

République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

UNIVERSITE ABOU-BAKR BELKAID – TLEMCEM

Faculté des lettres et des langues



Département de Français



Mémoire de fin de cursus pour l'obtention du diplôme de Master

(Spécialité : Didactique)

Intitulé :

**Les stratégies d'apprentissage de la production écrite
développées par les élèves de terminale du lycée Omar
Ibn Abdelaziz de Nedroma.**

Réalisé par :

- OTMANI Fatima Zohra

Sous la direction de :

- Mr MAHIEDDINE Azzedine

Membres de jury :

- Mme KHALDI (Président)
- Mr. MAHIEDDINE Azzedine (Rapporteur)
- Mr. TAGMI Khaled (Examineur)

Année universitaire : 2014/2015

Remerciements

Que mon encadreur Monsieur Mahieddine Azzedine veuille bien agréer la quintessence de ma profonde gratitude pour les conseils et orientations salutaires qu'il m'a prodigués durant la réalisation de ce travail.

Que les membres du jury soient chaleureusement remerciés et dûment salués pour avoir pris la peine de scruter minutieusement les pages de ce présent travail.

Et à tous ceux qui m'ont relevé après avoir, maintes fois,

Trébuché, je rends un profond hommage.

Dédicace

A ma bienveillante mère qui m'a réconforté, dorloté, guéri mes plaies, et qui a mis du baume sur mon cœur quand j'étais lamentablement chagrinée ; à mon frère qui m'a soutenu moralement et matériellement, à ceux qui m'ont permis de puiser dans leur pactole et m'ont offert les bijoux de leurs écrins, je dédie ce travail qui, sans eux, aurait été sempiternellement reporté.

Introduction Générale

Écrire est devenu de nos jours une activité tellement prépondérante que quiconque ne maîtrise pas les procédés et artifices de l'écrit est pénalisé d'avance d'autant plus qu'il ampute par là-même une partie essentielle pour ne pas dire vitale de la communication (le temps des griots est bien révolu). L'Emir ABDELKADER n'a-t-il pas dit lors de sa visite en France quand on lui fit voir les imprimeries : « Hier je voyais les canons de la guerre, aujourd'hui, je vois les canons de la pensée ». Et c'est la raison pour laquelle beaucoup de pédagogues et de didacticiens émérites ont brillamment anticipé cet état de fait et se sont attelés à élaborer des théories qui mettent l'accent sur la production écrite, parent pauvre de la didactique. Le principe de ces chercheurs inlassables est de faire travailler les apprenants sur les stratégies d'apprentissage à travers des tâches concrètes (ou mieux des micro-tâches) susceptibles de leur donner des moyens de s'autoévaluer d'une part et d'autre part leur donner l'occasion d'éradiquer le complexe de l'immaculée conception » ou pour paraphraser « du sacrosaint » caractère de l'écrit surtout lorsqu'il émane de l'écrivain infaillible dont l'image frôle celle du demiurge. Ce double objectif est à même de procurer à l'apprenant une totale confiance et l'aider à gérer efficacement son propre apprentissage.

Certes l'apprentissage de l'écrit demeure pour beaucoup un véritable calvaire et est très chronophage par rapport à l'enseignant qui va consacrer un bon bout de temps à la correction de copies aussi bien hétérogènes que parfois idiosyncrasiques. Cela est dû à une piètre conception de l'apprentissage, autrement dit la production écrite est sans doute brute et n'est pas précédée par une étape préparatoire (brouillon par ex) comme elle n'est pas suivie à posteriori : mise en valeur de la métacognition de l'explicitation et du transfert de procédés, ce qui fait dire aux cognitivistes : « un cursus qui ne table pas sur le constructivisme, la faisabilité, la progressivité et la pragmatique est un cursus voué à l'échec » en remarquant plus loin que le brouillon n'est pas perçu comme une stratégie d'apprentissage et de tâtonnements au service d'une assimilation guidée et progressive.

En terme plus clairs, l'enseignant adopte des « procédures » d'enseignement, alors que l'élève met en branle des « processus » d'acquisition (processus ex : gérer les émotions, faire attention,...) et comme on peut le remarquer, l'apprenant a devant lui une tâche complexe et très emboîtée, car apprendre c'est prendre le risque de se tromper comme marcher c'est éviter de faire des faux pas. Bref les stratégies d'apprentissage permettent à l'élève de mettre en jeu des comportements, des connaissances et des compétences tout en accomplissant des tâches qui impliquent les 5 activités langagières : lire, écouter, parler, écrire, interagir si bien qu'aujourd'hui, on ne parle plus du contrôle des connaissances mais du contrôle des

compétences, contrôle corroboré par des objectifs de transparence et de cohérence qui excluent tout dogmatisme.

Enfin un dernier mot sur les stratégies d'apprentissage avant d'entamer la discussion sur la relation brouillon et production écrite. Les chercheurs distinguent, en général, 4 catégories de stratégies concernant l'apprentissage sur lesquelles on n'a pas besoin de s'appesantir actuellement, au risque de sortir des limites qu'on s'est fixés. Ces stratégies sont :

- ✓ Les stratégies cognitives (techniques de mémorisation).
- ✓ Les stratégies de gestion des ressources.
- ✓ Les stratégies affectives.
- ✓ Les stratégies métacognitives.

Maintenant, on peut se poser la question de la relation brouillon/production écrite dans nos institutions scolaires. Le brouillon joue-t-il pleinement le rôle d'avant-texte (de pré-rédaction) ou d'intermédiaire ? Notre enquête vise à apporter des réponses à cette question.

Un passage en revue de différentes copies nous a fait prendre conscience que les lacunes au niveau de l'écrit ne résident pas dans l'incompétence linguistique mais plutôt dans ce que les spécialistes appellent une piètre connaissance des procédures, en somme une absence criarde de stratégies « rentables ». Il est donc urgent de procéder à une rupture avec les méthodes de réinvestissement littéral des connaissances dispensées par l'enseignant (ce que j'appelle un déballage machinal (c'est comme si l'apprenant doit dégorger) à la manière de certains animaux ce qu'il a ingurgité auparavant, et ceci inhibe, bien entendu toute tendance à l'autonomie et à une production originale et rentable. Toutefois sortir de cette impasse ne signifie pas seulement rompre avec l'ancien modèle, mais signifie essayer de trouver de vraies alternatives- non pas des palliatifs, alternatives qui résident aujourd'hui dans le triptyque comprenant les 3 composantes : Planification, mise au net, révision. Ce constat étant dûment établi, nous formulons l'hypothèse que le déficit manifestement observable en ce qui concerne la production écrite résulte de méthodes de travail syncrétique, brouillonnes et peu rentables. La deuxième hypothèse peut être émise de la façon suivante : le mode de représentation de l'écrit est pour beaucoup dans l'inhibition de l'acte d'écrire d'une part, d'autre part cette piètre représentation est un stéréotype véhiculé par la praxis sociale. La troisième et ultime hypothèse est qu'on n'accorde aucune importance à la relation dialectique : lecture/écriture (car le lecteur est un co-auteur).

A rappeler, quand même, que « les stratégies d'apprentissage » est une expression générique, puisque chez les cognitivistes les deux termes (stratégies et apprentissage) semblent être dissociés et rarement contigus, ce qui signifie que lesdites stratégies sont associées à des processus spécifiques de fonctionnement, stratégie mnémonique par exemple. Et qui dit apprentissage dit tâtonnement, erreur et c'est pour cela que nous avons fait allusion à l'erreur sans la nommer explicitement pour lui donner un autre statut celui de partie intégrante de l'apprentissage.

Ce passage en revue des appuis théoriques et de quelques constats d'une importance cruciale nous mène finalement à délimiter la problématique qui tient au fait que les apprenants rencontrent d'énormes difficultés et sont victimes du syndrome de l'encre rouge (correction) et de modes d'évaluation très frustrants d'où la question : comment d'abord « évacuer » cette angoisse » devant la béance du papier blanc ? Cette question lancinante peut en entraîner une autre qui contient probablement dans sa réponse l'antidote à la première, à savoir quelles stratégies et subterfuges adopter pour aider le futur locuteur-scripteur à bonifier ses écrits et compter sur son propre cheminement qui peut le mener à l'autonomie.

Il est temps de dédramatiser l'erreur en disant que celle-ci est une vérité morte et qu'elle est humaine.

Ces questions qui sont comme des poupées gigognes (chacune d'entre elles en contient une autre) nous ont incités à entamer une recherche qui prend en compte les stratégies d'apprentissage ; le titre que nous avons donné à cette recherche est assez significatif et suggère qu'adopter une stratégie est devenu incontournable. Cette recherche s'appuie sur le théorie et essaie de la valider via l'étude de cas suivante : « les stratégies d'apprentissage de la production écrite développées par les élèves niveau terminal au sein du lycée Omar Ibn Abdelaziz sis au secteur Sud de la daïra de Nedroma.

Nous avons dans un premier temps jeté les balises théoriques pour pouvoir cerner convenablement la spécificité de l'écrit comme nous avons passé en revue certains points de vue qui gravitent autour des difficultés concernant le passage de l'oral à l'écrit pour passer ensuite notre l'étude dans laquelle nous avons exposé certains échantillons qui nous permettent d'établir des constats fiables susceptibles de nous aider à mieux repérer les lacunes et les « blancs » hantant l'esprit du jeune scripteur qui, à défaut d'exprimer par l'écrit ce qu'il ressent, recourt soit aux onomatopées soit au comportement non verbal et cela nous semble résulter d'un manque de ressources aussi bien intellectuelles que psychologiques.

Nous avons réservé l'addendum pour y insérer des données historiques concernant les phases préparatoires, comme nous avons exposé des brouillons de célébrités.

Chapitre I : *Cheminement Théorique*

I.1. Définition de la notion d'apprentissage :

Poser la question d'apparence anodine : qu'est-ce que l'apprentissage ? Peut paraître comme étant une question dont la réponse est évidente et immédiate alors que les recherches longues et successives ont montré tout le contraire puisque l'être humain s'appuie aussi bien sur le sensible que sur l'intelligible ce qui revient à dire qu'il est vraiment aberrant de séparer l'affectif du cognitif. Cette donnée empirique a engendré, par la suite, toute une foule de théories qui cependant convergent vers un point commun et reconnu, à savoir que l'apprentissage - surtout cognitif - est un processus complexe.

Commençons d'abord, avant de procéder à une recension de ces modes d'apprentissage ; à citer la définition du dictionnaire anglais (Oxford Advanced learners) : « l'apprentissage est l'acquisition de connaissance ou de compétences au moyen de l'étude, de la pratique ou de l'enseignement » définition lapidaire et trop générale puisqu'aujourd'hui, on reconnaît que l'apprentissage se fait à trois niveaux très interconnectés : cognitif, affectif et procédural (ou comportemental).

L'apprentissage cognitif vise à acquérir des connaissances, postulats, principes et même croyances par exemple assimiler la règle de trois, savoir calculer un pourcentage connaître le mouvement des non-alignés et que la terre n'est point plate mais bien ronde que le siège de l'ONU se trouve à New York. Ces connaissances aident l'individu à intégrer ce qu'appelle Bennabi la noosphère (la sphère culturelle).

L'apprentissage affectif : on apprend à aimer, à haïr, mais quand les sentiments s'émeussent il est difficile de se rappeler exactement de ce qu'on a aimé ou tenu en aversion d'autant plus que ce qui nous paniquait quand on était jeune ne nous fait plus peur à l'âge adulte.

L'apprentissage comportemental : vise à acquérir des comportements pragmatiques qui aident l'individu à réaliser une tâche simple ou complexe et le pousse à faire montre d'habileté par exemple savoir pédaler et rétro-pédaler, enfoncer un clou, rédiger avec un stylo à l'encre, utiliser le couteau et la fourchette pour découper la viande, etc...

Séparer ces trois apprentissages répond seulement à un artifice pédagogique car quand l'individu apprend il mobilise tout son être (corps, propension affectives, prégnance, capital expérience ...) le cognitif et le comportemental peuvent s'éteindre s'ils ne sont pas mêlés à l'affectif car on peut après avoir assimilé le maniement des baguettes pour manger le riz et

sitôt l'oublier lors que l'on sait que cette façon de manger ne nous sert à rien dans notre vie quotidienne effrénée, donc quand le cœur n'aime pas une chose il la nie et l'invalide .

A remarquer que des fois l'apprentissage peut être accidentel et n'être basé sur aucune intention, mais ce qui laisse une trace durable c'est bien l'apprentissage intentionnel saturé de facteurs affectifs. Les systèmes éducatifs font bien appel à des processus structurés et non déstructurés (accidentels et non intentionnels).

Pour récapituler, l'apprentissage efficient et rentable prend en compte les trois modes cités plus haut et fait rarement cas de l'apprentissage déstructuré. Cette imbrication doit être mise en relief et inculquée à l'enseignant qui peut favoriser l'aspect cognitif au détriment de l'aspect affectif. Cette démarche erronée peut avoir des répercussions graves sur la production écrite, car un élève qui est intimidé par son professeur ou avili par ses remarques frustrantes peut bloquer à jamais le processus de l'expression écrite et tuer dans le germe toute spontanéité. Les exemples qui racontent ces échecs sont nombreux et militent en faveur d'un apprentissage nouveau ou l'apprenant est reconsidéré et vu comme un être humain et non comme une boîte à enregistrer et qui dit être humain dit affectif et cognitif,.

Cette distinction étant faite en ce qui concerne les modes d'apprentissage, qu'en est-il maintenant des stratégies d'apprentissage ?

On en dénombre trois : stratégies sociocognitives, stratégies cognitives, stratégies métacognitives.

I.1.1. Les stratégies socio affectives : ou une relation avec les motivations, les attentes ce qu'attend la société de l'individu), les attitudes, les sentiments comme elle aide l'individu à accepter d'être corrigé, de coopérer avec ses pairs et de reconnaître sagement ses ratés et échecs.

I.1.2. Les stratégies cognitives : mobilisent quant à elle aussi bien les facultés mentales que les compétences : savoir bien observer pour bien catégoriser, savoir analyser et synthétiser, savoir résumer pour gagner du temps et assimiler rapidement les idées essentielles, savoir formuler des hypothèses et surtout savoir prendre des notes.

I.1.3. Les stratégies métacognitives : Ces stratégies sont très rentables puisqu'elles poussent l'apprenant à réfléchir sur ses acquis et par la -même prendre l'initiative de s'autoévaluer. Donc cette phase peut être considérée, quoiqu'elle constitue la dernière étape,

comme une transition car elle permet de réorganiser ses connaissances, de les affiner et d'identifier les objectifs comme elle permet de faire ressortir l'implicite. En un mot cette stratégie est très susceptible d'optimiser l'apprentissage.

Pour ne pas en dire plus, les stratégies d'apprentissage sont à l'apprenant ce que le viatique est au voyageur.

I.2. Place de la notion de stratégie d'apprentissage dans la recherche en didactique des langues étrangères

Dans le domaine de la didactique des langues, l'intérêt pour les stratégies d'apprentissage d'une L2 est né dans un contexte où les chercheurs ont rejeté progressivement les anciennes méthodes, pour s'intéresser aux nouveaux fondements théoriques, autrement dit, à une nouvelle méthodologie dans les années 70; c'est l'approche communicative ayant pour objectif principal le développement d'une compétence de communication chez l'apprenant.

Ce courant de recherche centré essentiellement sur les différentes caractéristiques de l'apprenant fut influencé par les produits de divers facteurs cognitifs, acquisitionnels (L2) et psycholinguistiques.

Différents courants de recherche ont mis l'accent sur l'apprenant en s'interrogeant précisément sur les caractéristiques de ce dernier, sur les difficultés qu'il éprouve au cours de son apprentissage. Ils s'entendent sur le fait que des facteurs individuels, tels que la motivation, l'aptitude, les styles d'apprentissage, l'âge, peuvent influencer le choix de certaines stratégies et faire la différence entre apprenant efficace et moins efficace.

D'autres courants issus du domaine naissant de l'acquisition de la langue seconde se sont intéressés à l'analyse des erreurs et à l'interlangue. Au moment où l'approche communicative venait mettre en valeur le rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Le passage donc de la psychologie behavioriste¹ aux théories cognitivistes et constructivistes est la preuve de cette évolution, et a eu un impact remarquable sur les recherches sur les stratégies d'apprentissage.

Par exemple, l'ouvrage d'O'MALLEY et CHAMOT (1990) consacré aux recherches menées dans le domaine des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère. Ces recherches sont apparues dès les années 80 où la psychologie cognitive a fourni d'importants

¹ Une approche psychologique qui consiste à se concentrer sur le comportement observable déterminé par l'environnement et l'histoire des interactions de l'individu avec son milieu (Dictionnaire Encyclopédie Larousse)

cadres théoriques possibles à l'étude des stratégies d'apprentissage. La notion de stratégie est utilisée dans les domaines de recherche et des champs disciplinaires très variés, tels que : la psychologie, la linguistique, les sciences de l'éducation, la pédagogie et la didactique.

I.3. Qu'est-ce donc l'écrit ?

Avant d'entamer la discussion sur le problème de la production écrite et par ricochet le passage du brouillon à la mise au net, il ne serait pas vain de rappeler ce que l'encyclopédie Nathan dit à propos de l'écrit : « l'apprentissage du français écrit soulève un problème crucial commun à tous les systèmes alphabétiques, problème dû à la nature abstraite des phonèmes particulièrement les consonnes : beaucoup de consonnes ne peuvent être prononcées isolément, elles ne sont donc pas des sons mais des phonèmes encodés de manière complexe dans un son et c'est pour cela que la représentation des phonèmes pas les lettres n'est pas immédiatement comprise par l'enfant pré-lecteur ».

Ce que l'on peut déduire de cette observation c'est que passage de l'oral à l'écrit (en Français bien sûr n'est pas chose aisée puisqu'il nécessite la maîtrise des digrammes (ch, gh, ph,...) la distinction entre homophones non homographes et la transcription des lettres muettes comme il nécessite une connaissance judicieuse des accents : l'accent circonflexe qui est l'amuïssement d'un ancien *S* donc maîtrise de l'étymologie ex hôpital/ hospitaliser (disparition de l'accent remplacé par S).

Toutefois, il faut attirer l'attention sur l'aspect bénéfique que l'écriture même si l'aspect écrit de certaines langues s'avère difficilement assimilable et quasi rebutant. Cet aspect bénéfique réside dans les gains fonctionnels qu'a apportés l'écriture : *mémoriser* *légiférer²* *organiser sa pensée. D'autant plus que l'écriture, comme le spécifie le philologue, est une manifestation primitive de matériaux qu'il va falloir organiser, élaguer, greffer autrement dit l'écriture permet le passage de l'auditif au visuel : ce qui rend possible d'examiner autrement, de réarranger, de certifier des phrases et même des mots isolés. Outre cela l'écrit remplit des rôles d'une importance avérée

- La conservation (figer la trace)
- La transmission (communiquer à distance).
- Le contrôle : revenir sur l'écrit pour relire, réviser, réécrire et last but not least.³

² Faire des loins

³ Enfin et surtout

- L'organisation avant ou après le premier jet (avant le premier jet=fonction anticipative).

Rappelons que l'écriture est l'une des quatre familles de compétences. Ces compétences sont des compétences graphiques, énonciatives, de repérage de l'écrit et en fin des compétences langagières communes à la lecture et à l'écriture. L'écriture conduit à un traitement analytique du mot comme elle permet les premières segmentations des mots en syllabes.

J. Goody (1979 : 267) explique que :

« L'écriture n'est pas un simple enregistrement phonologique de la parole ; dans des conditions sociales et technologique qui peuvent varier, l'écriture favorise des formes spéciales d'activités linguistique et développe certaines manières de poser et résoudre les problèmes ».

Ecrire implique donc nécessairement tout un travail cognitif d'élaboration, de structuration de l'information qui est le résultat de l'interaction. Il a été et est encore un puissant instrument de transmission et de conservation de l'information.

I.3.1. lecture et écriture, quel rapport ?

L'interaction entre les deux n'est pas à nier, mais le problème qui se pose est lequel des deux a le primat sur l'autre ?⁴

Une première tendance privilégie l'écriture pour aboutir ensuite à la lecture autrement dit l'écriture est en amont tandis que la lecture est en aval, ceci crée un mouvement de va et vient, mouvement au service de l'écriture puisque quand on écrit on a besoin de se ressourcer. Le primat accordé à l'écrit change le statut de la lecture et la transforme en simple acte de réception.

⁴ Note importante

Aux XVIIIe et XIXe siècle, beaucoup des gens savaient lire sans savoir écrire. Ce qui montre que lire ne suffit pas pour pouvoir écrire. La liaison entre les deux opérations ne s'est faite qu'au XXe siècle.

Parmi les 4opérations du langage : écouter, parler, lire, écrire, le dernier est la plus complète, en ce qu'elle mobilise toutes les connaissances et les possibilités langagières du corps.

Il n'est pas nécessaire de savoir écrire pour savoir lire, mais il est nécessaire de bien écrire pour savoir bien lire= la connaissance achevée de l'écriture permet à l'enfant de passer d'une connaissance synchrétique à une connaissance synthétique.

L'essentiel est que l'enfant comprenne comment ça marche plutôt que d'apprendre les exceptions par exemples.

Une deuxième tendance donne une certaine préséance à la lecture et ne fait aucun cas du choix des textes, donc lire pour lire ce qui revient à dire que le lecteur est dans ce cas un co-auteur et doit par conséquent établir une étroite liaison entre lui et ce qu'il lit. D'où un ravalement de l'écriture à un rang inférieur : l'écriture n'est plus à ce moment production.

Qu'à cela ne tienne, car notre objectif est de montrer que les deux activités sont intimement liées à l'instar de l'écoute et de la parole (qui ne sait bien écouter ne peut bien parler). Il faut quand même donner à l'écrit sa place mais en l'intégrant dans une approche communicative⁵ pour justement changer de cap, car autrefois écrire était considéré comme un ensemble de sous-savoirs qu'on devait acquérir suivant un mode hiérarchique (commencer par la grammaire puis l'orthographe) ce qui signifiait à l'époque qu'écrire revenait à exploiter des connaissances hétérogènes dans des situations les impliquant toutes et on peut déduire de cette conception que l'écriture en tant que telle, ne serait pas enseignée spécifiquement. Et comme il est évident que rien ne s'improvise, que la compétence scripturale s'acquiert laborieusement et suivant un enchaînement de procédés, il faut donc inculquer à l'élève certains principes, à savoir que pour figurer un travail on doit préalablement en concevoir un plan, en faire une esquisse, en un mot adopter une stratégie d'apprentissage. Donc l'apprenti-scripteur ne peut échapper à cette règle et est inéluctablement concerné par ce travail préparatoire. Selon Sophie Moirand : « Enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit » le modèle de Hayes et Flower semble privilégier le côté linéaire et s'appuie sur l'interrelation d'activités cognitives présentes à diverses étapes ou sous-étapes du processus de la production écrite.

Enfin ces apports théoriques, si divergents soient-ils n'omettent pas de rappeler que l'élève a ses propres représentations du monde et qu'en écrivant il s'approprie le monde et son langage. Il est donc temps de dédramatiser l'écrit pour favoriser la production, en d'autres termes : il faut installer un cercle vertueux dans le rapport à l'écriture.

⁵ Vise le développement de la compétence communicative qui, comme, ne se limite pas à la maîtrise des règles grammaticales, mais aussi à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue, aux règles assurant la cohérence et la cohésion textuelles et aux stratégies de compensation des défaillances de la communication.

I.3.2. Ecriture et réécriture

Écrire n'est certes pas l'apanage d'une certaine élite, mais il faut dire quand même que cette activité n'est pas spontanée et que l'apprenti-scripteur doit se « retrousser » les manches pour pouvoir rédiger des écrits cohérents qui passent d'abord par une réécriture « réparatrice ». Cette réécriture exige du scripteur d'accomplir les 4 gestes correcteurs qui le mènent finalement à établir un texte fiable et viable.

Et pour pouvoir faire acquérir à ses élèves la compétence d'expression écrite, l'enseignant(e) doit passer par au moins deux phases : une phase centrée sur la production de messages courts, des résumés et la construction intensive de phrases simples, la deuxième phase consiste à inculquer aux élèves qu'un texte obéit à une certaine structuration qu'on doit bien respecter. Ensuite il doit bien souligner que le brouillon a une valeur certaine, car c'est grâce à lui que l'élève peut faire un travail de réécriture. Valoriser le brouillon, comme le préconisent les didacticiens permet de changer la représentation du statut de l'erreur. L'élève doit aussi se rendre compte que le passage par la réécriture permet, à coup sur, d'optimiser le texte mis au propre. C'est ce qui a poussé certains enseignants à demander à leurs élèves de passer par ce qu'on appelle les 3 jets (répondre à une consigne/ retravailler à partir d'indices nouveaux en s'appuyant sur les 4 gestes correcteurs/ réserver le texte final minutieusement) ces démarches si elles sont bien suivies peuvent changer la relation élève-enseignant pour s'éloigner du schéma de la copie parfaite et pour finalement mettre l'accent sur la production et non sur le produit. Ainsi cette réécriture n'est plus seulement un simple toilettage du texte (corriger les fautes d'orthographe) mais un véritable relecteur qui permet à l'élève de faire un retour sur le processus de planification de son texte et cette relecture est vraiment bénéfique puisqu'elle reflète le souci du scripteur veut que son message soit bien décrypté par autrui.

Comme nous pouvons le constater, l'acte d'écrire ne réside pas dans une simple transcription de la pensée figurative mais englobe les deux phénomènes en les faisant interagir. Bref, pour écrire il faut savoir mobiliser le patrimoine de la langue, ses connaissances conceptuelles sur le monde, les registres de la langue, les modalités de l'écrit, sans savoir-faire et savoir-dire. Donc on ne finit jamais d'apprendre à écrire, vu que les situations de communications se multiplient aujourd'hui de plus en plus et qui poussent l'individu à rompre avec ses anciens modes d'écriture. Cet état de fait pré écriture à la

réécriture en passant par l'écriture, le chemin est assez long et montre que maîtriser ce processus demande la patience, de l'abnégation et de l'assiduité.

Ce constat maintenant établi, voyons quels sont les aspects positifs de la réécriture :

La réécriture conduit le scripteur à se considéré comme le propre artisan de son œuvre et lui donne l'impression que l'autonomie est le plus court chemin pour apprendre efficacement. Outre cela ce processus améliore sa production et augmente la fluidité de ses écrits et de leur enchainement comme il leur confère un cachet académique et rationnel loin des écrits et discussion informels. Il faut aussi attirer l'attention sur le fait que l'écrit active les règles d'orthographe, de grammaire et amènent l'élève à se ressourcer davantage pour bonifier ses écrits et les rendre plus crédibles et plus convaincants.

En somme, la réécriture recouvre un large spectre d'avantage et parmi les avantages les plus saillants, on peut citer l'avantage d'être compris par autrui (avantage communicationnel) et celui d'assumer son humanité (l'animal n'écrit pas). N'est-ce-pas que l'écriture est la plus belle des inventions ne dit-on pour corroborer ce qu'on vient de dire que les paroles s'envolent et que les écrits restent.

I.4. La rature : trait saillant du brouillon comment l'interpréter ?

Citation : « La rature loin d'annuler, permet de différer, déplacer, disséminer ».

On ne peut pas tout dire explicitement ceci est un fait connu. Ce qui surgit dans notre conscience ou froisse notre cœur, peut être troublé ou voilé par une multitude de facteurs qui orientent nos pensées et les moulent selon les lubies du moment, mais aussi selon les représentations mentales (souvent truffées de stéréotypes). C'est la raison pour laquelle certains penseurs catégorisent les dires selon leur implicite (le sens latent) ou explicite (le sens obvie) en les hiérarchisant comme suit : le non-dit, le mal dit, le sous-dit, le presque dit. Et la rature alors ? Réponse : beaucoup s'accordent à dire qu'elle est à classer dans le mi-dire. Et puisque nous y sommes, voyons de plus près le statut de ce geste sémiotique qui confère au brouillon toute son originalité.

De prime abord, disons pour montrer que cette biffure est cruciale et revêt une importance indéniable, que les grands et talentueux écrivains (Emile Zola, Flaubert, Proust) ont nous légué des avant-textes (brouillons) pleins de ratures : ce qui suggère même au novice

que ces documents archivés sont bel et bien des brouillons (ébauche ou esquisse). Le brouillon n'est donc pas un écrit infamant, les grands écrivains sont là pour nous montrer que la perfection ne peut être atteinte du premier coup (coup d'essai, coup de maître est une citation trop idéal et celui qui réussit au premier coup est chose rarissime).

Rappelons que la rature est apparue à la dernière de deux époques bien distinctes : au moyen âge, on utilisait le grattoir pour effacer instantanément les traces qu'on jugeait aberrantes ou hors contexte, aujourd'hui, avec l'avènement de l'électronique on utilise une tache blanche pour éliminer l'intrus (déléatur). Cet art de l'escamotage donne à penser que le texte à lire a surgi tel quel du néant et que par conséquent le lecteur ne peut sentir l'effervescence que l'auteur dudit texte a vécue.

La rature comme le dit Jean-Pierre Astolfi dans son opuscule « l'erreur, un outil pour apprendre » est une trace lisible, un silence audible. Elle est dit-il plus loin, à la fois perte et gain, oubli et mémoire, manque et excès. Jabès dans son : « l'ineffaçable, l'inaperçu » (Paris, Gallimard, 1980, p18) corrobore cette conception et avertit l'apprenti scripteur : « tu crois effacer le mot en le barrant. Ignores-tu que la barre est transparente ? Ce n'est pas la plume qui barre le mot mais les yeux qui lisent » Nous pouvons lire, en filigrane, que vue sous cet angle, la rature n'a plus la « couleur noire du deuil » Et comme pour ôter au terme *rature* sa charge négative et frustrante en quelque sorte, Jacques Anis propose dans son ouvrage : « La rature et l'écriture » le mot treillis érigé en euphémisme (treillis à la place de rature).

La rature matineuse autrement dit la première rature qui envahit une portion de l'espace scripturaire met en évidence un conflit qui s'installe ou une confrontation entre lire et écrire. D'où le non-dit de la rature, de sa spécificité, spécificité en relation avec les possibles interprétations. Ce constat étant dument établi, nous sommes en mesure de dire, dorénavant que la rature ne doit pas être assimilée à un raté. Le brouillon est bel et bien un discriminant puisqu'il permet de faire le distinguo entre scripteur planificateur, scripteur progressif ou subversif.

Pour galvaniser les apprenants, on doit donc attirer leur attention sur l'importance de premier jet d'une part et essayer de faire un rapprochement entre l'idée de brouillon et celle de brouillon d'autre part. Jean Bellemin-Noel dans « le texte et l'avant-texte, 1972 » dit à ce propos : « on insiste sur l'image première de brouillon ou les ingrédients se mélangent, cuisent longtemps à petit feu : la métaphore culinaire oriente les élèves vers les éléments positifs : élaboration, ébauche, esquisse.

Le même auteur dit, un peu plus loin, les brouillons ne sont plus vus seulement comme des outils routiniers, des palliatifs marginaux nécessaires surtout aux mauvais scripteurs car ils rentrent dans la formation du locuteur-scripteur.

Les didacticiens et les psychologues s'accordent à dire que les brouillons sont des marques qui permettent une démarche personnelle : mise à jour des procédures individuelles, idiosyncrasies et rituels particuliers (tendance à la suppression, à la refonte, à l'ajout) activités épilinguistique et métalinguistiques, intensité de l'auto réflexion, voir du plaisir du texte. De là à dire que le brouillon est, au demeurant, un authentique maillon d'une chaîne ou s'opèrent des transformations d'ordre génétique. Ceci étant spécifié, passons maintenant aux caractéristiques de l'avant-texte.

Des recherches récentes nous montrent que l'avant-texte est avant tout une phase primitive mais l'expression phase primitive reste vague, il faut préciser ses contours et c'est en se posant ces questions que les chercheurs ont pu dégager les étapes suivantes :

- a) **Provisionnel** : le viatique du scripteur, ce dont il dispose comme source.
- b) **Exploratoire** : basée sur la recherche d'idées adéquates ou possibles.
- c) **Préparatoire** : prise de décision sur une programmation préalable.

On ajoute à cette liste le documentaire, le scénarique mais ces deux étapes ne nous intéressent pas pour le moment puisqu'elles concernent le travail de l'écrivain auquel on associe aussi le rédactionnel et le poste-rédactionnel.

L'apprenti scripteur loin d'égaliser l'écrivain aguerri doit quand même passer, méthodiquement et sans bruler les étapes, par :

1. La planification.
2. La révision.
3. La correction.

La première consiste à établir des listes, à sélectionner les mots-clés, la deuxième est beaucoup plus fastidieuse parce qu'elle exige certains efforts : Supprimer, Ajouter, Remplacer, Déplacer, la troisième à un rapport à la norme orthographique. Outre cela, il doit prendre soin de la ponctuation, car une mauvaise ponctuation peut engendrer des quiproquos (l'anecdote de la virgule qui tua est bien connue) comme il doit savoir utiliser à bon escient les articulateurs logiques qui donne au texte la cohérence qui n'égare pas le lecteur.

➤ **Remarque :**

- ❖ Le brouillon peut être grapho scriptural.
- ❖ Les cartes mentales (mindmap), le gueuloir sont eux aussi des formes des phases préparatoires.
- ❖ Les sophistes ont, à leur époque, fait recours au travail préparatoire ou à l'élaboration minutieuse qui préfigure l'action réelle. En effet, les disputes éristiques= entraînement aux exercices de dialectique, sorte de combats de paroles préfigurant les débats et face-à-face télévisuels, montre bien le souci de ces derniers à apparaître, après de longs et fastidieux exercices, dans leur apparat le plus séduisant.

❖ **Peut-on établir une typologie des brouillons, et dans quel sens ?**

Le brouillon est comme aime le dire Flaubert, le jumeau obscur du livre, ou-vu sous un autre angle-il est l'espace de sédimentation. Cet objet précaire, dont la longévité est courte est quand même une empreinte qui s'apparente à ce qu'appelle les pédagogues un chaos suspendu. Soit ! Ces assertions sont justes mais reste à catégoriser ces « témoins obscurs », car faire une narration n'est pas comme argumenter d'où des brouillons variés dont on reconnaît les caractéristiques d'emblée. Cette variété témoigne d'une évolution étant donné qu'un brouillon linéaire n'est pas comme un brouillon instrumental d'une part, et que d'autre part il n'y a aucune similitude entre ces deux derniers et la carte mentale. Nous n'allons pas bien sur nous appesantir sur les nuances subtiles qui existent entre 3 modes de préfiguration, puisque notre objectif est de montrer que le brouillon évolue que fur et à mesure que l'apprenant gagne en maturité, ce qui veut dire que le brouillon linéaire se trouve en bas de la hiérarchie tandis que le brouillon instrumentale se trouve à l'apex et reflète un certain degré de maîtrise dans l'élaboration. Quelle est donc la différence entre ces deux « avant-textes » ?

A. Brouillon linéaire :

C'est comme s'il était aligné au texte final, autrement dit il ne reflète pas vraiment l'habileté du scripteur et montre de façon manifeste son incapacité à utiliser des raccourcis comme il l'empêche de subsumer et de hiérarchiser intelligemment les données et ressources. Les scripteurs de ce brouillon ne s'embarrasse pas outre mesure, il procède, certes, à des révisions mais furtives et superficielles, c'est comme un bulletin météo auquel on ajoute les déterminants et quelques articulateurs après avoir procédé à des élisions. En ce sens, on peut

dire que le brouillon linéaire est le fac-similé du texte final mais demeure tout de même une étape qui peut à la longue faire prendre conscience à l'apprenti scripteur que tout travail préparatoire même grossier et superficiel vaut mieux qu'une improvisation aveugle et c'est là au moins de ses mérites. Il faut rappeler à l'apprenti scripteur que le brouillon n'est pas un miroir ou le résultat d'élisions.

B. Le brouillon instrumental :

Marque décidément une rupture avec le procédé linéaire. Le scripteur de cette brouillonne preuve d'économie et de parcimonie : il utilise des mots génériques des artifices mnémotechniques et exploite rationnellement l'espace de la feuille de telle sorte que l'espace bidimensionnel lui permet d'user de graphes et de tableaux. C'est une organisation commode et perspicace puisqu'il a recours à la numérotation et autres symboles. On sent à lire ce brouillon que son auteur est partisan de la brièveté rentable. Ne dit-on pas que la brièveté est un trait de génie ?

Ce genre de brouillon montre finalement que le scripteur use de moyens discursifs et met en branle tout une panoplie de « ficelles cognitives » qui lui permet de dire en un mot et quelques flèches ce que les autres disent en 100 mots. Arriver à façonner un tel brouillon doit être l'ultime objectif de tout enseignant qui aspire à inculquer à ses élèves des stratégies d'apprentissage susceptible d'accroître davantage leur autonomie. L'autonomie cette inlassable quête !

Finalement, pour répondre à la question qu'on a posée plus haut (quel sens donner à cette typologie ?) disons que l'enseignant doit toujours s'évertuer à insinuer à l'élève que le brouillon, si laid soit-il, ne doit aucunement ressembler au texte final : le brouillon n'est pas une image imparfaite du texte final car penser de la sorte revient à ôter au brouillon sa spécificité et sa véritable fonctionnalité. Cette tendance à vouloir ravalier le brouillon au rang de brouille et issue de l'attitude un peu altière et trop idéal de vouloir toujours survaloriser les produits finis. Il faut rompre avec cet état d'esprit et adopter le principe : « adapter l'école au rythme de l'élève et non adapter l'élève au rythme de l'école » En partant de ce principe qui respecte l'apprenant et qui change la disposition du triangle didactique (Prof/Savoir/Elève) mettant trop l'accent sur le savoir au déterminant de l'élève, on pourra alors concevoir ce que les pédagogues appellent les espaces de constructions, privés et intermédiaires et parmi ces intermédiaires trône le brouillon longtemps avili et dévalorisé par l'apprenant.

Il faut arriver à former après ce long et lent apprentissage ce qu'on appelle un scripteur-expert dont la production écrite ne s'apparente nullement à l'oral, car l'écrit exige un recule et une transcription raisonnée de l'oral autrement dit le scripteur expert doit se défaire de ses trucs verbaux et des phrases stéréotypées pour pouvoir établir un plan global fait d'étapes imbriquées et liées entre elles par des « balises » intellectuelles loin de toute spontanéité.

Bref, établir une typologie des brouillons est utile à plus d'un titre car elle pousse l'apprenant à se surpasser et percevoir le brouillon linéaire comme une étape nécessaire mais infantile, car c'est le brouillon instrumental qui active les facultés intellectuelles et fait entrer le plain-pied le scripteur dans le monde des adultes autonomes.

I.5. Elaborer un brouillon

« Un brouillon pour désembrouiller les idées ».

Elaborer un brouillon nécessite un plan préalable (la différence qui existe entre l'architecte et l'abeille est que l'architecte porte la maison dans sa tête). Cela est-il suffisant ? Assurément non puisque l'apprenti scripteur doit tâtonner, griffonner, comparer, réajuster, rayer, autrement dit il doit faire usage des 04 opérations fondamentales indispensables : substituer, ajouter, supprimer, déplacer. Cet apprentissage est très bénéfique et pousse graduellement l'élève à plus d'autonomie et de créativité et lui suggère que mille chemins mènent à Rome. Les grands écrivains d'ailleurs, en l'occurrence Perec ont adopté la forme du cahier journal ou la page de droite est réservée au premier jet tandis que la page de gauche est destinée à enregistrer les commentaires, les idées disparates et les notes et comme le dit si bien Flower utiliser son brouillon ça s'apprend. Ce constat nous amène à mettre en garde contre une certaine conception erronée du brouillon qui peut être un piège. Quel est ce piège ? Ce piège c'est qu'on peut considérer le brouillon comme une production finale amoindrie. Pour éviter cet écueil le scripteur doit utiliser les abréviations, les noms génériques ou collectifs, les circonlocutions certaines périphrases, les flèches, la numérotation, bref le brouillon ne doit pas être sans saleté sans griffonnage (et c'est son statut) au point de devenir poli et un texte semi-fini qui n'attend que la retranscription.

I.5.1. Les critères d'un brouillon authentique

- Il doit être bien aéré afin de procéder ultérieurement à des modifications et d'éventuelles corrections salutaires.

- Il doit être écrit au recto, car le scripteur risque, par étourderie, d'oublier le verso et cela constitue un véritable drame lors des examens.
- Laisser des trous pour revenir en arrière, déplacer reformuler. Cette façon de procéder évite de tomber dans le « linéaire. »

➤ **Remarque :**

Il y a des brouillons à programme, brouillons qui s'appuient sur des manuscrits avant la rédaction finale (canevas, plan, note, croquis.....)

Des brouillons à processus qui ne reposent guère sur une conception préalable. Autrement dit ces brouillons se font page après page. Ils sont faits de ratures, collages, ajouts, retours en arrière, anticipations et consignes dans les marges comme le note Astolfi dans son opuscule traitant des stratégies d'apprentissage.

Ajoutons, d'autre part, que les dits brouillons émanent de tempéraments différents. En effet comme l'indiquent certains chercheurs il y a parmi les scripteurs ce qu'on appelle les « préparateurs » (qui collectent document, informations diverses avant de procéder à la rédaction finale) et les « improvisateurs » qui ne sont pas adeptes de la « ligne à ligne » ce qui veut dire que le manuscrit non linéaire est multiforme.

Certains préconisent d'inciter l'apprenant à naviguer entre les « deux eaux » : les deux types d'écriture à savoir l'une à programme et l'autre à processus qui sont naturellement présentes dans l'imaginaire des élèves et qui favorisent simultanément la prévision et la révision, le linéaire et l'itinéraire.

I.5.2. Les gains occasionnés par l'usage du brouillon

Beaucoup croient qu'élaborer un brouillon est une pure perte de temps : ceux-ci raisonnent à l'envers puisque ce document intermédiaire ou avant-texte nous permet d'éviter d'une part le hors-sujet et d'autre part nous évite les ratures et substitutions lors de la mise au net ; donc le gain se fait à postériori, car improviser comporte beaucoup de risques et cela s'apparente au voyageur qui chemine sans carte et sans boussole.

- Le brouillon nous évite les ratiocinations et les ergotages.⁶
- Un didacticien de renom, en l'occurrence Flower observe que s'intéresser au brouillon c'est rompre avec l'hypothèse que l'écrit est inné.

⁶ Action d'argoter, de contester sans raison valable et de manière systématique.

- Le propre du brouillon, c'est de garder trace des opérations intellectuelles par lesquelles passe celui qui couche ses idées noir sur blanc : déplacement, remplacement, ajouts et retraits.

Astolfi⁷ dit en ce sens que le brouillon apparait non plus comme une simple étape chronologique à l'écrit-à savoir le premier jet (ou le deuxième qu'il suffirait de toilerter (orthographe, grammaire, conjugaison, ponctuation pour le mettre au propre, mais bien comme paradigme de la dialectique d'un ordre : celui de la pensée vers un autre ordre qui est celui de l'écrit, lieu d'un éclaircissement progressif indissociable d'un inextricable enchevêtrement.

Jack Goody abonde dans le même sens dans son ouvrage « *La domestication de la pensée sauvage* » en soulignant à plusieurs reprises que la grande majorité des écrits d'origine viennent, non pas de textes linéaires, mais d'éléments listés. Plusieurs formes de ces listes sont aussi distinguées dont l'une d'elle, la liste lexicale, sera le procédé qui permettra de concevoir les alphabets. A la liste s'ajoute le tableau assurant la mise en ordre de la connaissance, une simplification de la réalité de par son caractère bidimensionnel et la formule dont l'aboutissement- la grammaire n'est pas le résultat d'un héritage oral mais bien le résultat d'une formulation de l'écrit.

I.5.3. Retour sur les quatre opérations fondamentales ayant trait au brouillon

▪ Substituer :

Cette opération suppose que le scripteur a un vocabulaire hiérarchisé qui l'aide à trouver les noms génériques et spécifiques de manière à affiner davantage sa pensée, ainsi pourra-t-il remplacer le nom générique, qui peut paraître vague par un mot « plus imagé ».

Ex1 : Insecte volant qu'on peut remplacer par coccinelle ou papillon ceci dépend de l'intention du scripteur.

Ex2 : Faire correspondre un mot à son époque au lieu de dire hippomobile on dit carrosse ou diligence (car tirée par les chevaux).

⁷Jean-Pierre Astolfi né en 1943, est un spécialiste de la didactique des sciences, ont porté sur la question des apprentissages scolaire et du l'appropriation par les élèves.

Ex3 : passer d'une modalité à une autre en ce qui concerne la construction de la phrase il serait mieux de dire sur la mer les bateaux naviguent (au lieu de dire les bateaux naviguent sur la mer) mieux encore : sur la mer naviguent les bateaux.

Ex4 : Fouiller dans les synonymes pour chasser les verbes passe-partout faire par ex peut se dire de différentes manières : la torche fait des ombres= la torche projette.../ j'ai fait tout le quartier/ j'ai fait mon service national= j'ai accompli mon devoir / le facteur fait 30km/ jour= le facteur parcourt.

Chose : il faut quatre choses pour préparer ce plat= il faut quatre ingrédients/ l'eau est faite de deux choses= l'eau est composées de deux éléments.

Dire= gronder, vociférer, fulminer, admonester, calmer, s'écrire, s'égosiller...

Ex5 : avoir recours aux périphrases : le lion= le roi du forêt/ la lune= la reine des nuits.

La Mecque= le microcosme du monde.

- **Ajouter :**

C'est faire des expansions afin de donner de plus amples informations

Ex1 : Le Boeing algérien à décollé= le Boeing, appartenant à la compagnie air Algérie et qui était cloué au sol pour raisons d'avarie, a enfin pu décoller vers les cieux de dix heures.

Ex2 : L'homme souffreteux= l'homme bancroche, qui passait près de moi, souffrait énormément.

- **Supprimer :**

C'est enlever tout ce qui est superfétatoire et rendre concis ce qui est prolix ex un chat qui a été une fois échaudé craindra pour toujours l'eau froide= chat échaudé craint l'eau froide celui qui dort diner par conséquent= qui dort diner.

- **Déplacer :**

Le déplacement peut se faire de la manière suivante :

Déplacer un mot pour mettre en relief es : Omar hurla lorsqu'il le vit apparaitre = lorsqu'il le vit apparaitre ; Omar hurla.

Cette recension des opérations étant faite, nous pouvons passer à la production écrite et étant donné que le brouillon est une trace écrite, il faut bien expliciter cette notion d'écrit.

I.6. Modèle de Flower et Hayes

Le modèle de Hayes et Flower (1980) permet d'identifier les différents mécanismes qui entrent en jeu dans la production écrite. Le but de ces chercheurs est d'identifier le processus rédactionnels, de déterminer l'origine des difficultés et comment il serait possible d'améliorer sa production écrite. Ce modèle s'intéresse en premier lieu aux processus mentaux sous-jacents à l'acte de production écrite ; il montre que le savoir-écrire s'acquiert avec l'expérience et qu'il s'enrichit au cours de nouvelles activités en actualisant les connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme.

Le modèle de ces deux chercheurs, s'apparente en réalité à une démarche de résolution de problèmes. Il se subdivise en trois grandes composantes :

1. Le contexte de la tâche.
2. La mémoire à long terme.
3. Les processus d'écriture.

I.6.1. Le contexte de la tâche :

Il correspond aux facteurs externes qui peuvent influencer sur le processus d'écriture : l'environnement physique, le sujet du texte, ainsi que les lecteurs éventuels.

I.6.2. La mémoire à long terme :

Le scripteur mobilise toutes les connaissances nécessaires à son texte comme les connaissances sur le sujet à traiter, les connaissances linguistiques ou pragmatiques.

I.6.3. Les processus d'écriture :

Les processus de production écrite comprennent trois sous-processus importants :

- 1) La planification.
- 2) La mise en texte.
- 3) Révision.

I.6.3.1. La planification :

Un processus qui sert à organiser et déterminer la structure de texte et collecter les informations stockées en mémoire à long terme. Cette étape regroupe tout ce qui prépare la

situation d'écriture chez l'élève. D'après Flower et Hayes (1980), « la planification⁸, c'est une représentation interne et abstraite des connaissances utilisées pour écrire un texte » ; C'est-à-dire une mobilisation et une organisation des connaissances et d'information récupérés par l'apprenant.

La planification consiste aussi à élaborer un plan qu'il s'agit de :

- ✓ Rédiger les titres de texte.
- ✓ Sélectionner des exemples et des mots clés.
- ✓ Exposer le problème.
- ✓ Présenter les idées par ordre selon le type de texte.

Donc l'apprenant avant qu'il commence sa rédaction, il doit essentiellement le planifier afin d'éviter les idées désordonnées car la stratégie de planification est très importante dans la mesure où elle facilite l'organisation du texte.

I.6.3.2. La mise en texte (brouillon)

Le brouillon est un outil que les élèves peuvent utiliser pour construire ce qu'ils ont dans la tête, un manuscrit qui a pour but d'être corrigé pour servir à une écriture finale d'une production écrite.

Selon le petit Larousse (2004) le terme « Brouillon » signifie : « premier état d'un écrit avant sa mise en net ».

Dans le Nouveau petit Robert de la langue française (2010), le brouillon est une « première rédaction d'un écrit qu'on se propose de mettre au net par la suite ».

Dans le modèle de processus d'écriture selon Hayes et Flower, le brouillon présente les opérations de mise en texte du message et elle consiste à l'organisation de différentes marques linguistiques et paralinguistique.

On peut dire alors que le brouillon est une étape intermédiaire du processus rédactionnel, que l'on peut réviser, modifier, réécrire, remplacer, ajouter, supprimer, et aussi déplacer ces opérations qui vont aider l'apprenant pour travailler un brouillon et éviter les ratures et les biffures.

⁸ La notion de planification remonte aux travaux des anglo-saxons, Hayes et Flower en 1980, repris et diffusés notamment par Claudine Garcia-Debanc dans Pratique 49, « Les activités rédactionnelles », 1986, travaux qui visaient à décrire l'activité cognitive d'écriture au moyen d'un schéma.

I.6.3.3. La révision

C'est une étape qui fait partie intégrante du processus rédactionnel, qui se fait au cours d'une lecture de texte rédigé dans l'intention d'apporter des modifications et des corrections.

Plusieurs recherches ont été développées pour expliquer la place de la révision dans le processus d'écriture ; il s'agit d'un domaine de recherche particulier en psychologie cognitive.

Pour Hayes et Flower, cette étape vise à produire une amélioration du texte et aussi de repérer des erreurs syntaxiques ou orthographiques.

Selon Roussey et Piolat (2005 : 358) disent que :

« La révision est l'une des composantes du contrôle de la production écrite ».

Et d'après les études de Chesent et Alamargot (2005 : 499), « Réviser consiste à évaluer ses écrits, à tout moment de l'écriture, à plusieurs reprises, avec l'objet de les améliorer en les corrigeant éventuellement si des problèmes sont détectés ».

A travers ces définitions, on peut dire que réviser c'est relire son texte dans le but de le réorganiser et le corriger. C'est une activité de contrôle.

Chapitre II :
Itinéraire Méthodologique

Notre recherche se voulant prospective est basée sur un choix de méthodes qui visent à sonder autant que faire se peut, le vécu de l'apprenant et son acharnement à vouloir s'appropriier le savoir et son désir de terrasser sa bête noire : l'écrit. Celui-là peut emprunter des chemins tortueux dont l'issue s'avère incertaine et qui par là-même épuisent ses forces et font qu'il y a un maximum d'efforts et une rentabilité minimum. Etant conscient de cet état dramatique, les théories de la didactique ont jeté les bases d'un apprentissage plus ergonomique baptisées dorénavant stratégies d'apprentissage dont certaines sont centrées sur les étapes par lesquelles doit passer l'apprenti-scripteur. C'est la raison pour laquelle nous n'avons pas hésité à puiser dans leurs sources pour confectionner des méthodes susceptibles de nous aider à cerner les difficultés que rencontrent les apprenants dès qu'on les somme à produire un texte, narrer un évènement ou défendre une thèse.

II.1. Outils de recherche

Afin de pouvoir accomplir notre étude et répondre à notre problématique, nous avons fait usage de deux outils de recherche :

- ✚ Un test de production écrite.

- ✚ Un questionnaire.

La prospection de la production écrite s'est faite par le biais de démarches successives dont la première est de choisir un sujet en concertation avec l'enseignant, le sujet proposé invite l'élève (3ème AS) à donner son avis sur le phénomène des réseaux sociaux (facebook par exemple) qui ne cesse de se propager. Ainsi, celui-ci se trouve confronté à une tâche qui demande l'usage de procédés discursifs et doit pour la mener à bien commencer par la planification qui signifie recours inévitable au brouillon.

Nous avons demandé aux élèves dont le nombre s'élève à 24 (2 garçons et 22 filles) âgés de 17 à 19 ans d'exposer succinctement leurs opinions (ne pas dépasser les quinze lignes). Pourquoi ce traitement succinct ? Parce que notre objectif principal est de passer au crible leurs stratégies scripturales (comment ils s'y prennent et quels sont les artifices qu'ils utilisent pour confectionner un texte cohérent et convaincant) donc nul besoin de nous appesantir sur les fautes d'orthographe car l'erreur fait aujourd'hui partie intégrante de l'apprentissage, l'essentiel est de suggérer à l'apprenant qu'il y a d'abord cognition ensuite métacognition qui l'amène à réfléchir sur ses propres productions.

Une fois les copies récupérées, nous avons distribué aux élèves des exemplaires d'un questionnaire qui comprend 18 items et ceci constitue la deuxième démarche. Ce questionnaire a été confectionné de telle sorte que les questions qu'il comprend vont en parallèle avec l'ordre hiérarchique des étapes de la production écrite. Les questions les plus pertinentes portent avant tout sur le respect des consignes comme elle portent sur la reconnaissance du statut du brouillon qui inclut la planification et la maîtrise de procédés (substitution, réajustement). Ainsi ce questionnaire s'adresse à une personne responsable, une personne qui doit se donner la peine d'inventer dans la mesure du possible ses propres stratégies pour les transformer en savoir-faire qui aboutit à un savoir-être et une fois arrivé à ce stade suprême (savoir-être) il pourra alors se ré-identifier et interagir avec un monde où le savoir-faire et le savoir-être sont les garants d'une efficiente adaptation.

II.2. Recueil des brouillons d'élèves

Nous avons recueilli nos données pendant le 2^{ème} trimestre de cette année 2014/2015. Nous avons décidé de travailler sur la production écrite d'un texte argumentatif, et l'étude de ce projet s'effectue selon la progression du programme scolaire, pendant le 2eme trimestre.

Après avoir rassemblé les productions écrites, nous avons donc demandé aux élèves de nous remettre leurs brouillons pour les analyser, mais malheureusement nous n'avons pu récupérer que les brouillons de 5 élèves. Et lorsque nous leur avons demandé pourquoi la plupart d'entre eux n'ont pas utilisé le brouillon, ils ont dit que le temps était court et qu'ils ont préféré rédiger directement au propre.

II.3. Déroulement de l'enquête et difficultés rencontrées

A noter que nous avons informé les élèves que les réponses au questionnaire ne seront pas sanctionnées par une note comme on les a assurés que le nom du répondant ne sera pas divulgué, histoire de décriper l'atmosphère et de laisser libre cours à l'imagination de l'apprenant.

Ajoutons que ces questions qui sont tantôt ouverte, tantôt fermées ont été formulées de la façon la plus simple possible afin de ne pas rendre perplexe l'élève et afin d'éviter d'obtenir par là même des réponses farfelues ou fantaisistes. C'est en présence de l'enseignant que nous avons pu mener notre enquête au sein du lycée Omar Ibn Abdelaziz. Celle-ci a duré deux jours (du 16 au 17 mars 2015) et s'est scindée en deux séances : une séance matinale et

une séance vespérale ce qui nous a permis de tâter le terrain et d'échapper au monde abstrait de la théorie. Et c'est ainsi qu'on a constaté de visu ce qu'on se représentait mentalement sans l'avoir jamais touché. Autrement dit, le halo qui enveloppait nos connaissances livresques s'est peu à peu dissipé pour laisser place à des connaissances crues c'est-à-dire des connaissances issues du terrain de recherche.

Nous espérons, enfin, que le questionnaire élaboré par nos soins soit en adéquation avec les objectifs tracés et qu'il puisse répondre aux critères établis par M.Grawtitz (2001 : 225) qui stipule que la question doit être posée en fonction d'un but donné, doit susciter une réponse en relation avec le but poursuivi et traduisant fidèlement l'enquête.

❖ Etude de cas

○ Brouillon d'élèves

La présente étude de cas a pour objectif de passer en revue les productions écrites des élèves de 3eme AS et d'analyser, selon une grille que nous avons établie au préalable les brouillons rédigés par ces apprenti-scripteurs. Nous avons, de prime abord, cherché à savoir si l'apprenant applique les quatre opérations fondamentales qu'on a évoqué au chapitre1. Ceci d'une part d'autre part nous avons essayé de voir si le professeur accorde réellement une quelconque importance au brouillon, importance qu'il devrait inculquer à l'élève comme nous avons adressé un questionnaire pour identifier les modes de représentation de l'élève en ce qui concerne le brouillon qui semble-t-il, n'a pas encore acquis dans le milieu scolaire algérien le statut d'avant-texte- par ricocher e cotre-texte et d'authentique intermédiaire.

Au cours de notre enquête, nous n'avons aucunement rencontré un type de brouillon instrumental et ceci est vraiment désolant lorsque l'on sait qu'à ce stade de l'apprentissage (terminale) l'élève doit savoir prendre des notes rapidement et considérer le brouillon comme une passerelle et non comme un texte amputé autrement dit le brouillon ne doit pas ressembler au texte final : le brouillon n'est pas un texte tronqué. Disons d'emblée que les brouillons que nous avons analysés sont atypiques et reflètent une certaine morgue de la part de l'élève : ils ne sont à proprement parler ni linéaires ni instrumentaux d'autant plus qu'ils n'oscillent pas entre le linéaire et l'instrumental. Ces tares ne sont pas à imputer à l'élève mais à une ambiance générale qui inspire une certaine aversion pour le brouillon. Les productions écrites en question on trait à l'argumentation (activité discursive par excellence) et qui, vu ses exigence, met à rude épreuve le scripteur. Le libellé du sujet est le suivant : « Etes-vous d'accord avec ceux qui disent que les réseaux sociaux sur internet mènent les jeunes à l'isolement, à la mise à l'écart de la société ? Justifiez votre position ».

Beaucoup de copies ne contiennent pas le libellé du sujet.

Les échantillons étudiés sont au nombre de Cinq, un seulement porte l'intitulé « production écrite ». Nous aurions aimé en étudier davantage, mais les circonstances contraignantes nous ont amenés à nous cantonner dans ce nombre restreint. Toutefois nous avons jeté un rapide coup d'œil sur d'autres copies, après quoi nous avons constaté que nous étions dans la logique « du pareil au même » et que par voie de conséquence nous estimons que les quelques échantillons que nous avons sous la main sont réellement représentatifs (les chats sont tous gris pendant la nuit).

Avant d'étudier ces brouillons, un bref rappel de la structure du texte argumentatif n'est pas, nous semble-t-il, totalement superflu ou inutile.

De même, il serait bénéfique de donner un aperçu historique succinct sur l'argumentation, car elle est bien issue de la pratique démocratique qui libère les initiatives et active les facultés mentales endormies.

○ **Aperçu historique**

L'art d'argumenter n'est pas récent, il date du Ve siècle av .J. C. A cette époque, savoir argumenter était très important surtout dans les cités grecques (Athènes en particulier) berceaux de la démocratie naissante

La première méthode fut proposée par Empédocle d'Agrigente qui apprenait au citoyen les modalités de défense devant un tribunal. Les sophistes ont, eux aussi, contribué à l'enrichissement de cet art puisqu'ils nous ont légué le principe d'antiphonie selon lequel tout discours pourrait être renversé par un discours contraire issu d'un autre point de vue.

Aujourd'hui, l'argumentation est devenue tellement importante qu'elle s'est transformée en outil au service aussi bien des études littéraires qu'au service de la publicité et de la propagande tapageuse.

Apprendre donc à l'élève l'art d'argumenter, c'est le préparer à être avant tout un citoyen consciencieux qui ne se laisse pas bernier par les arguments fallacieux. Rousseau a bien dit qu'il faut doter le citoyen d'un esprit critique avant d'amorcer la démocratisation de la société.

○ **La structure du texte argumentatif :**

Elle obéit à des règles rigoureuses et procède d'une démarche discursive, mais les modalités de cette structure sont diverses et cette diversité est le résultat des thèmes abordés et des techniques qui leur conviennent (réfutation, concession, réquisitoire, plaidoyer ...) ce point étant élucidé, maintenant il faut se demander si l'élève suit les étapes nécessaires en se posant les questions suivantes (après avoir compris les consignes (ce qu'on me demande)) :

- ✓ Quel type de texte me demande-t-on de produire ? (réfutation, plaidoyer...)
- ✓ Puis-je reformuler le sujet pour mieux appréhender la problématique ?
- ✓ Quel sont les mots-clés ?

- ✓ Comment circonscrire le sujet pour éviter de tomber dans le piège du hors sujet.

Après cela, l'élève passe à la deuxième étape qui consiste à faire deux brouillons.

Dans le premier brouillon il jette pêle-mêle les connaissances qu'il a pu emmagasiner durant son cursus scolaire et tout ce qui a trait au sujet à partir de ce qu'il a vu ou entendu via les mass-médias comme il doit transformer les exemples recueillis en arguments.

Dans le deuxième brouillon il veillera à respecter la loi du regroupement et la loi du contraste c'est-à-dire regrouper les arguments similaires et distinguer ceux qui ne le sont pas + éviter les arguments redondants+ travailler les transitions en choisissant les connecteurs les plus convenables pour marquer les différentes étapes du raisonnement.

L'avant-dernière étape consiste à rédiger l'introduction qui comprend 3 parties : présenter le sujet- poser la problématique- annoncer la démarche qu'on va suivre.

Enfin, relire et corriger les incohérences et l'orthographe.

- **Observation :**

Comme on a pu l'observer, après le passage en revue des brouillons des scripteurs, le statut du « 1^{er} jet » est encore mal perçu de la part aussi bien des apprenants que des enseignants. Cette conception syncrétique est-elle due à des idées reçues ou est-elle due à l'ignorance pure et simple ?

La réponse réside dans le fait que ce « document » est fragile, précaire, voué à être évacué sitôt « la tempête passée ». C'est donc une attitude négative rattachée à une forte charge émotionnelle qui engendre cette vision ambivalente : le brouillon est un passage obligé, un faire-valoir mais qui ne doit pas être exhibé au risque de s'exposer à la risée des autres ou d'être sanctionné avant l'heure. N'a-t-on pas vu de futurs bacheliers déchirer leurs brouillons justes après leur sortie de la salle d'examen et des fois même avant la sortie. Il est évident donc que le brouillon obéit à un réflexe « pavlovien » et rares sont ceux qui le valorisent comme il se doit et n'oublions pas de mentionner que le brouillon a ses traits saillants spécifiques qui le singularisent et font qu'il n'est pas propre, qu'il est noir informe, chaotique, froissable et donc indigne d'être conservé ni transmis à la postérité.

On a beau dire que le brouillon est un avant- texte, un premier jet ou un mini laboratoire, mais l'attitude reste la même et ce document est appelé brouillon et doit remplir le

rôle du mouchoir dont on se sert pour évacuer les substances indésirables. Il semble de bon aloi de proposer l'appellation carte mentale pour changer quelque peu les attitudes négatives.

Ceci étant dit entre parenthèses, revenons aux brouillons qui ont précédé la production écrite ayant trait à l'argumentation. Nous avons remarqué des modèles hétérogènes basés sur des improvisations qui font que le brouillon ne joue plus le rôle de plan, de collecte des informations et de leur regroupement, ou recoupement. On peut alors dire, dans ce cas, que le brouillon n'est même pas une simulation mais une feinte, un alibi pour leurrer le correcteur ou pis encore un geste rituel qui se suffit à lui-même. Ajoutons que certains brouillons sont l'exacte réplique du texte. Au vu de ces résultats alarmants faut-il donc supprimer le brouillon ?

Quant à la sémiographie, elle est absente et on n'a pas du tout rencontré des brouillons à caractère grapho-scriptural : pas de signes d'implication, pas de tableau synoptique ni d'encadrés qui résument les idées et les faits. Comme nous n'avons pas remarqué des annotations en marge et les signes diacritiques (astérisque, tirets) qui montrent par exemple la progression du raisonnement.

Pour conclure, nous proposons que l'enseignant s'évertue à accorder une grande importance au brouillon et pour cela il doit commencer à faire la différence entre brouillon linéaire et brouillon scriptural et insister par la même occasion que le but de cet apprentissage est d'arriver à élaborer un brouillon instrumental qui fait gagner du temps et développe par la même l'esprit d'analyse et de synthèse, et pour conférer au brouillon sa vraie valeur didactique, l'enseignant doit noter le brouillon en élevant son coefficient et en suggèrent aux élèves que l'équation brouillon = texte final est une « équation stérile ». Le brouillon doit ressembler à une carte, car la carte n'a pas la dimension réelle par exemple de la ville qu'elle représente.

Chapitre III :
Analyse des Données

III.1. Analyse des échantillons (Brouillons et production écrite)

Echantillon N1 :

Observation sommaires :

Aucun plan structuré (pas de représentation graphique, pas de flèches indicatrices, pas de formules lapidaires) qui préfigurent cette production ayant trait à l'argumentation, or argumenter relève d'une démarche discursive qui demande à établir par exemple des tableaux et autres graphes pour caser les idées : par exemple, le pour et le contre peuvent être mis séparément dans deux cases. Ajoutons à cela que l'élève n'a pas utilisé un deuxième brouillon pour sélectionner les arguments les plus pertinents car dans le premier jet on jette pêle-mêle les idées. Les transitions sont mal travaillées et on remarque un réel déficit dans ce qu'on appelle les connecteurs, l'élève s'étant contenté d'user de marqueurs temporels (d'abord, ensuite, enfin).

Aucune trace des 4 opérations fondamentales si bien qu'au final nous avons deux textes quasiment identiques, la seule différence est que le brouillon contient 5 ratures (deux mots et 3 expressions raturés)

Aucune apostille (annotation en marge) aucune numérotation et les ratures ne renvoient ni au déplacement ni à la substitution ni à une quelconque opération.

Le passage du brouillon à la mise au net ne témoigne d'aucun ajout or l'ajout est essentiel car c'est lui qui joue le rôle de discriminant entre le brouillon et le propre.

Donc on peut dire que ce brouillon n'est ni un intermédiaire ni véritablement un avant-texte. La seule chose valable dans ce brouillon est que l'écriture est lisible (pas de cacographie).

Cette indifférenciation entre brouillon et mise au net montre bien que le scripteur ignore le vrai statut du brouillon et n'en connaît que le nom.

Quant à la facture générale de cette feuille de brouillon nous trouvons les mêmes paragraphes, les mêmes espaces interlignes que dans le propre ; c'est comme si passer du brouillon au net est une simple opération à caractère itératif. On en déduit que le brouillon est dans ce contexte une simple formalité ou une corvée en plus d'où le simple noircissement de la feuille.

Une autre preuve que ce brouillon est mal élaboré c'est que l'élève n'a procédé à aucune correction

Voici un corpus de phrases restées telles quelles lors du passage à la mise au net : phrase agrammaticales, solécismes.

- Les jeunes préfèrent de connecter, ensuite ils séparez entre les couples (remarque : cette phrase est agrammaticale mais aussi inintelligible).
- Des jeunes qui entrent dans le péché (traduction littérale de l'expression idiomatique arabe ; ya dekhlou fi el haram).
- D'abord ils(les réseaux) nous alloignés de nous études (torsion phonétique du verbe éloigner).
- Malgré de les conséquences négatifs de ces réseaux (emploi impropre de la préposition de).

Autre remarque :

On ne trouve pas d'expansions nominales qui donnent plus d'information. Bref cette production ne s'apparente nullement à un texte argumentatif.

On peut passer sous silence les fautes d'orthographe et les constructions vicieuses, notre objectif est de mettre l'accent sur la phase préparatoire (le premier jet) étant donné que le brouillon relève d'un travail conceptuel avant d'être une élaboration linguistique, mais hélas on n'a pas relevé un véritable canevas qui montre que l'élève ç fait un effort de réflexion.

Bilan : le brouillon proposé par l'élève est superflu et ne contribue ni de loin ni de près à la consolidation de la mise au net.

Echantillon N 2 :

Brouillon écrit au crayon sur des feuilles (recto seulement)

Nature du brouillon : linéaire ou presque.

Degré d'hétérogénéité par rapport au propre =1, brouillon légèrement du propre

Rature : aucune

Substitution= 2 internet (sur le brouillon) et toile d'araignée (sur le propre).

Ajout=1

De nos jours (sur le brouillon) actuellement (sur le propre).

Pas un mini tableau qui regroupe les arguments essentiels

On remarque sur le brouillon un usage abusif des expressions factitives (contenant le verbe faire expression que le scripteur devrait remplacer au propre par des locutions plus appropriées.

Changements inadéquats de connecteurs lors du passage du brouillon au propre

Quelques expansions nominales judicieuses telles que : autrefois nos vieux parent ignoraient le monde extérieur (sur le brouillon)/ autrefois nos vieux parent qui avaient une culture basée sur les traditions et qui étaient dépourvus de moyens de communications.... (sur le propre).

Corpus de constructions vicieuses :

- Les avantages et des inconvénients
- Internet facilite tout ce que nos ancêtres ont souffert mais en même temps internet peut rendre accro d'elle(usage non civique du mot accro+ mauvais usage de la voix passive accro d'ele) si nous demandons à l'élève d'où vient accro, il nous répondra certainement par un geste ou désignera le droué, il ignore que ce mot vient d'accrocher, l'enseignant doit proscrire de telle pratique et exhorter les élèves à éviter l'usage d'abréviations.

Bilan : le scripteur a bien fait d'utiliser le crayon car il fait partie intégrante du statut du brouillon et on remarque d'autre part qu'il a écrit uniquement sur le recto et ceci est un comportement prudent et perspicace puisque lorsqu'on écrit au verso, on risque lors du passage au propre d'oublier ce verso. Nous n'avons pas demandé à l'élève (faute de temps) s'il a respecté une consigne concernant l'écriture ou s'il l'a fait de son propre gré. En tout cas c'est une bonne initiative.

Il faut dire que parmi les échantillons étudiés celui-ci est le seul brouillon viable (car bien aéré) soit bien aéré.

Echantillon N3 :

Brouillon écrit au stylo noir, usage du recto et du verso.

Nature du brouillon : linéaire (pas de flèches pas de diagrammes ni de mots génériques qui résument l'essentiel).

Facture du brouillon : peu aéré= brouillon touffu

Nombre de ratures : 3 mais ce sont des simples griffonnages puisqu'on trouve aucun réajustement au propre.

Substitution= aucune

Déplacement= 0

Ajout= 2 quelques énumérations qu'on ne trouve pas dans le brouillon met qu'on trouve au propre, mais le mérite du scripteur est d'avoir fait allusion à ces listes dans le brouillon.

Le même paragraphe est dédoublé (écrit deux fois). Ces deux paragraphes sont séparés par une ligne sous forme d'ondulation ce qui dénote la perplexité du scripteur et le vague à l'âme qui l'opprime

Degré d'hétérogénéité : 1 .Le texte final est sensiblement plus long que le brouillon mais cela ne veut pas dire que le scripteur a conçu un brouillon instrumental ergonomique car pensons-nous c'est le manque de temps qui l'a contraint à ne pas ajouter le dernier paragraphe pour parachever son écrit au brouillon.

Corpus de phrases :

D'autre par ces derniers les jeunes devient étrangères dans l'entourage familiale (fautes d'orthographe dues à une confusion homonymique, redondance, faute d'accord sujet- verbe.

*un monde Virtual (télescopage entre Virtual (anglais) et virtuel (français).

Bilan : le brouillon n'a pas été utilisé à bon escient : le scripteur a fait preuve de verbiage ce qui a totalement faussé son plan : c'est comme si le brouillon était un lieu obscur duquel il faut s'échapper le plus vite possible, tandis qu'au propre on trouve un enchainement acceptable sauf que certains connecteurs sont absents. Peut-être, en partant bien sûr de cet

exemple il y a des apprenants très conditionnés qui appréhendent le brouillon et estiment que le propre est le lieu du travail bien figolé.

Echantillon N4 :

Brouillon écrit au stylo bleu.

Nature du brouillon : linéaire

Facture du brouillon : quasiment illisible lettres empâtées ce qui donne une écriture brouillonne qu'on ne peut décrypter qu'à l'aide de certains indices.

Nombre de ratures : 2 mais non exploitées judicieusement .

Substitutions=0

Ajout= 1, connecté à Facebook (brouillon) connecté à ce réseau social et convivial (vu la pauvreté du répertoire lexical de l'apprenant il est possible qu'on lui a soufflé ce mot).

Brouillon identique au texte final.

Corpus de phrases :

- Connecté en Facebook (usage impropre de la préposition « e »).
- Elle beau avoir des inconvénients empêche de se réunir (l'apprenant a parachuté avoir beau= infinitif qu'on utilise pour introduire une opposition. Ce parachutage est peut-être du a une mauvaise catégorisation de cette locution à ses implications grammaticales).

Bilan : le brouillon proposé par l'élève est plus proche du patchwork que de l'élaboration raisonnée d'une copie qui préfigure le texte final. On devrait inculquer à l'apprenant que le brouillon, au-delà de son appellation populaire, renferme l'idée de plan et qui dit plan dit hiérarchisation, rationalisation, regroupement (similitudes). Plus on considère le brouillon comme une sale besogne, plus le propre sera malpropre puis impropre.

Echantillon N5 :

Brouillon écrit au stylo noir (a recto seulement).

Nature du brouillon : linéaire.

Brouillon peu aéré et très identique au propre.

Nombre de ratures= 5, malheureusement non fonctionnelles.

Substitution= 0

Déplacement au moyen de tournures = 0

En un mot nous n'avons trouvé aucune trace des opérations fondamentales.

Usage erroné des connecteurs lors du passage du brouillon à la mise au net.

Aucun criblage c'est-à-dire aucun tableau qui regroupe les arguments essentiels et rejettent les arguments accessoires.

Corpus de phrases :

- ✓ les réseaux causent beaucoup de négative effets (calque c'est-à-dire usage d'une structure syntaxique anglaise qui place le qualifiant avant le nom d'autant plus que négative ici est un anglais mais existe en français sous la forme du féminin).
- ✓ En conclusion si on a continué d'utiliser ces réseaux (amalgame dramatique : les pronoms sont utilisés à tort et à travers+ pas d'accord + une ignorance totale de la conjugaison si bien qu'il en résulte ce qu'on appelle un pidgin).

Bilan : il y a comme on dit le fond et la forme ; si le scripteur s'intéresse au fond au détriment de la forme ceci est excusable momentanément parce que le fond est l'âme de tout projet ,la réciproque n'est pas vraie. A partir de là, on peut catégoriser les scripteurs en trois genres, les deux genres sont déjà connus tandis que le troisième genre est celui qui n'accorde aucun intérêt ni à la forme ni au fond.

Et vu cet état de fait, il ne serait pas criminel de s'intéresser au début à la forme car il y a bien une liaison entre pensée et langage.

III.2. Passage au crible des résultats du questionnaire

Cette section est réservée aux résultats issus de notre enquête, résultats que nous allons passer au crible afin de déterminer les facteurs qui inhibent ou favorisent le processus de

l'écrit. Les exemplaires du questionnaire ont été distribués aux apprenants tout juste après que ceux-ci aient remis leurs copies à l'enseignant.

L'interprétation des réponses s'est faite via les pourcentages qu'on a calculés au fur et à mesure qu'on regroupait lesdites réponses.

Voici donc les questions ayant trait au respect des consignes qui aident à optimiser l'écrit.

Question N° 1 : As-tu lu le sujet avant d'entamer ta rédaction ?

Les apprenants sont unanimes : tous lisent minutieusement le sujet avant de coucher noir sur blanc leurs idées.

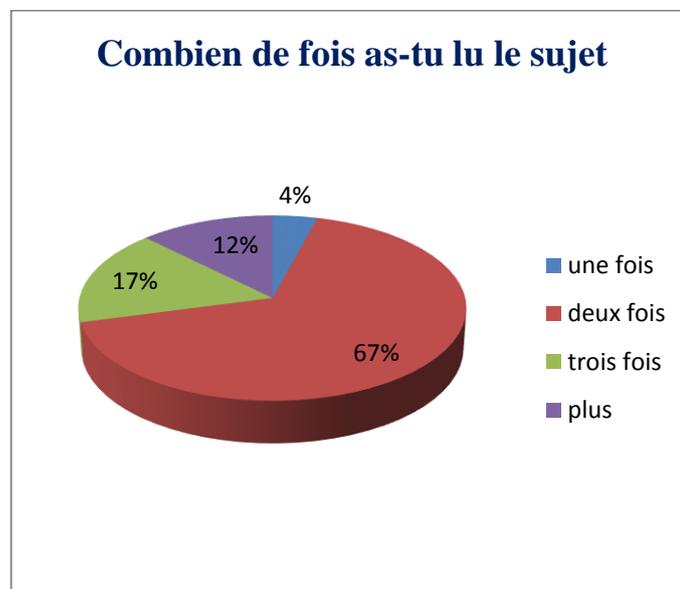
Question N° 2 : combien de fois as-tu lu le sujet ?

1fois : 4,16%

2fois : 66,66%

3fois : 16,66%

Plus : 12,5%



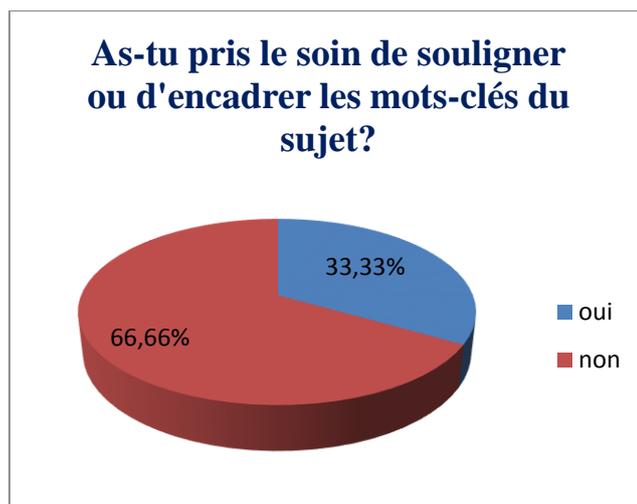
Déduction : le pourcentage qui prédomine(66,66) montre à l'évidence ce qu'on appelle la moyenne arithmétique, car lire 4fois le sujet est le signe d'un esprit obtus. On peut représenter ces pourcentages au moyen de la cloche de gauss qui utilise la notion d'écart-type

les pourcentages extrêmes (une fois) et (quatre fois) sont faibles et s'écartent grandement de la norme. Deux lectures aident à repérer les mots-clés qui contiennent les idées-phares.

Question N° 3 : As-tu pris le soin de souligner ou d'encadrer les mots-clés du sujet ?

Oui : 33,33%

Non : 66,66%

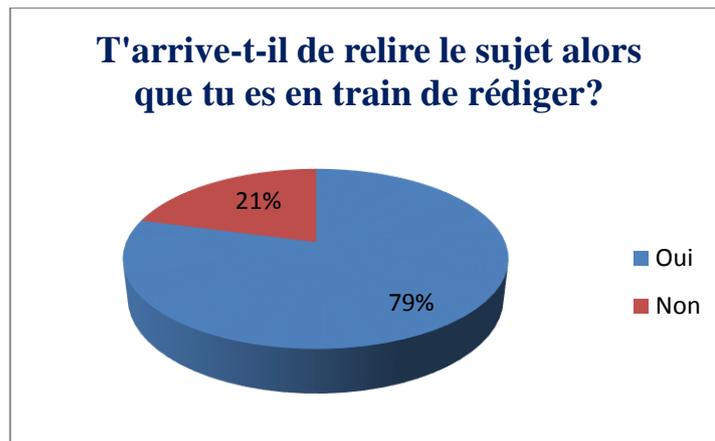


Nous constatons, en nous basant sur le deuxième pourcentage, que mettre l'accent sur les mots-clés ne constitue pas une priorité pour plus de la moitié des scripteurs et cela paraît alarmant quand on sait que ces apprenants sont amenés à être confrontés ultérieurement à des épreuves qui demandent une plus grande concentration sur l'essentiel et non sur l'accessoire. Ne pas souligner les mots-clés peut mener à des spéculations hors sujet. Ainsi ce deuxième taux doit attirer l'attention de l'enseignant pour qu'il puisse en premier lieu trouver un palliatif, car une bonne lecture du sujet ne signifie pas écarquiller les yeux mais poser des jalons qui orientent la recherche et la planification.

Question N4 : T'arrive-t-il de relire le sujet alors que tu es en train de rédiger ?

Oui : 79,16%

Non : 20,83%

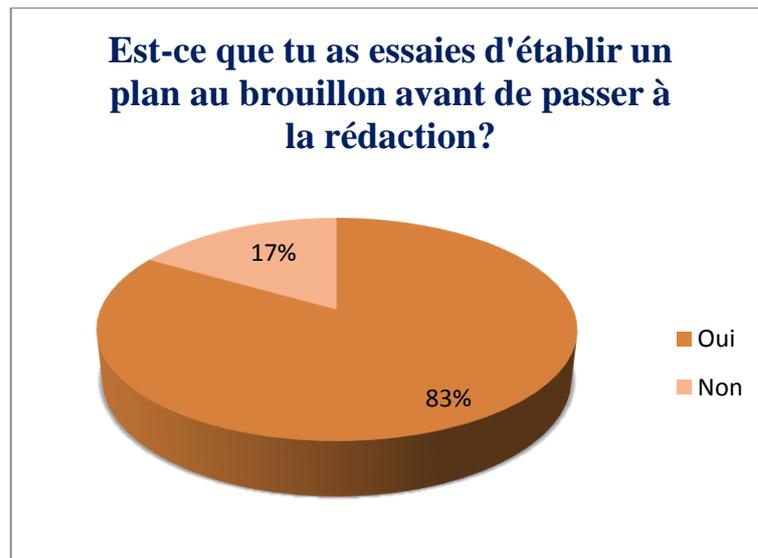


Les résultats sont probants et on constate très bien qu'un nombre appréciable d'apprenants optent pour des lectures intermittentes. Comment interpréter ce comportement ? Réponse : sans doute la première et peut-être la deuxième lecture ont été hâtives. Autre cause le fait de ne pas avoir souligné les mots-clés peut être à l'origine de ce va et vient fastidieux qui peut causer des interférences nuisibles et se répercuter négativement sur le texte final, on peut aussi dire que ce retour au sujet est une tentative désespérée de l'apprenant qui semble vouloir presser le sujet comme un citron, car celui-là aime copier et veut vite trouver les idées qui lui échappent. Autrement dit c'est comme s'il personnifiait ce sujet et le priaït instamment de divulguer la totalité de ses secrets. Nous pensons que l'apprenant qui relit le sujet tout en rédigeant est un acte très peu rentable car cette façon de procéder provoque l'instabilité et fait perdre au scripteur le fil directeur de ses idées.

Question N°5 : Est-ce-que tu essaies d'établir un plan au brouillon avant de passer à la rédaction ?

Oui : 83,33%

Non : 16,66%



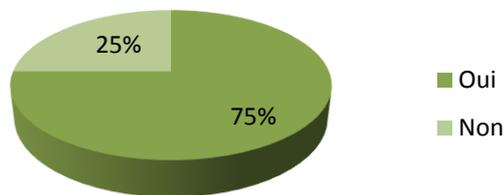
Le taux des réponses affirmatives est plus satisfaisant et montre bien qu'il y a une prise de conscience quant à l'importance de l'élaboration d'un plan : les élèves ne veulent pas s'aventurer. D'où vient cette prudence ? Vient-elle d'un conditionnement scolaire ou bien d'une pratique sociale qui met en garde les individus qui ne présentent pas des certifications. En tous cas l'improvisation désormais exclue : tout doit être peaufiné bien avant d'être concrétisé matériellement. Mais toujours est-il que l'élève a besoin d'être guidé même s'il prétend établir le plan : il faut lui fournir les outils et les raccourcis qui lui permettent de d'échafauder des plans efficaces et bien condensés.

Question N° 6 : Es-tu directement passé au propre ou as-tu commencé par coucher tes idées sur le brouillon ?

Oui : 75%

Non : 25%

Es-tu directement passé au propre ou as-tu commencé par couché tes idées sur le brouillon?



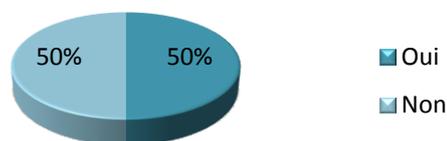
Le deuxième taux est presque insignifiant puisque le brouillon est mis en vedette mais attention cela ne veut pas dire que ce dernier est effectivement utilisé à sa juste valeur : il est probable que cet engouement pour le brouillon est un effet de mode et pour confirmer ce que nous disons il vous suffit de jeter un coup d'œil sur les contenus de ces brouillons et vous vous rendrez compte que ce sont des simples préfigurations ou simulacres du texte final.

Question N° 7 : Lorsque tu entames l'écriture de ton projet utilises-tu alternativement le brouillon et le propre ?

Oui : 50%

Non : 50%

Lorsque tu entames l'écriture de ton projet utilises-tu alternativement le brouillon et le propre?



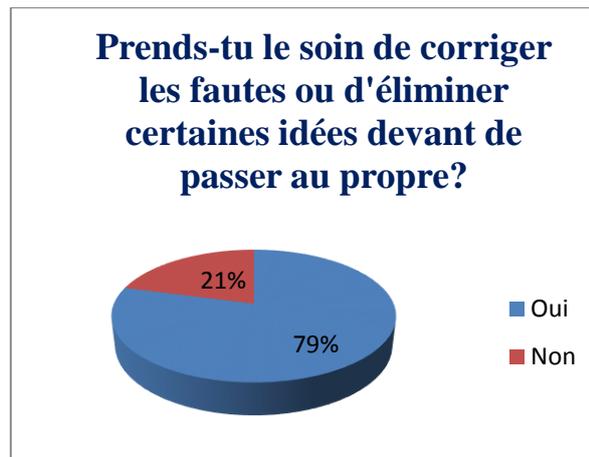
Les taux paritaires indiqués plus haut montrent bien que les attitudes et visions vis-à-vis du brouillon sont parfois diamétralement opposées : cette variété a pour source les différences de tempéraments et d'habitudes. En somme, il ressort de ces

données statistiques que le brouillon n'est pas forcément une étape préalable, le va et vient entre brouillon et propre est privilégié et procure un certain plaisir.

Question N°8 : Prends-tu le soin de corriger tes fautes ou d'éliminer certaines idées avant de passer au propre ?

Oui : 79,16%

Non : 20,83%



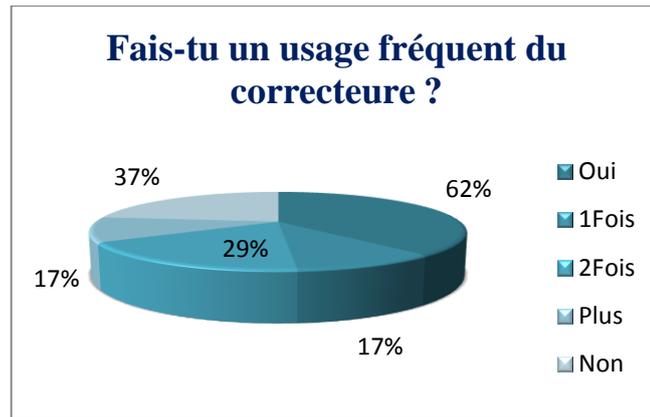
Le premier taux met en relief l'importance de la révision mais il faut dire que le nombre assez élevé de ceux qui procèdent à cette révision ne reflète pas une réelle considération pour cette opération. Il se peut que cette révision se fasse pour combler le vide temporel qui reste (pour ne pas s'ennuyer).

Question N° 9 : Fais-tu un usage fréquent du correcteur ?

Oui : 62,5%

- 1fois : 16,66%
- 2fois : 29,16%
- Plus : 16,66%

Non : 37,5%



Ces chiffres montrent bien qu'il y a une volonté de bien faire.

Question N° 10 : As-tu rencontré des difficultés ? Si oui lesquelles ?

4,16% des apprenants disent avoir rencontré beaucoup de difficultés lors de la tentative de décryptage du libellé du sujet qui, selon eux, ne les a pas inspirés du tout. Les idées ne veulent pas émerger et ils sont vite découragés, tandis que 54,16% se plaignent de leur incapacité à organiser et à hiérarchiser les idées. 37,5% reconnaissent que leur répertoire lexical est très limité et que par conséquent ils ne peuvent aisément construire une phrase ou exprimer comme il se doit les milliers d'idées qui fourmillent dans leurs esprits. Enfin 25% doutent de leurs compétences linguistiques surtout au niveau des graphèmes autrement dit l'orthographe constitue pour eux une véritable bête noire.

Donc comme on peut le constater les facteurs qui inhibent le processus de l'écriture sont hétérogènes et vu cet état de fait il est vraiment difficile de trouver une panacée et ceci consolide bien les déclarations des didacticiens qui mettent l'accent sur la complexité du processus d'écriture.

Question N° 11 : Fais-tu recours au dictionnaire ?

Oui : 70,83%

Non : 29,16%



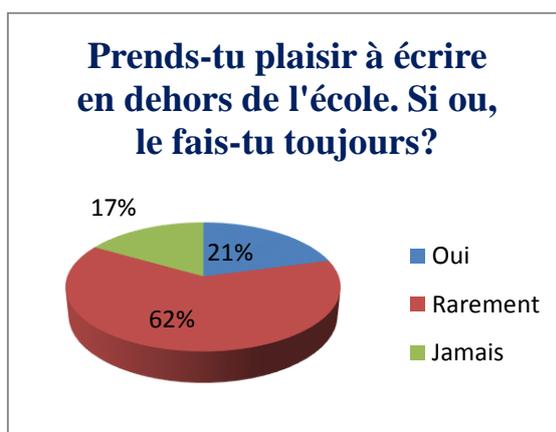
Le taux des réponses affirmatives est à vrai dire asymptotique et très réjouissant, ce qui montre un retour salubre aux moyens didactiques traditionnels, car consulter le dictionnaire est une activité studieuse d'autant plus qu'il contribue à l'ancrage graphique des mots et peut être érigé en arbitre lorsque l'un des deux apprenants veut imposer son point de vue.

Question N° 12 : Prends-tu un plaisir à écrire en dehors de l'école. Si oui, le fais-tu toujours ?

Oui : 20,83%

Non : 62,5%

Jamais : 16,66%



L'activité scripturale extrascolaire, comme en atteste les taux affichés, se raréfie de plus en plus car on lui a substitué les SMS d'autant plus que l'écran tactile a bousculé le

papier qui avait un certain charme et était lié éminemment à l'acte d'écrire. Ecrire aujourd'hui obéit à des impulsions électroniques et utiliser l'encre et le papier est aux yeux de certains un acte suranné. Pour remédier à cette situation, il faut faire revivre la correspondance, demander aux élèves de faire des comptes rendus simples, de rédiger des résumés suivant des procédés qu'on devrait leur inculquer en permanence, en un mot réhabiliter l'écrit via une batterie d'exercices quotidiens et rappeler, en permanence à l'élève que le monde d'aujourd'hui exige, plus que jamais, des compétences scripturales et que les fautes d'orthographe sont rédhitoires même à l'heure de l'internet.

Synthèse :

Après l'obtention de ces différents pourcentages, quels enseignements peut-on tirer ?

Le premier enseignement est qu'il faut déployer des efforts pour réussir, comme le dit Montaigne, à façonner des têtes bien faites au lieu de têtes bien pleines et pour concrétiser cet objectif on doit partir du principe qu'il faut « apprendre à apprendre » en tenant compte bien sur des facteurs cognitifs et des facteurs affectifs qui vont de pair et dont nous avons indiqué les multiples applications et implications préalablement.

Le deuxième enseignement est qu'il faut apprendre à l'élève à savoir se ressourcer, à se tracer des pistes et à établir personnellement des cartes mentales qui peuvent lui venir en rescousse.

Le troisième enseignement consiste à inculquer à l'élève que la phase préparatoire est très importante et que le brouillon n'est pas un marche-pied ce qui veut dire qu'il faut toujours ancrer dans son esprit le vrai statut du brouillon, statut dont nous avons tracé les contours au chapitre précédent.

Le quatrième enseignement est qu'il faut que l'apprenant s'entoure de supports (journal intime, cahier de travail et que le brouillon, dictionnaire) qui lui font prendre conscience que l'acte d'écrire n'est pas une sinécure.

La liste de ces enseignements peut s'allonger infiniment mais contentons-nous de ceux qu'on vient de citer, car ils renferment implicitement d'autres enseignements et pour revenir aux résultats chiffrés, on peut dire que les obstacles qui obstruent la démarche de l'apprenant ne sont pas, de prime abord, affectifs ni toujours cognitifs mais pragmatiques autrement dit

une mauvaise lecture des consignes peut entraver la bonne rédaction, d'où l'importance de la relation lecture-écriture.

Le point qu'il faut quand même retenir est que les apprenants commencent à prendre conscience des stratégies d'apprentissage et semblent se dire-en aparté- que rien n'est donné mais que tout se construit. Donc, elle est loin l'époque où on croyait « qu'écrire est une aptitude innée ».

Proposition de démarches pour une production écrite raisonnée

Etant donné que la production écrite ne peut être menée à bon terme qu'après un travail de réécriture, nous allons donc mettre l'accent sur cette étape cruciale qui précède la mise au net (ou la mise au propre comme on dit) tout en proposant des activités aux élèves susceptibles de les amener à travailler « rationnellement » et à bien étoffer leurs écrits en ayant recours bien sûr aux opérations post-brouillons surtout celles ayant trait à l'ajout qui est, et demeure une opération vraiment enrichissante.

➤ **Remarque**

L'ajout est un procédé éminemment rentable qu'il faut inculquer, en toute urgence, à l'apprenant puisqu'il améliore son potentiel scriptural et sa capacité à informer davantage le lecteur, à décrire un personnage, à spécifier un fait ou à narrer un événement.

D'ailleurs, beaucoup d'enseignants ont remarqué que les remplacements (ou substitutions) effectués par les apprenants scripteurs ne contribuent guère à améliorer, comme il se doit, leur texte. Quant aux suppressions (effacements ou soustractions) elles montrent bien que le scripteur rencontre certaines difficultés linguistiques ou qu'il veut éviter certaines impasses.

Pour revenir à l'ajout, disons qu'il est plus rentable que la substitution car il engendre, tout en faisant apparaître un élément nouveau, une série d'effets stylistiques tels que l'énumération, la gradation, l'accumulation et la reformulation. Toutefois, la substitution, est à son tour, beaucoup plus rentable que la suppression car elle aide à éliminer les redondances, elle est le plus souvent exploitée à des fins qui reflètent la gêne du scripteur, cependant celle-ci s'avère d'une grande efficacité dans la production de propositions elliptiques. Donc la substitution, lorsqu'elle est utilisée à bon escient, peut aider à étendre le champ lexical, à forger des périphrases ou des métaphores c'est dire que ce procédé met en branle les facultés mentales et l'imagination. Certains lui préfèrent les appellations commutation/ remplacement. Reste le déplacement que certains appellent permutation : celui-ci consiste à inverser l'ordre des mots exemple : blanc bonnet= bonnet blanc ; el hadj moussa= moussa el hadj. Ce procédé permet à l'apprenant de diversifier les phrases et de donner à son texte une allure plus élégante, bref il lui permet de sortir de la routine et d'éviter les poncifs et clichés qui peuvent ennuyer aussi bien le lecteur qui lui-même.

✚ Extrapolations statistiques :

Des analyses quantitatives à propos des brouillons d'élèves montrent que l'opération « substitution » vient en tête de liste puisqu'elle frôle les 50%, suit l'opération « ajout » dont le taux avoisine les 30% tandis que l'opération « suppression » n'excède pas le taux des 20%.

Quelles extrapolations pouvons-nous faire à partir de ces pourcentages. Réponse : il semble qu'il y a erreur d'aiguillage : ce qui veut dire que les enseignants n'insistent pas beaucoup sur l'opération « ajout » qui enrichit et le lecteur et le scripteur autrement dit les substitutions peuvent tourner en vase clos et sont parfois brèves tandis que les ajouts « dilatent » la phrase et réalisent plusieurs gains au plan cognitif. Donc, si les enseignants persistent à ne pas attirer l'attention des apprenants sur l'ajout et ses nombreuses ramifications le statut du brouillon risque d'être sérieusement ébranlé. Il faut tenir coûte que coûte à réaliser un équilibre entre ces 4 opérations susceptibles d'avoir des effets bénéfiques sur le processus de réécriture. Rappelons avant de clore cet exposé, que les opérations sus-indiquées sont loin d'être une pratique ludique de l'activité scripturale, mais jouent le rôle de générateur de textes lisibles, intelligibles et bien figolé.

✚ ACTIVITES

Substitution : Réécrire, au moyen de la substitution, un texte en changeant son lexique tout en gardant son moule syntaxique.

Suppression : Pratiquer la caviardage c'est-à-dire supprimer des passages d'un récit pour le rendre plus court ou écrire un bulletin météorologique à partir de phrases prolixes ou supprimer certains mots qui n'endommagent pas le sens de la phrase ex : celui qui a une terre est toujours sur le pied de guerre= qui terre a , guerre a/ un chat qui a été échaudé une seule fois craindra pour toujours l'eau froide= chat échaudé craint l'eau froide.

Ajout : Donner une phrase minimale (sujet-verbe) et non une phrase simple, puis demander aux élèves de faire des expansions, d'établir de plus amples énumérations à partir de ce noyau, les amener aussi à faire des gradations, les inciter à « abuser » de la reformulation et pour bien maîtriser ces procédés il est du devoir de l'enseignant de conduire les élèves à se frotter à des textes expositifs car ceux-ci contiennent abondamment ces procédés.

Déplacement : On choisit un corpus de phrases et de locutions puis on demande à l'élève de d'opérer des permutations qui peuvent conférer à la phrase ou à la locution une certaine élégance.

Conclusion Générale

Le bilan qu'on peut dresser au terme de cette recherche ne peut être que mitigé au vu de nos attentes et de nos estimations. En effet on n'a pas pu trouver trace des différentes préconisations pédagogiques concernant les stratégies d'apprentissage, ni encore moins les passerelles cognitives simples qui font que l'apprenant puisse passer de la conception (planification) à la concrétisation d'une tâche à savoir la production écrite. Cet état de fait étant dû, bien sûr, à un manque flagrant de supports devant accompagner l'apprenant durant son cursus scolaire et c'est ainsi que se trouve faussée la relation dialectique enseignant-élève. D'ailleurs, il est bien connu qu'on n'accorde point d'importance à la notion réelle de brouillon qui doit être perçue comme phase préparatoire et qui dit phase préparatoire dit raisonnement, utilisation de grilles, de symboles et autres signes diacritiques. La revalorisation du brouillon doit inévitablement passer par un changement de visions et d'habitudes en commençant par montrer à l'élève que cette phase préparatoire est très importante et que sans elle tout peut tomber à l'eau et que sans elle aussi beaucoup d'autres activités non scolaires ne peuvent aboutir à des résultats probants : l'aviateur ne doit-il pas commencer par ce qu'on appelle une simulation de vol avant de prendre les airs ? Et le peintre ne commence-t-il pas par faire une ébauche ou un croquis ? Oui cet élargissement du champ de vision de la phase préparatoire, du brouillon au croquis artistique en passant par la simulation peut pousser l'élève à ne pas prendre à la légère l'élaboration du brouillon et peut l'exhorter à comprendre que toute improvisation n'est pas payante qu'elle ne développe pas ses capacités discursives et qu'il ne pourra jamais arriver à s'autoévaluer. Les corpus qu'on a passés au crible confirment amplement ce que nous venons de constater, car s'y trouvent cachées les intentions des élèves qui prennent le brouillon pour un simple simulacre et ne savent pas du tout l'exploiter. Cette méconnaissance ou pis cette crasse ignorance n'est pas pour autant blâmable parce que ces apprenti-scripteurs ont simplement entendu durant toute leur vie scolaire l'expression plate : « faites un brouillon » sous forme d'injonction sans que jamais ne leur soit montrées les modalités d'élaboration de ce fameux premier jet ou leur suggérer par des exemples la nécessité d'un plan de travail avant de s'aventurer dans quoi que ce soit (qui veut voyager loin ménage sa monture) et ce n'est pas par des injonctions ou sommations qu'on peut arriver à ancrer des savoir-faire, car ces façons de procéder perturbent aussi bien l'affectif que le cognitif et font que l'élève devienne réceptif et se contente après cela d'honorer le « contrat didactique » sans qu'il puisse ajouter à son patrimoine le moindre savoir-faire. Donc il faut insister sur le brouillon, et on ne le dira jamais assez le brouillon n'est pas seulement l'affaire du professeur de langue, les professeurs des autres matières doivent eux aussi contribuer à amplifier sa valeur pour ne plus être cantonné uniquement dans le domaine littéraire.

A noter qu'avant de mener notre enquête au sein de l'établissement secondaire, on s'attendait à « tomber » sur des brouillons instrumentaux dignes des élèves de terminale qui ont gagné en maturité mais c'est tout le contraire que nous avons rencontré. Constat amer mais tout de même bénéfique car il nous a poussé à prodiguer des conseils aux enseignants à qui on a demandé de faire des cours spéciaux suivis d'une batterie d'exercices susceptibles de mettre l'accent sur les quatre opérations fondamentales du brouillon (un brouillon, répétons-le encore une fois, ça s'apprend) ceci d'une part, d'autre part on leur a suggéré de demander aux élèves d'apprendre à utiliser les tableaux, les signes diacritiques et autres raccourcis, en somme mettre l'accent sur l'aspect ergonomique du premier jet. On a aussi attiré leur attention sur l'utilité de recourir à la projection de diapositives montrant les brouillons d'écrivains talentueux et de génies (IBN KHALDOUN par ex), brouillon qui contiennent des ratures et montrent par la même que raturer n'est pas un comportement honteux ou avilissant. Ceci étant bien assimilé il faut aussi essayer d'établir la différence entre écriture et réécriture.

La première peut surgir spontanément, la deuxième concerne la révision et la modification. De là à dire qu'écrire n'est pas un simple geste graphique (griffonner des mots) mais est simultanément un processus et une procédure. Enfin tout ce qu'on vient d'énumérer comme facteurs relatifs soit à l'éclosion de la faculté d'écrire soit à l'extinction de celle-ci peut être mis en exergue par cette merveilleuse citation : « *la folie est une écriture intériorisée et l'écriture est une folie extériorisée* » d'où l'idée qu'écrire est une véritable catharsis. « Apprendre à apprendre » doit figurer au frontispice de tout édifice scolaire c'est notre credo et le fait d'incruster cette devise sur le pan d'un mur peut ôter à l'institution scolaire son caractère trop austère. Dieu donne le premier vers et c'est au poète de faire le poème.

Bibliographie

Livres et ouvrages :

- ALBERT, M-C. (1998). Evaluer les productions écrites des apprenants. Paris. Le Français dans le Monde n° :223.

- **BARBOW**, M. (1971). Enseigner le français aujourd'hui ; pp154.
- **CAMUS**, B. (1995). Rapport de stage et de mémoire. Alger. Chihab.
- **CORNAIRE**, C ; **RAYMOND**, (1949). P-M. La production écrite, (coll.) : « didactique des langues étrangères ».
- **CUQ**, J-P. (2003). Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde, ASDIFLE, clé internationale. Paris.
- **CYR**, P. (1998). Les stratégies d'apprentissage, (coll.) : « didactique des langues étrangères », clé internationale, paris.
- **ELIMAM**, A. (2003). L'exception linguistique en didactique. Oran. Dar El Gharb.
- **JACQUES**, A., **DANIEL**, F, (ED), (1976). Méthode de réflexion et de technique d'expression. Paris.
- **HAYES** et **FLOWER**, cité par **PIOLAI**, A, et **PELLISSIER**, A. (1989). Dans la rédaction de texte, approche cognitif. Paris
- **MICHEL**, E., **CLAUDINE**, G-D. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite : Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens ; pratique N° :115 :116.
- **PAUL**, C., **CLAUD**, G. (1996). Les stratégies d'apprentissage. Québec. CEC.
- **RALLAND**, V. la motivation dans l'apprentissage du français. Université de Sherbrooke. Québec, Canada.
- **SIMARD**, C. (1992). L'écriture et ses difficultés d'apprentissage, pour favoriser la réussite scolaire : Réflexion et pratique. Montréal. Saint-Martin.
- **THOMAS**, S.C. (2000). La cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit. L'Harmattan.
- **VEDA**, A-Y. (2008). Enseignement/ Apprentissage de l'expression écrite en FLE. Lyon2

- **VERDELHAN, M.** (2007). Le français langue seconde un concept et des pratiques en évaluation. Bourgade, de Boeck, pp320.
- **WOLFS, J-L.** (2001). Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage-du secondaire à l'université-(recherche, théorie, application » ; n°2 ; Belgique, Bock université.

Annexes

Annexes I

*Contenue les échantillons du
brouillons et de la production*

craie.

En mon opinion

- je pense que les réseaux sociaux et surtout Facebook mènent les jeunes d'aujourd'hui à leur famille et leur études.
- D'abord ils nous éloignent de nos études car presque tous les jeunes préfèrent de rester connectés en ligne et d'étudier.
- Ensuite ils nous séparent entre les familles.
- Ensuite ils séparent les couples (Trahison) et ils nous a perdu le principe Islamique.
- Enfin il y a des jeunes qui sont addicts à ces réseaux sociaux et peut être ils entrent dans le péché.

En conclusion malgré les conséquences négatives de ces réseaux, les jeunes d'aujourd'hui continuent de les utiliser.

je pense que les réseaux sociaux et surtout Facebook mènent les jeunes d'aujourd'hui à leur famille et leur études.

D'abord ils nous éloignent de nos études car presque tous les jeunes préfèrent de rester connectés en ligne et d'étudier.

Ensuite ils séparent les couples (Trahison) et ils nous a perdu le principe Islamique.

Enfin il y a des jeunes qui sont addicts à ces réseaux sociaux et peut être ils entrent dans le péché.

En conclusion malgré de ces conséquences négatives les jeunes d'aujourd'hui continuent de les utiliser.

On est en 2015, et la technologie est en développement, et l'internet est plus un de ses inventions et sûrement elle doit avoir des avantages et des inconvénients mais la question qui se pose, est-ce que les gens sont conscients de tout cela?

Tout d'abord, l'internet joue un grand rôle dans notre vie quotidienne. Elle nous facilite tout ce que nos ancêtres ont souffert, mais en même temps elle peut rendre accro d'elle, comme si elle est notre seule solution dans ce monde. Ensuite, cette invention éloigne les gens de leurs familles, leurs amis, tout simplement de vivre normal. La personne qui utilise l'internet abusivement est une personne compliquée, ne sait plus comment communiquer, comment s'exprimer et tout cela a un mauvais effet pour la société.

On est en 2015, la technologie est de plus en plus en développement, et l'internet est un de ses inventions. Et sûrement qu'elle doit avoir des avantages et des inconvénients mais la question qui se pose; est-ce que les gens sont conscients de tout cela?

Tout d'abord, l'internet joue un grand rôle dans notre vie quotidienne, elle nous facilite tout ce que nos ancêtres ont souffert mais en même temps elle peut nous rendre accro d'elle, comme si elle est notre seule solution, espoir dans ce monde. Ensuite, cette magique invention éloigne les gens de leurs familles, de leurs amis, tout simplement de vivre normal. La personne qui utilise l'internet abusivement se perd dans ce monde virtuel, devient une personne compliquée, ne sait plus comment communiquer avec ses amis, ne sait plus comment s'exprimer, et tout cela a un mauvais effet pour la société.

Table des matières

<i>Introduction générale</i>	<i>1</i>
<i>Chapitre I : Cheminement Théorique</i>	
<i> I.1. Définition de la notion d'apprentissage.....</i>	<i>5</i>
<i> I.1.1. Les stratégies socioaffectives.....</i>	<i>6</i>
<i> I.1.2. Les stratégies cognitives.....</i>	<i>6</i>
<i> I.1.3. Les stratégies métacognitives.....</i>	<i>6</i>
<i> I.2. Place de la notion de stratégie d'apprentissage dans la recherche didactique langue étrangère.....</i>	<i>7</i>
<i> I.3. Qu'est-ce donc l'écrit ?.....</i>	<i>8</i>
<i> I.3.1. Lecture et écriture, quel rapport ?.....</i>	<i>9</i>
<i> I.3.2. Ecriture et réécriture.....</i>	<i>10</i>
<i> I.4. La rature : trait saillant du brouillon. Comment l'interpréter ?.....</i>	<i>12</i>
<i> A. Brouillon linéaire.....</i>	<i>14</i>
<i> B. Brouillon instrumental.....</i>	<i>15</i>
<i> I.5. Elaborer un brouillon.....</i>	<i>16</i>
<i> I.5.1. Les critères d'un brouillon authentique.....</i>	<i>16</i>
<i> I.5.2. Les gains occasionnés par l'usage du brouillon.....</i>	<i>17</i>
<i> I.5.3. Les quatre opérations fondamentales du brouillon.....</i>	<i>18</i>
<i> ▪ Substituer.....</i>	<i>18</i>
<i> ▪ Ajouter.....</i>	<i>19</i>
<i> ▪ Supprimer.....</i>	<i>19</i>
<i> ▪ Déplacer.....</i>	<i>19</i>
<i> I.6. Modèles de Flower et Hayes.....</i>	<i>19</i>
<i> I.6.1. Le contexte de la tâche.....</i>	<i>19</i>
<i> I.6.2. La mémoire à long terme.....</i>	<i>20</i>

<i>I.6.3. Processus d'écriture.....</i>	<i>20</i>
<i>I.6.3.1. La planification.....</i>	<i>20</i>
<i>I.6.3.2. La mise en texte (brouillon).....</i>	<i>20</i>
<i>I.6.3.3. La révision.....</i>	<i>21</i>

Chapitre II : Itinéraire Méthodologique

<i>II.1. Outil de recherche</i>	<i>24</i>
<i>II.2. Recueil des brouillons des élèves.....</i>	<i>25</i>
<i>II.3. Déroulement de l'enquête et difficultés rencontrées.....</i>	<i>25</i>
<i>❖ Etude de cas.....</i>	<i>27</i>
○ <i>Brouillon d'élèves</i>	<i>28</i>
○ <i>Aperçu historique.....</i>	<i>29</i>
○ <i>La structure du texte argumentatif.....</i>	<i>29</i>
○ <i>Observation.....</i>	<i>30</i>

Chapitre III : Analyse des données

<i>III.1. Analyse des échantillons (Brouillons et production écrite).....</i>	<i>34</i>
<i>III.2. Passage au crible des résultats du questionnaire.....</i>	<i>38</i>
 <i>Préposition de démarches pour une production écrite raisonnée.....</i>	<i>47</i>
 <i>Extrapolations statistiques.....</i>	<i>48</i>
 <i>Activité.....</i>	<i>48</i>
<i>Conclusion générale.....</i>	<i>50</i>
<i>Bibliographie</i>	<i>52</i>
<i>Annexes.....</i>	<i>55</i>
<i>Annexe 1 : Contenu les échantillons du Brouillon et de la production écrite.....</i>	<i>56</i>
<i>Annexe 2 : Présentation des réponses des élèves</i>	<i>73</i>

Addendum

Synopsis

Synopsis

Résumé :

Le présent travail a pour objectif de scruter la relation entre stratégies d'apprentissage et production écrite. Le brouillon qui est au centre de nos préoccupations fait partie de ces stratégies que l'élève doit développer tout en lui faisant prendre conscience qu'écrire ne suffit pas : il faut aussi apprendre à réécrire autrement dit passer du brouillon à la mise au net exige certaines compétences et certains procédés tels que les 4 opérations (substituer, supprimer, ajouter, déplacer) auxquelles on a recours pour « filtrer » le brouillon et se débarrasser de ses ratures et de ses non-dits. La production écrite ne doit pas être spontanée et doit faire l'objet d'une attention particulière de la part l'enseignant qui doit suivre des étapes et mettre l'accent sur le pré-rédactionnel et le post-rédactionnel.

Mots-clés :

Stratégies d'apprentissage, cognitif, métacognitif, production écrite, affectif, brouillon.

Maitre-mot : Premier jet.

Néologisme insolite : saliscrit (brouillon) qui est la combinaison de « sale » et « écrit »

Leitmotiv : mise au net

summary

The present work aims to examine the relationship between learning strategies and written production. The draft is at the center of our concerns is part of the strategies that students must develop while making him realize that writing is not enough: one must also learn to rewrite the draft says otherwise go to the fair copy requires certain skills and processes such as the 4 operations (substitute, delete, add, move) which are used to "filter" the draft and get rid of erasures and its unspoken. The writing should not be spontaneous and should be given special attention by the teacher who has to follow the steps and focus on the pre-Editorial and post-Editorial.

Key words : Learning strategies, cognitive, metacognitive, written production, emotional, draft.

Maitre-word : First draft.

unusual neologism: saliscrit (draft) which is the combination of "dirty" and "written"

leitmotif: up to the net

ملخص

ويهدف هذا العمل إلى دراسة العلاقة بين استراتيجيات التعلم والإنتاج الكتابي. مشروع هو محور اهتماماتنا هي جزء من الاستراتيجيات التي يجب على الطلاب تطوير حين جعل جعله يدرك أن الكتابة لا يكفي: يجب على المرء أيضا تعلم كيفية كتابة مشروع يقول ستذهب إلى النسخة عادلة تتطلب بعض المهارات والعمليات مثل عمليات 4 (بديل، حذف، إضافة، والتحرك) التي تستخدم ل"تصفية" مشروع والتخلص من المحو ولها غير معلن. لا ينبغي أن يكون كتابة عفوية وينبغي إيلاء اهتمام خاص من قبل المعلم الذي لديه اتباع الخطوات والتركيز على التحرير قبل وبعد التحري

الكلمات المفتاحية:

استراتيجيات التعلم، والمعرفي، وراء المعرفي، وإنتاج كتب والعاطفية، مشروع