

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
Et de la recherche scientifique
Université Abderrahmane Mira – Béjaïa
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français



وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة عبد الرحمان ميرة - بجاية
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة الفرنسية

Mémoire pour l'obtention du
Diplôme de Master de Français Langue Etrangère
Option : Didactique

**Analyse du processus d'écriture chez les
apprenants de 4^{ème} AM :
Le passage du brouillon au propre**

Présenté par :

Djedjiga AGUERSIF
&
Thiziri ACHAT

Sous la direction de :

Mr Nassim KERBOUB

2015 - 2016

Remerciements

Ce travail n'aurait pas pu aboutir à la fin sans la contribution de nombres de personnes, ainsi se présente l'occasion de les remercier :

Tout d'abord, nous voulons remercier et exprimer notre gratitude envers nos chers parents, ainsi que nos frères et sœurs.

Ensuite, nous tenons à remercier plus particulièrement notre encadreur Mr Kerboub Nassim pour sa disponibilité et son orientation tout au long de notre travail de recherche. Ainsi qu'aux membres du jury qui ont accepté de participer à cette commission d'examen.

Nos remerciements s'adressent aussi aux enseignants des deux C.E.M où nous avons mené notre enquête pour la disponibilité et l'accord favorable qu'ils nous ont accordé pour mener ce travail à la fin.

Enfin, nous remercions toutes les personnes, tous enseignants qui nous ont aidés et soutenus tout au long de notre parcours d'étude. Et tous ceux et celles qui de près ou de loin, nous ont apporté leur soutien par leur confiance et leur amour.

Dédicaces

*À mes chers parents qui m'ont toujours aimée et
soutenue,*

À mes frères et sœurs,

À mes neveux et nièces

À tous mes amis « es »

Et à toute ma précieuse famille

Avec toute mon affection.

Djedjiga. A

DÉDICACES

Je dédie ce travail à mes parents qui sont ma raison de vivre, m'ont aidé et se sont sacrifiés tout au long de mon parcours, qui m'ont toujours soutenus et encourager, à ce jour.

*À la mémoire de mon frère « **TAYEB** » qui nous a quitté à fleur d'âge.*

*À mes autres frères : **Ghilles, Amirouche et Ziri** que j'aime très fort.*

À mes grandes mères, qui malheureusement ne sont plus là pour jouir de ma réussite, et partager ce moment tant attendus.

*À toutes mes amies, surtout ma meilleure amie et sœur **Karima.B**, et sa famille de **HAD SAHARI**, pour leurs accueils et leurs générosités que je n'oublierai jamais.*

THIZIRI.A.

SOMMAIRE

Introduction	08
<i>I. Chapitre théorique : Notions autour du brouillon et processus d'écriture</i>	
1. Définition des concepts clés	
a. L'écrit.....	12
b. Le texte.....	13
c. L'écriture.....	13
d. La réécriture.....	13
e. La production écrite.....	14
2. Le concept du brouillon dans l'acte scriptural	
a. Définition de la notion du brouillon.....	15
b. Les différents types du brouillon.....	16
c. Le brouillon comme objet didactique.....	16
d. L'utilité du brouillon dans le processus d'écriture.....	18
3. La démarche rédactionnelle, passage du brouillon au produit au produit final	
.....	18
a. Le modèle de Hayes et Flower (1980).....	18
b. Les stratégies d'écriture.....	19
c. Les opérations de réécriture.....	21
4. L'enseignement de l'écrit par genre textuel	23
a. La notion de l'argumentation.....	23
b. L'organisation du genre argumentatif.....	24
5. Les difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE	24
6. L'approche par les compétences	26
a. Définition du concept compétence.....	26
b. Définition de l'approche par les compétences.....	26
c. Les points positifs de l'approche par compétence.....	27
d. L'origine du « semi échec de l'approche par compétence ».....	27
Synthèse	28

II. Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4^{ème} AM

1. Situation dans le contexte	30
a. Lieu de l'enquête et public visé	30
b. Description du contenu du programme.....	31
c. Définition du projet 03	31
d. Motivation du choix de la séquence 01	31
e. Déroulement de la séquence 01 du projet 03	31
2. Outils méthodologiques	
a. Dispositif expérimental	33
b. Activité de rédaction	34
c. Grille d'analyse	34
d. Présentation du corpus	36
e. L'analyse des entretiens exploratoires	36
f. L'analyse des productions écrites.....	51
Bilan	62
Propositions didactiques	63
Conclusion	66
Bibliographie	69
Annexes	

Introduction

Introduction

L'enseignement/apprentissage de l'écrit existe depuis longtemps. Aujourd'hui, l'acquisition de la compétence écrite occupe une place importante dans le domaine de la didactique des langues, c'est un travail pénible qui demande beaucoup d'efforts de la part de l'apprenant. Le brouillon est considéré comme un outil d'apprentissage de cette compétence, il « fournit une démarche susceptible d'aider les élèves à écrire et connaître le langage comme activité, comme travail sur la langue »¹, cette démarche consiste à montrer à l'élève le cheminement de son processus d'écriture.

Le brouillon procure à l'enseignant comme à l'élève un champ d'investigation important dans la tâche scripturale :

« 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 »².

C'est à partir des années 80/90 que « des recherches en linguistique et en didactique, ainsi qu'un ensemble de textes institutionnels, ont légitimé les brouillons et avant-textes, comme témoins du processus qui ne sont visibles que là et donc comme objets d'étude et d'intervention pour tout enseignant et pour toute élève »³ :

Tout au long de la rédaction d'un travail scriptural, l'apprenant scripteur passe par des processus qui lui permettent de réaliser son écrit, ces processus ont donné lieu à objet d'étude qui est le brouillon.

C'est dans ce contexte que notre sujet de recherche s'inscrit, il s'agit de l'analyse du processus d'écriture chez les apprenants de 4^{ème} année moyenne : le passage du brouillon au produit final. Notre recherche est basée sur l'analyse du processus d'écriture à partir d'une étude comparative entre le brouillon et le propre ou le produit final des apprenants au cycle moyen.

¹ Naima Dembri, juin 2011, *Le brouillon véritable, outil de l'apprentissage de l'écriture*, p 16.

² Idem, p17.

³ Claudine Fabre-COLS, 2002, *Réécrire à l'école et au collège: de l'analyse des brouillons à l'écriture*, ESF éditeur, p15.

Introduction

Nous tenons à mener notre recherche sur ce thème car c'est un sujet d'actualité, y a très peu d'étudiants qui l'ont abordé. Pour cela nous espérons donner un éclaircissement sur le processus d'écriture que le jeune scripteur chemine tout au long de la rédaction.

Notre objectif est de savoir qu'elle est la place qu'occupe le brouillon dans l'enseignement /apprentissage de l'écrit, et qu'elle est la relation qui existe entre le brouillon et le propre (le produit final). Aussi, notre étude a pour ambition de vérifier si les élèves utilisent le brouillon lors de la rédaction de leurs écrits, et reconnaissent son utilité. Et d'évoquer les difficultés que les apprenants endurent lors de la réalisation d'une production écrite.

Qu'en est-il de l'utilisation du brouillon lors de la production écrite d'un texte argumentatif chez les apprenants de 4^{ème} année moyenne ?

Cette problématique nous pousse à poser les questions de recherche suivantes :

- Dans quelles mesures le brouillon contribue-t-il à l'élaboration d'une production écrite chez les apprenants du FLE ?
- Que représentent les ratures, les remplacements, les ajouts, les suppressions et les déplacements lors d'une production écrite du passage du brouillon au propre, d'un point de vue didactique ?
- Qu'est ce qui fait que les apprenants ont des carences dans l'utilisation du brouillon?

À partir de ces questions de recherches, nous proposons les hypothèses suivantes :

- Le brouillon est un moyen de générer les idées et un outil très important dans le processus d'écriture.
- L'utilisation des ratures, remplacements, ajouts, suppressions et déplacements lors d'une production écrite est une preuve de l'amélioration du processus d'écriture d'un point de vue didactique.

Introduction

- L'origine des carences dans le brouillon des apprenants du FLE est due à un manque d'apprentissage des stratégies d'écriture lors des productions écrites.

Dans le but de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses, nous comptons réaliser des entretiens exploratoires auprès de 11 enseignants transcrits sous forme de questionnaires. Et recueillir des copies (brouillons et propres) auprès des élèves de 4^{ème} année moyenne.

Nous avons mis en place ce dispositif expérimental afin d'analyser les entretiens et les copies recueillies pendant l'enquête.

Notre travail de recherche comporte deux chapitres : chapitre théorique et chapitre pratique. Dans le chapitre théorique, nous définirons d'abord les concepts clés qui sont en relation avec notre sujet de recherche, ensuite nous aborderons la notion du brouillon dans l'acte scriptural, le processus rédactionnel, l'enseignement de l'écrit par genre textuels, les difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE. Enfin, nous conclurons par l'approche par les compétences en Algérie. Le chapitre pratique se compose de deux titres : Le premier, Situation dans le contexte. Le deuxième, outils méthodologique : L'analyse du corpus recueillis. Nous conclurons notre travail de recherche par la confirmation ou l'infirmerie de nos hypothèses de départ.

Chapitre théorique

Chapitre théorique : Notions autour du brouillon et processus d'écriture

Dans ce présent chapitre, nous tenterons d'abord de définir les concepts clés qui sont en relation avec notre sujet de recherche : l'écrit, le texte, le brouillon, l'écriture, la réécriture, la production écrite. Ensuite, nous aborderons le concept du brouillon dans l'acte scriptural. Puis, nous mettrons en lumière la démarche rédactionnelle du passage du brouillon au produit final : le modèle de Hayes et Flower, et les opérations de base lors de l'activité de la réécriture. Ensuite, nous présenterons l'enseignement de l'écrit par genre textuels. Puis, nous exposerons les difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE¹. Enfin, nous conclurons par la notion de l'approche par les compétences dans l'enseignement/ apprentissage en Algérie.

1. Définition des concepts clés

a. L'écrit

L'écrit est un moyen d'expression et/ou de communication qui permet de garder une trace écrite de ce qui est dit ou annoncé. Selon Claude Gruaz et Renée Honovol : « L'écrit n'est plus vu comme un simple substitut de l'oral, mais comme un moyen d'expression qui a sa propre identité »². C'est-à-dire que l'écrit a une identité et n'est simplement une transcription de l'orale.

« L'écrit donne accès à la parole de quelqu'un et, en production, il permet de s'adresser à quelqu'un qui est absent ou de garder pour soi une trace de ce qui ne saurait être oublié. »³. Daniel Pennac dit à ce sujet : « L'homme construit des maisons parce qu'il est vivant, mais il écrit des livres parce qu'il se sait mortel »⁴. L'écrit constitue à la fois un outil et un objet d'enseignement/ apprentissage du français chez les apprenants du FLE, d'où l'importance de lui accorder une place particulière.

¹ Français Langue Etrangère.

² Claude GRUAZ, Renée HONVOLT, 2001, *variation sur l'orthographe et les systèmes d'écriture*, Paris, HONORE HAMPION, P1.

³ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940.

Consulté le 01/04/2016 à 22h17.

⁴ Daniel Pennac, 1992, *Comme un roman*, Gallimard.

Chapitre théorique : Notions autour du brouillon et processus d'écriture

b. Le texte

Un texte est un ensemble de mots organisés dans la chaîne parlée sous forme de paragraphe. Tout texte est constitué de trois composantes (une introduction, un développement, et une conclusion).

Autrement définit, « un texte est une série orale ou écrite de mots perçus comme constituant un ensemble cohérent, porteur de sens. Un texte n'a pas de longueur déterminée sauf dans le cas de certains types de poèmes »⁵.

c. L'écriture

Le dictionnaire linguistique définit l'écriture comme « une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques »⁶, autrement dit l'écriture est considérée comme une transcription du langage par des signes scripturaux.

L'écriture n'est pas une activité facile, elle exige du scripteur de véritables efforts. Naima Dembri dit de l'écriture qu'elle « 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 »⁷.

d. La Réécriture

La notion de réécriture « constitue un objectif d'enseignement et un outil d'intervention didactique »⁸, Car elle incite l'apprenant à relire son écrit, le juger du point de vue de la forme et du contenu. Pour ensuite pouvoir modifier, corriger ce qu'il a jugé comme inapproprié. Par conséquent il obtiendra un texte travaillé, corrigé, et réécrit pour une version de texte jugée meilleure.

La notion d'écriture et de réécriture sont complémentaires car l'une implique l'autre.

⁵ <http://riame-zarrad.com/index.php/2016/03/15/le-sixieme/> Consulté le 01/05/2016 à 22h00.

⁶ Dictionnaire de LINGUISTIQUE ET DES SCIENCES DU LANGAGE, 2012, LAROUSSE, p 169.

⁷ Naima Dembri, juin 2012, « Le brouillon véritable, outil d'apprentissage de l'écriture ».

⁸ Yves Reuter, 2000, « Table ronde sur la réécriture », cité par Naima Dembri, juin 2012, « Le brouillon véritable, outil d'apprentissage de l'écriture ».

Chapitre théorique : Notions autour du brouillon et processus d'écriture

e. La production écrite

« La production écrite est un acte signifiant qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres »⁹. Autrement dit, la production écrite est un acte expressif qui a du sens ou l'élève a l'opportunité de concrétiser ses idées et préoccupations par l'acte d'écriture. Son acquisition passe par la lecture, ce qui explique qu'il y a une complémentarité entre l'écriture et la lecture. La production écrite préconise que l'élève travaille son texte au niveau du contenu, du style, de l'organisation des idées et des règles de langue.

« L'expression écrite ne peut être une activité gratuite, sans aucun sens ni but »¹⁰, C'est-à-dire qu'on n'écrit pas seulement pour écrire mais pour transmettre un message précis dans un contexte déterminé. L'apprenant doit, donc, être capable de produire tout type de texte concernant sa vie quotidienne.

« La production écrite constitue le cœur de la didactique du français »¹¹. C'est une activité complexe qui passe par plusieurs étapes. Il est nécessaire de souligner qu'il faut accorder une importance particulière à la structuration et la cohérence des textes, dès le début de l'apprentissage d'une production écrite chez l'apprenant du FLE. Il devient difficile de s'exprimer à l'écrit à mesure que le niveau de l'apprenant évolue.

⁹Programme d'études en FL2 - I (7e), *La production écrite* – Document de mise en œuvre – 1998, p 89.

¹⁰<http://sabahg.canalblog.com/archives/2010/11/09/19558848.html>. Consulté le 00/00/2016 à 00h00.

¹¹ Hayet Hemzi, 2015, *L'évaluation de l'écrit Cas des étudiants de 1ere année LMD français*.

2. Le concept du brouillon dans l'acte scriptural

a. Définition de la notion du brouillon

Le brouillon est l'image imparfaite d'un travail scriptural corrigé. C'est un avant-texte qui permet de concrétiser les premières idées, de construire des phrases, ensuite de corriger les fautes d'orthographe, afin d'aboutir à produire un texte cohérent. Son utilisation varie selon les différents scripteurs.

« Le brouillon est un instrument de rédaction et d'élaboration du texte »¹². Pour beaucoup de scripteurs, il est « une étape décisive de la création »¹³.

Le brouillon est la surface dont laquelle nous reconnaitrons les étapes d'un travail langagier et scriptural. Grésillon dit du brouillon « qu'il est le seul objet qui nous révèle « le mode d'écriture, la logique de la réécriture » qui consiste à maîtriser quatre opérations : remplacer, ajouter, supprimer et déplacer »¹⁴.

Le brouillon est considéré « comme un instrument de constitution ou de relance du processus rédactionnel »¹⁵. Autrement dit, le brouillon est l'outil qui permet au scripteur de structurer et d'activer le processus d'écriture lors de la rédaction de son écrit.

¹² Pierre-Marc de Biasi, 2007, «Qu'est ce qu'un brouillon ? Le cas Flaubert : essai de typologie fonctionnelle des documents de genèse», *Item* [En ligne]

¹³ Idem.

¹⁴ Naima Dembri, juin 2011, « *Le brouillon véritable, outil d'apprentissage de l'écriture* ».

¹⁵ Idem.

b. Les différents types de brouillon

« On peut observer deux grands types de brouillon :

1) Le brouillon linéaire

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.

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 mots, une utilisation bidimensionnelle de l'espace graphique, sous forme de listes et de tableaux et le recours à des outils graphiques qui ne sont plus des mots, mais des flèches, des numéros et autres symboles.

On constate d'après ces deux définitions que les fonctions des deux brouillons, linéaire et instrumental, ne sont pas les mêmes, ils n'agissent pas au même niveau du processus d'écriture »¹⁶.

c. Le brouillon comme objet didactique

Selon Claudine Fabre, « les brouillons ne sont plus vus seulement comme des outils routiniers, des palliatifs marginaux, nécessaires surtout aux « mauvais » scripteurs, ils commencent à exister du point de vue didactique (vers 1985 selon C.

¹⁶ Martine Alcorta, 2011, *Utilisation du brouillon et développement des capacités de l'écrit*.

Chapitre théorique : Notions autour du brouillon et processus d'écriture

Boré, Pratiques, juin 2000)»¹⁷. Selon Naima Dembri le brouillon comme objet didactique est basé sur quatre grandes caractéristiques :

1) Le brouillon est un outil pédagogique

Le brouillon est un outil pédagogique dans le sens où les « prenants et professeurs comprennent que le brouillon n'est pas qu'un document (...), 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»¹⁸.

2) Le brouillon est une véritable aide à l'écriture

« Un brouillon peut être une véritable aide à l'écriture »¹⁹, c'est un outil qui contribue à faciliter la tâche scripturale pour l'apprenant, « car écrire, c'est faire beaucoup de choses en même temps »²⁰.

3) Le brouillon change le rapport à l'écriture

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 mesure de l'élaboration de son texte.

4) Le brouillon permet d'expérimenter diverses solutions

La réécriture permet de retravailler et de corriger un texte déjà écrit, en exerçant les quatre opérations de base : l'ajout, la suppression, le remplacement et le déplacement, « ce qui engage le jeune scripteur et sa production (1er jet) dans de nouvelles voies »²¹.

¹⁷ Claudine Fabre, 2004, *Brouillons scolaires et critique génétique : nouveaux regards, nouveaux égards ?*

¹⁸ Naima Dembri, juin 2011, « *Le brouillon véritable, outil d'apprentissage de l'écriture* ».

¹⁹ Idem.

²⁰ Ibidem.

²¹ Ibidem.

Chapitre théorique : Notions autour du brouillon et processus d'écriture

« Le brouillon apporte à la didactique de l'écrit une aide précieuse, parce qu'il permet de libérer l'écriture du joug de l'ancien modèle dans lequel on l'a confiné depuis des années. Il nous éclaire sur les sentiers de l'écriture »²².

d. L'utilité du brouillon dans le processus d'écriture

Salieri déclare que "Seul Mozart écrit directement au propre", cela nous montre que tout scripteur, tout apprenant qui entame la rédaction d'un écrit utilise des procédés qui lui permettent, petit à petit, étape par étape de produire un texte cohérent dans son état final.

« C'est à partir des années 80/90 que les recherches en linguistique et en didactique ont légitimé les brouillons et avant-textes, comme témoins du processus qui ne sont visibles que là et donc comme objets d'étude et d'intervention pour tout enseignant et pour toute élève »²³.

Les brouillons indiquent le chemin que le scripteur a mené lors de la rédaction de son écrit, ils permettent de garder une trace écrite de la construction du texte. « Ils nous révèlent « le mode d'écriture, la logique de la réécriture » ainsi que les difficultés que rencontre le scripteur »²⁴.

3. La démarche rédactionnelle, passage du brouillon au produit au produit final

a. Le modèle de Hayes et Flower (1980)

La production écrite a fait susciter beaucoup de recherches et explorations, « plusieurs auteurs ont ainsi travaillé au développement ou à l'affinement de modèles

²² Ibidem.

²³ Ibidem.

²⁴ Ibidem.

Chapitre théorique : Notions autour du brouillon et processus d'écriture

de production textuelle susceptibles d'expliquer les mécanismes en jeu lors de l'écriture d'un texte ». ²⁵ Ici, on veut se référer au modèle de Hayes et Flower.

Le modèle de Hayes et Flower « s'appuie essentiellement sur des activités cognitives »²⁶. « Selon Cornaire et Raymond le modèle de Hayes et Flower a été réalisé en s'appuyant sur la technique de la réflexion à haute voix. Ce modèle se présente en trois composantes :

1. le contexte de la tâche.
2. la mémoire à long terme du scripteur.
3. le processus d'écriture »²⁷.

Ce modèle révèle l'évolution et le cheminement du scripteur tout au long de son processus d'écriture. Le locuteur scripteur fait une sorte d'aller-retour par rapport à son écrit pour vérifier la forme et le fond de son produit.

b. Les stratégies d'écriture

« Les processus d'écriture sont des opérations mentales mises en œuvre par le scripteur qui interagissent avec la mémoire à long terme et avec les éléments de l'environnement du scripteur »²⁸.

Lors d'une production écrite l'élève doit faire appel à différentes stratégies qui lui permettront de réaliser son texte. Tout au long de son processus d'écriture, le scripteur

²⁵ Annie Piolat, « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail », *Linx* [En ligne].

²⁶ Cornaire .C et Raymond P. M, op.cit, p 28. Cité par Souad Tameur, 2012, *Les stratégies d'enseignement / apprentissage dans l'activité de production écrite du récit. Cas des apprenants de 2^{ème} année moyenne du C.E.M 5 juillet 1962/ M'SILA*.

²⁷ Idem.

²⁸ www.lizannelafontaine.com/fr/documents/aqpf-2008_final.ppt Consulté le 03/04/2016 à 15 :59

Chapitre théorique : Notions autour du brouillon et processus d'écriture

doit prendre conscience de ce qu'il fait, des stratégies utilisés et devra faire un retour sur son écrit. « Les stratégies qui lui permettront de faire ce retour sont :

1) La planification

Cette étape s'agit d'actions profondes et intellectuelles qui devront être employées pour produire un texte, « La planification (planning) permet d'élaborer à un niveau conceptuel, un message préverbal correspondant aux idées que le rédacteur veut transmettre »²⁹., dans ce cas le scripteur doit regrouper tout ce qui prépare la situation d'écriture, il fait intervenir des connaissances qu'il possède, l'organisation des idées et la structuration de son texte. Selon Hayes et Flower « La planification est une représentation interne et abstraite des connaissances qui devront être utilisés pour écrire un texte »³⁰.

2) La mise en texte

La mise en texte commence dès que le scripteur rédige son premier brouillon. C'est une stratégie complexe, elle fait appel à différentes habilités et compétences en même temps. La mise en texte n'est pas seulement rédiger, mais « maitre en pratique les automatismes pour corriger ses fautes dès qu'on écrit »³¹ et « donner une forme linguistique à ce qui a été conçu »³². Cette étape s'active dès que l'apprenant se met à la rédaction de son brouillon, en introduisant les attitudes et les compétences nécessaires dont l'usage de l'orthographe, la grammaire, la cohérence de son texte et le choix du vocabulaire, pour accorder une forme linguistique au texte produit, en utilisant des automatismes de correction au moment de l'écriture.

²⁹ Marin B et Legros D, op.cit., p.96. Cité par Souad Tameur, 2012, *Les stratégies d'enseignement / apprentissage dans l'activité de production écrite du récit. Cas des apprenants de 2^{ème} année moyenne du C.E.M 5 juillet 1962/ M'SILA.*

³⁰ Flower et Hayes 1981, cité par , Lizanne Lafontaine, *Aimer écrire : travailler le processus d'écriture grâce au logiciel Antidote*, université du Québec en Outaouais, P 6.

³¹ Prefontaine, 1998. Ibid , P12,13.

³² Moffet ; 1993, Ibidem.

Chapitre théorique : Notions autour du brouillon et processus d'écriture

3) La révision

La révision est une étape qui permet à l'apprenant de vérifier la production : la cohérence du texte, l'enchaînement des idées et les erreurs de surface. « Cornaire C. et Raymond P.M. ont remarqué que l'activité de révision proposée par Hayes et Flower se distingue par «une sorte de mouvement d'aller et retour » sur le texte, et qui « conduira à l'évaluation du texte en fonction de l'objectif à atteindre »³³. Autrement dit, l'élève marque des pauses au moment de la rédaction ou il parvient à réviser son texte notamment le genre textuel (argumentatif, narratif, explicatif...etc.), l'utilisation des connecteurs logiques et l'enchaînement des idées.

Cette étape concerne la relecture, la réécriture et la mise au point du texte. Il s'agit de repérer les fautes (syntaxiques, orthographiques, etc.), et d'effectuer une remédiation par une correction des erreurs par les opérations de réécriture : ajouts, suppression, remplacement, déplacement. Ce qui donne lieu à une réécriture partielle. Durant cette étape l'apprenant fera une sorte d'aller-retour entre les différents processus (étapes), afin d'améliorer le texte qu'il a déjà écrit »³⁴.

c. Les opérations de réécriture

Le processus d'écriture n'est pas linéaire car l'apprenant-scripteur va d'une étape à une autre sans ordre précis dans la production de son écrit en effectuant quatre principales opérations de réécriture :

1) L'ajout

« Ajouter (réaliser un ajout, une addition) consiste à placer dans un état de texte un élément qui ne se substitue à aucun élément d'un état précédent »³⁵. Claudine Fabre

³³ Cornaire .C et Raymond P. M, op.cit, p 28. Cité par Souad Tameur, 2012, *Les stratégies d'enseignement / apprentissage dans l'activité de production écrite du récit. Cas des apprenants de 2^{ème} année moyenne du C.E.M 5 juillet 1962/ M'SILA.*

³⁴https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/sec/prg_etudes/dome2.html . Consulté le 10/05/2016.

³⁵Claudine Fabre-Cols, 2002, *Réécrire à l'école et au collège: de l'analyse des brouillons à l'écriture*, ESF éditeur. P 84.

Chapitre théorique : Notions autour du brouillon et processus d'écriture

définit l'ajout « comme un indice de compétence ou de qualité scripturale »³⁶. Selon lui, l'ajout figure en marge ou dans les interlignes ou sur la ligne. C'est une opération délicate qu'on retrouve dans les écrits des apprenants à mesure que leur niveau augmente. Il contribue à la confection du texte.

2) La suppression

« Supprimer consiste à enlever un élément présent dans un état du texte sans lui substituer en remplacement aucun autre élément dans un état de texte ultérieur »³⁷. C'est une opération qui « 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 »³⁸.

3) Le remplacement

Le mot remplacement dérive du verbe remplacer. « Remplacer un élément par un autre, c'est supprimer le premier de ces éléments, tandis que le second est ajouté et mis à la place du premier. L'un et l'autre fonctionnent comme équivalents dans un certain contexte »³⁹. Il existe deux sortes de remplacements : la **substitution** et la **commutation**.

4) Le déplacement

Déplacer une unité dans une phrase ou dans un paragraphe, c'est modifier son emplacement et son ordre dans cette phrase ou dans ce paragraphe. « Le déplacement est une opération terminale dans le développement des scripteurs »⁴⁰.

³⁶ Idem. P 108.

³⁷ Op.cit. P 109.

³⁸ Op.cit P 110.

³⁹ Op.cit. P59.

⁴⁰ Op.cit. P 146.

Chapitre théorique : Notions autour du brouillon et processus d'écriture

On ajoute à ces opérations les ratures et les biffures :

- **La rature** : la rature est un effacement produit par des traits de stylo ou de crayon d'un mot, d'une phrase ou d'un paragraphe.
- **La biffure** : la biffure est un effacement produit par un trait de stylo ou de crayon d'un mot, d'une phrase ou d'un paragraphe.

4. L'enseignement de l'écrit par genre textuel

« Un genre est un ensemble de textes oraux ou écrits qui possèdent des caractéristiques conventionnelles relativement stables. de plus c'est un méga-outil sémiotique dans la conquête de la communication langagière. La nécessité d'appuyer l'enseignement du français sur un regroupement de genres est un acquis de la didactique du français des vingt dernières années »⁴¹. Un genre est « un objet et outil de travail pour le développement du langage »⁴².

a. La notion de l'argumentation

« La notion d'argumentation est envisagée comme une forme de discours qui vise à obtenir l'adhésion d'un auditeur ou d'un lecteur aux thèses qu'on présente à son assentiment. L'argumentation a donc pour but de modifier les savoirs, les croyances et les opinions d'autrui en essayant de démontrer, en s'efforçant de convaincre »⁴³. Cela montre que l'argumentation est un moyen de persuader les locuteurs, en s'appuyant sur des arguments.

Christian Plantain dit que : « L'argumentation est ainsi une opération qui prend appui sur un énoncé assuré (accepté), l'argument, pour atteindre un énoncé moins assuré (moins acceptable), la conclusion. Argumenter, c'est adresser à un interlocuteur

⁴¹ Schneuwly. , cité par Suzanne-G. Chartrand, 2008, « *Travailler les textes en classe, oui, mais par genre* », Congrès de l'AQPF, p 24

⁴² Schneuwly et Dolz 1997, *ibid.*

⁴³ Documents d'accompagnement 2nde, p.21. Cité par Gérard Vigner IA-IPR de Lettres

Chapitre théorique : Notions autour du brouillon et processus d'écriture

un argument, un argument, c'est-à-dire une bonne raison, pour lui faire admettre une conclusion et l'inciter à adopter les comportements adéquats »⁴⁴.

b. L'organisation du genre argumentatif

« Dans l'organisation d'un texte argumentatif on retrouve :

- 1) **Un thème** : c'est le sujet dont parle le texte en général.
- 2) **Une thèse** : c'est le noyau du texte argumentatif, l'idée qui sera défendue par l'auteur tout au long de son texte. L'argumentateur exprime sa thèse sur le thème et cherche à convaincre son destinataire de partager son opinion.
- 3) **Des arguments** : ce sont des idées qui prouvent la validité de la thèse Soutenue et qui doivent convaincre le destinataire »⁴⁵.

5. Les difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE

« L'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues »⁴⁶, C'est-à-dire que la production écrite joue un rôle important dans l'acquisition d'une langue.

Toutefois, les élèves sont confrontés à beaucoup de difficultés lors de l'acquisition la compétence scripturale. Ces derniers sont confus, ils ne savent pas où commencer. Ils sont hésitants sur la manière de concrétiser et d'enchaîner leurs idées et par quel moyen vont conclure leurs propos. Ils ont des difficultés au niveau du lexique.

Un apprenant qui a des difficultés de produire un écrit accordera une attention particulière pour cette activité, sachant qu'il ne peut pas tout affronter en même temps. Cela nécessite, « l'entraînement spécifiques, permettant non seulement d'automatiser les processus mais aussi de développer des Stratégies rédactionnelles

⁴⁴ Christian Plantin, 1996, p. 24. Ibidem.

⁴⁵ <https://sites.google.com/site/francaislyceemarrakech2/connecteurs/productionecrite/argumentatiforganisation> consulté le 01/06/2016.

⁴⁶ Joaquim. Dolz, 2013, « *production écrite et difficultés d'apprentissage* », Margot Roche.

Chapitre théorique : Notions autour du brouillon et processus d'écriture

pour gérer efficacement les processus décrits »⁴⁷, c'est-à-dire que l'apprenant doit s'entraîner à faire des écrits, ce qui lui permet non seulement de mettre les corrections nécessaires mais aussi et d'organiser et d'enchaîner ses idées.

« La rédaction d'un texte argumentatif est une activité pénible et difficile qui fait appel à des efforts en ressources cognitives, car elle entraîne l'activation de nombreuses opérations dont elle demande de grandes capacités mentales »⁴⁸.

En langue étrangère, la rédaction introduit des difficultés. « En effet, en signalant la ressemblance du processus rédactionnel de la langue maternelle et celui de la langue étrangère d'une part, et ceux des problèmes rencontrés par le locuteur natif (originaire) et le locuteur non natif (acquis), Wolff note l'existence de trois catégories de difficultés spécifiques au scripteur en FLE :

1. Les difficultés linguistiques
2. Les difficultés d'ordre socioculturel
3. Les difficultés à mettre en œuvre dans une langue seconde ou étrangère, Les stratégies scripturales automatisées en langue maternelle »⁴⁹.

Enfin nous pouvons conclure que l'activité de la production écrite en langue étrangère dans n'importe quel genre du texte, exige beaucoup d'effort cognitif ce qui entraîne pour le scripteur une surcharge cognitive. C'est à partir de ce concept que certains spécialistes justifient l'échec ou la réussite de l'apprenant dans son activité rédactionnel.

⁴⁷ Piolat A et Roussey, Olive, et Frioli (1996). Cité par Nahla Chellouai, 2013, *Difficultés et obstacles dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE : Cas des apprenants de la 2^{ème} AS*.

⁴⁸ Nahla Chellouai, 2013, *Difficultés et obstacles dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE : Cas des apprenants de la 2^{ème} AS*.

⁴⁹ Idem.

6. L'approche par les compétences

a. Définition du concept compétence

Le mot **compétence**, dans le contexte de l'approche par compétence, désigne « le potentiel d'action d'une personne (savoir-agir) »⁵⁰. « Il existe deux sortes de compétences :

- **Les compétences générales** : ce sont les compétences transférables qui rendent possible l'accomplissement de nombreuses tâches différentes, on les appelle aussi dans la littérature pédagogique, les compétences transversales ; ce sont celles qui sont communes à plusieurs matières.
- **Les compétences spécifiques** : ce sont celles qu'on ne peut caractériser que dans des tâches très spécifiques et bien déterminées, ce sont celles qu'on réalise que dans une seule matière »⁵¹.

b. Définition de l'approche par les compétences

L'approche par les compétences est une méthode d'enseignement, elle favorise différents apprentissages, de ce fait elle permet à l'élève d'appliquer ses connaissances dans des situations de classe et/ou de vie quotidienne :

« L'approche par compétence met l'accent sur la capacité de l'élève d'utiliser concrètement ce qu'il a appris à l'école dans des tâches et situations données et complexes, à l'école tout comme dans la vie »⁵².

Selon Kais Abdenour, l'approche par compétence a bien sûr des points positifs, mais malgré cela, elle ne répond pas véritablement aux besoins des apprenants car elle

⁵⁰ <http://www.khouasweb.123.fr/index.php/ressources/didactique/approche-par-les-competences/128-quest-ce-que-la-competence>. Consulté le 01/06/2016 à 14h00.

⁵¹ Idem.

⁵² <http://langues.superforum.fr/t940-l-approche-par-competences>. Consulté le 01/06/2016.

Chapitre théorique : Notions autour du brouillon et processus d'écriture

exige de lui une performance dans la classe et non une installation des savoirs et des savoir-faire. C'est-à-dire qu'elle ne le dote pas de compétences préalables.

c. Les points positifs de l'approche par compétence

Selon Kais Abdenour, voilà quelques points positifs de l'approche par compétences : «

- La centration de la pédagogie sur l'apprenant.
- la remise en cause de la prédominance du maître comme seule ressource de savoir dans la classe.
- la dictature des matières à fort coefficient sur les autres matières dites secondaires.
- la prise en charge de l'expression orale »⁵³.

d. L'origine du « semi échec de l'approche par compétence »⁵⁴

Selon kais Abdenour, Il existe plusieurs raisons à l'origine du semi échec de l'approche par compétences, et parmi ces raisons voilà quelques-unes : «

- Les moyens matériels et didactiques.
- L'absence de motivation des acteurs principaux, à savoir l'élève et l'enseignant. Ces derniers ne sont pas formés convenablement (ni à la méthodologie ayant un projet global, des outils et une pratique, ni à une méthode ayant des outils et une pratique individuelle).
- La surcharge des classes.
- La mauvaise conception des manuels.
- La conception catastrophique des sujets d'examens officiels dont s'accommode la politique d'admission (et non de réussite) qui motivent de moins en moins les élèves autant que les parents et les professeurs »⁵⁵.

⁵³ <http://www.khouasweb.123.fr/index.php/blog/reflexions/641-laproche-par-les-competences-dans-la-reforme-du-systeme-educatif.html>. Consulté le 01/06/2016 à 14h00.

⁵⁴ Idem.

Chapitre théorique : Notions autour du brouillon et processus d'écriture

Synthèse

Durant ce présent chapitre, on a abordé les notions de base qui sont en relation avec notre sujet de recherche, la notion du brouillon dans l'acte scriptural, le processus rédactionnel, l'enseignement de l'écrit par genre textuels d'où notre choix du type du texte argumentatif, les difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE, et l'approche par les compétences en Algérie.

⁵⁵ Ibidem.

Chapitre pratique

Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4^{ème} AM

Ce présent chapitre est consacré à l'analyse de notre corpus. Il s'agit tout d'abord de présenter les conditions de recueil de notre corpus: le contexte dans lequel les apprenants ont rédigé leurs productions écrites, la présentation du contenu du programme et le déroulement de la séquence par projet.

Ensuite, nous expliquerons notre méthodologie d'analyse du corpus, notamment le choix du dispositif expérimental, la grille d'analyse.

Puis, nous analyserons les entretiens exploratoires et le corpus : les entretiens exploratoires et l'échantillon des productions écrites (brouillons et propres) que nous avons recueillis, ensuite nous interpréterons les résultats obtenues en expliquant brièvement les étapes du processus d'écriture et le rôle des différentes opérations auxquelles les apprenants recourent lors de la rédaction de leurs écrits.

Enfin, nous ferons le bilan de notre recherche et tenterons de donner des perspectives quant à l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

1. Situation dans le contexte

a. Lieu de l'enquête et public visé

Dans notre travail de recherche, nous nous sommes intéressées premièrement aux enseignants du FLE des classes de 4^{ème} année moyenne du C.E.M « Gherbi Salah » de la commune de Souk Oufela , daïra de Chemini et du C.E.M « Mouloud Kacem Nait Belkacem » de la ville de Bejaia, Aamriw. Et deuxièmement, nous nous sommes intéressées aux élèves de 4^{ème} année moyenne du CEM « Gherbi Salah » de la commune de Souk Oufela, daïra de Chemini où nous avons mené notre enquête sur une classe qui est globalement composé de 13 filles et 11 garçons.

Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4^{ème} AM

b. Description du contenu du programme

Le programme de 4^{ème} AM est composé de (03) projets, qui sont eux même organisés en (07) séquences. Mais nous nous sommes intéressées à la séquence (01) du troisième projet qui concerne le texte argumentatif.

Le nouveau manuel de français de 4^{ème} AM est basé sur l'argumentation dans les trois projets.

c. Définition du projet 03

Le projet 03 s'intitule : « *Réaliser un dépliant touristique mettant en valeur les aspects attractifs d'une région de votre choix pour inciter les gens à la visiter* ». Il se compose de deux séquences :

- **Séquence 01** : Argumenter pour inciter à la découverte.
- **Séquence 02** : Argumenter dans la lettre.

Dans notre cas, notre recherche s'inscrit dans la séquence 01 qui est : « Argumenter pour inciter à la découverte ».

d. Motivation du choix de la séquence 01

Nous avons choisis de travailler sur la première séquence « Argumenter pour inciter à la découverte », car l'apprenant est amené à produire son propre texte argumentatif. Ce qui nous permet, en premier lieu de vérifier le respect formel du genre argumentatif. Et en deuxième lieu, d'analyser les étapes du processus d'écriture et les opérations auxquelles les apprenants recourent lors de la rédaction de leurs productions écrites.

e. Déroulement de la séquence 01 du projet 03

1) Objectif général de la séquence 01 du projet 03

Durant ce projet l'élève sera capable de réaliser un dépliant touristique à partir d'un texte descriptif à visée argumentative.

Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4ème AM

Le but de cette séquence est d'amener l'élève à produire un texte descriptif à visée argumentative. Dans ce cas l'élève sera confronté à deux genres de texte: Le genre descriptif, pour décrire la région, la ville ou le lieu de son choix. Et le genre argumentatif pour améliorer sa description, en s'appuyant sur les arguments afin d'inciter à la découverte.

2) Déroulement des activités

La compréhension de l'oral

L'activité de cette séquence est la compréhension de l'oral, elle a pour objectif de construire du sens à partir d'un dépliant touristique.

La production orale

Cette activité a pour objectif de produire à l'oral une description à visée argumentative à partir d'un support visuel.

La compréhension de l'écrit

Cette activité a pour objectif d'analyser un texte descriptif à visée argumentative.

Le vocabulaire

Cette activité a pour objectif d'utiliser des modalisateurs (je crois, je pense, à mon avis, personnellement ...) pour exprimer la subjectivité.

Orthographe

Cette activité a pour objectif d'amener l'élève à savoir comment l'adjectif qualificatif s'accorde avec le nom auquel il se rapporte.

Conjugaison

Cette activité a pour objectif d'identifier les valeurs du mode impératif et son emploi dans les situations de tous les jours.

Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4ème AM

Grammaire

Cette activité a pour objectif :

- L'enrichissement du groupe nominal (GN), à l'aide d'expansion (adjectif, GN, proposition subordonnée relative).
- L'expression du but.

Atelier d'écriture

Cette activité a pour objectif de produire à l'écrit un texte descriptif pour inciter à la découverte.

3) La finalité du projet 03

A la fin de ce projet, l'apprenant sera capable de produire un texte descriptif à visée argumentative, tout en exploitant les différentes activités auxquelles il aura fait face tout au long des deux séquences, afin de développer ses capacités linguistiques.

2. Outils méthodologiques

a. Dispositif expérimental

Dans le but de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses, nous avons mis en place un dispositif expérimental :

1. Les entretiens exploratoires

Les entretiens exploratoires sont destinés aux enseignants du FLE du cycle moyen, recueillis dans deux établissements afin de savoir ce qui se fait en matière d'enseignement rédactionnel. On a choisi de réaliser 11 entretiens exploratoires auprès des enseignants répartis sur les deux établissements (cités en haut) afin de recueillir le maximum de réponse possible des enseignants.

Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4^{ème} AM

2. Le corpus

Notre corpus se compose de 25 copies dont certaines contiennent un brouillon et un propre et d'autres d'un propre seulement des productions écrites des élèves de 4^{ème} AM.

b. Activité de rédaction

Dans cette activité l'élève est appelé à rédiger un texte argumentatif à visée descriptive, en répondant à la consigne suivante : « écris un texte argumentatif dont lequel tu vas décrire une région ou une ville qui t'as particulièrement plu lors d'un parcours touristique ». À partir de cette consigne l'élève doit faire une description tout en s'appuyant sur des arguments afin de convaincre et d'inciter à la découverte d'un lieu touristique.

c. Grille d'analyse

1) Les entretiens exploratoires

Pour analyser les entretiens exploratoires, nous nous sommes appuyées sur des critères qui sont regroupés sur quatre aspects :

1. Aspect langue

- a. Le niveau de langue.
- b. L'essence du manque d'organisation des productions écrites.

2. Aspect texte

- a. La planification.
- b. La mise en texte.
- c. La révision.
- d. Les activités de réécriture.
- e. Les ratures.
- f. Les suppressions.
- g. Les remplacements.
- h. Les ajouts.
- i. Les déplacements.

Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4^{ème} AM

j. Les reformulations.

3. Aspect méthode

a. L'approche par les compétences.

b. Propositions des enseignants.

4. Aspect Brouillon

2) Les productions écrites

Pour analyser notre corpus, on s'est inspirée des travaux de Claudine Fabre et des spécialistes Hayes et Flower. On a élaboré un certain nombre de critères qui sont organisés sur deux volets :

1. Le volet formel

1) Le respect de la consigne

a. Le genre.

b. Le thème.

2) La planification.

3) La mise en texte.

2. Le volet rédactionnel

1) Les ratures et les biffures

2) Les ajouts.

3) Les suppressions.

4) Les remplacements.

5) La révision.

L'objectif de l'élaboration de ces critères est de constater leurs présences et leurs utilités lors de la production écrite du passage du brouillon au produit final, chez l'apprenant de 4^{ème} année moyenne dans un texte descriptif à visée argumentative.

Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4^{ème} AM

d. Présentation du corpus

Tableau N°01 : présentation du corpus

Les productions écrites	Nombres d'élèves	Fraction en %
Production écrite avec brouillon	18	76 %
Production écrite sans brouillon	07	24 %

D'après les résultats du tableau, on constate que la majorité des apprenants ont utilisé un brouillon pendant l'acte d'écriture. « 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 ». Cela explique que l'utilisation du brouillon est très importante dans la réalisation d'une production écrite.

e. L'analyse des entretiens exploratoires

1. Aspect de langue

Critère 01 : le niveau de langue

Le premier critère englobe les questions 03, 04,05 (voir annexe 01) qui visent le même objectif : ***l'évaluation***.

Résultats obtenus

Les réponses qu'on a obtenues montrent que la majorité des enseignants estiment que le niveau (de langue **et** des écrits) des élèves de 4^{ème} AM est « moyen ».

La majorité des enseignants ont jugé que leurs élèves sont plus à l'aise à l'oral qu'à l'écrit.

Commentaire

La majorité des enseignants ont jugé que le niveau de langue et des écrits des apprenants est « moyen ». Cela est dû à plusieurs facteurs tels que l'insuffisance du

Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4ème AM

bagage linguistique, l'absence de lecture durant le temps libre des élèves, ainsi qu'à une base mal construite en langue française.

La majorité des enseignants ont jugé que leurs élèves sont plus à l'aise à l'oral qu'à l'écrit. Car à l'oral, les élèves ont cette conscience qu'ils ne sont pas évalués. Par contre à l'écrit, ils savent que leurs écrits seront notés, du coup ils sont un peu hésitants sur la façon de concrétiser leurs idées et d'enchaîner des phrases justes et cohérentes.

Critère 02 : L'essence du manque d'organisation de la production écrite.

Le critère 02 concerne la question 06 qui vise un seul objectif, celui de savoir qui est l'essence du manque d'organisation de la production écrite chez les élèves de 4 AM.

a. Connaissances linguistiques

Tableau N°02: connaissances linguistiques

Réponses	Nombre d'enseignants	Fraction en %
Oui	06	54.55 %
Non	05	45.45 %

Résultats obtenus

D'après les réponses qu'on a obtenues, on remarque que 54.55 % des enseignants jugent que le manque d'organisation de la production écrite de leurs apprenants est dû à un bagage linguistique insuffisant. Par contre les 45.45 % d'entre eux ne considèrent pas que ce manque soit dû à cela.

Commentaire

D'après les résultats obtenus, on constate qu'un nombre important des enseignants a jugé que le manque d'organisation de la production écrite de leurs apprenants est dû à un bagage linguistique insuffisant. Ce qui justifie que les apprenants n'ont pas assez

Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4ème AM

de connaissances linguistiques pour produire un texte cohérent, sans ambiguïté et sans faute (qu'elle soit d'ordre grammatical, lexical, orthographique ou de conjugaison).

b. Compétences de base

Tableau N° 03: compétences de base

Réponses	Nombre d'enseignants	Fraction en %
Oui	07	63.64 %
Non	04	36.36 %

Résultats obtenus

D'après les réponses qu'on a obtenues, on remarque que 63.64 % des enseignants jugent que le manque d'organisation de la production écrite de leurs apprenants est dû à une base qui est mal construite. Par contre les 36.36 % d'entre eux ne considèrent pas que ce manque soit dû à cela.

Commentaire

D'après les résultats obtenus, on constate qu'un nombre important des enseignants a jugé que le manque d'organisation de la production écrite de leurs apprenants est dû à une mauvaise acquisition des bases de la langue française au cours de leurs parcours au premier et deuxième cycle. On peut relier cela au nombre d'heures consacrées à la langue française pour doter l'élève de compétences, afin d'atteindre un niveau suffisant qui lui permet de bien s'exprimer à l'écrit, et mieux organiser sa production écrite.

c. La lecture

Tableau N°04 : la lecture

Réponses	Nombre d'enseignants	Fraction en %
Oui	06	54.55 %
Non	05	45.45 %

Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4ème AM

Résultats obtenus

D'après les réponses qu'on a obtenues, on remarque que 54.54 % des enseignants jugent que le manque d'organisation de la production écrite de leurs apprenants est dû à une insuffisance de lecture. Par contre les 45.45 % d'entre eux ne considèrent pas que ce manque soit dû à cela.

Commentaire

D'après les résultats obtenus, on constate qu'un nombre important des enseignants a jugé que le manque d'organisation de la production écrite de leurs apprenants est dû à une insuffisance de lecture. Ce qui justifie que les élèves ignorent son importance en classe et en dehors de la classe. Ceci, justement, peut leurs provoquer un obstacle pour construire des idées afin de mieux organiser et embellir leurs productions écrites. Sachant que la lecture permet à l'apprenant d'acquérir, de développer et d'améliorer ses capacités d'analyse, d'observation et de compréhension du texte pour qu'ensuite il réussisse à produire un texte lisible et compréhensible.

d. Stratégies d'écriture

Tableau N°05: stratégies d'écriture

Réponses	Nombre d'enseignants	Fraction en %
Oui	03	27.27 %
Non	08	72.73 %

Résultats obtenus

D'après les réponses qu'on a obtenues, on remarque que 27.27 % des enseignants jugent que le manque d'organisation de la production écrite de leurs apprenants est dû au manque des stratégies d'écritures. Par contre les 72.73 % d'entre eux ne considèrent pas que ce manque soit dû à cela.

Commentaire

D'après les résultats obtenus, on constate que seulement une minorité des enseignants a jugé que le manque d'organisation de la production écrite de leurs

Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4ème AM

apprenants est dû au manque des stratégies d'écritures, et la majorité d'eux jugent que cela soit dû à d'autres facteurs. Lors d'une production écrite, l'apprenant doit faire appel à différentes stratégies qui lui permettront de réaliser son texte. Tout au long de son processus d'écriture, le scripteur doit prendre conscience de ce qu'il fait, et des stratégies utilisés. Le scripteur devra également faire des allers retours sur son processus d'écriture.

2. Aspect de texte

Critère 01 : La planification

Le critère 01 concerne la question 07(voir annexe 01) qui vise un seule objectif, celui de savoir si les élèves planifient leurs brouillons.

Tableau N°06 : la planification

Réponses	Nombre d'enseignants	Fraction en %
Oui	06	54.55 %
Non	05	45. 45%

Résultats obtenus

D'après les résultats du tableau, on remarque que 54.55 % des enseignants ont constaté que leurs élèves planifient leur brouillon, alors que les 45.45 % des enseignants ont jugé que leurs élèves ne le planifient pas.

Commentaire

D'après les résultats obtenus, on remarque que 54.55 % des enseignants ont constaté que leurs élèves planifient leurs brouillons. Ce pourcentage montre que la moitié des enseignants jugent que leurs élèves sachent comment procéder à cette étape qui leur permet d'organiser leurs idées et structurer leurs textes. Sachant que la planification occupe une place importante dans la réalisation d'une tâche scripturale. Selon Hayes et Flower « la planification est une représentation interne et abstraite des

Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4ème AM

connaissances qui devront être utilisés pour écrire un texte »¹, ou le scripteur regroupe tout ce qui prépare la situation d'écriture et fait intervenir ses connaissances. Par ailleurs, 45.45 % des enseignants qui jugent que leurs élèves ne planifient pas leurs brouillons est un taux élevé. Ce qui explique que ces apprenants ne possèdent pas assez de connaissances pour réussir cette étape.

Critère 02 : la mise en texte

Le critère 02 concerne la question 08 (voir annexe 01), qui vise un seul objectif, celui de savoir si les élèves mettent en pratique les automatismes de correction de leurs fautes.

Tableau N°07 : la mise en texte

Réponse	Nombres d'enseignants	Fraction en %
Oui	07	63.63 %
Non	04	36.36%

Résultat obtenu

Après avoir analysé les réponses, on remarque que 63.63 % des enseignants ont constaté que leurs élèves mettent en pratique les automatismes de correction de leurs fautes lors de la rédaction de leurs productions écrites, par contre 36.36 % d'eux ont jugé que leurs élèves ne les mettent pas.

Commentaire

D'après les résultats obtenus, on constate que 63.63 % des enseignants ont jugé que leurs élèves mettent en pratique les automatismes de correction de leurs fautes lors de la rédaction de leurs productions écrites. C'est-à-dire que plus que la moitié des enseignants jugent que leurs apprenants réussissent cette étape qui consiste à « maitre en pratique les automatismes pour corriger ses fautes dès qu'on écrit »², et « donner

¹ Flower et Hayes 1981. Cité par Lizanne Lafontaine, Aimer écrire : travailler le processus d'écriture grâce au logiciel Antidote, université du Québec en Outaouais, p6.

² Préfontaine, 1998. Ibidem.

Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4ème AM

une forme linguistique a ce qui a été conçu »³. Et 36.36 % des enseignants ont jugé que leurs élèves ne les mettent pas. Ce qui justifie que presque la moitié des apprenants ne possèdent pas assez de connaissances pour corriger leurs fautes.

Critère 03 : la révision

Le critère 03 concerne la question 09 (voir annexe 01) qui vise un seul objectif, celui de savoir si les élèves révisent leurs brouillons.

Tableau N°08 : la révision

Réponses	Nombre d'enseignants	Fraction en %
Oui	03	27.27 %
Non	08	72.73 %

Résultats obtenus

D'après les résultats du tableau, on remarque que 27.27 % des enseignants ont constaté que leurs élèves révisent leur brouillon, alors que les 72.73 % des enseignants ont jugé que leurs élèves ne le révisent pas.

Commentaire

D'après les résultats obtenus, on constate que la minorité des enseignants remarque que leurs élèves révisent leurs rédactions. Car, ils retrouvent dans leurs écrits des ratures, des ajouts et des remplacements, celles-ci font preuve de corrections effectuées lors du processus d'écriture, par ailleurs les élèves obtiennent une version corrigée, améliorée en procédant à la révision de leurs écrits. Par contre la majorité des enseignants remarquent que leurs élèves ne révisent pas leurs productions écrites, car leurs travaux ne présentent aucun signe de correction ou de révision. Sachant que la révision est une étape qui permet de vérifier la production, revoir l'enchaînement des idées, les erreurs de surface et la cohérence du texte. Autrement dit, l'élève marque des pauses au moment de la rédaction où il parvient à réviser son

³ Moffet, 1993. Ibidem.

Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4ème AM

texte. Ce que Fitzgerald (1987) affirme en disant : « la révision permet de réduire l'écart entre le texte prévu et le texte effectivement produit »⁴.

Critère 04 : activités de réécriture

Tableau N° 09 : activités de réécriture

Réponses	Nombre d'enseignants	Fraction en %
Oui	08	72.73 %
Non	02	18.18 %
Rarement	01	09.09 %

Résultats obtenus

D'après les résultats de ce tableau, on constate que 73.73 % des enseignants utilisent les activités de réécriture pendant les séances de l'écrit, et 18.18 % d'entre eux ne les utilise pas, par contre on remarque qu'un seule enseignant (09.09 %) qui a précisé qu'il les utilise rarement.

Commentaire

D'après les résultats obtenus, on constate que la majorité des enseignants font les activités de réécriture pendant les séances de l'écrit, car ces activités permettent aux élèves de découvrir leurs fautes et de s'autocorriger, afin d'arriver à construire une version de texte jugée meilleure, cohérente et compréhensible. Par ailleurs, les enseignants qui ne les font pas, les considèrent comme une perte de temps car lors de la première écriture l'enseignant met un code de correction pour les erreurs que font les élèves, afin de les corriger eux-mêmes, mais ses derniers ne les corrigent pas lors de la réécriture, ce qui pousse les enseignants à les négliger. On suppose que le seul enseignant qui utilise ces activités rarement connaît l'utilité de ces dernières mais il ne trouve pas toujours le temps de les exercer dans chaque séance.

⁴ Cornaire .C et Raymond P. M, op.cit, p 28. Cité par Souad Tameur, 2012, *Les stratégies d'enseignement / apprentissage dans l'activité de production écrite du récit. Cas des apprenants de 2^{ème} année moyenne du C.E.M 5 juillet 1962/ M'SILA.*

Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4ème AM

Critère 05 : les ratures

Le critère 05 concerne la question 17 (voir annexe 01) qui vise de savoir si les élèves font des ratures.

Tableau N°10 : les ratures

Réponse	Nombres d'enseignants	Fraction en %
Oui	10	90.90 %
Non	01	9.09 %

Résultats obtenus

Après avoir analysé les réponses, on remarque que 90.90 % des enseignants ont constaté que leurs élèves font des ratures lors de la rédaction de leur production écrite, par contre il y a qu'un seul enseignant (9.09 %) qui a jugé que ses élèves n'en font pas.

Commentaire

D'après les résultats obtenus de l'analyse des réponses des enseignants, on constate que la majorité des enseignants témoignent que leurs élèves font des ratures dans leurs copies. Sachant que la rature est un effacement produit par des traits de stylo ou de crayon d'un mot, d'une phrase ou d'un paragraphe. C'est une marque qui montre que l'apprenant a effectué dans sa production écrite au moins une des quatre opérations linguistiques, qui sont : la suppression, l'ajout, la substitution et le déplacement. La rature comme ces quatre opérations témoigne de l'acte de réécriture que l'apprenant du FLE effectue lors de la rédaction d'une production écrite. Par contre il y a un seul enseignant qui a jugé que ses élèves n'en font pas. On peut interpréter ceci par le fait qu'il y a une minorité des apprenants qui sont sûrs de ce qu'ils écrivent et ne sont pas hésitants.

Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4ème AM

Critère 06 : les suppressions

Le critère 05 concerne la question 17 (voir annexe 01) qui vise de savoir si les élèves font des suppressions.

Tableau N°11: les suppressions

Réponse	Nombres d'enseignants	Fraction en %
Oui	08	72.72 %
Non	03	27.27 %

Résultats obtenus

Après avoir analysé les réponses, on remarque que 72.72 % des enseignants ont constaté que leurs élèves effectuent des suppressions lors de la rédaction de leur production écrite, par contre 27.27 % d'eux ont jugé que leurs élèves n'en effectuent pas.

Commentaire

D'après les résultats obtenus de l'analyse des réponses des enseignants, on constate qu'un nombre important des enseignants a jugé que leurs élèves font des suppressions dans leurs copies. La suppression est un effacement (d'un mot, d'une phrase, ou d'un paragraphe) sans remplacement par son équivalent. On remarque également que le nombre d'enseignant qui a estimé que leurs élèves ne font pas des suppressions est aussi important (27.27 %). Claudine Fabre justifie ceci en disant : « Cette procédure (la suppression) 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».⁵

⁵ Claudine Fabre-Cols, 2002, *Réécrire à l'école et au collège: de l'analyse des brouillons à l'écriture*, ESF éditeur, P 110.

Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4ème AM

Critère 08 : les remplacements

Le critère 05 concerne la question 17 (voir annexe 01) qui vise de savoir si les élèves font des remplacements.

Tableau N°12 : les remplacements

Réponse	Nombres d'enseignants	Fraction en %
Oui	03	27.27 %
Non	08	72.72 %

Résultats obtenus

Après avoir analysé les réponses, on remarque que 72.73 % des enseignants ont constaté que leurs élèves effectuent des remplacements lors de la rédaction de leur production écrite, par contre 27.27 % d'eux ont jugé que leurs élèves n'en effectuent pas.

Commentaire

D'après les résultats obtenus de l'analyse des réponses des enseignants, on constate qu'un grand nombre d'enseignants interrogés (72.72 %) a jugé que leurs élèves utilisent des remplacements lors de la rédaction. Comme pour la suppression on remarque que le nombre d'enseignant, qui a estimé que les productions écrites de leurs élèves ne contiennent pas des remplacements, est d'un taux important (27.27 %). Sachant que « Remplacer un élément par un autre, c'est supprimer le premier de ces éléments, tandis que le second est *ajouté* et mis à la place du premier »⁶. Il existe deux sortes de remplacements : la **substitution** et la **commutation**.

Critère 09 : les ajouts

Le critère 05 concerne la question 17 (voir annexe 01) qui vise de savoir si les élèves font des ajouts.

⁶ Idem, P59.

Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4ème AM

Tableau N°13 : les ajouts

Réponse	Nombres d'enseignants	Fraction en %
Oui	07	63.63 %
Non	04	36.36 %

Résultats obtenus

Après avoir analysé les réponses, on remarque que 63.63 % des enseignants ont constaté que leurs élèves utilisent des ajouts lors de la rédaction de leurs productions écrites, par contre 36.36 % d'eux ont jugé que leurs élèves n'en utilisent pas.

Commentaire

D'après les résultats obtenus de l'analyse des réponses des enseignants, on constate que le nombre des enseignants qui ont jugé que leurs élèves font des ajouts lors de la rédaction de leurs productions écrites par rapport au nombre des enseignants (36.36 %) qui ont jugé que leurs élèves n'en font pas, est moyen (63.63 %). On peut justifier nos résultats par ce que Claudine Fabre dit : « 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 textes⁷. Selon Claudine Fabre, l'ajout figure en marge ou dans les interlignes ou sur la ligne.

Critère 10 : les déplacements

Le critère 05 concerne la question 17 (voir annexe 01) qui vise de savoir si les élèves font des déplacements.

Tableau N°14 : les déplacements

Réponse	Nombres d'enseignants	Fraction en %
Oui	02	18.18 %
Non	09	81.81 %

⁷ Ibidem, P 108.

Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4ème AM

Résultat obtenu

Après avoir analysé les réponses, on remarque que seulement 18.18 % des enseignants ont constaté que leurs élèves effectuent des déplacements lors de la rédaction de leur production écrite, par contre la majorité d'entre eux (81.81 %) a jugé que leurs élèves en font.

Commentaire

D'après les résultats obtenus de l'analyse des réponses des enseignants, on constate que la majorité des enseignants interrogés (81.81 %) a jugé que les productions écrites de leurs élèves ne contiennent pas des déplacements. Et une minorité d'entre eux qui a estimé qu'elles en contiennent. On peut justifier ces résultats par ce que Claudine Fabre a dit sur cette opération : « C'est par là une opération (le déplacement) langagière délicate, beaucoup plus complexe que les autres, et nous voyons là le principal obstacle à son usage par des débutants »⁸. « Le déplacement est une opération terminale dans le développement des scripteurs »⁹.

Critère 11 : les reformulations

Le critère 05 concerne la question 17 (voir annexe 01) qui vise de savoir si les élèves font des reformulations.

Tableau N°15 : les reformulations

Réponse	Nombres d'enseignants	Fraction en %
Oui	03	27.27 %
Non	08	72.72 %

Résultats obtenus

Après avoir analysé les réponses, on remarque que seulement 27.27 % des enseignants ont jugé que leurs élèves font des reformulations lors de la rédaction de

⁸ Ibidem, P 146.

⁹ Idem.

Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4^{ème} AM

leurs productions écrites, par contre 72.72 % d'entre eux ont jugé que leurs élèves n'en font pas.

Commentaire

D'après les résultats obtenus de l'analyse des réponses des enseignants, on constate qu'un nombre important des enseignants interrogés (72.72 %) a jugé que leurs élèves ne font pas des reformulations. Et une minorité d'entre eux qui a estimé qu'ils en font. La reformulation est une pratique qui consiste à communiquer ses idées, à travers l'acte d'écriture d'une manière claire pour que l'interlocuteur saisisse le sens du texte ou message communiqué. C'est une activité qui devient plus difficile à mesure que le niveau de l'apprenant augmente, et nos résultats vont dans ce sens, c'est-à-dire que seulement 18.18 % des enseignants ont estimé que les apprenants de 4^{ème} AM font des reformulations, et cela dû à la difficulté de cette opération par rapport au niveau de ces apprenants.

3. Aspect de méthode

Critère 01:L'approche par compétence

Le critère 01 concerne la question 13 (voir annexe 01) qui a pour but de s'informer si l'approche par compétences est bénéfique pour les séances de l'écrit.

Tableau N°16 : l'approche par compétence

Réponses	Nombre d'enseignants	Fraction en%
Oui	09	81.82 %
Non	02	18.18 %

Résultats obtenus

D'après l'analyse des réponses, on constate que 81.82 % des enseignants ont jugé que l'approche par compétences est bénéfique pour les séances de l'écrit, alors que 18.18 % l'ont considéré comme non bénéfique.

Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4^{ème} AM

Commentaire

D'après les résultats de ce tableau, on constate que la majorité des enseignants ont jugés que l'approche par les compétences est bénéfique pour les séances de l'écrit. On peut interpréter ceci par le fait que «L'approche par compétence met l'accent sur la capacité de l'élève d'utiliser concrètement ce qu'il a appris à l'école dans des tâches et situations données et complexes, à l'école tout comme dans la vie »¹⁰. Par contre, deux d'entre eux jugent qu'elle n'est pas bénéfique car d'après les écrits de leurs élèves, ces derniers sont incapables de produire un texte tout seul, car ils n'ont pas assez de connaissances, et donc ils ne sont pas compétents pour produire un texte cohérent par rapport aux normes établies. Ce qui justifie qu'ils n'ont pas acquis une bonne base.

Critère 02 : Propositions des enseignants

Le critère 02 concerne la question 18 (voir annexe 01) qui vise de recueillir des solutions de la part des enseignants de 4^{ème} AM pour améliorer les productions écrites.

Après avoir analysé les réponses, certains enseignants suggèrent les propositions suivantes afin de renforcer les activités d'écriture :

- Favoriser la lecture et l'écriture chez l'élève.
- inciter les élèves à planifier leurs écrits.
- favoriser le travail en groupe et l'interactivité.

4. Aspect de brouillon

Les questions 14, 15, 16 (voir annexe 01) visent un seule objectif qui est : l'importance de l'utilisation du brouillon dans la production écrite chez les élèves de 4^{ème} AM dans les classes du FLE.

¹⁰ <http://langues.superforum.fr/t940-l-approche-par-competences>. Consulté le 03/04/2016 à 00h00.

Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4ème AM

Résultats obtenus

D'après les réponses, on constate que les 11 enseignants favorisent l'utilisation du brouillon et exigent à leurs élèves son utilisation. Par contre, on remarque que seulement 04 enseignants ont constaté que leurs élèves écrivent d'abord sur un brouillon. Et 07 enseignants ont constaté qu'ils écrivent directement au propre.

Commentaire

Tous les enseignants interrogés favorisent l'utilisation du brouillon et exigent à leurs élèves son utilisation, car le brouillon favorise l'acte d'écriture, il est un moyen de générer les idées. C'est un outil entre les mains de l'apprenant pour qu'il puisse visualiser son travail. « 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 »¹¹.

Dans ce cas, on retrouve que la majorité des apprenants écrivent directement au propre car ils négligent son importance, ils pensent que c'est une perte de temps.

f. L'analyse des productions écrites (le brouillon et le propre)

1. Le volet formel

1) Critère 01 : respect de la consigne

a. Respect du genre

Tableau N°17 : respect du genre argumentatif

Texte argumentatif	Critères	Nombre d'élèves	Fractions en %
Respect de la forme du genre argumentatif	Introduction, développement, conclusion	16	64 %
Non-respect de la forme du genre argumentatif		09	36 %

¹¹Naima Dembri, juin 2011, *Le brouillon véritable, outil d'apprentissage de l'écriture.*

Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4ème AM

Résultats obtenus

On remarque que 64 % des apprenants ont respecté le genre argumentatif, et 36% ne l'ont pas respecté.

Commentaire

Au cours de notre analyse, on constate que 64 % des apprenants ont respecté la forme du genre argumentatif. Cela justifie que la majorité d'entre eux ont produit un texte argumentatif qui se constitue d'une introduction, d'un développement (des arguments introduits par des connecteurs logiques comme d'abord, ensuite...) et d'une conclusion. Par contre 36 % des apprenants ne l'ont pas respecté.

Exemple sur le respect de la forme : Copie N°05 (voir annexe 02)

Dans la copie N° 05, l'apprenant a respecté la forme d'un texte argumentatif, car on retrouve dans son texte une introduction, un développement (ou il a introduit ses arguments par des articulateurs logiques) et une conclusion (sous forme d'une phrase impérative).

Exemple sur le non-respect de la forme : Copie N°19 (voir annexe 02)

Dans la copie N° 19, l'apprenant n'a pas respecté la forme d'un texte argumentatif, car dans son texte, on ne discerne pas du premier coup d'œil l'introduction, le développement et la conclusion.

b. Respect du thème

Tableau N°18 : respect du thème (sujet)

Texte argumentatif	Nombre d'élèves	Fractions en %
Respect du thème (sujet)	20	80 %
Non-respect du thème (sujet)	05	20 %

Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4ème AM

Résultats obtenus

On a remarqué que 80 % des apprenants ont respecté le thème, et 20 % ne l'ont pas respecté.

Commentaire

Au cours de notre analyse, on constate que la majorité (80 %) des apprenants a respecté le thème proposé par l'enseignant, c'est-à-dire la plupart d'entre eux ont pu produire un texte, clair et cohérent qui répond au sujet de la consigne. Par contre les 20 % des apprenants n'ont pas rédigé un texte complet par rapport aux exigences (critères) de la consigne du point de vue du contenu (on retrouve leurs réponses sous forme d'un petit paragraphe où ils ont introduit juste le sujet).

Exemple sur le respect du thème : copie N°05 (voir annexe 02)

Dans la copie N° 05, l'apprenant a respecté le thème (sujet) proposé.

Exemple sur le non-respect du thème : copie N°10 (voir annexe 02)

Dans la copie N° 10, l'apprenant a compris le sujet de la consigne mais il ne sait pas où commencer, il écrit tout ce qui lui vient en tête, sans planification ou enchaînement d'idées. Il n'y a pas de cohérence dans ses propos.

2) Critère 02 : la planification

Tableau N°19 : la planification

Planification	Nombre d'élève	Fraction en %
Oui	11	61.11 %
Non	07	38.89 %

Résultats obtenus

On remarque que 61.11 % des apprenants ont planifié leur texte, et 38,89 % ne l'ont pas planifié.

Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4ème AM

Commentaire

Selon les résultats obtenus, on constate que 38.89 % des apprenants ont commencé la rédaction de leurs brouillons sans le planifier, car il n'y a aucune structuration ou visualisation de leurs travaux, Ce pourcentage justifie que ces apprenants ne possèdent pas assez de connaissances pour réussir cette étape. Et 61.11 % qui ont planifié leurs brouillons, c'est-à-dire que plus que la moitié des apprenants savent comment procéder à cette étape qui leur permet d'organiser leurs idées et structurer leurs textes. La planification occupe une place importante dans la réalisation d'une tâche scripturale. Selon Hayes et Flower « la planification est une représentation interne et abstraite des connaissances qui devront être utilisés pour écrire un texte »¹².

Exemple sur la planification

Dans la copie N° 05(*voir annexe02*), l'apprenant a planifié son texte, c'est-à-dire qu'il a respecté le critère suivant :

Produire un texte descriptif à visée argumentative qui se compose d'une introduction, d'un développement (ou on retrouve des arguments introduits par les articulateurs logiques et qui répondent au sujet de la consigne), et d'une conclusion (sous forme d'une phrase impérative).

3) Critère 03 : mise en texte

Tableau N°20 : la mise en texte

Mise en texte	Nombre d'élève	Fraction
Oui	11	61.11 %
Non	07	38.89 %

¹² Flower et Hayes 1981. Cité par Lizanne Lafontaine, Aimer écrire : travailler le processus d'écriture grâce au logiciel Antidote, université du Québec en Outaouais, p6.

Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4ème AM

Résultats obtenus

On remarque que 61.11 % des apprenants ont respecté la mise en texte, et 38,89 % ne l'ont pas respecté.

Commentaire

Selon les résultats obtenus, on constate que 61,11 % des apprenants ont respecté la mise en texte, cela veut dire que plus que la moitié des apprenants maîtrisent cette étape consiste à « maitre en pratique les automatismes pour corriger ses fautes dès qu'on écrit »¹³, et « donner une forme linguistique a ce qui a été conçu »¹⁴. Et 38.89 % d'eux qui ne l'ont pas respecté, Ce qui justifie que presque la moitié des apprenants ne possèdent pas assez de connaissances pour corriger leurs fautes.

Exemple sur la mise en texte

Dans le brouillon N° 18 (voir annexe 02), l'apprenant a donné plusieurs signes qui confirment l'utilisation du système d'automatisme de correction, car il a supprimé plusieurs mots pour les remplacer, au moment même de l'écriture. voir les exemples suivants : des plage place. Les touri visiteur.....etc.

2. Le volet rédactionnel

1) Critère 01 : les ratures et les biffures

Tableau N°21 : les ratures et les biffures

Ratures et biffures	Nombre d'élève	Fraction en %
Oui	21	84 %
Non	04	16 %

¹³ Préfontaine, 1998, ibidem.

¹⁴ Moffet, 1993, ibidem.

Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4ème AM

Résultats obtenus

On constate que 84 % des apprenants ont effectué des ratures et des biffures dans leurs écrits, et 16 % n'en ont pas effectuées.

Commentaire

Selon les résultats obtenus, on constate que la majorité des apprenants (84%) ont fait des ratures et des biffures dans leurs copies, et seulement 16 % des apprenants qui n'en ont pas fait.

On reconnaît une rature par des traits de stylo ou de crayon sur un déjà écrit. Précisant qu'un mot ou une phrase raturée ne peut ou difficilement être lu. On reconnaît une biffure par un seul trait de stylo ou de crayon sur un déjà écrit. Contrairement à la rature, dans une biffure on peut voir clairement le mot ou la phrase barré. Les ratures et les biffures sont une preuve du processus d'écriture que l'apprenant traverse lors de la rédaction de son texte.

Exemple de rature

Dans la copie N° 9 (*voir annexe02*), l'apprenant a raturé le mot « **dans** », dans la phrase : ...une très belle forêt ~~dans~~ elle se situe à la ville....

Exemple de biffure

Dans la copie 13 (*voir annexe02*), l'apprenant a marqué une biffure sur le pronom « **elle** », dans la phrase : la ville de Sétif...~~elle~~-Sétif, c'est une beauté.

2) Critère 02 : les ajouts

Tableau N°22 : les ajouts

Ajouts	Nombre d'élève	Fraction en %
Oui	10	40 %
Non	15	60 %

Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4ème AM

Résultats obtenus

On constate que 40 % des apprenants ont utilisé des ajouts dans leurs écrits, et 60 % ne les ont pas utilisés.

Commentaire

Selon le résultat de l'analyse des copies des apprenants, on constate que la majorité des apprenants (60 %) n'ont pas ajouté des mots ou des phrases dans leurs écrits, et que seulement 40 % des apprenants en ont ajouté, malgré l'importance de cette opération. Claudine Fabre dit à ce propos ce qui suit : « la plupart des travaux considèrent l'ajout comme un indice de compétence ou de qualité scripturale »¹⁵. Les ajouts faits par ces apprenants sont généralement fait sur les interlignes et en marge de page.

Exemple sur l'ajout

Dans le brouillon 4 (voir annexe 02), l'apprenant a écrit en premier : tous les ancien la surnome de la petite kabyly, c'est un petit livre d'histoire. Après une révision il a ajouté "car" en marge de page, ce qui donne : tous les ancien la surnome de la petite kabyly, **car** c'est un petit livre d'histoire.

Dans le brouillon 3 (voir annexe 02), l'apprenant a écrit : Bejaia est un capitale Hamadite, ensuite il a ajouté "des" en marge de page. Ce qui donne Bejaia est un capitale **des** Hamadite.

3) Critère 03 : les suppressions

Tableau N°23 : les suppressions

Suppressions	Nombre d'élève	Fraction en %
Oui	13	52 %
Non	12	48 %

¹⁵Claudine Fabre-COLS, 2002, *Réécrire à l'école et au collège: de l'analyse des brouillons à l'écriture*, P 108.

Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4ème AM

Résultats obtenus

On constate que 52 % des apprenants ont utilisé des suppressions dans leurs écrits, et 48 % ne les ont pas utilisées.

Commentaire

Selon le résultat de l'analyse des copies des apprenants, on constate que 52 % d'entre eux ont effectué des suppressions dans leurs écrits, et 48 % n'en ont pas effectuées. Ces résultats vont dans le sens de ce que Claudine Fabre a dit : « Cette procédure (la suppression) 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»¹⁶. On reconnaît une suppression par une biffure ou une rature annulant un ou plusieurs mots de la phrase, sans les remplacer par d'autres.

Exemple de suppression

Dans le brouillon 14 (voir annexe 02), l'apprenant a supprimé la proposition "**pour**" dans la phrase : ...donne le charme pour et aussi c'est une richesse pour l'algerie.

Dans le brouillon 12 (voir annexe 02), l'apprenant a supprimé un pronom et un verbe "**je préférer**" dans la phrase Tamenrasset cette belle région. Je préférer

4) Critère 04 : les remplacements

Tableau N°24 : les remplacements

Remplacements	Nombre d'élève	Fraction en %
Oui	07	28 %
Non	18	72 %

¹⁶Ibidem, P 110.

Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4ème AM

Résultats obtenus

On constate que 28 % des apprenants ont utilisé des remplacements dans leurs écrits, et 72 % ne l'ont pas utilisé.

Commentaire

Selon le résultat de l'analyse, on constate que la majorité des apprenants (72 %) n'ont pas remplacé (substitué ou commuté) les mots ou les phrases qu'ils ont supprimés dans leurs écrits, et seulement 28 % des apprenants en ont remplacé. Ces résultats montrent que cette opération est délicate et qu'elle exige un niveau global suffisant en langue française pour que le scripteur puisse l'effectuer pendant son processus d'écriture. Remplacer un mot (ou une phrase) par un autre, consiste à supprimer un mot (ou une phrase) et mettre un autre mot (ou une autre phrase) à sa place. Sachant que dans notre analyse on a regroupé les deux types de remplacement : la substitution et la commutation.

Exemple de remplacement

Exemple de commutation : Dans le brouillon 14 (voir annexe 02) on retrouve le mot "Sétif" commuté par le mot "Bejaia" dans la phrase : la ville de (Sétif) Bejaia attire les touristes...

Exemple de substitution : Dans le brouillon 4 (voir annexe 02) on retrouve la phrase (pour "avoir une vie") substituée par la phrase (pour "passer des agréables vacances) dans le dernier paragraphe.

5) Critère 05 : la révision

Tableau N°25 : la révision

Révision	Nombre d'élève	Fraction en %
Oui	12	66.67 %
Non	06	33.33 %

Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4ème AM

Résultats obtenus

On remarque que 66.67 % des apprenants ont révisé leur texte, et 33,33 % ne l'ont pas révisé.

Commentaire

Selon les résultats d'analyse, on constate que (33.33 %) des apprenants n'ont pas révisé leur brouillon. On remarque qu'il n'y a aucune rature ni suppression ou changement de mots, par contre dans le propre oui. Cela se justifie par le fait qu'ils écrivent seulement sans lire ou relire leur travail pour repérer les fautes et les erreurs qu'ils font lors de l'écriture, pour les corriger ensuite dans l'étape de la réécriture. Le model de Hayes et Flower insiste sur le rôle et l'importance de la révision où il la considère comme une étape définitive de la production écrite. « Elle peut intervenir à n'importe quel moment de l'activité d'écriture et interrompre l'un ou l'autre des deux autres processus afin d'opérer des évaluations et mises au point »¹⁷.

Par contre, (66.67 %) des apprenants ont révisé leurs écrits. On a remarqué qu'il y a des ajouts, des suppressions et des remplacements dans leurs écrits. Cela justifie que la plupart des apprenants ont bien utilisé et relue plusieurs fois leur brouillon.

Exemple sur la révision

Dans la copie N°15 (voir annexe 02), l'apprenant après avoir relue et révisé son brouillon, on a remarqué qu'il a utilisé des ratures, suppressions, remplacements et des ajouts pour améliorer sa production.

Exemple 01 : « La ~~ville~~ montagne tigejda attire des touristes étrangair,... » Dans cette phrase l'apprenant a raturé le mot ville pour ensuite le remplacer par le mot « montagne ».

¹⁷ Cornaire .C et Raymond P. M, op.cit, p 28. Cité par Souad Tameur, 2012, *Les stratégies d'enseignement / apprentissage dans l'activité de production écrite du récit. Cas des apprenants de 2^{ème} année moyenne du C.E.M 5 juillet 1962/ M'SILA.*

Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de 4ème AM

Exemple 02 : « ..., ils viennent par ~~certains~~ centaines pour passer des vacances agréables, ... »

L'apprenant a raturé le mot ~~certains~~ pour ensuite le remplacer par le mot « centaines ».

*Chapitre pratique : Le processus d'écriture chez les apprenants de
4ème AM*

Bilan

L'analyse des entretiens exploratoires, dans l'aspect langue, révèle que la majorité des enseignants estime que le niveau de langue et des écrits de leurs élèves est « **moyen** », et que ces derniers sont plus à l'aise à l'oral qu'à l'écrit. Il résulte de l'analyse de cet aspect que les enseignants pensent que le fait qu'un élève n'organise pas sa production écrite est dû à l'insuffisance de lecture, à une base mal construite, et à un bagage linguistique insuffisant.

Il résulte de l'analyse de l'aspect méthode que la majorité des enseignants estime ou juge que l'approche par compétence est bénéfique pour les séances de l'écrit dans les classes du FLE. Seulement, il faut doter les élèves de connaissances de base pour acquérir un bon bagage.

L'analyse de l'aspect texte révèle que la majorité des enseignants juge que les élèves planifient leurs textes, et mettent en pratique les automatismes de correction. Concernant la révision, un nombre importants des enseignants considèrent que cette étape est négligée par les apprenants.

Il résulte de l'analyse de cet aspect qu'un grand nombre des enseignants utilise les activités de réécriture pendant les séances de l'écrit.

L'analyse révèle que pour la majorité des enseignants les opérations les plus fréquentes dans les copies des élèves sont : les ratures, biffures, suppressions et ajouts.

L'analyse des entretiens exploratoires révèle que tous les enseignants exigent et favorisent l'utilisation du brouillon chez leurs apprenants, car ils estiment que le brouillon favorise et facilite la tâche scripturale. Par ailleurs, ils jugent que la plupart d'entre eux écrivent directement au propre et seulement une minorité des élèves l'utilise, car il le considère comme une perte de temps.

L'analyse des productions écrites révèle que la majorité des élèves ont respecté la forme du genre argumentatif, et le thème proposé. Ce qui veut dire qu'ils ont acquis certaines compétences sur la manière de produire un texte argumentatif et qu'ils ont des connaissances sur le sujet de la consigne. En ce qui concerne la planification, la mise en texte, la majorité des élèves ont planifié leurs travaux et ont mis en pratique

les automatismes de correction pour corriger leurs fautes malgré que cette étape soit difficile. Ceci concerne le volet formel.

Il résulte de l'analyse du volet rédactionnel qu'il y a une présence importante des opérations (ratures, biffures et suppressions) dans les copies (brouillons et propres) des élèves. Celles-ci sont considérées comme des signes de révision de leurs textes qui est l'étape finale du processus d'écriture ou l'apprenant corrige ses erreurs et améliore son écrit. D'ailleurs, les résultats obtenus montrent que les élèves ont révisé leurs textes.

Propositions didactiques

Quant à l'amélioration et l'enrichissement de l'enseignement/apprentissage de l'écrit chez les apprenants du cycle moyen, nous tenterons de donner quelques propositions didactiques qui s'inspirent du domaine de la linguistique textuelle :

D'abord, nous préconisons de renforcer le travail sur l'écrit, pour cela les enseignants doivent intégrer l'utilisation du brouillon dans leurs enseignements. Tout en s'appuyant sur les stratégies d'écritures lors de la rédaction de leurs écrits: la planification, la mise en texte et la révision. Favorisant ainsi des activités qui portent sur différents thèmes qui exigent l'intégration du genre pour améliorer l'apprentissage.

Aussi, les enseignants doivent prendre en considération les activités de réécriture pendant les séances de l'écrit pour faciliter l'activité rédactionnelle aux apprenants, en donnant à leurs apprenants de réaliser leurs écrits par tâches. Ainsi les enseignants doivent inciter les apprenants à mettre en pratique leurs acquis linguistiques lors de la rédaction de leurs écrits et s'appuyer davantage sur la lecture.

Ensuite, les enseignants doivent encourager les apprenants à s'exprimer par l'écriture, tout en favorisant le travail en groupe et l'interactivité pour s'améliorer au niveau de langue, et élargir leurs connaissances, pensées et idées.

Enfin nous proposons de renforcer les horaires consacrés au Français au cycle moyen et de revoir et réajuster le contenu du programme selon le niveau et les besoins des apprenants.

L'analyse des entretiens exploratoires, et des copies (brouillon et propres) révèle qu'il y a une convergence entre les deux analyses concernant l'étape de la planification, de la mise en texte, et les opérations linguistique : les ratures, biffures, et suppressions. Et une divergence concernant l'étape de la révision, et l'opération de l'ajout.

Conclusion

Conclusion

Notre travail de recherche creuse son origine dans les difficultés que les apprenants rencontrent lors de la production écrite dans les classes du FLE. Les élèves ont d'énormes lacunes au niveau de l'orthographe, du vocabulaire et du lexique. Pour contribuer à la remédiation de l'élaboration de la production écrite, nous nous posons la problématique suivante :

Dans quelles mesures le brouillon contribue-t-il à l'élaboration de la production écrite d'un texte argumentatif chez les apprenants de 4^{ème} année moyenne, dans les classes du FLE ?

Pour trouver des éléments de réponse à notre problématique, il nous a fallu premièrement nous référer au chapitre théorique où nous avons abordé les travaux de Claudine Fabre concernant les opérations de réécriture et le modèle de Hayes et Flower (1980) ou découle les stratégies d'écriture : la planification, la mise en texte, et la révision. Et deuxièmement, il nous a fallu mettre en place un dispositif expérimental pour confirmer et/ou infirmer nos hypothèses.

Dans le but de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ, nous nous sommes basées sur les résultats obtenus de l'analyse du dispositif expérimental (les entretiens exploratoires et les copies des élèves) mis en places et à leurs interprétations :

Les résultats d'analyse des entretiens exploratoires et leurs interprétations (notamment celles de la question 15), confirment notre première hypothèse qui est :

Le brouillon est un moyen de générer les idées et un outil très important dans le processus d'écriture.

Les résultats d'analyse des copies des élèves et leurs interprétations ; notamment celles du critère de l'ajout, remplacement, suppression, déplacement, les ratures et les biffures ; Confirment notre deuxième hypothèse. Car selon Claudine Fabre ces opérations sont un indice de compétence scripturale, et donc une preuve de l'amélioration du processus d'écriture:

Conclusion

L'utilisation des ratures, remplacements, ajouts, suppressions et déplacements lors d'une production écrite est une preuve de l'amélioration du processus d'écriture d'un point de vue didactique.

Les résultats d'analyse des entretiens exploratoires et leurs interprétations, notamment celles de la question 06 infirment notre troisième hypothèse qui est :

L'origine des carences dans le brouillon des apprenants du FLE est due à un manque d'apprentissage des stratégies d'écriture lors des productions écrites.

Notre enquête a abouti à la confirmation des deux hypothèses de départ :

Le brouillon occupe une place importante dans la tâche scripturale, il est une véritable aide à l'apprenant, il lui permet de générer et d'organiser ses idées. Le brouillon est la surface ouverte qui permet au jeune scripteur de libérer son langage.

Lors d'une production écrite, l'apprenant fait intervenir des opérations de réécritures, celles-ci sont un indice de compétence scriptural comme le souligne Claudine Fabre et donc une preuve de l'amélioration du processus d'écriture.

Il résulte de notre travail recherche que le brouillon joue un rôle important lors de la rédaction d'une production écrite d'un texte argumentatif chez les élèves de 4^{ème} année moyenne : D'une part, le brouillon permet de concevoir et concrétiser les idées. D'autre part, le brouillon est le lieu où l'apprenant effectue les opérations de réécriture, qui sont un signe de l'évolution du scripteur dans son processus d'écriture.

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.

Conclusion

Références bibliographiques

Références bibliographiques

Ouvrages

- Brigitte Marin, Denis Legros, 2008, *Psycholinguistique cognitive : « Lecture, compréhension et production de texte »*, Ed De Boeck Université, Paris.
- Claude Gruaz, Renée Honovolt, 2001, *variation sur l'orthographe et les systèmes d'écriture*, Paris, HONORE HAMPION, P1.
- Claudette Cornaire, Patricia-Mary Raymond, 1999, *La production écrite*, Paris : CLÉ International.
- Claudine Fabre-COLS, 2002, *Réécrire à l'école et au collège: de l'analyse des brouillons à l'écriture*, ESF éditeur, pg 59, 108, 110,146.
- Christian Plantin, 1996, *L'argumentation*, Paris, Seuil.
- Joaquim. Dolz, 2013 : « *production écrite et difficultés d'apprentissage* », Margot Roche.
- Roussey, J.-Y, Piolat, A., Olive, T., & Farioli, F., 1996« *Charge mentale et mobilisation des processus rédactionnels : examen de la procédure de Kellogg* ». Psychologie française.
- Suzanne-G. Chartrand, 2008, « *Travailler les textes en classe, oui, mais par genre* », Congrès de l'AQPF, p 24.

Mémoires

- Aurelio Stevanin, 2000, *L'utilisation du brouillon en rédaction*.
- Fatiha DJEBAILI, 2006, *Effet de la mobilisation des processus cognitifs sur la production écrite. Vers une didactique de la production écrite*.
- Hayat Hamzi, 2015, *L'évaluation de l'écrit Cas des étudiants de 1ere année LMD français*.
- Latifa Kadi, 2015, *Stratégies d'apprentissage de la réécriture d'un texte narratif en classe du FLE. «Cas des apprenants de la 2 année moyenne » au CEM El AKID EL Houasse à M'sila*.

- Nahla Chellouai, 2013, *Difficultés et obstacles dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE : Cas des apprenants de la 2^{ème} AS.*
- Salim Ouahab, 2010, *L'apprentissage de l'écrit en classe de français langue étrangère au secondaire : Analyse des erreurs sémantiques, morphosyntaxiques et pragmatiques des erreurs en expression écrite chez les apprenants algériens en classe terminale lettres et philosophie.*
- Salwa Daas, 2013, *Enseignement/Apprentissage de l'argumentation à partir des fables en 4^{ème} année moyenne.*
- Souad Tameur, 2012, *Les stratégies d'enseignement / apprentissage dans l'activité de production écrite du récit. Cas des apprenants de 2^{ème} année moyenne du C.E.M 5 juillet 1962/ M'SILA.*
- Yamina Bounouara, 2009, *Pour une activation des processus cognitifs de la production écrite en classe de FLE cas des élèves de première année secondaire du lycée Ali N'Meur à Batna.*

Revues

- Annie Piolat, « *Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail* », *Linx* [En ligne], 51 | 2004
- BELLEMIN-NOEL, J., 1972, *Le texte et l'avant-texte*. Paris.
- C. Boré, 2000, « *Le brouillon, introuvable objet d'étude ?* », pp. 23-49
- Claudine Fabre, 2004, *Brouillons scolaires et critique génétique : nouveaux regards, nouveaux égards ?*
- C. Masseron, 2000, « *Note sur quelques activités de réécriture* », pp. 111-136.
- C. Garcia-Debanc, M. Fayol, 2002 « *Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens* »,
- D. Bessonnat, 2000, « *Deux ou trois choses que je sais de la réécriture* », pp. 5-22.
- D. Bessonnat, 2000, « *Une année de réécriture en troisième* », pp. 83-110
- Fiches de cours du CP à la Terminale Le brouillon.

- Jean-Louis Lebrave, 2007, «*Lecture et analyse des brouillons*», *Item* [En ligne]
- Naima Dembri, 2009, *L'usage du brouillon dans l'acquisition du savoir écrire*.
- Naima Dembri, 2011, *Le brouillon véritable, outil d'apprentissage de l'écriture*.
- Pierre-Marc de Biasi, «*Qu'est-ce qu'un brouillon ? Le cas Flaubert : essai de typologie fonctionnelle des documents de genèse*», *Item* [En ligne]
- Programme d'études en FL2 - I (7e), *La production écrite* – Document de mise en œuvre – 1998, p 89.
- Revue sciences humaines N° 35, Juin -2011
- S. Plane, 2002, « *Apprendre l'écriture : questions pour la didactique, apports de la didactique* », pp. 7-14.

Dictionnaires

- Dictionnaire de *LINGUISTIQUE ET DES SCIENCES DU LANGAGE*, LAROUSSE, 2012,
- CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris,(2003): CLÉ International.

Sitographie

- http://www.lizannelafontaine.com/fr/documents/aqpf-2008_final.ppt, Consulté le 03/04/2016 à 15 :59.
- <http://elhamidiafle.forumactif.org>, Consulté le 17/03/2016 à 10h19
- <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-4-page-97.html>
Consulté le 02/02/2016 à 00h00.
- <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00726865>
Consulté le 20/03/2016 à 00h00.
- <http://id.erudit.org/iderudit/44277ac>
Consulté le 04/02/2016 à 00h00.
- <http://www.cnrtl.fr/definition/textes> (TLFi).
Consulté le 01/01/2016 à 23h00.

- <http://www.khouasweb.123.fr/index.php/ressources/didactique/approche-par-les-competences/128-quest-ce-que-la-competence>
Consulté le 01/06/2016 à 14h00.
- <http://langues.superforum.fr/t940-l-approche-par-competences>.
Consulté le 03/04/2016 à 00h00.
- <http://www.khouasweb.123.fr/index.php/blog/reflexions/641-l-approche-par-les-competences-dans-la-reforme-du-systeme-educatif.html>
Consulté le 01/06/2016 à 00h00.
- <http://sabahg.canalblog.com/archives/2010/11/09/19558848.html>
Consulté le 00/00/2016 à 00h00.
- <http://asl.univ-montp3.fr/e32mcm/definitions.pdf>
Consulté le 04/04/2016 à 02h00.
- <http://riame-zarrad.com/index.php/2016/03/15/le-sixieme/>.
Consulté le 01/05/2016 à 22h00.
- <http://www.espacefrancais.com/les-procedes-de-reecriture/>.
Consulté le 04/02/2016 à 00h00.
- <http://pratiques.revues.org/2172> ; DOI : 10.4000/pratiques.2172.
Consulté le 01/04/2016 à 23h17.
- http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940
Consulté le 01/04/2016 à 22h17.
- <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/dome/dome3.html>
Consulté le 01/03/2016 à 23h00.
- http://www.lettres.ac-versailles.fr/article.php3?id_article=538.consulter
Consulté le 25/05/2016 à 14 :30.
- https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/sec/prg_etudes/dome2.html
Consulté le 10/05/2016.

Livre académique

- Manuel scolaire de Français, 4^{ème} année moyenne, 2015-2016, Offices National des Publications Scolaires, Alger.

Livre

- Daniel Pennac, 1992, *comme un roman*, Gallimard.

Annexes

Annexe 01

Annexe 02