des unités lexicales, la construction des structures syntaxiques et des représentations orthographiques des mots.

---

<sup>1</sup>JOLIBERT, Josette, *Former des enfants producteurs de textes*, paris, Hachette Education, p. 35

### **5-3-3-La révision :**

Ce processus vise, d'une part l'évaluation de la production et d'autre part, l'adéquation du plan de la composition aux buts définis durant la planification. Le scripteur est ainsi amené à effectuer deux sous-processus : le premier constitue la relecture du texte produit en vue de détecter des éventuelles erreurs, le deuxième engage le scripteur à corriger le texte selon des règles de production.

### **6-L'apprentissage de l'écrit en 5ème année primaire**

Au terme de la 5° AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit adapté à une situation de communication donnée et mettant en œuvre des faits de langue fondamentaux.

#### **7.1. Compétences et objectifs d'apprentissage**

##### **- L'écrit – production en 5° AP :**

**Compétence de fin d'année :** Produire un texte d'une trentaine de mots environ, en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.

Les finalités et les compétences de l'écrit sont mentionnées dans le tableau ci-dessous:

##### **Tableau N° (01):Compétences et objectifs de l'écrit en 5ème année primaire**

##### **COMPOSANTES DE LA COMPETENCE OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE**

Produire des énoncés pour les insérer dans un cadre textuel donné.

- 1-Mobiliser des éléments linguistiques pertinents pour compléter ou ordonner un texte.
- 2-Orthographier correctement les mots utilisés (orthographe d'usage).
- 3-Respecter les marques orthographiques (orthographe grammaticale).
- 4-Utiliser les signes de ponctuation à bon escient.

Produire un texte en fonction d'une situation de communication.

- 1- Respecter une consigne d'écriture.
- 2- Organiser les informations pour assurer la cohésion de son texte
- 3- Utiliser des ressources linguistiques en fonction du texte à produire et du thème.
- 4- Utiliser des ressources documentaires (textes écrits, documents divers) pour produire.
- 5-Faire un choix d'actes de parole pour communiquer.
- 6-Utiliser différentes variantes d'un même acte de parole (en fonction du contexte et du statut des personnages).

1 Guide pédagogique 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> Primaire, 2012,P

Assurer la présentation d'un écrit.

- 1- Réaliser une mise en page en fonction du genre d'écrit à produire.
- 2- Écrire de manière lisible et soignée.
- 3- Utiliser les ressources typographiques (gros des caractères, sur lignage, majuscule).
- 4- Combiner le texte et l'image pour assurer la complémentarité de l'information.

Utiliser des ressources diverses pour améliorer sa production écrite.

- 1- Réécrire son texte à partir de brouillons.
- 2- Réécrire en fonction des observations de l'enseignant.
- 3- Exercer sa vigilance orthographique (orthographe de mots usuels, accords...) à partir d'une grille de réécriture et de relecture.
- 4- Réviser un texte produit en tenant compte d'une grille d'évaluation cratérisée.
- 5- Utiliser des ressources documentaires (un lexique, le dictionnaire, un répertoire de mots, des tables de conjugaison...) pour améliorer sa production.

## **7.2- Stratégies à adopter : En trois (03) moments.**

### **7.2.1. Éveil de l'intérêt :**

Pour que l'élève écrive volontiers, il faut qu'il ait quelque chose à dire / écrire et qu'il ait l'envie de le dire / écrire. A cet effet, il faut créer une situation stimulante pour l'apprentissage : intéresser / motiver les apprenants.

**a)- A long terme :** Organisation d'un projet d'écriture, exemples :

- Affichage des meilleurs textes ou projets en classe.
- Copie des meilleurs paragraphes sur un cahier / registre d'honneur (spécial).
- Diffusion des textes dans le journal scolaire.
- Correspondance scolaire (inter- classes ou inter- écoles).

**b)- A court terme :** Pendant la séance proprement dite.

- Introduire l'aspect ludique (le jeu) : La production matérielle d'un projet exige des apprenants la recherche des photos, des images ou des dessins puis la confection des fiches cartonnées et le collage. L'expression iconique (l'image) précède l'expression linguistique.
- Changement de la disposition des tables scolaires : Permettre à l'apprenant de s'impliquer dans un travail de groupe (Réalisation d'un projet en binôme).
- Relier la séance d'expression écrite à ce qui a été étudié précédemment (les autres activités de langue).

**7.2.2. Phase d'apprentissage :** ou phase d'imprégnation.

C'est le moment capital (le plus important) de la séance.

**a) - A long terme :** l'apprentissage ou la préparation à l'expression écrite doit en principe se faire au cours de toutes les séances de la séquence du projet. Toutes les activités de l'U.D. ou de la séquence convergent vers l'E.E. et préparent progressivement l'apprenant à la phase capitale (E.E). Il est aussi recommandé de multiplier les occasions d'écrire, exemple : habituer les élèves à la prise de notes dans toutes les séances de langue (éducation des habitudes rédactionnelles).

**b)- A court terme :**(pendant la séance d'E.E.).

b1- Transcription du sujet (la consigne) sur le tableau.

b2- Lecture / compréhension du sujet (la consigne) :

- Faire dégager ce qui est demandé (par les élèves).
- Faire dégager comment il faut l'écrire.

b3- Préparation collective :

Il s'agit d'un travail collectif, oral et écrit (ardoises / tableau noir) :

- Recherche des idées, des repères.
- Chasse aux mots clés.
- Élaboration d'un plan à suivre, montage du paragraphe.
- Aplanir les difficultés d'ordre orthographique.

**7.2.3. Phase d'exécution :** ou phase d'application.

Inviter les apprenants à produire, à titre individuel, le paragraphe demandé (cahiers d'essais puis cahiers de classe). Le sujet sera traité en classe, immédiatement après la phase d'apprentissage(imprégnation).

L'enseignant (e) surveillera la production progressive des élèves :

- Orienter les égarés,
- Signaler les erreurs et suggérer leur correction (par l'élève).
- Aider les moins doués et encourager les «forts ».
- Adopter une attitude tolérante, permissive : une erreur, chez un apprenant, est un passage obligé, c'est un cas naturel et normal, ce n'est pas un péché. Il faut déculpabiliser les élèves et les éloigner de tout complexe d'échec ou de la crainte de faire des erreurs. Un produit écrit parfait n'existe pas dans la réalité.

*Le programme de 5<sup>e</sup>AP, année terminale du cycle primaire, cible un public d'apprenants dont l'âge se situe entre 10 et 11 ans. Dans la continuité des programmes de*

3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> AP, ce programme est consacré à **la consolidation** des apprentissages qui se feront de manière plus explicite. Il permet la prise de conscience du mode de fonctionnement de la langue à des fins de communication. Les choix didactiques retenus sont les suivants :

- les actes de parole, principe organisateur des apprentissages, sont employés à l'oral et à l'écrit;
- les apprentissages linguistiques sont mis en place de manière explicite;
- les compétences de lecteur et de scripteur sont développées dans le cadre du projet;
- l'expression écrite trouve une place importante notamment au vu de l'évaluation finale;
- l'évaluation de fin de cycle se réalise à travers une épreuve composée de deux parties : une partie compréhension et une partie expression écrite présentée sous forme de situation-problème.

Dans une démarche d'intégration, les compétences sélectionnées permettent l'atteinte de l'objectif terminal d'intégration (OTI) pour le cycle primaire :

***OTI :Au terme de la 5<sup>e</sup> AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.***

L'atteinte de cet OTI assure le passage vers le cycle moyen et permet à l'apprenant d'aborder des situations d'apprentissage plus complexes.



# **CHAPITRE II :**

## **LE BROUILLON COMME OUTIL DIDACTIQUE**

## **CHAPITRE II : LE BROUILLON COMME OUTIL DIDACTIQUE**

---

### **INTRODUCTION**

L'analyse du texte fini apparaît de plus en plus limitée est suspecte comme moyen de connaître l'écriture. Le brouillon véritable objet de valeur, apporte à la didactique de l'écrit une aide précieuse parce qu'il nous éclaire sur les sentiers de l'écriture, nous fournit une démarche susceptible d'aider les élèves à écrire et de connaître le langage comme activité comme travail sur la langue.

L'école a donc pour mission d'aider les apprenants à acquérir des compétences scripturales. Mais si nous voulons que nos apprenants développent ces compétences il faut les impliquer dans des activités pratiques qui ont du sens pour eux.

#### **1-L'étymologie du mot brouillon :**

« Brouillon » apparaît en langue française, en tant que substantif masculin, pour la première fois en 1549 pour désigner une personne « qui met le trouble dans les affaires ». Il faudra attendre 1551 (Aubigné, *Mémoires ds GDF. Compl.*) Pour le voir prendre le sens que l'on connaît aujourd'hui de premier travail « brouillé », destiné à être recopié et mis au propre. Le substantif est attesté d'abord sous la forme « brouillas » (1220) puis « brouillar » (1611) par substitution de suffixe. Le mot « brouillard », forme évoluée de « brouillar » est passé lui-même du sens initial de manuscrit à la spécialisation commerciale de livre de marchand, de registre sur lequel on inscrit les opérations au fur et à mesure qu'elles se réalisent (1680).

Tous les dictionnaires s'accordent pour reconnaître que « brouillon » vient du verbe « brouiller » (1219, de la fusion du radical brou- et du suffixe -ouiller), mettre en désordre, confondre, troubler. Ce qui semble en revanche faire débat, c'est l'origine du verbe « brouiller ».

Dans son *Dictionnaire étymologique de la langue française* de 1750, l'Abbé Ménage (1613-1692), qui consacra sa vie à l'étude de la langue française et de ses origines, convient qu'il a d'abord attribué l'origine du mot à « brolium » qui désigne « la confusion et le mélange de divers arbustes qui se voient en beaucoup d'endroits des bois et des forêts », avis que partagera alors, un célèbre professeur de Padoue, M. Ferrari. G. Ménage

## CHAPITRE II : LE BROUILLON COMME OUTIL DIDACTIQUE

---

soutiendra par la suite, que brouiller vient de l'italien « brogliare », formé de « turba, turbula, turbulum, turbulium, brulium, brogliare.

A son tour, dans son *Dictionnaire d'étymologie française d'après les résultats de la science moderne* (1862), Auguste Scheler considèrera que « brouiller »(comme « brogliare » en italien) semble représenter l'allemand « brudeln » ou « brodeln » (= jeter des vapeurs, bouillonner, remuer, brouiller). Cette origine expliquerait également le substantif « brouillard » (au sens de vapeur). Pour justifier la conformité des formes entre les 3 langues, A. Scheler rappellera la forme italienne « briglia », de l'allemand « bridell », celle française de « haillon » de l'allemand « hadel » et peut-être aussi celle de « souiller » de l'allemand « sudein ». Le doute semble persister de nos jours puisqu'on peut lire dans le *Dictionnaire étymologique et historique du français* (Larousse, 1994) que brouiller vient « peut-être de brou (bouillon, écume, boue) avec influence des verbes en- ouiller ou du gallo-roman « brodiculare » du germanique « brod » » 3.

A. Rey, de son côté, privilégie dans le *Dictionnaire Historique de la Langue Française* (1993) la seconde option, considérant que c'est la seule qui permette de rendre compte des formes anciennes du mot français à 3 syllabes « broueillier ». Selon Rey, « brouiller » est issu de « brodiculare », dérivé lui-même de « brodicare », postulé par le dialecte italien de Bergame « brodigar » (souiller) et dérivé du germanique « brod » (=bouillon, brouet). Le mot brouet, d'abord « broet » (13e s.) viendrait lui-même du vieux français « breu » (1200-1250), lui-même issu du germanique « brod » (bouillon, jus) dont on retrouve une trace dans l'allemand « brauen », (brasser) ou l'anglais « to brot »(bouillonner), et « to brew » (brasser). Une racine indo-européenne, « bhrew », serait associée à l'idée de bouillonnement. Voici pour l'étymologie du terme.

## CHAPITRE II : LE BROUILLON COMME OUTIL DIDACTIQUE

---

### 2-Qu'est-ce qu'un brouillon ?

Dans l'usage le plus couramment, le terme « brouillon » renvoie au premier état d'un écrit avant sa mise au net. Deux familles de sens caractérisent cette appellation depuis le 17<sup>ème</sup> siècle : le terme désigne d'une part une personne semant le trouble dans les affaires ou manquant de clarté dans ses idées (nom et adjectif) et, d'autre part, un écrit de premier jet, que l'on se propose de corriger ou déjà corrigé. Par métonymie, on appelle aussi « brouillon, le support matériel de l'écriture, le papier destiné à l'élaboration de l'écrit »<sup>1</sup>

Et d'après S. BENABBES, « *le brouillon est le premier support qui lève le voile sur l'élaboration d'un produit écrit, il constitue une étape préparatoire d'un texte nécessaire à la production d'un écrit* »<sup>2</sup>

Nous avons consulté des dictionnaires et nous avons remarqué qu'ils adoptent le même sens : dans Le Petit Larousse(2004) le brouillon est « *le premier état d'un écrit avant sa mise au net* »<sup>3</sup>

Dans Le Petit Robert « nm. de **brouiller**. *Première rédaction d'un écrit qu'on se propose de mettre au net par la suite. Un brouillon illisible. Un brouillon de discours.* »<sup>4</sup>

Le dictionnaire de J-P Cuq donne au brouillon la définition suivante :

*Un brouillon est une production préexistant à une autre et qui prépare un écrit considéré comme final(...) en didactique, fonde la représentation de l'écrit comme un travail où les variantes (ratures) sont des traces d'une recherche.*

*Associé d'autres pratiques (rédaction conversationnelle, réécriture guidée, métadiscours), c'est un outil de facilitation et d'auto-évaluation »*<sup>5</sup>

Ces définitions décrivent le brouillon comme un écrit premier et dernier que nous devons recopier au net. Ce qui suppose que le scripteur écrit un seul brouillon sale puis il le met au propre. Ce qui est étonnant, c'est que nous n'avons aucune information sur la fonction ou le rôle du brouillon comme outil d'écriture-réécriture.

Pour Jean Bellemin-Noel le mot brouillons est connoté négativement (inachevé, résidu) « *Il désigne l'ensemble des écrits rédigés en vue de l'ouvrage publié et qui conduisent à lui.*

---

<sup>1</sup> KADI .L, *Le brouillon scolaire ce « saliscrit »*, in Synergie Algérie n°2, 2008, p 127- 128, disponible en ligne : (<http://www.gerflint.fr>).

<sup>2</sup>CUQ .J-P, *Le dictionnaire de la didactique de français langue étrangère et seconde*, Clé international, Paris, 2003, p37

## CHAPITRE II : LE BROUILLON COMME OUTIL DIDACTIQUE

---

*La forme achevée en est le manuscrit. C'est par rapport à l'œuvre que les brouillons existent comme tels- comme résidus »<sup>1</sup>*

### **3-Les types de brouillon:**

Martine Alcorta affirme qu'il y a deux types du brouillon qui sont:

#### **3-1-Le brouillon linéaire :**

*« C'est un brouillon qui présente peu de différences avec le texte final, il est entièrement rédigé et peu faire éventuellement l'objet de quelques révisions et réécriture, mais qui restent très locales. »<sup>2</sup>* Ça veut dire qu'il y a une ressemblance entre le premier jet et la version finale, lorsque le scripteur base beaucoup plus sur l'enchaînement et le développement des phrase et il néglige totalement les illustrations .Ce type est généralement le plus utilisé.

#### **3-2-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. »<sup>3</sup>*Cela veut dire que ce type est bien illustré, planifié, structuré, lorsqu'on trouve des abréviations, des schémas, des tableaux... pour résoudre les problèmes. Il est désigné comme un outil de développement le savoir écrire.

On peut interpréter les deux définitions en faisant l'hypothèse que la difficulté de la tâche de l'écrit joue un rôle non négligeable dans l'utilisation du brouillon. Le recours à un brouillon instrumental dépend de la maîtrise de la tâche de l'écriture.

---

<sup>1</sup> Fabre-Cols, 2002 :27

<sup>2</sup>Martine Alcorta, utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit, revue française de pédagogie, 2001, p.98.

<sup>3</sup>Martine Alcorta, 2001, p.98

## CHAPITRE II : LE BROUILLON COMME OUTIL DIDACTIQUE

### *Exemples de brouillon linéaire et de brouillon instrumental*

<i>Exemple de brouillon linéaire du texte informatif</i>	<i>Exemple de brouillon instrumental du texte informatif</i>
<p>Le film présente l'évolution de l'homme, de ses origines à nos jours, en décrivant les principales étapes qui ont donné naissance à l'homme moderne.</p> <p>L'apparition de l'homme remonte à environ 3 M d'années sur le continent africain. On le différencie des autres mammifères par le fait qu'il ne se déplace pas à l'aide de ses quatre membres.</p> <p>Quelques 1,5 M d'années plus tard, l'homme apprend à se servir de la pierre pour fabriquer, chasser et vivre. Ce n'est qu'un million d'années plus tard, qu'il domestiquera le feu, source de vie, moyen de défense.</p> <p>Il y a environ 100 000 ans, l'homme acquiert une nouvelle notion, celle de croyance et respect de la mort. Ainsi il se met à enterrer les morts.</p> <p>Il y a 30 000 ans environ, l'homme de Cro-Magnon perçoit la beauté des choses et des êtres et se met à la représenter.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>– 3 millions d'années</li><li>– apparition des premiers hommes</li><li>– pas d'outils</li><li>– ils vivent en Afrique</li><li>– 500 000 ans</li><li>– apparition d'outils plus performants</li><li>– apparition du feu qui sert à repousser les animaux</li><li>– les hommes remontent vers le Nord</li><li>– 5 000 ans</li><li>– utilisation du feu</li><li>– apparition de la pensée religieuse</li><li>– il fait froid dans le Nord</li><li>– 3 000 ans</li><li>– apparition de la pensée artistique</li><li>– dessin sur les parois des grottes.</li></ul>

### 4-L'ANALYSE DU BROUILLON

Il faut dire que l'analyse des brouillons a changé notre vision de l'écriture. Celle-ci ne se présente plus sous l'aspect fini, figé de l'état final mais comme construction dynamique d'un texte en mouvement. Les brouillons offrent l'avantage de conserver les traces de l'élaboration textuelle, dévoilent le parcours du scripteur et nous révèlent « *le mode d'écriture, la logique de la réécriture* » (Gresillon 1988 :44) ainsi que les difficultés que rencontre le scripteur.

L'intérêt de la réécriture ou le retour sur du déjà-écrit, provient de l'intérêt qu'ont les généticiens pour « *les types de modification apportées, indices d'opération et de compétence et qui peuvent s'analyser en terme de substitution orientée (ajout, suppression, remplacement, permutation.) De substitution liée ou non, de substitution en cours de procès (variante d'écriture) ou (variante de lecture)* ». (Reuter, 1989 : 82-83).

Pour comprendre les mécanismes de la réécriture, il faut savoir pratiquer les opérations suivantes :

**Substitution** : Selon A. Grésillon ce mot hérité du structuralisme est le terme adéquat parce qu'il permet de traiter avec les outils propres à la linguistique. Toute réécriture qui consiste à remplacer l'unité A par l'unité B, ajouter ou supprimer une unité, permuter ou déplacer une unité est une substitution. (1988 :111). 96

**Variante** est le terme le plus utilisé, désignant tout ce qui change à un moment donné du brouillon, du premier jet aux épreuves successives. Ce qui signifie que toute variante est signifiante (Ibidem).

#### **Variante d'écriture/ Variante de lecture**

- Si l'unité biffée est aussitôt remplacée à droite sur la même ligne, c'est une variante immédiate ou variante d'écriture parce qu'elle intervient au moment même de l'écriture.
- Toute réécriture placée dans l'interligne ou dans la marge est le produit d'une relecture critique faite par le scripteur, et nommée variante de lecture.

Nous rejoignons Almuth Grésillon (Ibidem) pour dire que « **réécriture** » est le terme le plus neutre pour désigner l'ensemble de ses retours en arrière, et en même temps, nous

## CHAPITRE II : LE BROUILLON COMME OUTIL DIDACTIQUE

---

utiliserons le mot hérité du structuralisme « substitution » dont le sens est connu par les élèves, comme terme générique désignant les quatre opérations de base que C.Fabre a dégagées pour analyser les copies d'élèves.

**Le remplacement** : fait de substituer un élément par un autre en supprimant le premier, pour en ajouter un autre qui serait équivalent .Il est considéré comme l'opération la plus usité par les scripteurs débutants ou adultes non professionnels.

A. Grésillon affirme que le remplacement existe même chez beaucoup d'écrivains qui, dans le premier jet emploie des termes assez généraux qu'ils remplacent par des termes plus précis lors de la réécriture « *cela relève d'un mécanisme général de l'écriture :le scripteur met progressivement en place la maîtrise de la combinatoire lexicale que lui offre la structure de la langue* »( 1988 :111).

**L'ajout** très largement implanté, il figure en marge ou dans les interlignes ou sur la ligne. Il est considéré comme indice d'amélioration, une modification bénéfique pour la confection du texte et dévoile en même temps le caractère créateur du scripteur. 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.* »<sup>1</sup>

**LA SUPPRESSION** : est généralement marqué par une biffure annulant un ou plusieurs mots de la phrase, sans les remplacer par d'autres. « *Cette procédure exige du scripteur un dédoublement maximal. Pour s'effectuer au bon moment et à bon escient, elle requiert une attitude distanciée vis-à-vis de l'écriture, ce qui est difficile pour tous les scripteurs.*» (Ibid : 110).

**LE DEPLACEMENT** opération plus complexe que les autres, difficile à gérer car elle exige un travail sur l'axe paradigmatique (jugement d'équivalence) et un traitement spécifique de la chaîne Syntagmatique la recherche d'un effet ( Ibid :133). Quel que soit son efficacité, le déplacement d'après C.Fabre n'est pas indispensable à la qualité de l'écriture.

---

<sup>1</sup> Fabre-Cols ,C : (2002), *Réécrire à l'école et au collège .de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, p188

## **CHAPITRE II : LE BROUILLON COMME OUTIL DIDACTIQUE**

---

**La reformulation** fait partie des mots utilisés en concurrence avec celui de réécriture. Il implique une relation stricte d'équivalence sémantique entre la version source et la version cible. Alors que la réécriture vise une amélioration du texte (Bessonnat ,2000 : 8).

**Rature** biffure à laquelle succède en surcharge ou à la suite, une nouvelle formulation(Ibidem) Nous estimons, comme Almuth Grésillon que ce mot risque de faire penser plus aux changements par biffure que par ajouts (Grésillon, 1988, 111).

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

Enfin, nous pouvons dire que ces descriptions présentent des facilitations, mais aussi des exigences car elles entraînent le professeur comme l'élève à affronter la complexité langagière à travers la pratique de la réécriture.

### **5-Le brouillon : véritable instrument didactique**

On peut escompter du brouillon, en tant qu'outil d'intervention didactique, plusieurs effets intéressants.

#### **5-1-1-Le brouillon : outil pédagogique**

On ne peut parler d'innovation pédagogique que si apprenants et professeurs comprennent que le brouillon n'est pas qu'un document ou ne sont relevés que maladresses, qu'apprendre à écrire c'est aussi apprendre à réécrire. Dans ce cas, et seulement dans ce cas, le brouillon prendra une autre valeur et constituera une nouvelle étape de la réflexion sur son usage et ses vertus.

Pour Grésillon, un échange de manuscrits au sein de la classe, un regard sur la fabrique des romans de grands écrivains comme Zola ou Flaubert, qui lui-même, reconnaît l'énorme difficulté éprouvée à construire une phrase, aura sûrement un effet positif. « Quand mon roman sera fini, dans un an, je t'apporterai mon manuscrit complet, par curiosité. Tu verras par quelle mécanique compliquée j'arrive à faire une phrase » <sup>1</sup>

A lire ce témoignage parmi d'autres, élèves et professeurs prendront conscience du fait que les grands écrivains sont de grands producteurs de brouillons (qui peuvent aller jusqu'à sept versions ou plus, en quête d'un sens, d'un mot, d'une phrase bien structurée) et

---

<sup>1</sup>Almuth Grésillon, «Les manuscrits littéraires: le texte dans tous ses états », *Pratiques*, n°57, 1988, p. 107-118.

## **CHAPITRE II : LE BROUILLON COMME OUTIL DIDACTIQUE**

---

que l'écriture n'est pas quelque chose d'inné qui relèverait d'un don qu'on a ou qu'on n'a pas, mais un véritable travail qui demande de réels efforts, du temps et de la patience.

### **Le brouillon : véritable aide à l'écriture**

Professeurs et élèves ignorent l'importance du brouillon dans la pratique scripturale. Pour les enseignants, il est évident que les élèves fassent un brouillon ! Mais quel brouillon !?

Les élèves, eux, le voient comme signe de déficience dans le domaine de l'écriture.

Pourtant, faire un brouillon peut être une véritable aide à l'écriture, un moyen d'alléger leur effort (Garcia Debanc), car écrire, c'est faire beaucoup de choses en même temps. Ecrire c'est :

1. prendre en compte la situation de communication et le (ou les) destinataire;
2. adapter un contenu à un enjeu (recherche d'idées et de stratégies de communication)
3. choisir une structure ou respecter un cadre imposé (planification)
4. réviser : relire, réécrire (détecter les constructions syntaxiques défailtantes.)
5. assurer la cohérence textuelle et l'enchaînement logique des idées.

Réaliser toutes ces opérations à la fois, relève, pour l'élève, du parcours du combattant, parce qu'il doit mettre en jeu simultanément un grand nombre de savoirs et de savoir-faire. On est dans ce que les psycholinguistes appellent « la surcharge cognitive »<sup>1</sup>. Or, faire un brouillon permet de ne pas gérer tous les problèmes en même temps, de hiérarchiser les tâches et d'aider l'élève à surmonter ses obstacles.

### **Le brouillon change le rapport à l'écriture**

Il est clair, aujourd'hui, que l'ancienne conception de l'écriture, malheureusement omniprésente, (chercher des idées puis les mettre en forme) n'est qu'un exercice paralysant, surtout pour les élèves qui ont des difficultés.

La pratique du brouillon change le rapport de l'élève à l'écrit parce qu'elle lui permet de travailler la langue autrement, de voir la rature, l'erreur comme indice de réflexion scripturale. Avec la collaboration du professeur, il verra le sens se construire au fur et à

---

<sup>1</sup> Michel fayol, « L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle », in Repère n°63, 1984, pp.65-70.

## **CHAPITRE II : LE BROUILLON COMME OUTIL DIDACTIQUE**

---

mesure de l'élaboration de son texte. Par conséquent, l'acte de l'écrit est désacralisé et le sentiment d'impuissance, éprouvé par certains élèves, est ainsi battu. Et là, il faut insister sur la notion du *temps* : temps nécessaire à la mobilisation des savoir-faire et des compétences d'écriture qui sont présentes chez l'élève mais qui sont inactivés et « *temps de la maturation des idées* »<sup>1</sup>, qui permet de prendre distance avec le texte écrit pour mieux voir et mieux faire le retour sur du "déjà écrit" ».

### ***Le brouillon permet d'expérimenter diverses solutions***

La réécriture permet de remettre en chantier un texte qu'on a écrit en employant les opérations citées (l'ajout, la suppression, le remplacement et le déplacement), ce qui engage le jeune scripteur et sa production (1er jet) dans de nouvelles voies. Le professeur peut faire la comparaison entre deux états d'un même texte, faire lire les versions successives de plusieurs élèves, pour mettre en évidence une sorte de typologie des modifications qui s'effectuent lors de la réécriture, afin de balayer la confusion entre (réécriture : recopier et réécriture : remanier) puis proposer des exercices et des activités visant à faire reproduire.

### **Le brouillon : un outil au service de l'évaluation**

A l'opposé de l'évaluation traditionnelle basée sur la vérification des acquisitions antérieures, la pensée de l'évaluation actuelle est centrée surtout sur l'activité du sujet apprenant comme élément capable de modifier ses stratégies, ses options selon la dynamique d'apprentissage.

En effet, évaluer n'est pas noter. Evaluer, c'est savoir poser un autre regard sur le travail de l'élève, savoir-faire de l'analyse des problèmes et difficultés des élèves le centre du processus d'apprentissage : un apprentissage qui s'effectue dans l'avancée de la tâche. Il ne suffit pas de déclarer péremptoirement (le devoir est mauvais ! J'aime ou je n'aime pas ! ).Mais il s'agit de comparer et de rendre compte des différences, en faisant recours aux critères d'évaluation, en tant que balisage concret de progression des apprentissages, à même d'amener l'apprenant à réfléchir sur son propre travail. Mais, pour que l'évaluation soit un outil au service de la réécriture, il est nécessaire de former en corrigeant, c'est-à-dire de sélectionner les erreurs qui font l'objet d'un travail d'amélioration et d'explicitier les

---

<sup>1</sup>Bucheton « Devenir auteur de son texte : une révolution tranquille », *Le français dans tous ses états*. Revue du réseau CNDP, n°43, 2000.

## CHAPITRE II : LE BROUILLON COMME OUTIL DIDACTIQUE

---

critères d'évaluation. Autrement dit, il est utile de renseigner l'apprenant sur les actions réussies qu'il pourra améliorer et sur celles qui manquent ou ne sont pas réussies, qu'il devra ajouter ou rectifier. Une activité de communication s'installe alors, entre l'apprenant et le professeur, activité qui permet d'explicitier encore les objectifs à atteindre, lever les ambiguïtés et rassurer le jeune scripteur (*l'aider à passer du savoir déclaratif au savoir procédural*)<sup>1</sup>

Le professeur doit être capable de descendre de son estrade pour inspirer au jeune scripteur, par un comportement sécurisant, une réelle confiance, lui apporter une aide individualisée, et permettre, ainsi, un travail sérieux qui donnera ses fruits.

### 6- Des brouillons d'écrivains aux brouillons d'élèves :

Les élèves sont beaucoup plus confrontés à la lecture de produits scripturaux finis. Ils n'ont jamais vu, jamais travaillé sur un texte en train de se développer. La réécriture dans ce cas, pas plus que la relecture n'est pour eux, qu'un acte insensé, gratuit.

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 qui consiste à maîtriser quatre opérations : remplacer, ajouter, supprimer et déplacer.

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* »<sup>2</sup>

Nous estimons qu'un échange des manuscrits au sein de la classe, qu'un regard sur la fabrique des romans de grands écrivains comme Zola ou Flaubert qui lui-même reconnaît l'énorme difficulté éprouvée à construire une phrase, aura sûrement un effet positif sur nos élèves :

*« Quand mon roman sera fini, dans un an, je t'apporterai mon manuscrit complet, par curiosité. Tu verras par quelle mécanique compliquée j'arrive à faire une phrase »*

(Grésillon, 1988 :110)

---

<sup>1</sup>Claudine Garcia-Debanc, Alain Trouillet, "Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves", *Pratiques*, n°105/106, 2000, p. 111-136).

<sup>2</sup>Almuth Grésillon, «Les manuscrits littéraires: le texte dans tous ses états », *Pratiques*, n°57, 1988, p. 107-118.

## CHAPITRE II : LE BROUILLON COMME OUTIL DIDACTIQUE

---

A lire ce témoignage parmi d'autres, élèves et professeurs sauront d'une part «*qu'on ne sait pas assez le mal que donne une phrase bien faite*»(Grésillon , 1988 :110)et comprendront enfin, que l'apprentissage de l'écriture est avant tout un entraînement au travail sur le déroulement de l'activité ce qui nécessite du temps et de la patience. D'autre part ils sauront que les grands écrivains sont de grands producteurs de brouillons (ils peuvent aller jusqu'à sept versions ou plus), enquête d'un sens, d'un mot, d'une phrase bien structurée.

L'expression « travail de l'écriture » prend tout son sens pour un écrivain :elle est aussi bien un métier, un gagne-pain (J.Rousseau), qu'un véritable accouchement semblable à la mise au monde d'un enfant comme le confirme certains écrivains : « *le texte est toujours le résultat d'un processus laborieux, sinon douloureux* » (Leroy, 2002 :52).

En effet l'écriture est un travail douloureux, laborieux parce que chaque écrivain sait que le texte est un objet qui se transforme, s'améliore grâce à la réécriture qui offre des possibilités qui ne s'épuisent pas.

Observer les brouillons des écrivains peut donc aider les élèves à prendre conscience du fait que l'écriture n'est pas quelque chose d'inné qui relèverait d'un don qu'on a ou qu'on n'a pas, et que dans tous les cas « écrire » c'est un véritable travail qui demande de réels efforts même pour les écrivains, même pour leur professeur de Français !

### Conclusion

L'usage du brouillon offre d'une part à la didactique de la production écrite un champ essentiel qui fournit au professeur et à l'élève de véritables situations d'écriture que le texte fini laisse souvent à l'état d'hypothèses. D'autre part, il permet « *d'abolir la séparation entre le temps d'apprentissage et le temps de l'action, ce qui signifie combattre une des grandes causes de l'échec : la gratuité et la futilité des travaux scolaires* »<sup>1</sup>

---

1

# **CHAPITRE III :**

## **DESCRIPTION ET ANALYSE DES RESULTATS**

## CHAPITRE III. PARTIE PRATIQUE

---

### 1.1. Préparation de la classe

### 1.2. Description du contexte

#### 1.2.1. Lieu de l'enquête

Notre partie pratique s'est déroulée, pour ainsi dire, en un mois et demi dans une classe de 5<sup>ème</sup> année primaire, en milieu urbain, à l'école « Safar Zouina- 270 lots ». Une école située dans la commune de M'sila, wilaya de M'sila. Elle a reçu le sur plus d'apprenants des écoles de la ville.

#### 1.2.2. La classe

Nous avons travaillé avec une classe de 5<sup>ème</sup> année primaire. Elle est constituée 20 apprenants, dont 14 filles et 6 garçons, qui ont l'âge entre 10 et 11 ans, le niveau est hétérogène et ils ont un cursus scolaire semblable de formation arabisée car toutes les matières sont enseignées en langue maternelle (arabe), pour ce qui concerne la capacité des apprenants, nous trouvons que 8 apprenants sont bons au niveau de l'oral qu' à l'écrit, ils participent tout le temps; parlent correctement, savent écrire aussi selon leur enseignant. Pour le reste le niveau est moyen. Ils ne savent même pas construire des phrases syntaxiquement correctes. Ils habitent tous à M'sila et suivent leur cours au sein de l'école primaire "Safar Zouina - 270 lots" à M'sila.

### 1.3. le déroulement de l'enquête

#### 1.3.1. le recueil de données

Nous avons recueilli nos données pendant le 1<sup>er</sup> trimestre de l'année 2019/2020. Le choix de la période n'était pas hasardeux parce que nous avons décidé de travailler sur les animaux du désert. Nous avons donc choisi de travailler sur un chantier d'écriture portant sur : *la description d'un animal du désert de son choix.*

pendant cette période, nous avons essayé, avec l'aide de l'enseignant, de montrer aux apprenants l'intérêt du brouillon sur leurs textes et d'expliquer l'importance de la phase de la pré-écriture sur leurs productions surtout, qu'ils auront à passer un examen de fin d'études au cycle primaire. Nous leur avons expliqué l'importance du brouillon sur leurs écrits que ce soit en langue maternelle qui est l'arabe ou la langues étrangère (le

## CHAPITRE III. PARTIE PRATIQUE

---

français), l'enseignant a expliqué aux apprenants comment rédiger un texte descriptif ( la description d'un animal du désert), entre temps nous avons essayé de préparer les apprenants à la réalisation de productions écrites f. Nous leur avons demandé de rédiger un brouillon et leur demandé ensuite d'écrire le texte sur le propre (le premier jet), vers la fin de la séance nous avons ramassé et les feuilles de brouillon et le propre. Dans un dernier temps nous avons redistribué les copies a nos apprenants pour voir les modifications et les remarques afin de réécrire la deuxième version (le deuxième jet). Vers la fin nous avons fait une étude analytique des copies des apprenants pour voir les modifications apportées par la réécriture et l'impact du brouillon sur la rédaction en général.

### I.3.2. Réalisation de la tâche

#### *Premier séance : La première ébauche et l'évaluation du premier jet*

L'enseignant a proposé un sujet à rédiger qui est « *Rédige un textes de 5 à 6 phrases pour décrire un animal du désert de ton choix* ». Il a écrit la consigne au tableau tout en dégageant les mots clés, Il a expliqué la consigne. Enfin, il a demandé aux apprenants de rédiger le texte. Les apprenants ont commencé d'abord a élaboré une première ébauche sur le brouillon, ils ont commencé à schématiser le plan d'un texte descriptif, chercher les connecteurs logiques afin d'enchaîner leur texte, tout en dégageant les idées. Puis ils passent 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. Nous avons lu le brouillon des apprenants et le propre pour évaluer et voir quelle est l'utilité du brouillon sur le texte final en dégageant les opérations les plus utilisées par les apprenants lors de la description dans un conte. D'autre part, les confronter directement avec ce type d'écrit pour pouvoir repérer les fonctionnements et les dysfonctionnements de leurs textes. Cela devrait permettre, après l'annonce du projet, de dégager avec eux un plan de travail à effectuer en activités linguistiques pour apprendre à mieux savoir écrire un texte descriptif.

## CHAPITRE III. PARTIE PRATIQUE

---

### *Deuxième séance : La version finale (2ème jet)*

Nous avons redistribué les brouillons et les textes finaux aux apprenants, nous leur avons demandé de réécrire le texte final en prenant en considération les remarques faites, nous avons remarqué que les apprenants lisent les annotations et leur texte en vue de réécrire pour une deuxième fois, nous avons remarqué que les apprenants ont travaillé sérieusement tout au long de la tâche de production écrite, ils se sentent à l'aise malgré notre présence, parce que nous avons essayé de diminuer leur stress et leur peur, nous avons joué le rôle d'un simple lecteur et non de correcteur ou évaluateur nous les avons convaincus que nous sommes là pour les aider à réussir leurs écrits.

### **I.4. Démarche et grille d'analyse**

Pour analyser les productions écrites des apprenants, nous nous sommes inspiré d'une grille d'évaluation d'André Séguy et Catherine Tauveron (Repères, n4/1991), cette grille est également une reproduction de celle du groupe EVA, elle comporte trois niveaux: un niveau phrastique, un niveau interphrastique et un niveau textuel. Et quatre plans : un plan matériel, un plan morphosyntaxique, un plan sémantique et un plan pragmatique (voir le tableau p...). Mais, nous avons d'abord analysé les brouillons des apprenants pour voir le type du brouillon le plus utilisé par nos apprenants en dégagant aussi les opérations de la réécriture utilisées par les scripteurs.

#### **I.4.1. Analyse des brouillons**

En premier lieu, nous allons analyser les brouillons des apprenants en déterminant leurs natures (brouillons linéaires, brouillons instrumentaux) tout en dégagant les différentes opérations utilisées (la suppression, l'ajout...).

## CHAPITRE III. PARTIE PRATIQUE

### I.4.2. La grille d'analyse

Nous avons appuyé sur une grille d'évaluation de Séguy et Tauveron afin d'analyser les copies finales des apprenants (la version initiale et la version finale)

	Niveau		
	phrastique	interphrastique	texte
<b>Matériel</b>	- calligraphie. - ponctuation. - majuscule	- séparation des paragraphes. - délimitation des phrases.	- marges. - aération du texte et intertitre.
<b>Sémantique</b>	- adéquation du lexique utilisé. - phrases sémantiquement acceptables.	- absence de contradiction d'une phrase à l'autre. - articulations logiques correctes. - substituts explicites. - absences de ruptures thématiques	- information pertinente et cohérente. - type de texte approprié. - vocabulaire et registre homogènes et adéquats.
<b>Morphosyntaxique</b>	- structure syntaxique. - morphologie verbale. - orthographe.	- articles indéfinis, définis. - pronoms de reprise. - concordance des temps.	Adéquation organisation/type de texte. - système et valeurs des temps.
<b>pragmatique</b>	- constructions de phrases variées et adaptées. - marque de l'énonciation correcte.	- fonction de guidage du lecteur. - cohérence thématique.	- prise en compte de la situation. - choix correct de type d'écrit. - atteinte de l'effet recherché.

### 4.3 -Etude comparative entre le premier jet et le deuxième jet

Le premier jet ( utilisation du brouillon)	Le deuxième jet (texte final)
<p><b>Plan matériel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'écriture est lisible, les mots et les lettres sont bien graphies.</li> <li>- le texte est mal ponctué.</li> <li>- un non respect de la majuscule.</li> <li>- le texte n'est pas aéré. Ce qui nuit à la lecture.</li> </ul> <p><b>Plan sémantique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'utilisation d'un lexique adéquat avec le sujet traité.</li> <li>- des phrases sémantiquement acceptables</li> <li>- la contradiction entre les phrases est absente marquée par l'utilisation des connecteurs logiques.</li> <li>- un vocabulaire très limité, un type d'écrit adéquat.</li> </ul> <p><b>Plan morphosyntaxique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des erreurs lexicales du type graphique. Ce sont des erreurs liées a une mauvaise connaissance de l'orthographe du mot.</li> <li>- Des erreur grammaticales liées à la graphie des noms et des verbes</li> <li>- le temps dominant dans ce texte est le présent et parfois le passé composé.</li> </ul>	<p><b>Plan matériel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'écriture est lisible compréhensible voir soignée.</li> <li>- un respect total de la ponctuation.</li> <li>- un respect presque total de la majuscule</li> <li>- son texte est aéré.et bien organisé ce qui facilite la lecture.</li> </ul> <p><b>Plan sémantique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le lexique employé s'adapte avec le thème traité.</li> <li>- l'ensemble des phrases est sémantiquement acceptable.</li> <li>- l'enchaînement entre les phrases est assuré par l'utilisation des connecteurs logiques.</li> <li>- le vocabulaire est adéquat mais il est très restreint, un type du texte adéquat.</li> </ul> <p><b>Plan morphosyntaxique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelques erreurs orthographiques sont corrigées.</li> <li>- une erreur syntaxique liée à la graphie dans l'emploi du verbe « l'étalise/l'utilise » c'est une erreur liée à sa prononciation à l'oral,</li> <li>- le temps utilisé dans ce texte est le présent de l'indicatif ( vérité générale).</li> </ul>

## CHAPITRE III. PARTIE PRATIQUE

---

<b>Plan pragmatique</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Les phrases sont variées et mal construites.</li><li>- les marques de l'énonciation sont correctes. Ce qui assure une sorte de cohérence textuelle.</li><li>- le type d'écrit adéquat afin d'atteindre de l'effet demandé.</li></ul>	<b>Plan pragmatique</b> <ul style="list-style-type: none"><li>-la construction des phrases est jugées adaptée au type du texte.</li><li>- la marque de l'énonciation est présente (Il/ Elle), ce qui assure une sorte de cohérence et cohésion du texte,</li><li>- choix correcte du type du texte, il a atteint son effet recherché.</li></ul>
--	---

Au cours de 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 se produisent. D'après l'analyse des versions initiales et les versions finales des apprenants, nous avons remarqué des changements remarquables sur tous les plans (le plan matériel, morphologique, pragmatique...). Ces changements ont une relation avec la réécriture et la révision des produits. Nous avons choisi deux plans essentiels à savoir le plan matériel et le plan sémantique.

### **Sur le plan matériel ou formel**

L'analyse s'intéresse essentiellement à la présentation du texte, à savoir la forme, comment on écrit un texte argumentatif (introduction, développement et conclusion). L'apprenant doit soigner son écriture pour assurer la lisibilité des phrases. Pour une bonne rédaction, il faut respecter la ponctuation, la majuscule et l'organisation du texte sur l'espace de la page.

Dans un premier temps, nous synthétisons que la plupart des apprenants n'ont pas respecté la forme d'un texte descriptif, car le texte écrit en un seul bloc, marqué par un non respect des règles de ponctuation, et un mal respect de la majuscule. Mais après une révision, la plupart des apprenants ont progressé leur produit, tout en assurant une écriture lisible, un respect presque total des marques de ponctuation, et la mise en page est prise en compte dans la majorité des textes.

## CHAPITRE III. PARTIE PRATIQUE

---

### Sur le plan sémantique

L'analyse s'intéresse essentiellement à l'enchaînement des idées, le choix adéquat d'un vocabulaire, d'un lexique et d'un registre de langue avec le sujet traité. La majorité des textes du premier jet ne sont pas cohésifs, parce qu'il y a beaucoup d'erreurs d'enchaînement des idées, fautes orthographiques et un vocabulaire inadéquats au sujet ce qui influencent négativement sur le sens général du texte. Mais l'apprenant après une révision et réécriture de ses erreurs a réussi d'assurer une sorte de cohérence sémantique entre ses idées, il a réussi aussi de choisir un vocabulaire, un lexique qu'il convient pour assurer l'enchaînement de leur texte.

### I.5. Synthèse finale des analyses

Suite à cette analyse, nous avons remarqué qu'une réécriture en production écrite est très utile, vu les difficultés rencontrées par les apprenants de 5°AP lorsqu'ils écrivent. C'est pour cela nous avons proposé comme remédiation, la pratique du brouillon, et l'importance d'une lecture-évaluation (révision) sur le perfectionnement de leur produit, de changer le statut de l'apprenant et devenir un lecteur-correcteur-évaluateur de leur produit.

De ce fait, le brouillon et la révision resteront des solutions qui peuvent contribuer au perfectionnement de la qualité des produits des apprentis-scripteurs.

De plus, d'après une analyse comparative entre les copies des apprenants nous avons trouvé que l'acte d'écrire est une activité complexe qui demande plusieurs entraînements, une révision et une réécriture, pour que le scripteur peut acquérir une compétence scripturale. Donc, il faut travailler l'écrit à l'aide d'un outil externe qui est le brouillon, comme un outil conduit à une bonne maîtrise de l'écrit, cela ne fait que par l'action : apprendre à écrire en écrivant.

Pour conclure, nous pouvons dire qu'au terme de cette expérimentation, nous sommes parvenus à confirmer ce que nous avons stipulé dans nos hypothèses.

# **CONCLUSION**

## **GENERALE**

## CONCLUSION GENERALE

---

### CONCLUSION GENERALE

Tout au long de notre travail composé de trois chapitres, nous avons essayé de mettre en lumière l'efficacité du brouillon dans l'amélioration de la compétence de production écrite en FLE, chez les élèves de 5° AP.

L'objectif de notre enquête était de vérifier l'impact de l'usage du brouillon sur la progression du processus rédactionnel des apprentis-scripteurs, en supposant que cet outil pédagogique les aide à dépasser et à surmonter leurs lacunes et leurs erreurs en production écrite.

Suite à la progression de cette recherche, et d'après les résultats de notre corpus, nous pouvons affirmer le brouillon est effectivement un support d'apprentissage qui permet aux apprenants de s'améliorer et de s'auto corriger afin de perfectionner leur produit. une amélioration des produits écrits passe essentiellement par une pratique du brouillon afin de promouvoir une qualité d'un texte parfait.

Les résultats de notre expérience nous ont permis de suggérer quelques implications didactiques dont les plus importantes se résument comme suit :

- ✓ Renforcer le volume horaire de l'enseignement-apprentissage de la production écrite.
- ✓ Essayer de revaloriser l'importance de l'acte d'écrire par l'utilisation du brouillon.
- ✓ Repenser le statut du brouillon et l'utilité du brouillon sur les textes finaux.
- ✓ Habituer les apprenants à écrire tout au long de l'année scolaire (des travaux en classe et même à la maison).
- ✓ Sensibiliser les apprenants que la phase de la pré-écrit est une étape incontournable qui les aide à progresser en matière d'écriture.
- ✓ Fixer chez eux l'importance de la réécriture et la révision sur leur produit.
- ✓ Expliquer aux apprenants l'utilité du brouillon et leur apprendre que l'écriture est un travail du brouillon, ils sont amenés à se relire d'un œil critique et réécrire le texte plusieurs fois en s'appuyant sur des opérations comme : la suppression, l'ajout...

## **CONCLUSION GENERALE**

---

Nous terminons avec l'espérance de voir cette démarche se concrétiser réellement dans nos établissements scolaires et dans nos classes de FLE. Nous espérons donc bien ouvrir autres pistes de recherche en vue de lui accorder la place qui lui revient de droit.

# **BIBLIOGRAPHIE**

### BIBLIOGRAPHIE

#### Ouvrages théoriques :

- 1- ALMUTH Grésillon, «Les manuscrits littéraires: le texte dans tous ses états », *Pratiques*, n°57, 1988, p. 107-118.
- 2-BUCHETON « Devenir auteur de son texte : une révolution tranquille », *Le français dans tous ses états. Revue du réseau CNDP*, n°43, 2000.
- 3- CLAUDINE GARCIA-Debanc, Alain Trouillet, "Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves", *Pratiques*, n°105/106, 2000, p. 111-136).
- 4-COHEN, G. Elizabeth, *Le travail en groupes des élèves*, Bordas, Paris, 2000.
- 5-Christian, PUREN. « Histoire des Méthodologies de l'Enseignement des Langues. »Paris : Clé International, 1988.p.43.
- 6-CUQ, Jean-Pierre, Gruca, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2005.
- 7-CORNAIRE, Claudette, MARY RAYMOND, Patricia, *La production écrite*, Paris, CLE International,« didactique des langues étrangères », 1999.
- 8-DE MINIAC, Christine Barré, *le rapport à l'écriture ; aspects théoriques et didactique*, Paris, Septentrion, 2000.
- 9-Groupe de recherche d'Ecouen, « Former des enfants producteurs de textes », *Former des enfants producteurs de textes*, Éditions Hachette Écoles, 1984.
- 10-JOLIBERT, Josette, *Former des enfants producteurs de textes*, paris, Hachette Education.
- 11-Jean Michel, ADAM, « la linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours », ARMANDCOLIN édition, paris, 2008, page 24.17 .
- 12- La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations, Boubekour BENBOUZID, Casbah Education, 2009, p : 45
- 13-MARTINE Alcorta, utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit, revue française de pédagogie, 2001.

## **BIBLIOGRAPHIE**

---

14- Moirant Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1990.

15-REUTER, Yves. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF, 1996. 181p.

16- REUTER, Yves. *La description: des théories à l'enseignement-apprentissage*. Paris : ESF, 2000. 230p.

### **Dictionnaires:**

1-CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français, LANGUE ETRANGERE ET SECONDE*, Paris, Jean Pencreach, 2009.

2- Dubois.J, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris, 1994.

### **Thèses:**

1- Alcorta Martine : « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit ». In : *Revue de pédagogie*. Volume 137. La pédagogie et les savoirs : éléments de débat p.95-103, 2001.

### **Sitographie:**

1- <http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.aslim.v8.part=137228>

2- 3-[www.oasisfle.com](http://www.oasisfle.com).

### **Articles périodiques:**

DAVID, Jacques. *Écrire c'est réécrire : De la pertinence des ratures chez l'écolier*. *Le Français aujourd'hui*, 1994, n°108, pp.4-20.

## ***Résumé***

Notre recherche s'inscrit dans le champ de la didactique de l'écrit du FLE et porte sur l'importance du brouillon dans l'amélioration du processus rédactionnel chez les apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire. Nous avons décrit l'importance du brouillon comme un support d'apprentissage qui permet aux apprenants de contrôler et d'améliorer leur production. La première partie théorique est consacrée à la définition de quelques concepts qui ont une relation avec la didactique de l'écrit.

La deuxième partie concerne l'investigation sur le terrain, à cet effet, nous avons fait une analyse comparative entre la version initiale et la version finale pour voir la progression de leurs produits sur tous les plans. Notre problématique est confirmée.

### ***Mots clés :***

Didactique de l'écrit, brouillon, amélioration, processus rédactionnel, production écrite, analyse comparative, la progression

## **Abstract**

Our research registers in didactics of writing in French foreign language, and focus on the importance of the draft as learning medium that enable learners to control and improve their production.

The first part is devoted to the definition of some concepts that have a relationship with the teaching of writing.

Second part concerns the investigation of this affect terrain. we made a comparative study between the first version and the final version of the production of learners to see their progress in writing material.

### ***Key words:***

Didactics of writing, draft, improvement, editorial process, written production, comparative analysis, progression.