

**L'effet du brouillon collaboratif sur la cohésion des
textes de spécialité : cas de la filière des sciences
économiques.**

**The effect of the collaborative draft on the cohesion of
specialty texts: case of the economics department.**

* **BOUKOUROU Salah Eddine**¹, **SEBANE Mounia Aïcha**²
Université Mustapha Stambouli, Mascara, (Algérie).

Laboratoire en ingénierie des programmes de langues dans les filières
de spécialités.

boukourou.salah@univ-mascara.dz¹
msebane@univ-mascara.dz²

d/recép:06/11/2020	a/ acc: 14/12/2020	d/ pub: 30/03/2021
--------------------	--------------------	--------------------

Résumé :

Cet article a pour objectif l'étude des effets du brouillon collaboratif sur l'amélioration de la rédaction d'un texte de spécialité à travers les dysfonctionnements des phrases produites par les participants, au sein de groupes nouvellement constitués en contexte universitaire.

Nous avons adopté comme démarches expérimentales l'analyse génétique et l'analyse textuelle des brouillons et des textes produits par des étudiants de première année master inscrits au département des sciences économiques. Ces étudiants ont été subdivisés en trois groupes expérimentaux, un groupe test et deux groupes témoins.

Les premiers résultats de notre expérimentation montrent que le brouillon collaboratif contribue à augmenter la concentration des sujets, à diminuer leur surcharge cognitive liée à la mise en texte et il leur donne un contrôle orthographique qui améliorera avec la répétition les différents dysfonctionnements des phrases.

Mots-clés: Agrammaticalité, Asémantité, Brouillon collaborative, Cohésion, Types de brouillons.

Abstract:

The aim of this article is to study the effects of the collaborative draft on improving the writing of a specialty text through the

* BOUKOUROU Salah Eddine. *boukourou.salah@univ-mascara.dz*

dysfunctions of sentences produced by participants, within groups newly formed in an academic context.

As an experimental approach, we have adopted genetic analysis and textual analysis of drafts and texts produced by first-year master's students enrolled in the Department of Economics. These students were subdivided into three experimental groups, one test group and two control groups.

The first results of our experiment show that the collaborative draft helps to increase the concentration of subjects, decrease their cognitive overload related to texting and it gives them an orthographic control that will improve with repetition the various dysfunctions of sentences.

Keywords: Agrammaticality, Asemanticity , Collaborative draft, Cohesion, Types of drafts



I- Introduction:

Produire un texte de spécialité en langue française par des étudiants à l'université algérienne est une tâche difficile sur différents plans : linguistique, référentiel et cognitif. Le plan linguistique se manifeste dans l'activation des connaissances sur le système de la langue utilisée. Quant au plan référentiel, il concerne des connaissances spécialisées sur le domaine évoqué, peu familières pour ces étudiants. Tandis que le plan cognitif ne se limite pas juste aux traitements orthographiques et grammaticaux, il s'attache en effet à la mobilisation des divers processus cognitifs complexes comme la planification et la révision. La non maîtrise de ces processus, qui ne sont pas enseignés à l'université, met ces mêmes étudiants en difficultés rédactionnelles (Sekrane & Legros, 2012).

Notre objectif dans cet article est de tester, à travers le plan cognitif, l'effet du brouillon collaboratif sur la cohésion des textes de spécialité produits par des étudiants de master en sciences économiques. Sachant que la cohésion touche la structure interne du texte. Autrement dit, les relations qui se manifestent à l'intérieur de la phrase et les liens entre les phrases elles-mêmes. Par ailleurs, un dysfonctionnement au niveau phrastique peut influencer partiellement, voire totalement, le sens et la structure globale du texte, la cohérence (Shirley, 1994).

Selon Dubois et *al.* (2001), l'absence de la cohésion se manifeste dans l'agrammaticalité et l'asémantinité des phrases. La première se voit lors de la violation des règles de la grammaire dont le sens reste soit flou ou ambigu pour le lecteur selon la nature de la règle violée. Quant à la deuxième, elle se distingue quand les phrases deviennent inaccessibles pour le lecteur à cause de la malformation syntaxique, la contradiction ou le manque d'information. De ce fait, nous nous penchons dans ce travail de recherche sur l'analyse des textes de spécialité à travers ces deux types de dysfonctionnement des phrases soit l'agrammaticalité et l'asémantinité.

En effet, les résultats de notre pré-test au département des sciences économiques ont révélé des dysfonctionnements grammaticaux et sémantiques dans les productions écrites des participants. Par conséquent, nous avons opté pour le brouillon collaboratif comme un dispositif d'aide à la production d'un texte de spécialité. C'est le brouillon qui favorise le travail en groupe et associe également les deux types de brouillons expliqués par Alcorta (2001) : instrumental (sous forme des mots clés, de grandes lignes, des schémas...) et linéaire (sous forme d'un texte). Car d'un côté, la collaboration permet d'activer des connaissances du domaine évoqué en réduisant le taux d'erreurs (Ede & Lunsford, 1990). Et d'un autre côté, la planification est le premier processus cognitif qui confronte l'étudiant-rédacteur lors de la production des textes. Il se manifeste afin de gouverner tout le processus d'écriture (Flower & Hayes, 1981).

À partir de ces considérations théoriques découlera la problématique suivante :

- Dans quelle mesure le brouillon collaboratif pourrait-il aider les étudiants de première année master en sciences économiques à surmonter leurs difficultés liées à la construction des phrases afin de produire un texte de spécialité cohésif et cohérent ?

Afin de répondre à cette problématique, nous poserons les hypothèses suivantes :

H1 : Le brouillon collaboratif permettrait aux étudiants de contrôler les dysfonctionnements de la phrase durant le processus d'écriture.

H2 : Le type de brouillon utilisé aurait un impact sur la cohésion et la cohérence des textes produits.

II- Méthode:

1- Participants:

24 étudiants âgés entre 22 et 53 ans, répartis en trois groupes expérimentaux (G1, G2 et G3), représentent notre échantillon expérimental. Ils sont inscrits en première année master « comptabilité et contrôle de gestion » pour l'année 2018/2019 au département des sciences économiques à l'université Mustapha Stambouli de Mascara.

Le premier groupe (G1) (N=8), groupe expérimental, est réparti en deux sous-groupes de quatre étudiants chacun. Il utilise le brouillon collaboratif guidé par un cours support. Le deuxième groupe (G2) (N=8), premier groupe témoin, est subdivisé également en deux sous-groupes de quatre étudiants chacun. Ce groupe utilise le brouillon collaboratif non guidé. Et, le troisième groupe (G3) (N=8), deuxième groupe témoin, est censé planifier et produire des textes de spécialité individuellement et sans aucun outil d'aide.

2- Outils d'analyse :

Pendant notre expérimentation nous avons opté pour les outils suivants :

a- Grille d'évaluation des brouillons :

L'objectif de cette grille est d'analyser les brouillons des participants à travers des items qui sont répartis en deux axes : le type de brouillon employé et les opérations de la révision textuelle. Nous n'exploiterons dans cet article qu'un seul item qui concerne le type de brouillon (Annexe N° I).

b- Grille d'évaluation des textes finaux:

Nous avons élaboré cette grille afin d'analyser les textes finaux des sujets. Et pour étudier également les effets des types des brouillons utilisés sur ces textes (Annexe N° II).

3- Procédure expérimentale :

Dans un premier temps, les étudiants des trois groupes ont été tous soumis à un même pré-test concrétisé dans un questionnaire et une production écrite individuelle (1^{er} jet). Le temps imparti à la première tâche est une heure (01h) et pour la deuxième, une séance de deux heures (02h). L'objectif étant d'analyser les représentations des participants vis-à-vis le processus d'écriture et la façon d'employer leurs brouillons lors de la production des textes de spécialité.

Dans un deuxième temps, nous avons scindé l'effectif des participants en trois groupes (G1, G2 et G3), qui comportent équitablement les trois profils d'étudiants : faibles, moyens et plutôt bons en langue française, afin de produire le deuxième jet. Cette répartition a été basée sur les résultats du premier jet, à partir des critères suivants : la pertinence des idées, la progression des informations et l'emploi des termes de spécialité.

En ce qui concerne le groupe test, G1 :

D'abord, nous avons présenté aux étudiants de ce groupe un cours de deux (02) heures sur la manière d'utilisation d'un brouillon collaboratif qui combine entre le type linéaire et le type instrumental. Ce cours a été exploité après par les sujets comme un outil d'aide durant la production du deuxième jet (un cours support).

Puis, dans la même séance, nous avons partagé les rôles entre les participants en nous référant aux résultats du premier jet et aux travaux de Barlow (1993) adaptés selon le besoin de notre recherche : une personne-ressource (leader), deux participants et un secrétaire.

Ensuite, deux jours plus tard, et dans une séance d'une heure (01h), les sujets réalisent un brouillon collaboratif.

Enfin, dans le jour suivant, se déroule la troisième séance, d'une heure (01h) aussi. Elle est consacrée à la mise en texte finale du deuxième jet à partir des brouillons produits pendant la séance de la planification collaborative.

Quant aux groupes G2 et G3, les étudiants planifient et produisent leurs textes finaux également en deux séances d'une heure chacune (01h), mais sans bénéficier du cours support.

Pendant l'expérimentation et pour tous les groupes, l'enseignant de spécialité intervient dans la salle de classe pour répondre aux soucis des étudiants dans tout ce qui concerne leur spécialité. Et, nous intervenons également sur le plan linguistique suite à la demande des participants, sachant que toutes les productions écrites de ces participants ont été réalisées sur papier.

4- Consigne d'écriture:

Dans les deux jets, les participants sont censés répondre à la même consigne d'écriture qui a été lue et expliquée (parfois même en langue arabe) par nous-mêmes dans toutes les séances et à chaque groupe. Cette consigne est la suivante :

« Comment s'exerce le contrôle du budget de la commune ?

Pour répondre à la question mentionnée ci-dessus, vous devez produire un texte dans lequel vous :

- rédigez une introduction, un développement et une conclusion.

➤ Dans l'introduction, vous :

-amènerez le sujet traité par une présentation générale qui attire l'attention du lecteur.

-poserez ce sujet soit d'une manière implicite à travers des constats et des affirmations qui mènent directement aux problèmes posés ou d'une manière explicite via des interrogations.

-diviserez ce sujet en éléments de réponse sous forme des points qui serviront d'un plan à élargir et à enrichir après au niveau du développement.

➤ Dans le développement, vous :

- utiliserez les procédés explicatifs de :

- La définition.
- La reformulation.
- L'énumération.
- La cause et la conséquence.

-respecterez la terminologie relative à votre spécialité et au thème abordé.

- emploierez la forme impersonnelle avec la troisième personne du singulier " il ".

-conjuguez les verbes au présent de l'indicatif.

-respecterez la ponctuation et les majuscules.

➤ Dans la conclusion, vous :

-ferez une synthèse de tous les éléments expliqués dans le développement. »

III- Analyse des résultats :

1- Type de brouillon utilisé :

En nous basant sur les résultats de la figure ci-dessous, nous constatons que chaque sujet utilise le type de brouillon qui lui semble utile pendant la production des textes de spécialité.

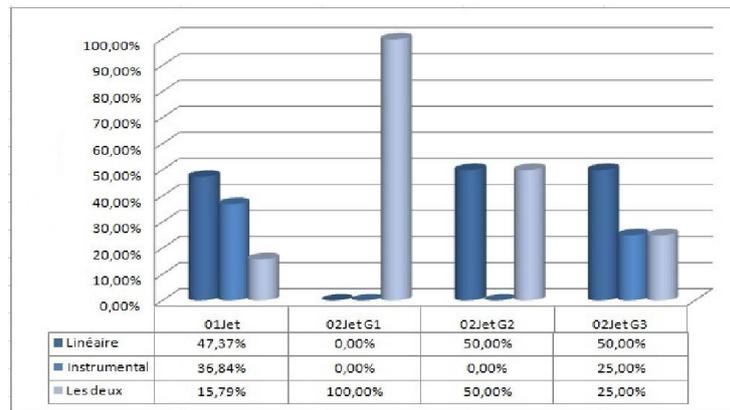


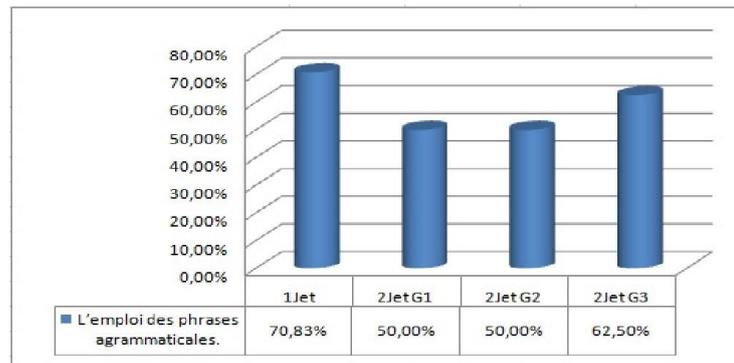
Fig.1. Type de brouillon utilisé.

Dans le premier jet, les brouillons ont été exploités par les participants selon des façons différentes. Presque la moitié des sujets opte pour le brouillon linéaire, soit 47,37 %. D'autres utilisent le brouillon instrumental, soit 36,84 %. Tandis que le reste des étudiants favorisent le brouillon qui rassemble les deux types, soit 15,79 %.

Lors du deuxième jet, nous constatons que tous les étudiants du groupe test (G1) utilisent le brouillon collaboratif qui combine les deux types de brouillons. Or, 50 % des participants du premier groupe témoin (G2) se servent du brouillon collaboratif linéaire et l'autre moitié préfère travailler sur le brouillon collaboratif qui combine les deux types afin de produire leurs textes. Cependant, la plupart des sujets du deuxième groupe témoin (G3) préfèrent le brouillon linéaire, soit 50%. Le reste se penche sur le brouillon instrumental (25%) et le brouillon qui associe les deux types (25%).

2- Emploi des phrases agrammaticales :

Contrairement au premier jet dans lequel 70,83% des participants emploient des phrases agrammaticales, le deuxième jet enregistre différent taux d'agrammaticalité : 50% pour le G1 et le G2 et 62,50 % pour le G3 (voir figure 02).



L'agrammaticalité se manifeste selon plusieurs manières dont les plus fréquentes sont des erreurs de marques verbales (« L'ordonateur faire », « le contrôleur public verifier », «de préparé », « pour préservé »), des erreurs de marques nominales (« les procédure », « les fiche », « les procédure administratif », « des fonds public ») et des difficultés avec le pronom relatif « qui » (« les documents qui prouve cette dépense », « [...] les engagement qui faire avec le contrôleur public qui déjà signé et verifier avec l'ordonateur de la commune »).

3- Emploi des phrases asémantiques :

Dans le premier jet, les phrases asémantiques sont présentes dans la majorité des textes produits par les participants, soit 62,50%. L'analyse du deuxième jet nous montre que ce type de phrases figure dans 75,00 % des textes écrits par les sujets de G3. Cependant, les productions écrites des deux groupes G1 et G2 ne contiennent aucune phrase asémantique (voir figure 03).

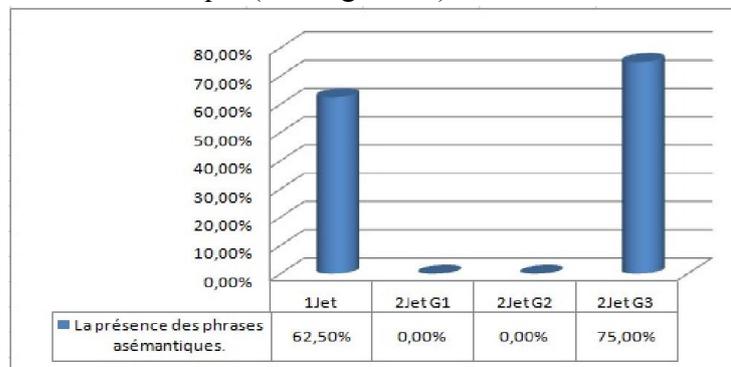


Fig.3. Emploi des phrases asémantiques.

En outre, la plupart des phrases asémantiques sont soit des phrases inachevées (« En 2^{ème} étape : après l'exécution l'inspection du travail. », « Les actes budgétaires soumis a un contrôle bien spécifique, avant et après. ») ou bien des phrases agrammaticales (« 1^{er} étape : preparation de le SG de la commune dans le budget premative avant le 31 octobre et le budget supplémentaire avant le 15 juin de l'année.»).

IV-Interprétation et discussion des résultats :

Dans le présent travail de recherche, les résultats enregistrés montrent qu'il existe une baisse considérable dans l'emploi des phrases agrammaticales et des phrases asémantiques chez les participants qui ont travaillé avec le brouillon collaboratif. Pour les groupes G1 et G2, l'agrammaticalité a diminué de 70,83% dans le premier jet à 50,00% dans le deuxième jet. De même pour les phrases asémantiques qui ont baissé de 62.50% dans les textes produits pendant le premier jet à 0,00% dans le deuxième jet.

Ces écarts dans les résultats obtenus s'expliquent comme suit:

- Dans la planification collaborative, l'attention est partagée entre les membres de groupe, les idées sont flexibles, modifiables et interprétables selon différents angles et tout cela contribue à favoriser l'engagement des participants, à augmenter leur concentration et à diminuer leur surcharge cognitive (un signe d'épuisement du cerveau du rédacteur) liée à la mise en texte (Geoffre, 2013).
- La nature du travail collaboratif « résulte d'interactions sociales et cognitives, comme celles qu'on peut observer entre le maître et l'apprenti. L'apprenti observe le maître, l'interroge, discute avec lui et suit ses conseils. Le maître commente, critique et corrige le travail de l'apprenti. » (Lave & Wenger, 1991, Cité par : Henri & Lundgren-Cayrol, 2001, p.132) Ces interactions permettent aux sujets du G1 et du G2 de contrôler les différents dysfonctionnements de la phrase d'une façon plus efficace que les sujets de G3 (écriture individuelle). Donc, la première hypothèse est validée.

Nous expliquons ainsi les résultats identiques (de 50% d'agrammaticalité et 0% d'asémantité) obtenus par le groupe test G1 et le premier groupe témoin G2 par le fait que « la collaboration ne se crée pas spontanément même lorsqu'on partage un même espace de

travail. » (Penalva & Montmain, 2002, p.45) Ce qui prouve qu'il est important d'assurer un accompagnement pédagogique nécessaire aux participants pendant plusieurs séances du travail avec et sur le brouillon collaboratif.

De plus, nombreuses sont les recherches qui montrent les effets de type de brouillon utilisé sur la longueur et sur la qualité des textes finaux (Alcorta, 2001 ; Piolat, Roussey & Fleury, 1994 ; Isnard & Piolat, 1993). D'après notre expérimentation, les résultats obtenus nous montrent que les sujets qui ont opté pour le brouillon linéaire, soit dans le premier ou dans le deuxième jet, ont produit des textes sous forme d'un résumé qui n'échappe pas aux dysfonctionnements des phrases. Cela s'explique par le fait que ces sujets emploient la stratégie des connaissances racontées (Bereiter & Scardamalia, 1987). Autrement dit, les participants s'engagent rapidement et librement dans une formulation linguistique spontanée des idées récupérées directement de la mémoire à long terme sans faire un plan de rédaction.

Et, les mêmes résultats ont été enregistrés pour ceux qui ont travaillé seulement avec le brouillon instrumental dans les deux jets. Cela revient à la nature de ce type de brouillons qui ne comprend pas une intention immédiate de communication avec un lecteur potentiel. Il met le rédacteur dans une situation de communication avec lui-même à travers des schémas, de grandes lignes ou des listes et des énumérations (Alcorta, 2001). Pendant la production des textes finaux, ces participants n'arrivent pas à développer convenablement et correctement leurs idées déjà générées dans ce type de brouillon. Ce qui mène à un taux d'agrammaticalité et d'asémantité supérieur à celui enregistré par les deux autres types de brouillons.

Cependant, l'utilisation du type de brouillons qui combine entre le brouillon linéaire et instrumental (Annexe III) a donné des résultats meilleurs par rapport aux deux types précédemment cités que cela soit au niveau d'agrammaticalité (50,00 % vs 62.50 %) ou d'asémantité (0,00% vs 75,00%). Ce chevauchement entre ces deux types de brouillons permet aux participants de se libérer de la surcharge cognitive provoquée lors du contact direct avec le texte (Kellogg, 1994) et ainsi de produire des textes de spécialité cohésifs, cohérents et riches en informations (Annexe IV). La deuxième hypothèse est donc validée.

V- Conclusion :

L'analyse des premiers résultats obtenus montre l'efficacité du brouillon collaboratif dans la production d'un texte de spécialité. Il permet aux participants de se libérer de la charge cognitive liée à la confrontation directe avec la mise en texte qui inhibe leur créativité au début de la rédaction. Ce blocage aboutit à une page blanche ou dans les meilleurs des cas à des bribes de phrases incorrectes et incohérentes. À cet égard, l'usage du brouillon collaboratif comme dispositif d'aide à la rédaction augmente la concentration des étudiants, leur donne un contrôle orthographique qui améliorera avec la répétition les différents dysfonctionnements des phrases.

De ce fait, il nous semble primordial de sensibiliser les étudiants de master aux enjeux des brouillons comme une première étape vers le développement du « savoir écrire ». D'où l'importance de l'intégration du brouillon collaboratif, sous forme d'ateliers d'écriture, dans le système universitaire algérien dès la première année de licence afin de surmonter les difficultés fossilisées liées à la production écrite.

Pour conclure, cette démarche pourrait constituer un premier pas vers une nouvelle perspective dans l'utilisation du brouillon collaboratif via des outils informatisés tels que « Etherpad » et « Framapad » avec l'instauration du travail à distance et la motivation des étudiants. Nous publierons d'autres résultats de cette recherche dans des travaux ultérieurs.

VI-Bibliographie :

- 1- Alcorta, M. (2001), Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit, In Revue française de pédagogie, N° 137, La pédagogie et les savoirs: éléments de débat, pp. 95-103.
- 2- Barlow, M. (1993), Le travail en groupe des élèves, Paris : Armand Colin.
- 3- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987), The psychology of written composition, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- 4- Dubois, J. et al. (2001), Dictionnaire de linguistique, Paris : Larousse.
- 5- Ede, L., & Lunsford, A. (1990), Singular texts/plural authors : perspectives on collaborative writing, Illinois : Southern Illinois University Press.

- 6- Flower et al., (1994), Making thinking visible : writing, collaborative planning and classroom inquiry, Illinois : National Council of Teachers of English Editorial Board.
- 7- Flower, L. S. & Hayes, J. R. (1981), A cognitive process theory of writing, In College Composition and Communication, Vol. 32, N° 4, pp. 365-387, Illinois : National Council of Teachers of English.
- 8- Geoffre, T. (2013), Étude du contrôle orthographique d'élèves de cm2 : situation de planification collaborative, In Le français aujourd'hui, N° 181, pp. 47-57, Paris : Armand colin.
- 9- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001), Apprentissage collaboratif à distance, Québec : Presses de l'Université du Québec (PUQ).
- 10- Isnard, N. & Piolat, A. (1993), The effects of different types of planning on the writing of argumentative text, In G. Eigler & T. JecNe (Eds.), Writing : Current trends in European research, pp. 121-132, Freiburg: Hochschul Verlag.
- 11- Kellogg, R.T. (1994), The Psychology of Writing, New York: Oxford University Press.
- 12- Penalva, J-M. & Montmain, J. (2002), Les référentiels de connaissances : travail collaboratif et intelligence collective, In La lettre d'ADELI, N° 48, pp. 40-46.
- 13- Piolat, A., Roussey, J-V. & Fleury, P. (1994), Brouillons d'étudiants en situation d'examen, In Le français aujourd'hui, N° 108, pp. 39-49, Paris : Armand colin.
- 14- Sekrane, F-Z. & Legros, D. (2012), Effet du travail en binôme sur l'activation des processus de planification lors de la production d'un texte explicatif en L2 en contexte plurilingue, In Synergies Algérie, N° 17, pp. 199-214.
- 15- Shirley, C-T. (1994), Langue de spécialité – cohésion, culture et cohérence : Une approche discursive, Actes du 15e colloque du GERAS, In ASp, la revue du GERAS, Vol. 5/6, pp. 61-68, [Disponible en ligne] : <https://journals.openedition.org/asp/4019> (consulté le 24 janvier 2020)

VII- Annexes:

Annexe I : Une partie de la grille d'évaluation des brouillons.

La grille d'évaluation du brouillon N°.....

Les critères d'évaluation			OUI	NON
I- Le type de brouillon (Alcorta, 2001 ; Alcorta & Ponce, 2009)				
I-1- Le brouillon est de type linéaire.				
I-2- Le brouillon est de type instrumental.				
I-2-1- Si oui, il contient :				
1- Des mots clés	2- De grandes lignes	3- Des listes et des énumérations	4- Des schémas	

Annexe II : Une partie de la grille d'évaluation des textes finaux.

III- Langue utilisée (L'adaptation des travaux de : Catach, 1980)									
III-1- L'utilisation des connecteurs logiques entre les phrases ou leurs constituants.									
III-1-1- Si oui									
Emploi non pertinent			Emploi moyennement pertinent				Emploi pertinent		
III-2- L'emploi des phrases a grammaticales.									
III-3- La présence des phrases a sémantiques.									
III-4- L'utilisation des termes de la spécialité.									
III-4-1- Si oui									
Emploi non pertinent					Emploi pertinent				
III-5- Les règles d'orthographe.									
III-5-1- Des accords des groupes nominaux		III-5-2- Des accords des groupes verbaux		III-5-3- Des homophones lexicaux		III-5-4- Des homophones grammaticaux		III-5-5- Des erreurs à dominante phonétique	
OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON
III-6- La présence de la forme impersonnelle.									
III-7- L'emploi de la forme passive.									
III-8- L'utilisation du présent de l'indicatif.									
III-9- L'emploi des mots substitués pour éviter la répétition.									
III-10- La présence des abréviations.									
III-11- L'emploi de la ponctuation.									
Pertinent		Moyennement pertinent			Non pertinent		Absence de la ponctuation		
III-12- Usage des majuscules.									
Pertinent		Moyennement pertinent			Non pertinent		Absence des majuscules		

Annexe III :

- Brouillons de type instrumental du groupe test G1 :

En 1976 l'Algérie crée plusieurs communes et ça crée un problème dans la gestion du budget des communes qui n'ont pas de ressources suivant la demande populaire et la création des nouvelles communes pour rapprocher le citoyen de l'état et cela mène la dette l'administration au de ressources financière et le déficit budgétaire des communes. L'état a créé le corps de contrôle pour protéger le fond public.

exp Question : le contrôle budgétaire ? procédures du contrôle ? les agents du contrôle ?

Le sujet divise : définir le budget + contrôle
les procédures du contrôle
mécanismes

pour commencer, nous pouvons dire que le budget de la commune c'est une feuille approximative des recettes et des dépenses d'une année. Le déficit budgétaire c'est la situation dans laquelle les recettes sont inférieures à ces dépenses.

Ensuite, pour éviter le déficit budgétaire il est important de recourir au contrôle financier qui représente l'indépendance du contrôle antérieur. Il vérifie l'exactitude des dépenses publiques et la qualité de l'ordonnateur, et la conformité des de la facturation des soldes budgétaires et la liquidation des dépenses.

après le contrôle du contrôleur financier, le contrôle interne se fait dans l'administration elle-même.

pour le contrôle interne et mutuel entre le comptable public et l'ordonnateur, il se fait par l'appartenance de chaque agent à des tutelles (ministère de finances et ministère intérieur).

Après l'accord du contrôleur financier, le comptable vérifie les pièces comptables et le visa du C.F.

puis, il est important de faire le contrôle interne postérieur et aussi important pour vérifier tous les procédés comptables du budget après l'exécution du budget. Ce type de contrôle est fait par l'IGF et la cour des comptes.

Annexe IV : Texte final (2^{ème} jet) du groupe test G1 :

Suivant la densité populationnelle et la création des nouvelles communes pour rapprocher l'administration au citoyen et suite la rareté de ressources financière et le déficit budgétaire des communes, l'état pense de la nécessité de création des corps de contrôle pour protéger le fond public. Donc, comment faire le contrôle budgétaire ? et quel sont les procédures du contrôle ? quel sont les agents du contrôle financière ? Afin de bien présenter le sujet, il est important de définir les termes budget et contrôle. Puis les mécanismes du contrôle seront expliqués ci-dessous.

Pour commencer, nous pouvons dire que le budget de la commune est une feuille approximative des recettes et des dépenses pendant une année. Le déficit budgétaire c'est la situation la quelle les recettes sont inférieures à ces dépenses.

Ensuite, pour éviter le déficit budgétaire il est important de faire le recours au contrôleur financier qui représente le contrôle antérieur. Ce dernier, il vérifie l'exactitude des dépenses publiques et la qualité de l'ordonnateur, et la conformité de la facturation des soldes budgétaires et la liquidation des dépenses.

Pour le contrôle interne et mutuel entre le comptable public et l'ordonnateur, il se manifeste dans la l'appartenance de chaque agent à des tutelles différentes (ministère de finances et ministère intérieure). Après l'accord du contrôleur financier, le comptable vérifie les pièces comptables et le visa du C.F.

Puis, le contrôle interne postérieur et aussi important pour vérifier tous les procédures comptables après l'exécution du budget. Ce type de contrôle est fait par l'IGF et la cour des comptes.

Pour conclure, l'état a créé le contrôle antérieur ou postérieur pour préserver le bon fonctionnement des fonds publics. Et pour que la commune ne tombe pas dans le déficit budgétaire.