

ASSILA Wided

Laboratoire SLADD

Université Mentouri Constantine

DIFFICULTÉS LIÉES À L'ACTE D'ÉCRIRE : CAS DES ÉLÈVES DE TROISIÈME ANNÉE SECONDAIRE

Notre travail de recherche porte sur les difficultés rencontrées par les élèves de 3^{ème} année secondaire en matière de rédaction. Plusieurs raisons sont à la source de notre réflexion : L'écrit est omniprésent. Il irrigue tous les domaines de l'activité humaine allant de la scolarité jusqu'à l'intégration sociale et professionnelle. Et malgré le développement de l'audiovisuel, il a pu conserver une place de choix dans notre ère de communication. La prolifération des livres, des périodiques, des sites web montre bien que la communication écrite demeure encore vivante.

Ces raisons paraissent à notre sens suffisantes pour mener une réflexion sur la question de l'écrit. Mais cette dernière se nourrit plus particulièrement d'un autre constat. Il s'agit des difficultés rencontrées par les élèves en matière d'écriture, à tous les niveaux de la scolarité, du primaire à l'université. D'ailleurs, en nous focalisant sur le cycle secondaire, nous dégagerons un fait s'impose : « nos élèves sont faibles, nos élèves ne lisent pas, écrivent mal, ils ne savent même pas répondre à une lettre. », (Tayeb Bouguerra, 1991 : 97)

Il nous a paru très intéressant de connaître les raisons pour lesquelles, nos élèves n'arrivent pas à produire des textes réussis surtout que l'approche par typologie leur offre tous les moyens pour le faire (organisation du texte, lexique adéquat, structures syntaxiques appropriées).

Du côté des théories, les études traitant de la question de l'écrit sont abondantes. Les années soixante dix ont connu une évolution dans la conception de l'écriture, sous l'influence de la psychologie cognitive. Dès lors, l'écriture n'est plus appréhendée en tant que produit mais plutôt comme une activité mentale complexe, mobilisant des processus et nécessitant des opérations de résolution de problèmes. Ce courant de recherche vise alors à analyser les processus mentaux qui « *reçoivent et transforment des informations* » dans la production scripturale. Il s'est appuyé essentiellement sur la technique des protocoles (qui consiste à demander à un sujet de réaliser une tâche en commentant ce qu'il fait). C'est dans cette perspective que se situe le premier modèle de production de textes élaboré en 1980, par deux psycholinguistes américains Hayes et Flower.

Ce modèle distingue trois composantes : l'environnement de la tâche ou le contexte de production, la mémoire à long terme et les processus de production.

L'environnement de la tâche comporte tout ce qui est extérieur au scripteur et influence l'écriture, y compris les consignes rédactionnelles et le texte déjà produit. *La mémoire à long terme* du scripteur regroupe toutes les connaissances référentielles, linguistiques et rhétoriques qui seront actualisés lors du processus d'écriture. *Le processus général de production* comprend trois processus importants, intervenant d'une manière récursive et gérés par une instance de contrôle. Ces processus sont : planification, mise en texte et révision.

- La planification consiste en la récupération des idées depuis la mémoire à long terme ou l'environnement, leur organisation en un plan d'écriture et la définition de buts et sous buts permettant l'ajustement du texte aux objectifs de production.

- La mise en texte permet de traduire linguistiquement les idées récupérées lors de la planification, selon les contraintes de la langue (choix lexicaux, syntaxe, cohérence, cohésion...).

- La révision consiste en un retour sur le texte. Elle permet la correction des erreurs commises et implique aussi l'évaluation de la conformité du texte aux buts fixés pendant la planification.

Il importe de noter, que le modèle de Hayes et Flower (1980) a constitué un progrès notable dans le domaine des recherches en production écrite et a permis l'élaboration de nouveaux modèles.

Les années quatre vingt dix ont connu le passage d'une centration sur l'écriture en tant qu'activité individuelle à une centration sur son aspect coopératif. Ceci revient au fait qu'« un grand nombre d'écritures sont immergées dans des situations de parole, soit que les écrits composés solitairement précèdent ou suivent des échanges oraux, soit parce que les écrits sont rédigés, discutés ou révisés collectivement », (R. Bouchard et al., 2001 : 10). Pour rendre compte de cette situation où l'« écrit naît de l'oral et où l'oral sert à créer de l'écrit », (R. Bouchard et al., 2001 : 10), des chercheurs en Sciences du Langage étudient depuis quelques années « la rédaction conversationnelle », c'est-à-dire, « la production socialisée d'un même texte pris en charge et négocié collectivement par plusieurs co-scripteurs », (R. Bouchard et al., 2001 : 13). Ainsi, il serait possible d'« appréhender le processus de co-rédaction à travers l'enregistrement des paroles de rédacteurs et la genèse du texte au fur et à mesure qu'il s'inscrit sur la page ou sur l'écran », (M-M de Gaulmyn, 2001 : 32).

L'étude que nous menons s'inspire de cette perspective de recherche. Notre objectif est de cerner les difficultés qu'éprouvent les élèves de 3^{ème} A.S, en matière de rédaction, en relation avec les trois processus : planification, mise en texte et révision. Pour ce faire, nous avons choisi d'étudier l'activité d'écriture non sous sa forme individuelle et silencieuse mais sous une forme coopérative. Il s'agit donc d'analyser les paroles enregistrées d'un groupe restreint de rédacteurs.

Plusieurs raisons ont orienté notre choix : notre recherche dépasse le cadre des seuls produits achevés car nous voulons observer la genèse du texte, ce que font les élèves quand ils rédigent, comment gèrent-ils les différents processus rédactionnels et bien sûr cerner les difficultés qui surgissent au fur et à mesure de l'accomplissement de la tâche d'écriture. À notre sens, seule la rédaction coopérative nous permet d'atteindre un tel objectif, grâce à l'interaction qui oblige les partenaires à expliciter chacune de leurs activités.

Trois hypothèses sont à la base de notre recherche :

Première hypothèse : les élèves ne savent pas gérer les différents processus rédactionnels.

Deuxième hypothèse : les relations lecture / écriture et écriture / réécriture ne sont pas prises en considération dans l'enseignement / apprentissage de l'écrit.

Troisième hypothèse : la collaboration peut alléger l'activité d'écriture et favoriser la qualité des textes produits.

Afin de pouvoir répondre à notre questionnement et vérifier nos hypothèses, nous avons soumis un questionnaire à l'intention de 28 élèves, constituant une classe de terminale, filière Langues et Sciences Humaines. Notre objectif étant de recueillir les informations nécessaires sur les conditions et les pratiques de l'enseignement / apprentissage de l'écrit en troisième année secondaire, ainsi que les difficultés que peuvent éprouver les élèves en matière de rédaction. Nous avons également procédé à l'analyse d'une rédaction conversationnelle d'un texte argumentatif réalisée par un groupe de trois élèves inscrits en troisième année secondaire.

Le texte à rédiger traite la question de l'avenir du livre. Il s'articule autour de deux thèses antithétiques :

- Le livre n'a plus d'avenir, il est remplacé par l'ordinateur.
- Le livre a encore un bel avenir devant lui.

Les élèves doivent ainsi défendre l'une des deux thèses et réfuter l'autre en utilisant une double liste d'arguments classés selon un ordre croissant, du plus faible au plus fort.

Les élèves doivent présenter un raisonnement cohérent. Ils doivent montrer qu'ils savent poser un problème, faire une énumération, mettre de l'ordre dans cette énumération, faire des concessions, refuser un contenu, donner des exemples, trouver l'exemple le plus pertinent, conclure.

Le corpus recueilli consiste en un enregistrement comportant à peu près deux heures et la transcription complète présente 53 pages.

La rédaction conversationnelle a été soumise à deux types d'analyses. Une analyse quantitative et une analyse qualitative. Celles-ci sont effectuées sur la base de deux principes : les tours de parole et les thèmes du discours. L'analyse quantitative permet d'envisager le fonctionnement du groupe et la participation de chaque élève dans la rédaction. L'analyse qualitative permet de mettre en relief les différentes opérations de l'écriture et préciser celles qui posent problème aux élèves.

L'analyse du questionnaire montre que tous les élèves s'accordent sur l'importance de savoir bien écrire. Cependant, cette importance éprouvée ne se reflète pas dans leurs pratiques de la lecture ni de l'écriture en dehors des activités scolaires et les textes qu'ils produisent se réduisent à des S. M. S.

Les élèves s'accordent également sur le fait qu'écrire est difficile voire très difficile. Les difficultés éprouvées oscillent entre l'orthographe, l'expression et le développement des idées à des degrés presque équivalents.

Concernant l'exercice de rédaction, celui-ci se fait toujours en classe. Les élèves sont invités à rédiger sans pour autant avoir fait des lectures préalables, en relation avec le sujet à développer. En rédigeant, la majorité des élèves affirment recourir plus ou moins à des références linguistiques. Mais lorsque nous avons assisté à la séance d'expression écrite, trois élèves seulement s'en servaient.

En ce qui a trait à la rédaction et ses différentes opérations, les résultats montrent que la majorité des élèves ne font jamais de plans écrits et écrivent d'une manière spontanée. Autrement dit, ils transcrivent les idées au fur et à mesure de leur récupération depuis la mémoire.

La révision, quant à elle, n'est pratiquée que par les deux tiers des élèves. Elle se limite à des modifications de surface. Ceux qui ne révisent pas leurs textes jugent qu'ils sont généralement incapables de détecter les erreurs et même s'ils arrivent à le faire ils ne parviennent pas à les corriger. Certains même vont à considérer leurs textes comme parfaits et par conséquent, ne nécessitent pas de modifications.

Enfin, la révision n'est pratiquée que par une minorité des élèves.

Après la remise des copies corrigées, la majorité des élèves s'intéressent aux annotations. Mais cet intérêt s'avère passif puisqu'il n'engendre généralement aucune correction ou réécriture.

L'analyse qualitative de la rédaction conversationnelle nous a permis de voir la mise en œuvre des trois processus et de cerner les difficultés qui leur sont relatives. Les résultats auxquels elle a abouti sont les suivants :

La rédaction de textes se présente comme une activité cognitivement complexe impliquant la mobilisation d'un ensemble de connaissances et de processus. Elle s'effectue en trois phases principales, qui ne sont pas linéaires. La première dite planification, permet aux rédacteurs de se représenter le texte à produire en définissant son contenu, sa forme générale et ses différentes parties.

Plusieurs facteurs font que la planification est cognitivement coûteuse. D'une part parce que nos rédacteurs sont contraints à rédiger un texte appartenant à un domaine qu'ils connaissent peu et à un genre qu'ils ne maîtrisent pas assez. Ils investissent alors beaucoup de temps à chercher, à formuler et à organiser les idées en un plan. De plus, le choix de ces idées n'est pas toujours pertinent. Ceci revient, à notre sens, à la méconnaissance des enjeux pragmatiques et rhétoriques de la rédaction. Car, le choix, l'ordre et la hiérarchie des arguments dans le cas d'une argumentation par exemple, sont susceptibles de varier en fonction du destinataire.

D'autre part, les élèves se sont trouvés contraints à défendre des idées auxquelles ils ne croient pas. Pour eux, le sujet à traiter ne s'adapte pas à leur contexte socioculturel. Nous reprenons, à titre d'illustration, les propos de nos rédacteurs « 318 L : dans notre société ./ / algérienne surtout je vois pas l'intérêt du livre ou de l'ordinateur », « 322A : chez nous c'est pas ./ / on a rien du tout ni livre ni ordinateur ». L'un de ces élèves va jusqu'à prononcer le terme [kteb] avec ironie, ce qui a engendré des rires chez tout le groupe.

La mise en mot pour ressources les préconstruits réunis pendant la planification. Elle consiste en « une série de révisions – corrections, expansions, réductions – d'une première version » (Ulrich Krafft, 2005 : 72).

Parmi les difficultés éprouvées lors de la mise en mot et la révision, nous citons :

- La difficulté de formuler en français son idée, certains membres recourent alors à la langue arabe, pour que les autres se chargent de la traduire.
- L'emploi du lexique adéquat. Par exemple, les élèves connaissent le mot en arabe et ne parviennent pas à trouver son équivalent en français, ou bien encore, ils ne s'accordent pas sur l'acceptation de certains mots.
- La difficulté de détecter les dysfonctionnements au niveau du texte produit.
- La difficulté de corriger les erreurs commises.
- Le problème d'orthographe, surtout que ces derniers ne disposaient pas de références linguistiques.

A noter, la révision finale du texte s'est réduite à une simple lecture et n'a engendré aucune modification.

- Un autre problème intervient dans l'activité d'écrire au même titre que les facteurs précédemment définis. Il s'agit de la dimension temporelle de la rédaction. Le temps peut être une source de blocage s'il n'est pas convenablement géré. La prise de décision et la résolution de problèmes en un temps limité engendre la lassitude et l'épuisement chez le scripteur et aboutit par conséquent à la négligence de certaines dimensions de la rédaction et au changement d'objectifs. L'essentiel, comme le dit l'un de nos scripteurs est de terminer.

Pour pallier ses difficultés, chaque élève sollicite les autres membres du groupe. Certes, cette solution paraît efficace dans le cas d'une rédaction coopérative car la confrontation, l'apport mutuel et la prise de conscience de chacun, peut faire émerger non seulement une solution au problème, mais de nouvelles connaissances. Mais dans le cas d'une rédaction individuelle, une telle solution s'avère inopérante.

L'analyse quantitative nous a permis de faire quelques constats sur le fonctionnement du groupe de rédacteurs.

D'abord, le nombre d'interventions ne reflète pas réellement le degré

d'efficacité des contributions de chaque élève. Certains ont produit un nombre important de répliques dont la plus grande part consiste seulement en des consensus ou des appréciations.

Notre deuxième constat porte sur la relation entre les partenaires. Celle-ci se définit, dans le cas de notre recherche en terme de dominance : dominant / dominé. L'élève dominant se charge de la gestion du groupe, du travail à faire et se donne le droit d'accepter ou de refuser les propositions de ses partenaires. Cette prédominance se pratique souvent d'une manière implicite. Parfois l'élève prédominant fait semblant de ne pas écouter les autres, d'autrefois il les bloque et les poussent à renoncer à leurs idées avant même les avoir exprimées. A notre sens, le caractère directif et la compétence en langue de l'élève gérant, sont à la source d'une telle relation.

Au terme de notre étude, nous pouvons présenter l'écriture, en nous basant sur les résultats obtenus, comme une activité complexe et cognitivement coûteuse. Elle exige des opérations de prise de position et de résolution de problèmes de la part du scripteur. Celui-ci se trouve contraint à gérer plusieurs contraintes pragmatiques, sémantiques et morphosyntaxiques, dans toutes les étapes de la production.

Pour atténuer les difficultés en matière de rédaction, nous devons respecter son caractère complexe et sa dimension temporelle. On doit s'assurer que le scripteur dispose de connaissances préalables en relation avec le thème à traiter, la superstructure du texte à rédiger et les enjeux pragmatiques et rhétoriques de la rédaction. On doit également s'assurer qu'il possède un éventail de ressources linguistique et syntaxique suffisamment varié pour qu'il puisse non seulement exprimer ses idées mais aussi effectuer les modifications nécessaires au niveau du texte. D'un autre côté, il est préférable que le scripteur se serve de références linguistiques comme le dictionnaire ou les livres de grammaire car ces derniers sont très efficaces surtout en matière de révision. En plus de ces tentatives de remédiation, nous pouvons suggérer la rédaction collaborative. Car le travail en groupe réduit le coût cognitif de la rédaction à travers la répartition égale des tâches et la contribution de tous les membres à l'accomplissement de l'activité. Écrire à plusieurs peut alors favoriser la planification en ce sens, la présence des autres

entraîne une organisation plus étudiée, Par ailleurs, la mise en texte et la révision peuvent être abordées d'une façon plus approfondie car les partenaires se partagent leurs connaissances, s'entraident et se corrigent mutuellement. Le groupe constitue alors une sorte d'aide au scripteur et peut réduire le nombre de problèmes qu'un scripteur seul peut affronter. Cependant, la collaboration peut ne pas aboutir à ses fins, en l'absence d'esprit d'équipe ou du sentiment de responsabilité.

En fin, nous devons faire en sorte que les élèves réécrivent leurs textes en tenant compte des annotations mentionnées sur leurs copies corrigées.

En somme, pour améliorer la qualité des textes des élèves, il serait préférable de donner à l'élève l'occasion de chercher des idées, de faire des erreurs et de les corriger.

L'étude que nous avons menée ne prétend pas être exhaustive ni apporter des solutions définitives aux problèmes de rédaction. Elle constitue seulement une première étape dans le domaine de la recherche scientifique. Nous espérons affiner ce que nous avons commencé, dans nos futurs travaux de recherche.

BIBLIOGRAPHIE :

Ouvrages :

- ADAM. J-M, *Les textes types et prototypes*, Nathan, Paris, 1997.
- BEAUD. M, *L'Art de la thèse*, La Découverte, Paris, 1999.
- BELLINGER. L, *L'expression écrite, Quesais-je ?*, Presses Universitaires de France, Paris, 1994.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. et al, *Le français parlé : Études grammaticales*, Éd. CNRS, Paris, 1990.
- BOUCHARD. R et MONDADA. L (éds), *Les processus de la rédaction collaborative*, L'Harmattan, Paris, 2005.
- BOUGUERRA. T, *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien*, Office des Publications Universitaires, Alger, 1991.

- CUQ. J-P, GRUCA. I, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 2003.
- CUQ. J-P, *Méthodologie de la grammaire*, s.éd, s.l, s.d.
- ECKENSCHWILLER. M, *L'écrit universitaire*, Chihab, Alger, 1995.
- FAYOL. M, *Des idées au texte : Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, PUF, Paris, 1997.
- FAYOL. M dir., *Production du langage*, Lavoisier, Paris, 2002.
- FOULIN. J-P, MONCHON.S, *Psychologie de l'éducation*, Nathan / HER, Paris, 1999.
- GABAY.M dir., *Guide d'expression écrite*, Larousse, Paris, 2001.
- GARDES-TAMINE. J, PELLIZO. M, *La construction du texte de la grammaire au style*, Armand Colin, Paris, 1998.
- GAULMYN.M-M, BOUCHARD. R, RABATEL. A dir., *Le processus rédactionnel : écrire à plusieurs voix*, L'Harmattan, Paris, 2001.
- GROUPE DIEPE, *Savoir écrire au secondaire*, De Boek Université, Québec, 1995.
- GROUPE EVA, *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette, Paris, 1991.
- HALTE. J-F, *La didactique du français*, Que sais-je ?, PUF, Paris, 1992.
- KRAMSCH. C, *Interaction et discours dans la classe de langue*, Hatier, Paris, 1984.
- LAROUSSE, *Savoir rédiger*, Larousse / VUEF, Paris, 2001.
- MOIRAND. S, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1987.
- MONTECOT. C, *Techniques de communication écrite*, Chihab, Alger, 1996.
- PLANE. S, *Écrire au collège*, Nathan, Paris, 1994.
- PLANE. S, DAVID. J, *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, PUF, Paris, 1996.

- REUTER. Y dir., *Les interactions lecture- écriture, Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, Novembre 1993)*, Peter Lang S.A. Éditions Scientifiques Européennes, Bern, Berlin, Frankfurt/ M., New York, Paris, Wien, 2^e éd, 1998.
- REUTER. Y, *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, Paris, 2002.

Articles :

- APOTHELOZ. D, « *Les formulations collaboratives du texte dans une rédaction conversationnelle* » in GAULMYN. M-M, BOUCHARD. R, RABATEL. A dir., *Le processus rédactionnel : écrire à plusieurs voix*, L'Harmattan, Paris, 2001, pp. 49-65.
- APOTHELOZ. D, « *Progression du texte dans les rédactions conversationnelles : les techniques de reformulation dans la fabrication collaborative du texte* » in BOUCHARD.R et MONDADA. L (éds), *les processus de la rédaction collaborative*, L'Harmattan, Paris, 2005, pp. 165-199.
- BARRE-DE MINIAC. C, GROS.F, RUIZ.T, « *L'Univers scolaire de l'écriture* » in BARRE-DE MINIAC. C et al, *Lecture / écriture :Des approches de recherche*, INRP, 1993, pp. 197-206.
- BERTHOUD. A-C et GAJO. L, « *Traitement des arguments et de leur mise en texte dans le processus de rédaction conversationnelle : continuité entre objets linguistiques et non linguistiques* » in BOUCHARD.R et MONDADA. L (éds), *les processus de la rédaction collaborative*, L'Harmattan, Paris, 2005, pp. 202-225.
- BOUCHARD. R, « *Sources et ressources du discours (académique) : Éléments préconstruits et processus de préconstruction en L2* » in BOUCHARD. R et MONDADA. L (éds), *les processus de la rédaction collaborative*, L'Harmattan, Paris, 2005, pp. 92-130.
- BOUDREAU. G, « *Les processus cognitifs en production de textes et l'intervention pédagogiques* » in BOYER. J-Y et al (éds), *La production de textes : Vers un modèle de l'enseignement de l'écriture*, Éd. Logiques, Québec, 1995, pp. 221-249.

- CAMPS. A et al., « *L'écrit dans l'oral : le texte proposé* » in GAULMYN. M-M, BOUCHARD. R, RABATEL. A dir., *Le processus rédactionnel : écrire à plusieurs voix*, L'Harmattan, Paris, 2001, pp. 293-308.
- DABENE. M, « *Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural* » in BARRE-DE MINAC.C (éd), *Vers une didactique de l'écriture*, De Boeck & Larcier s.a et INRP, Paris, Bruxelles, 1996, pp. 85-99.
- DE GAULMYN. M-M, « *Recherche lyonnaise sur la rédaction conversationnelle* » in GAULMYN. M-M, BOUCHARD. R, RABATEL.A dir., *Le processus rédactionnel : écrire à plusieurs voix*, L'Harmattan, Paris, 2001, pp. 32-47.
- DE GAULMYN. M-M, « *Le corpus comme un tout* » in BOUCHARD. R et MONDADA. L (éds), *les processus de la rédaction collaborative*, L'Harmattan, Paris, 2005, pp. 17-54.
- FAYOL. M et HEURLY. H, « *Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte* », in BOYER. J-Y et al (éds), *La production de textes : Vers un modèle de l'enseignement de l'écriture*, Éd. Logiques, Québec, 1995, pp. 20-42.
- HAYES. J « *Un nouveau modèle du processus d'écriture.* » in BOYER. J-Y et al, *La production de textes : Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Éd. Logiques, Québec, 1995, pp. 49-72.
- KRAFFT. U, « *La matérialité de la production écrite : Les objets intermédiaires dans la rédaction coopérative de Paulo et Maité* » in BOUCHARD. R et MONDADA. L (éds), *les processus de la rédaction collaborative*, L'Harmattan, Paris, 2005, pp. 55-90.
- MONDADA. L, « *La coordination de la parole-en-interaction et de l'inscription dans l'élaboration collective des topics* » in BOUCHARD, R. et MONDADA, L. (éds), *Les processus de la rédaction collaborative*, L'Harmattan, Paris, 2005, pp. 132-164.
- MOULIN. A et al. « *L'écriture médiatisée et distante en téléconception multisites* » in GAULMYN. M-M, BOUCHARD. R, RABATEL. A dir., *Le processus rédactionnel : écrire à plusieurs voix*, L'Harmattan, Paris, 2001, pp. 247-263.

- PLANE. S « *Problèmes de définition et négociations sémantiques dans la rédaction à deux d'un texte argumentatif* » in GAULMYN. M-M, BOUCHARD. R, RABATEL. A dir., *Le processus rédactionnel : écrire à plusieurs voix*, L'Harmattan, Paris, 2001, pp. 103-127.
- RABATEL. A, « *La narrativisation d'un texte argumentatif : résolution des conflits et argumentation propositive indirecte* » in, BOUCHARD. R et MONDADA. L (éds), *les processus de la rédaction collaborative*, L'Harmattan, Paris, 2005, pp. 227-255.
- VIOLLET. C, « *Des brouillons d'écrivains aux stratégies d'écriture* » in C. BARRE-DE MINIAC dir., *Vers une didactique de l'écriture*, De Boeck & Larcier s.a et INRP, Paris, Bruxelles, 1996, pp. 155-165.

Revue :

- REPERE, *Écrire, réécrire*, n° 10, INRP, Paris, 1994.
- REPERE, *A la conquête de l'écrit*, n° 18, INRP, Paris, 1998.
- REPERE, *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*, n°26/27, INRP, Paris, 2002-2003.

Mémoires :

- BOIS. P, *Mémoire professionnel : Écrire à plusieurs : opération d'écriture et fonctionnement de groupe*, s.l, 1998.
- CHANKOY. L et ALAMARGOT. D, *Mémoire de travail et rédaction de textes : Évolution des modèles et bilan des premiers travaux*, Université de Nantes, Université de Poitiers, 2002.
- CHERRAD. N, *Mémoire de Magister : Analyse des interactions verbales et dynamique interculturelle : le cas des étudiants de première année de licence de français*, Université de Constantine, s.d.
- KADI. L, *Thèse de Doctorat d'État, Pour une amélioration des productions écrites des étudiants inscrits en licence de français : Un autre rapport au brouillon*, Université de Constantine, 2004.

- MEBARKI. L, Mémoire de Magister : *La cohérence textuelle dans les productions écrites : cas des apprenants de première année secondaire*, Université de Constantine, 2002.

Dictionnaires :

- CUQ. J-P dir., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, S.E.J.E.R. Paris, 2003.
- Le MICRO-ROBERT : *Dictionnaire du Français Primordial*.

Manuels de lycée :

- BOUCHOUKA.F et al, *Français 3^{ème} AS : Guide du professeur*, IPN, Alger, 1990/1991.
- BOUCHOUKA. F et al, *Livre de Français : 3^{ème} AS, 1^{ère} langue*, ONPS Alger, 2003-2004.
- CHAABANE. F et al, *Livre de Français 2 A.S : Guide du professeur*, IPN, Alger, 1990/1991.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Programme de Français, Enseignement Secondaire, 1AS, 2AS, 3AS*, IPN, Alger, 1996.

Sites Internet :

- COICAUD. J, Comment faire comprendre aux élèves qu'écrire c'est aussi réécrire ?, 2003.
File : //A : \ julie % 20 coicaud.htm.
- CORDEAU. P, L'ajout comme procédé de réécriture, 2001.
File : // A/ \ cordeau % 20 patricia.htm.
- DEBEURNE. G, Difficultés d'apprentissage – écriture.
File : //A : \ thématiques % 20 difficultés % 20 d'apprentissage-% 20 écriture.htm.
- ORIOL-BOYER. C, *Pour une didactique du français langue et littérature française*.

- File : //A:\Pour une didactique du français langue et littérature française.htm.
- Problèmes théoriques et pratiques liées à la révision de texte.
- File : /// A \ mémoire STAF-ST 97- théories.htm.
- Le modèle de Hayes et Flower.
- File : // A : \ structure _ introduction.htm.
- URI : <http://www.erudit.org/revue/rse/200/v26/n2/000125ar.html>
 - File : //A:\CyberGrupe-L e concept.htm
 - File : //D:\doc net\INTERVENTION DE LA METACOGNITION EN PRODUCTION.
 - File : //A\ Thématiques % Difficultés % 20 d'apprentissage-% 20 écriture.htm

Magister soutenu par : ASSILA Widad

Sous la direction de : CHERRAD Yasmina, Professeur Université Mentouri Constantine

Soutenu publiquement le : 10-12-2006

Devant le jury :

Président : DERADJI Yacine ; Professeur Université Mentouri Constantine

Rapporteurs: CHERRAD Yasmina, Professeur Université Mentouri Constantine

Examinatrice : Hanachi Daouia, Maître de conférences, Université Mentouri Constantine

