

Nassim KERBOUB : Université Bejaïa – Algérie



Brouillon et processus rédactionnel dans les pratiques de l'écrit des étudiants algériens en situation d'examen



Résumé

Cet article puise sa sève dans le domaine de la didactique de l'écrit .Il s'intéresse à la pratique de l'écrit des étudiants algériens en milieu universitaire. Suite à un état des lieux, cet article présente et analyse les résultats qui vise à comprendre la relation entre la façon de brouillonner et les effets qu'ils pourraient avoir sur la qualité des productions écrites .C'est une étude menée auprès des étudiants de l'université de Abderrahmane Mira, Béjaïa en situation d'examen en mettant en relation la façon de brouillonner avec son texte final.

Mots clés

Brouillon, pratiques d'écriture, texte, processus rédactionnel.

Summary

This article is interested in the practice of the writing of the Algerian students in academic world, in particular with their ways of drafting and the effects which they could have on the quality of their written productions. We wondered about the effects in the way of drafting of certain Algerian students at the university Abderrahmane Mira de Bejaïa in situation of examination on the final text. For that, we undertook a research action near these students to try to clarify the effective practices and the relation existing between their way of drafting and the quality of their written productions.

Keywords

Draft, text, textual coherence.

ملخص

ترتكز هذه المقالة على الممارسة في الانتاج الكتابي لدى الطلاب في الوسط الجامعي ولا سيما في طرقهم للكتابة في المسودة وأثارها على جودة إنتاجهم الكتابي. قمنا من خلال هذا المقال الي اجراء بحث عملي يهدف من خلال تساؤلاتنا الى تقديم وتحليل وفهم للعلاقة التي تكمن بين المسودة اثارها على انتاجهم الكتابي النهائي لدى طلاب جامعة عبد الرحمان ميرة ببجاية.

الكلمات المفتاحية

النص، المسودة، الانسجام النصي.

01. Introduction

Les résultats que nous allons présenter dans cet article sont issus d'une recherche dans le cadre d'une thèse de doctorat qui a pour objet, l'étude de pratiques de l'écrit en milieu universitaire algérien. L'écrit est une dimension importante de l'enseignement/apprentissage d'une langue. Les problèmes liés à l'écrit constituent une piste de recherche qui a pris de l'ampleur ces dernières années. Les colloques et les publications portant sur les sujets liés à l'écrit couvrent un vaste spectre de questions de recherche. Tina KANTA et Véronique REY soulignent l'importance de l'écrit (2005) et montrent le fait que tout apprentissage d'une langue en milieu guidé, quelle que soit la méthode d'enseignement choisie, aura recours à un moment ou à un autre à la langue écrite. Il faut dire que les recherches en didactique de l'écrit étaient longtemps focalisées sur le produit final (Combettes, 1977; Charolles, 1988; Debanc, 1990; Carter, 2000) et que désormais s'intéressent de plus en plus au processus d'élaboration et de production, à travers les étapes qui composent le circuit de l'écriture. Ce sont tous les processus mis en œuvre dans la réalisation de ce produit final qui deviennent la cible des recherches ces dernières années (Fabre, 2002; Penloup, 1994). Ce n'est plus le résultat final qui est analysé, mais c'est tout le travail mental accompli par le scripteur.

Nous tenterons dans cette recherche une classification des façons de brouillonner des étudiants à partir de divers critères puis à travers une seconde analyse nous tenterons de mettre en correspondance les différents modes de brouillonnage avec la note attribuée à leurs productions par les enseignants pour pouvoir déterminer la meilleure façon de brouillonner (selon la note attribuée) pour produire un texte argumentatif cohérent.

La mise en œuvre d'un brouillon, touche aussi « les attitudes du scripteur par une confrontation à un texte qui ne se présente pas sous la forme d'un écrit définitif ou d'une dictée provenant des sources mêmes de l'inspiration, mais comme un travail, une élaboration » (BATT, 2012).

Notre expérience d'enseignant nous a fait découvrir que dans le brouillon des étudiants, il n'ya pas le travail de génération d'idées. Le plus souvent, ces derniers reprennent, réécrivent intégralement les phrases du cours pour rédiger leurs textes. Ce qui ne va pas sans causer des problèmes au niveau de la cohérence textuelle. L'on a souvent observé, aussi, que lorsqu'un étudiant ne termine pas de recopier sur la copie d'examen, il remet avec cette dernière le brouillon, comme si que

ce qu'il ya sur son brouillon est déjà un produit final. Ce qui nous amène à poser la question de savoir quel est le rapport qu'ont les étudiants au brouillon? Et surtout, quelles sont leurs différentes façons d'appréhender le brouillon? Et savent-ils le faire? Combiner ainsi, une analyse du brouillon et du produit final apprécié, noté par leur enseignant, nous permettra peut être de cerner la façon adéquate (selon les notes obtenues) d'appréhender le brouillon dans une perspective de rédaction de textes. Autrement dit, de comprendre le rôle que peut jouer un brouillon, un avant texte quant à la qualité d'un texte final.

Nos hypothèses se focalisent sur le fait que la plupart des problèmes, des difficultés qu'ont les étudiants par rapport à la rédaction de textes cohérents vient du fait qu'ils ignorent que la production de textes implique tout un processus qui va de l'ébauche, à l'écriture et à la réécriture et qui passe par le respect des règles de cohérence textuelle. Avant de tenter de vérifier cela par une analyse de copies d'étudiants et leurs brouillons, recueillis dans une situation d'examen à l'université Abderrahmane Mira de Bejaia, nous voulons revenir sur certaines étapes qui ont marquées la recherche sur le sujet.

2. Cadre théorique

2.1. Révision de texte et psychologie cognitive

La révision de texte constitue un domaine de recherche à part entière en psychologie cognitive depuis la publication du modèle de Hayes et Flower (1980) dans lequel le processus d'écriture de textes chez des rédacteurs compétents est décrit comme étant constitué de quatre macro-processus: planification, mise en texte, révision et contrôle. Ce modèle a ouvert la voie à une série de recherche sur la révision.

La révision est considérée, soit comme un sous processus du processus de rédaction au même titre que la planification ou la mise en texte, soit comme un ensemble de traitements impliqués dans le contrôle de ce processus (Roussey & piolat, 2005). Pour pouvoir cerner la notion de « révision », nous présentons les caractéristiques du processus de rédaction tel qu'il est conceptualisé en psychologie cognitive afin de restituer la « révision » dans son contexte.

2.2. Le processus de rédaction

Avant la parution du modèle de Hayes et Flower (1980), deux approches dominaient. La plus ancienne correspondait à une vision prescriptive particulièrement présentée dans le domaine de la pédagogie. Elle envisageait le processus de rédaction de texte comme

une série d'étapes successives organisée linéairement : préécriture-écriture- réécriture (Matsuhashi, 1987); cette représentation est généralement qualifiée de « *modèle classique linéaire en étapes du processus rédactionnelle* » (witte,1985: 257). Cette approche est présente notamment chez Murray (1978) qui considère que le processus de découverte qui intervient pendant l'écriture comporte trois étapes : prévision-vision-révision. Pour lui, la révision est ce qui revient après la phase de production de la première version d'un texte. La deuxième approche est issue de la psychologie cognitive. Elle concevait la production de texte comme un processus de traduction ou de formulation assurant le passage d'une représentation conceptuelle à une représentation textuelle. Dans les modèles représentatifs de cette seconde approche, la révision était absente et les seuls sous processus qui étaient postulés correspondaient, d'une part à la « génération-planification » du message et, d'autre part à la « traduction » du message conceptuel en texte (Frederiksen, 1977 ; Flower & Hayes,1977 ; Kintsh & Van dijk,1978).

L'apparition du modèle de hayes et Flower (1980) à donné à la révision le statut de sous processus de rédaction à part entière. Cette conception a connu son apogée avec la publication du modèle de révision de Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey (1987). Elle a prévalu jusqu'à la parution du modèle réactualisé de Hayes et Flower(Hayes,1996) et du modèle de kellogg(1996).

Dans le modèle de Hayes (1996), le sous processus de « révision » est remplacé par « interprétation du texte » alors que dans le modèle de Kellogg(1996) le mot « révision » n'apparaît plus ni comme activité ni comme sous processus de « contrôle » décomposable en deux sous processus : « lecture » et « édition ».

La révision pour hayes et Flower (1980,1986), peut être défini comme un sous processus de rédaction qui vise à produire une amélioration du texte. Elle consiste en un examen systématique du texte qui survit typiquement après un épisode de mise en texte, qui se déroule sur une période assez longue et qui intervient de manière récursive au cours du processus de production sans interrompre les autres sous processus en cours. Elle dépend du niveau d'expertise du sujet, du but poursuivi et des stratégies de ce dernier.

La révision est en concurrence avec le sous processus de « planification écrite » : la génération d'idées (Hayes et Flower, 1980). Ainsi, une révision microstructurale -portant sur la seule graphie d'un

mot- peut entrainer l'activation d'une révision générale de la génération d'idées du texte en cours (Lacoste, 2002, 2003).

2.3. La génération d'idées dans l'écrit

Les travaux de recherche dans ce domaine ont permis de distinguer trois modèles théoriques qui peuvent rendre compte de ce qu'est la génération d'idées. Ces modélisations sont nommées: activation, créativité et stratégie.

Dans le modèle d'activation, il est posé que l'évocation d'idées se ferait grâce à une activation automatique des connaissances en mémoire (Chanquoy et Alamagrot, 2002). Ces dernières seraient activées selon un chaînage où chaque thème servirait de sonde permettant de le lier à d'autres thèmes connexes. Ils seraient mis en lien grâce à leur relation de proximité en mémoire à long terme. La génération d'idées se fera donc d'une manière automatique même si, elle fera l'objet d'une évaluation après activation.

D'autres travaux de recherche (Galbraith, 1999 ; Hayes, 1996) ont souligné l'importance du processus de créativité d'écriture. Dans ce cas, la génération ne dépendrait plus exclusivement des relations de proximité entre thèmes activables en mémoire. Sous les contraintes des impératifs rhétoriques, le scripteur réorganiserait ses connaissances pour en créer de nouvelles au cours de la rédaction (Scardamalia & Bereiter, 1991). La transformation des connaissances opérerait sous contraintes, tant pragmatique (adaptation au destinataire) que linguistique (propriété du système de la langue) qui pèsent sur l'activité d'écriture. La créativité est en lien avec la possibilité de transformer ses idées. En effet, dans le cas des contraintes linguistiques, le modèle de Galbraith (1999) introduit le concept de contagion d'idées (au sens des modèles connexionnistes) ou ce serait l'unité lexicale qui prévaudrait. Le choix du lexique engendrerait une modification possible de la nature et/ou le sens des idées émises (Alamargot, Favart et Galbraith, 2000). Ainsi, ce ne serait pas la transformation des idées mais la construction du domaine de connaissance par l'exercice même de la formation qui prévaudrait. Dans le cas des contraintes socio-cognitives la notion de créativité est envisagée en lien avec le domaine des connaissances du sujet, les facultés de raisonnement, de compréhension entrent en ligne de compte. Pour Hayes (1996) les représentations internes du sujet concernant la réflexion ou l'interprétation de ce qu'est un texte sont deux composantes essentielles de la génération d'idées. Générer dans ce cas repose sur des facteurs extrinsèques au sous processus de génération que sont les expériences vécues par le sujet (interactions

sociales) –aspect pragmatique- et le niveau d’acquisition (maîtrise du raisonnement, de la compréhension, de la lecture, etc)-aspect acquisition des compétences.

Concernant le modèle « stratégie », une forme de contrôle intégrée au processus même de génération est avancée par van dijk et Kintsch (1983). Ces auteurs mettent en avant le rôle des stratégies subjectives. Le sujet définirait à priori un plan macrostructural ou siègeraient les principales idées correspondant à des intentions d’écriture. Un plan microstructural déploierait ensuite lors de l’écriture le plan macrostructural en organisant peu à peu le texte en respectant les contraintes syntaxiques et lexicales. Dans cette version, générer c’est vérifier la conformité au plan.

3. Méthodologie

Sur le plan méthodologique, notre démarche d’investigation s’inscrit dans le cadre des recherches en didactique des langues d’où nous puiserons les éléments théoriques nécessaires à nos analyses. Nous nous inspirerons notamment des travaux sur le processus rédactionnel (Fabre ,2002 ; Penloup, 1994 ; Hayes et Flower, 1980). Nous utiliserons la méthode du courant praxéologique, c’est-à-dire que nous observerons les problèmes qui se posent sur le terrain et chercherons dans les théories des sciences (notamment la didactique de l’écrit, la linguistique textuelle, la psychologie cognitive) des fondements de réponse à ces problèmes que nous mettrons à l’épreuve de la réalité du terrain. Le mode de recherche fondamental est donc, la recherche-action.

3.1. Les paramètres contextuels

3.1.1. La matière d’étude

Le public que nous avons testé est composé d’étudiants en deuxième année licence (LMD). Nous nous sommes intéressés aux étudiants de la section 2, composée de 5 groupes et aux deux modules qui sont « l’écrit » et « sciences humaines et sociales ». La comparaison des comportements scripturaux d’étudiants de même niveaux et dans des matières différentes est en effet intéressante : nous pouvons observer des variations dans les comportements scripturaux, dans les modes d’appréhension de la tâche d’écriture et de réécriture.

3.1.2. La consigne de production

Sur un autre plan, au regard des différentes façons d’élaboration des consignes à l’université : consigne demandant des réflexions personnelles et des consignes demandant la restitution d’information donnée pendant les séances d’enseignement (les cours). Il s’agira de

repérer les lieux dans lesquels les variations s'exercent, procédant à une analyse descriptive de type contrastive notamment au niveau de ce que Marc Souchon appelle « blocs de savoir » (2000). C'est-à-dire la restitution de phrases ou de paragraphes déjà rédigés en période de cours.

3.2. Procédure

3.2.1. Conditions de rédaction et recueil de données

Un échantillon de brouillons et de dissertation a été constitué avec des écrits d'étudiants d'une section de deuxième année, promotion 2015/2016, qui ont rédigé en situation réelle d'examen de deux modules ; science humaine et sociale, désormais (SHS) et le module de l'écrit. Leurs dissertations ont été évaluées par leurs enseignants. Les étudiants ignoraient que leurs copies et brouillons seront analysés.

Selon les conventions d'examen, chaque étudiant a rédigé, en amphithéâtre sur un thème. Il s'agissait de commenter une citation sur les diverses théories sociologiques qu'ils avaient dû traiter lors des enseignements, concernant le module (SHS). Pour l'écrit, de rédiger un texte cohérent en exprimant leurs points de vues sur le thème du texte support donné dans le sujet d'examen sans titre, en l'occurrence sur l'euthanasie.

Cet échantillon fera l'objet d'abord d'une première analyse de classification des façons de brouillonner à partir de divers critères d'analyse que nous avons mis en place, puis d'une seconde analyse où nous allons mettre en correspondance les différents modes de brouillage avec la note attribuée à leur production par les enseignants.

3.2.2. Grille d'analyse

Les critères que nous avons retenus pour l'analyse sont empruntés aux travaux de Flower et Hayes(1980) en psychologie cognitive et ceux de Piolat , Roussey et Fleury (1994) sur les sous-processus de planification et les types de brouillons. Ils ont permis de distinguer trois types de brouillons : jet de notes, désormais (BJN) les brouillons organisés, désormais (BO) et les brouillons rédigés ou linéaires, désormais (BR).

Nous avons, dans un premier lieu distingué des étudiants qui ont utilisés un brouillon, des autres qui ne l'ont pas fait ou qui n'ont pas remis leurs brouillons. Puis, l'ampleur du brouillon pouvant être liée au nombre plus au moins important de connaissances possédées par le rédacteur sur le thème de la dissertation, une distinction a été faite

entre brouillons longs, plus d'une page, et brouillons courts, moins d'une page.

Quelque soit son ampleur, chaque brouillon sera analysé à partir des traces linguistiques et non-linguistiques qu'il contient afin de déterminer sa nature.

Exemple : BO

- Atomistique
- Holistique
- Statistique
- Entretien

Sondage d'opinion – et la recherche action.

BJN

Selon Durkheim. E= le paradigme est holistique
(dont il veut dire que la société est à la base de tout)

Selon Marx. W= le paradigme est atomistique
(l'individu est à la base de tout)

BR

La sociologie est une branche des sciences humaines, elle explique et fait comprendre l'impact du social, la représentation (la façon de penser) et le comportement (la façon d'agir) humains.

4. Synthèse des résultats

Pour les besoins de cette analyse nous n'avons qu'un seul groupe de la section. Il s'agit du module « sciences humaines et sociales », SHS.

4.1 Analyse du mode de brouillonnage

Brouillon shs	Sans brouillon	Brouillon lisible	Brouillon inaccessible	Total
G1	00	35	10	45

Tableau n°1 : Répartition des étudiants (shs) ayant ou non fait un brouillon

Les quarante cinq étudiants composant ce groupe ont tous utilisé un brouillon. Parmi eux dix ont remis un brouillon difficilement lisible. Les feuilles de leurs brouillons étaient froissées.

L'utilité du brouillon semble faire l'unanimité chez les étudiants. Seulement un pourcentage assez important de ces étudiants a tenté de ne pas le montrer. Ils ne souhaitent que le travail fournit pendant l'élaboration de leurs avant-texte soit accessible. Ils estiment peut-être que le brouillon (mots ou phrases abrégées, ébauchés, mal calligraphiés et orthographiés, occupant de façon non standard la page, signe peu

clair) ne fournit pas une bonne image de leurs façons de penser et qu'il est préférable de la dissimuler. Le brouillon devient un objet de hante (Latifa KADI, 2008). C'est un objet dont on a de la peine à montrer ou à remettre. Pourtant, les étudiants savent que c'est le lieu de rature, de génération d'idées, mais hésitent à le montrer. Selon L. KADI cette contradiction est à l'origine des tensions chez les scripteurs non-experts et qui accentue leur insécurité scripturale.

Brouillon shs	JNB	Organisé	Rédigé	Mixte	total
G1	04	08	33	08	53

Tableau n° 2 : répartition des brouillons dans les trois catégories

Cette analyse nous a révélé que la majorité des étudiants brouillonnent pour rédiger leurs idées. Très peu l'ont fait pour générer des idées en autant de bribes de phrases ou des notes éparpillées et à notre étonnement très peu ont brouillonné pour organiser leurs idées.

L'activité consistant à organiser les idées même si elle est fragmentaire, elle témoigne d'une mobilisation active de la stratégie des connaissances transformées (SCARDAMALIA et BEREITER, 1994) ou encore de la stratégie de planification constructive (FLOWER et al, 1989) dans la fonction pure est de créer des liens entre les connaissances mobilisées.

La seule forme de plan de contenu observé dans ce corpus consiste en une structuration de la chronologie des informations sous forme d'un bref sommaire peu détaillé. Exemple copie n°08

01. La définition de la sociologie

02. Les paradigmes

01. Paradigme holistique : Emile Durkheim dit que la société est le tout.

02. Paradigme atomistique Marc Veber : dit que la société est basée sur l'individu où est un atome social : il court derrière ses intérêts, ses émotions

Dans ce corpus aucun élément de structuration hiérarchique n'a été identifié. Les notations du types « faire attention à développer ce point, signes de plans pour faire ou pour composer sont absents.

Nous avons pu observer que lorsque les étudiants organisent leurs brouillons, ils structurent chronologiquement leurs idées pour pouvoir les linéariser lors de la mise en texte.

Les étudiants qui ont produit des brouillons rédigés sont nettement plus nombreux peut être emploient-ils cette stratégie afin d'économiser l'étape d'organisation des idées tout en se focalisant sur le but final de la rédactionnel contrôlant le plus possible de problèmes syntaxiques et lexicaux.

	BJn	B.O	B.R
Corrigé	02	03	16
Non corrigé	02	05	17

Tableau n°3 : répartition des brouillons selon qu'ils comportent ou non des traces de correction

Les étudiants de ce groupe semblent opter pour les brouillons rédigés. Ils ont plus au moins apportés des traces de correction sur leurs brouillons.

Selon Marie-Claude Penloup (1994), le brouillon est considéré comme un moyen et un outil mis dans les mains des apprenants, comme une aide à l'écriture. Le brouillon est considéré comme un outil parce qu'il permet de ne pas affronter toutes les difficultés de hiérarchisation des tâches. Elle signale que le brouillon n'est nullement qu'une béquille pour les scripteurs les moins aguerris, et qu'il est un moyen fort du processus d'écriture. Elle considère que le signe d'une compétence chez un scripteur est lorsqu'il planifie son brouillon, le rature, s'essaye à diverses versions d'une même phrase et cela qui prouve une bonne maîtrise des caractéristiques de l'écriture et d'une capacité à en jouer. « *Le brouillon témoigne d'une capacité réflexive, constitué par un va et vient entre écriture et relecture, par un retour sur du déjà écrit [...] cette réécriture a pour origine une série d'interrogations sur l'adéquation du discours premier par rapport à une consigne particulière, un lecteur donné, son propre désir, un acte d'accomplir des enjeux précis, etc. réécrire c'est se poser des question sur son texte, c'est donc le signe d'une prise de conscience du déjà dit, de la capacité à l'évaluer en fonction d'un certain nombre de paramètres et de la possibilité de reformulation* » (Delamotte,1992 ; cité par par Penloup,1994)

Les traces de correction deviennent donc, indispensables pour que le brouillon soit réellement un outil permettant d'aider le scripteur à appréhender sa production écrite.

Ainsi les activités de rédaction (planifier, mettre en texte, réviser) sont comparées par Hayes et flower (1980) « à une jinglerie complexe

entre plusieurs activités régulée par les sous processus de planification (génération, organisation et recadrage) qui contribuent à l'établissement de différents plans (plan pour faire, plan pour dire, plan pour composer) ». FLOWER et HAYES considèrent l'activation de ces plans (lorsque le rédacteur dispose de solutions déjà essayées) ou la création de ces plans comme produits mentaux qui ont la forme de scripts intériorisés pour savoir que dire ou que faire.

En somme, le recours aux sous processus de planification joue un rôle important. Leur mobilisation est stratégique et peut se concrétiser par la réalisation d'un brouillon dont les caractéristiques peuvent témoigner de la qualité du produit final.

D'après FLOWER et AL (1989), les différents types de traces écrites présents dans le brouillon ne sont que la concrétisation élémentaire et partielle du travail opéré mentalement par le scripteur. Elles peuvent être linguistiquement très explicitées (d'une phrase à un document entier) ou très brèves (bribes de mots, mots, bribes de phrases, etc.). Dans ce cas, en tant qu'étiquettes elles servent d'encrage à un schéma mental ou de « place à tenir » pour un morceau de texte à écrire. Si l'étiquette indexe une information familière et bien organisée, celle-ci sera formulée sans difficulté par le rédacteur. En revanche si elle recouvre une large catégorie de texte comme « l'introduction », le rédacteur devra fournir un travail supplémentaire de planification et de mise en texte, pour créer le morceau de texte approprié.

L'activation du sous- processus de génération de recouvrer des idées en mémoire, s'accompagne d'un arrangement non explicitement organisé de notes (liste ou suite de mots, groupes de mots, bribes de phrases). Ce sous- processus peut aussi permettre, via le processus de mise en texte, la production d'informations transcrites linéairement (suite de phrases).

Le sous-processus d'organisation favorise la structuration chronologique ou hiérarchique de notes ou de phrases à l'aide de marques, souvent non linguistiques (soulignement, indexation, numérotation, etc.). Les notes peuvent, alors, être reliées explicitement en un réseau associatif, un schéma, etc. Ou être organisées en sommaire ou en indexe (lettres de l'alphabet, numéros, etc.)

L'activation du sous-processus de recadrage des buts, s'accompagne de procédé de réajustement de ce qui écrit (ajout, effacement, déplacement) ainsi que de l'écriture de méta-commentaires évaluatifs. Cette revue de la littérature sur ce point

montre toute l'importance des traces de correction lors d'un processus de rédaction.

4.2 Analyse des notes attribuées aux productions selon le mode de brouillonnage

	BJN	BO	B.R
Moins de dix	02	03	20
Entre dix et douze	03	05	0
Plus de douze	6	6	0

Tableau n°4 : répartition des notes selon les trois catégories

Les étudiants de ce groupe qui ont eu une bonne moyenne sont ceux qui ont fait des brouillons jets de notes et des brouillons organisés. Nous supposons que les étudiants qui ont fait des brouillons rédigés ont rencontré des problèmes de gestion de la cohérence textuelle et qu'ils sont de ce fait, des rédacteurs novices moins expérimentés en rédaction de dissertations.

SCARDAMALIA et BEREITER (1994), indiquent que la diversité interindividuelle des brouillons et des traces qu'ils produisent dépendraient, en premier lieu, de leur expertise rédactionnelle.

Les rédacteurs novices « racontent » dans l'ordre dans lequel ils les récupèrent en mémoire, les connaissances dont ils disposent. Ils n'activent que le processus de génération en exploitant, idée après idée, les informations compatibles avec le thème donné, qu'ils traduisent en phrases sans chercher à les structurer différemment.

En utilisant une stratégie des connaissances transformées, les rédacteurs qui ne disposent pas en mémoire, dans de nombreux cas, d'informations à transcrire telles quelles, réorganisent leurs idées afin de parvenir à une solution adéquate. Les rédacteurs experts analysent la consigne de dissertation afin d'identifier le contenu et les contraintes rhétoriques qui vont régir leur productions. Ils élaborent, alors, différents buts, gérés dans le cadre de deux « espaces problèmes » qui constituent des structures de contrôle. Ce but détermine l'organisation du contenu (activation des connaissances thématiques) et les caractéristiques formelles du texte (activation des connaissances concernant la situation de production et les contraintes linguistiques).

Ce double contrôle filtre toutes les idées recouvrées qui sont restructurées superficiellement ou transformées profondément, si nécessaire, afin d'être simultanément appropriées aux deux ordres de contraintes. La mise en texte n'est opérée que lorsque cette double

conformité est atteinte. Le processus d'organisation et de recadrage des buts sont ainsi clairement sollicités.

5. Conclusion

L'objectif de cette étude consistait à comprendre la relation entre la façon de brouillonner des étudiants algériens à l'université Aderrahmane Mira de Bejaia et les effets qu'ils pourraient avoir sur la qualité de leurs productions écrites. On aura compris, après cette courte analyse, que les étudiants donnent de l'importance à la forme. C'est pourquoi, ils préfèrent opter pour des brouillons rédigés. Dans leurs productions écrites, le travail de génération d'idées est inexistant. Leurs dissertations ne sont généralement pas bien notées de la part de leurs enseignants.

En effet, le plus souvent, ces étudiants reprennent, réécrivent intégralement les phrases du cours pour rédiger leurs textes. Ce qui ne va pas sans causer des problèmes au niveau de la cohérence textuelle. En fait le brouillon est peut être mal utilisé parce qu'ils ignorent sa fonction.

Cette étude, loin de prétendre à l'exhaustivité, fait apparaître la nécessité de poursuivre les recherches pour comprendre le mécanisme de brouillonnage des apprenants algériens lors de la production de textes en milieu universitaire ; et au moyen de consacrer le brouillon comme étant un objet scolaire qu'on peut enseigner pour tenter d'améliorer la qualité des écrits de ces derniers.

Bibliographie

01. Alamargot D., Favart M. & Galbraith D. (2000). « Evolution of idea generation in argumentative writing, writing as knowledge constituting or knowledge transforming process ? » In EARLI- Writing Conference 2000, Verona, September 7-9.
02. Batt M-A-R (2012). *Les effets de l'engagement par le brouillon sur les scripteurs au collège*. Thèse de doctorat d'état, université de bordeaux Segalen.
03. Carter T. (2000). *La cohérence textuelle pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. Paris : l'Harmattan.
04. Chanquoy L. et Alamargot D. (2002). « Mémoire de travail et rédaction de textes : évolution des modèles et bilan des premiers travaux ». Dans *L'année psychologique*, 102-2, 363-398.
05. Charolles M. (1988). « Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 60 ». Dans *Modèles linguistique*, x, 2, 45-66.

06. Combettes B. (1977). « Ordre des éléments de la phrase et linguistique du texte. Textes- Linguistique ». Dans *Pratique*, 13. 91-101.
07. Delamotte-Legrand R. (1992). « Les brouillons : indices d'acquisition et objets d'apprentissage ». Dans Lane P. « Ecritures écrites », CRDP, Rouen, pp.101-115. Cité par Penloup (1994). p. 31.
08. Fabre C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris : ESF.
09. Flower L. & Hayes J-R. (1980). « Identifying the Organization of Writing Processes ». In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (dir.) *Cognitive Processes in Writing* (pp. 31-50). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
10. Frederiksen C.H. (1977). « Structure and process in discourse production and comprehension ». In M.A. Just & P.A. Carpenter (Eds.), « Cognitive processes in comprehension ». pp. 232-313. Hillsdale, New Jersey : LEA.
11. Galbraith D. (1999). « Writing as a knowledge constituting process ». In RIJLAARSDAM G. & ESPÉRET E. (Series Eds), & TORRANCE M. & GALBRAITH D. (Vol. Eds). *Studies in Writing: vol 4. Knowing what to write : conceptual processes in text production*. pp. 139-160. Amsterdam : Amsterdam University Press.
12. Garcia debanc C. (1990) « L'élève et la production d'écrits ». Metz, *Centre d'analyse syntaxiques de l'université de Metz*, diffusion CRESEF, p. 99.
13. Hayes J.R. et all. (1987). « Cognitive processes in revision ». In S. ROSENBERG (Ed.), *Advances in psycholinguistics : Vol. II. Reading, writing, and language processing*. pp. 176-240. Cambridge : Cambridge University Press.
14. Hayes J.R. (1996). « A new framework for understanding cognition and affect in writing ». In C. Levy & S. Ransdell (Eds.). « The science of writing: theories, methods, individual differences and applications ». pp. 1-28. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
15. Hayes J.R. et Flower L.S. (1986). « Writing research and the writer ». In *American Psychologist*, 41, 1106-1113.
16. Kadi L. (2004). « Le brouillon scolaire, ce « saliscrit ». Langues, cultures et apprentissage. Dans *Synergies Algérie*, n°2, 2008. pp. 125-135.
17. Kanta, T & Rey V. (2005). « Processus cognitif et apprentissage d'une langue seconde en milieu scolaire francophone : élaboration d'une grille d'analyse pour une compréhension des stratégies phonologiques des apprenants ». 1^{er} colloque international de didactique cognitive, DidCog, Toulouse, France.
18. Kellogg R.T. (1996). « A model of working memory in writing ». In C. Levy & S. Ransdell (Eds.). « The science of writing: theories, methods, individual differences and applications ». pp. 57-71. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
19. Lacoste C. (2002/2003). « Sens et graphie : les interactions entre corrections orthographiques et modifications sémantiques dans l'écriture sur traitement de texte au CM2 ». Dans *Repères*. 26/27, 243-257.

20. Matsuhashi A. (1987). « Revising the plan and altering the text ». In A. Matsuhashi (Ed.). « Writing in real time ». pp. 197-223. Norwood, New Jersey : Ablex.
21. Murray D.M. (1978). « Internal revision : A process of discovery ». In C. R. Cooper & L. Odell (Eds.). « Research on composing ». pp. 85-103. Urbana III : National Council of Teachers Of English.
22. Penloup M-C. (1994). « Représentations du brouillon et apprentissage de l'écriture ». Dans *Le français aujourd'hui*, n°108 « Ecrire au brouillon ». pp. 30-38.
23. Piolat A., Roussey J-Y. et Fleury P. (1994). « Brouillons d'étudiants en situation d'examen ». Dans *Le français aujourd'hui*, n°108, pp. 39-49.
24. Roussey J.-Y. et Piolat A. (2005). « La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion ». Dans *Psychologie Française*, n°50, pp. 351-372.
25. Scardamalia M. et Bereiter C. (1994). « Computer support for knowledge-building communities ». In *The Journal of the Learning Sciences*, n° 3(3), pp. 265-283.
26. Scardamalia M., et Bereiter C. (1991). « Literate expertise ». In K. A. Ericsson & J. Smith (eds). « Toward a general theory of expertise : Prospects and limits ». pp. 172-194. Cambridge University Press.
27. Souchon M. et Albert M-C. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.
28. Van Dijk T.A & Kintsch W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York : Academic Press.
29. Witte S.P. (1985). « Revising, composing theory, and research design ». In S.W. Freedman (Ed.). « The acquisition of written language ». pp. 226-248. Norwood : Ablex.