

De la forme du brouillon en contexte universitaire algérien : Scripteurs novices ou experts ?

About the form of the draft in an algerian academic context : Beginers or skilled writers ?

Nour El Houda HARDI*,
Université Badji Mokhtar- Annaba
(Algérie),
Laboratoire Interdisciplinaire de
Pédagogie et de Didactique (LIPED),
Annaba (Algérie),
Nourelhouda.hardi@univ-annaba.org

Date de soumission : 18.12.2020

Date d'acceptation : 18.12.2020

Date de publication : 24.02.2021

Ex
PROFESSO

Volume 06 / Numéro 01 / Année 2021

* - Auteur correspondant.

Résumé

Notre recherche a pour objectif d'étudier l'évolution du brouillon en contexte universitaire algérien, du brouillon linéaire au brouillon instrumental. Pour ce faire, deux groupes ont fait l'objet de notre étude, un groupe d'étudiants en 1^e année de licence de français, et un groupe d'étudiants en master 2 Sciences du langage et Didactique du français. A cet effet, notre recherche s'inscrit dans une approche comparative entre des étudiants en début de formation universitaire, et d'autres à son terme. En nous basant sur la forme des brouillons, nous avons étudié la conception formelle des brouillons. Notre approche sera essentiellement descriptive et analytique. Les résultats rendent compte d'une utilisation linéaire du brouillon pour la plupart des étudiants. Cependant, les traces d'un début d'instrumentalisation des écrits sont à retenir.

Mots-clés : Brouillon ; Instrumentalisation ; Evolution ; Stratégies rédactionnelles ; Pratiques.

Abstract

Our research's objectif is to study the evolution of the draft in algerian university context : from the draft to the instrumental rough. To do this, two groups were studied, a group of students in the 1st year of French bachelors, and a group of students in Master 2 Sciences of Language and Didactics of French. To this end, our research is part of comparative framework between students at the beginning of university training and others at the end. On the basis of the form of the drafts and their content, we wanted to study the passage that takes place between the first draft and the final drafting of a text. Our approach will be essentially analytical and descriptive. The results reflect a linear use of the draft for most of students. However, the traces of a beginning of instrumentalization of the writings are to be taken into account.

Keywords : Draft ; Instrumentalization ; Evolution ; Drafting Strategies, Practices.

Url de la revue :

<https://www.asjp.cerist.dz/en/Prezentati onRevue/484>

INTRODUCTION

Dans une tentative d'attribuer un statut aux formes d'écrits scolaires jusque-là inexplorés, Bucheton et Chabanne¹ utilisent le terme « écrit intermédiaire » pour valoriser l'acte de manier l'écrit. De là, l'intérêt porté au produit final laisse place au processus d'écriture et à l'effet qu'il peut avoir sur le scripteur quant aux mécanismes employés, ainsi que sur les gestes professionnels ayant pour but d'inculquer l'utilisation effective de ces écrits². Le processus qui régit l'acte rédactionnel devient donc prioritaire dans les recherches entreprises par ces auteurs.

Les écrits intermédiaires, appelés aussi « écrits réflexifs » désignent tout ce qui précède l'élaboration du produit fini, des premières notes, listes, schémas, aux premières prises d'appui de l'écrit³. En cela, ils rejoignent le brouillon dans la conception générique qu'on lui accorde.

Ainsi, le brouillon ne manifeste pas obligatoirement une topographie uniforme. Au contraire, il représente le lieu de toute réflexion, amendements, modifications et réticences. Notre étude s'appuie sur une tentative de déterminer la façon dont le scripteur gère et contrôle sa production écrite d'abord au brouillon, et ensuite lors du passage du premier jet au texte final.

Dans cette optique, Martine Alcorta⁴ distingue deux types de brouillon, à savoir : un brouillon linéaire et un brouillon instrumental.

I. UNE APPROCHE VYGOTSKIENNE DU BROUILLON

Les recherches qui relèvent du domaine de l'écrit et qui s'inscrivent dans une perspective développementale nous serviront d'outil lors de l'interprétation des données empiriques⁵. Dans cette optique, les théories du développement de l'enfant élaborées par Piaget et Vygotsky ont pour objet les capacités de production langagière et leur relation avec le développement des structures mentales. En effet, Piaget conçoit la genèse du langage écrit en rapport avec ces mêmes structures qui évoluent selon les stades de développement propres à la théorie piagétienne dans un milieu institutionnalisé. A partir de là, Vygotsky se penche, lui aussi, sur la problématique du langage écrit, mais se distingue de son précurseur en élaborant une théorie développementale inhérente à l'éducation, moteur du développement de l'enfant selon lui⁶.

« L'enfant de Piaget invente, l'enfant de Vygotsky s'approprie »⁷. Fondamentalement divergentes, les deux théories s'opposent. En ce sens, Piaget, père du constructivisme, met l'accent sur la construction de l'intelligence et de la pensée symbolique chez l'enfant, indépendamment du contexte dans lequel il vit. En effet, l'enfant piagétien use des concepts et des schèmes dont il dispose grâce aux structures mentales pour agir sur le monde. Plus ces structures mentales évoluent avec l'âge, plus l'enfant dispose d'instruments lui permettant de construire des connaissances et de développer des compétences.

Contrairement à lui, l'enfant de Vygotsky n'a pas à créer du savoir, le but étant d'assimiler ce que les civilisations humaines ont mis des siècles à réaliser avant lui, et ce, à travers les interactions et les médiations sociales. Effectivement, dans sa théorie du « constructivisme social », Vygotsky s'intéresse au langage comme instrument de socialisation et comme produit des interactions sociales. L'enfant puise du monde qui l'entoure les outils nécessaires à son développement et à son intégration en tant

qu'être social individualisé. L'outillage en question lui étant transmis par son entourage.

Karmiloff-Smith⁸ manifeste à la fois son accord et son opposition quant à la théorie piagétienne. En effet, elle conçoit l'écrit comme étant spécifiquement lié à la connaissance. C'est à cet effet qu'elle montre comment l'enfant est capable d'élaborer précocement une différenciation entre les différents systèmes graphiques : l'écrit, le numérique et le dessin. Même si l'enfant ne manifeste pas à cet âge une maîtrise des systèmes en question, il en découle quand même une forme de connaissance englobant la forme. Cette dernière est régie par un processus endogène à partir duquel découlent des représentations de plus en plus explicites. L'instrumentalité et la fonctionnalité du système écrit passent ainsi par un ensemble d'étapes internes. Une relation étroite se souligne alors entre le domaine culturel et cognitif de l'enfant.

Une autre conception sur l'instrumentalité de l'écrit est celle de Vygotsky et l'école soviétique des années 1930. Pour Vygotsky, l'instrumentalité de l'écrit englobe la notion de « symbole ». En effet, l'instrumentalisation est selon lui « cette capacité à représenter et à symboliser »⁹ qui permettra à l'enfant de s'approprier une maîtrise, d'abord du symbole écrit représentant un objet, et ensuite d'une capacité du langage écrit dite de « second ordre »¹⁰.

Du point de vue ontogénétique, disposer de certaines compétences dans la maîtrise d'une pratique est indispensable dans la mesure où cela représente un moyen d'y intégrer des outils supplémentaires pour son contrôle, outils qui permettront à l'enfant de développer ses propres pratiques.

Ce n'est que vers l'âge de six ans que l'enfant commence à lire et à écrire, après avoir manifesté la volonté d'apprendre, accédant ainsi à un niveau où les signes ne sont plus synonymes d'objets, mais de mots. Dans cette optique, l'apprentissage du langage écrit requiert une certaine maîtrise du langage oral. Cependant, s'inscrire dans une logique d'appropriation d'une capacité langagière écrite ne signifie en aucun cas son acquisition, mais bien le début d'un long processus de construction et de restructuration des ressources écrites.

Cette conception vygotkienne s'inscrit dans un cadre paradoxal dans la mesure où l'instrument requiert une capacité acquise, à développer, un paradoxe désigné par « la spirale instrumentale ».

A partir de là, l'école représente le lieu où se développent les compétences du scripteur débutant jusqu'à celles du scripteur expert. Il est donc important de mettre en avant le contexte institutionnel, lieu du développement des capacités des élèves.

Le brouillon, lieu dans lequel s'opère une personnalisation de l'enseignement du maître, est sans doute un élément fondamental où convergent les différentes interactions didactiques.

Outre l'aspect contextuel, le brouillon est vu comme un élément externe où organisation et restructuration mentale sont mises en avant. En effet, il est question dans ce cas de compétences mentales.

II. QU'EST-CE QU'UN BROUILLON LINÉAIRE ?

Alcorta¹¹ le désigne comme étant un brouillon propre, similaire au texte final dans son aspect formel, mais également au niveau du contenu, dans la mesure où il se présente sous forme de texte rédigé, qui peut faire l'objet de modifications de surface.

Ce type de brouillon permet un retour réflexif sur l'activité d'écriture. En effet, il y a lieu de se relire et de réviser son texte. Intermédiaire dans un cadre scriptural, il représente un texte en attente de corrections. Dans une perspective linéaire, il y a lieu de confondre scripteur et lecteur. C'est en ce sens qu'ils s'inscrivent dans une visée communicative à caractère évaluatif.

III. LE BROUILLON INSTRUMENTAL : SYNONYME D'EXPERTISE EN ÉCRITURE ?

Le brouillon instrumental présente des structures écrites qui vont l'encontre du brouillon linéaire.

« ... On y trouve non plus des phrases mais des mots et groupes de mots, une utilisation bidimensionnelle de l'espace graphique, sous forme de listes et de tableaux et le recours à des outils graphiques qui ne sont plus des mots, mais des flèches, des numéros et autres symboles. »¹²

En effet, ce type de brouillon implique une double mise à distance, dans la mesure où il requiert une préparation réflexive de l'activité d'écriture qui intervient avant la rédaction finale du texte. Contrairement au brouillon linéaire qui s'inscrit dans une visée communicative et où scripteur et lecteur se confondent, le brouillon instrumental, de par son rôle médiateur, constitue un écrit « pour soi » où, la communication n'est pas l'unique objectif. En effet, permettre au scripteur d'intervenir sur son texte se trouve être l'un de ses objectifs.

IV. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Notre recherche s'inscrit dans le cadre d'une étude transversale à caractère descriptif. Ainsi, nous avons mis en place un protocole expérimental qui nous a permis de vérifier le mode de gestion du brouillon chez les étudiants algériens, afin de savoir si ces derniers produisent plutôt un brouillon linéaire, ou s'inscrivent dans un mode de gestion écrite instrumental. Deux groupes ont fait l'objet de notre étude, un groupe (A) de 1^e année de licence de français composé de 19 étudiants (que nous désignerons par PL1), et un autre (B) de 2^e année master en Sciences du langage et didactique du français, composé de 17 étudiants (désignés par PM2). A cet effet, notre recherche s'inscrit dans un cadre comparatif entre des étudiants en début de formation universitaire, et d'autres à son terme. Les participants ont dû rédiger des textes argumentatifs en utilisant d'abord un brouillon dit premier jet, puis une rédaction finale au « propre ».

Nous nous intéresserons essentiellement dans cette contribution à la forme du brouillon dans le but de déterminer le type le plus utilisé par les étudiants. Produisent-ils des brouillons linéaires ou instrumentaux ? Cet aspect impliquera également une analyse portant sur l'espace de la feuille. C'est en nous basant sur les deux types de brouillon existants que nous procéderons à une observation du corpus pour chacun des deux groupes.

V. ANALYSE DES DONNÉES

V.1. De la forme des brouillons

Dans une tentative de repérer l'aspect formel que manifestent les brouillons des étudiants algériens, nous avons pu constater, à travers l'observation des corpus des PL1, que la totalité des étudiants organisent leurs brouillons de manière linéaire. En effet, aucun aspect indiquant la réflexion n'a été relevée dans leurs écrits. Seuls des blocs de textes travaillés et construits pour un éventuel recopiage ont été retrouvés. 100% des participants manifestent donc un brouillon de type linéaire.

Dans les brouillons des PM2, la même tendance à inscrire le brouillon dans un mode de gestion écrite linéaire a été relevée. Cependant, une structure écrite différente s'est manifestée chez 36% d'entre eux. En effet, la structure des blocs de textes laisse place à des listes de phrases et/ou d'idées et de paragraphes numérotés en vue d'en établir un ordre lors de la rédaction finale. D'autres participants ont produit des brouillons différents, commençant par établir un plan du texte en liste pour ensuite procéder à la rédaction, ou au contraire, rédigeant d'abord un texte qui répond à la forme linéaire, mais changeant d'attitude vers la fin du texte en établissant une liste de ce qui reste à écrire. La forme qui en découle ne répond ni à la forme linéaire, ni à celle instrumentale, mais se situe à la croisée des chemins entre les deux types de brouillon proposés par Alcorta¹³. Nous l'appellerons brouillon mixte, un brouillon qui présente un aspect formel linéaire, mais qui possède quelques caractéristiques propres au brouillon instrumental, ce qu'Alcorta nomme « les traces d'instrumentalisation ».

V.2. Analyse de l'espace topographique du brouillon

Loin de représenter l'unique trace d'une élaboration verbale, le brouillon, en tant que matériel de travail, regroupe également des signes non-verbaux qui permettent de retracer les étapes qui ont amené à la rédaction finale d'un texte, ce qui a privilégié la mise en place d'une sémiologie de l'espace graphique.

Violet¹⁴ définit la page comme étant « une surface blanche » qui offre à son scripteur la possibilité d'exploiter un espace bidimensionnel et bidirectionnel, laissant paraître les traces graphiques de son activité scripturale. Ainsi, peuvent être repérés, sur la page d'un brouillon, des signes graphiques verbaux et non-verbaux qui jouissent d'une fonction sémiotique complexe. Ces formes non-verbales seraient l'affirmation d'une détente, d'un relâchement, ou d'une quête lexicale qui pourrait guider le processus rédactionnel¹⁵.

Nous essayerons, dans ce qui suivra, d'examiner les brouillons des étudiants en L1 et en M2 pour en relever les pratiques et habitus scripturaux qui se déclenchent au cours d'une utilisation effective du brouillon.

V.3. Le pli de la feuille

Durant l'expérimentation menée auprès des étudiants de l'université d'Annaba, il a été mis à la disposition des participants une feuille de brouillon pour préparer leurs écrits, lors de cette utilisation, il a été remarqué que certains étudiants en licence (notamment 11% d'entre eux) ont plié leurs feuilles avant de procéder à toute planification.



V.4. Les signes sémio-graphiques

L'espace graphique renvoie à l'ensemble des traits constitutifs qui mènent à l'élaboration d'un texte sur un support d'écriture. Cet ensemble est porteur de sens dans la mesure où il permet au lecteur de se représenter la signification du texte au moment où il lit¹⁶.

A cet effet, Françoise Boch¹⁷ désigne par « marques sémio-graphiques », les différents procédés auxquels le scripteur a recours pour structurer la chaîne graphique, et qui s'articulent systématiquement dans et autour de cette dernière. Ces marques sont regroupées et représentées dans un schéma que Boch¹⁸ divise en trois (03) grandes catégories, à savoir :

- Unités d'accompagnement du texte (U.A.T) ;
- Unités de modification des caractères de la chaîne du texte (U.M.C.C.T) ;
- Unités inscrites dans la chaîne graphique (U.I.C.T).

Nous représentons les différentes unités dans le tableau qui suit :

Tableau 1: Les marques sémio-graphiques selon la typologie de Boch (1999)

U.A.T	U.M.C.C.T	U.I.C.T
Unités graphiques : - Entouré ; - Encadré ; - Accolé ; - Coché ; - Souligné ; - Surligné ; Unités non-graphique : - Retrait de 1 ^e ligne ; - Saut de ligne ; - Mise en alinéa ; - Centrage ;	- passage à l'italique ; - changement d'épaisseur ; - changement de police ; - changement de couleur ; - changement de caractère ; - changement de casse.	Renvoi : - astérisque En tête : - tirets ; - astérisques ; - signes. Ponctuation : - deux point ; point virgule ; point ; virgule ; point d'exclamation ; d'interrogation ; de suspension ; guillemets ; parenthèses ; flèches ; crochets ; tirets doubles ; double flèche.

Il sera question dans cette analyse, de relever les différentes marques telles que proposées par Boch¹⁹ en vue de se renseigner sur les pratiques des étudiants en matière d'organisation textuelle.

V.4.1. Groupe A (Licence 1)

Le tableau ci-dessous rendra compte des différents signes sémio-graphiques relevés dans les brouillons des étudiants de première année licence.

Tableau 2: Les marques sémio-graphiques relevées dans les brouillons du groupe A

U.A.T	U.M.C.C.T	U.I.C.T
Unités non-graphiques : - Retraits - sauts de lignes - mise en alinéa.	/	En-tête : - Tirets Ponctuation : - Point - virgule - point de suspension - flèches - parenthèses.

L'observation du corpus collecté nous fait remarquer que les PL1 manifestent un faible recours aux signes sémio-graphiques dans leurs brouillons. En effet, les étudiants de 1^e année recourent majoritairement aux unités non-graphiques d'accompagnement du texte. Notons cependant l'omniprésence de la ponctuation, notamment celle des points et des virgules pour marquer les pauses, des points de suspension pour désigner des phrases et des idées inachevées, et des flèches pour manifester le recours au déplacement d'idées.

V.4.2. Groupe B (Master 2)

Nous exposons dans le tableau ci-dessous les différents signes sémio-graphiques auxquels les étudiants de master 2 ont eu recours pour structurer leurs textes :

Tableau 3: Les marques sémio-graphiques relevées dans les brouillons du groupe B

U.A.T	U.M.C.C.T	U.I.C.T
Unités non-graphiques : - Retraits - mise en alinéa - saut de ligne - centrage.	Changement de caractère	En-tête : - Tirets - signes. Ponctuation : - Deux point - point - virgule - point d'interrogation - points de suspension - parenthèses - guillemets - flèches -



Nous remarquons chez les étudiants de master 2, un recours accentué des marques sémio-graphiques. En effet, comparé aux PL1, nous avons pu repérer dans les brouillons des PM2, une exploitation plus importante de l'espace graphique dans la mesure où ces derniers recourent, pour la plupart, à l'emploi des procédés d'organisation et de structuration textuelle. A cet effet, nous avons relevé un emploi exhaustif de la ponctuation, notamment des tirets qui annoncent le début de nouvelles idées ; des points d'interrogation qui manifestent une forme de dialogisme ; des parenthèses qui encadrent des explications ou encore des idées à développer ; des flèches transportant des idées, des phrases ou des mots ; ainsi que des guillemets mettant en relief des termes comme « web-drogs », « humanité », ou encore « autres ».

Il est également important de souligner la présence de signes, de dessins et de formes, dont des fleurs et des formes algébriques.

Un recours majoritaire aux unités d'accompagnement du texte, notamment celles non-graphiques a été observé dans la totalité des brouillons des PM2.

Le tableau suivant nous montre combien de participants en L1 et en M2 ont eu, ou non, recours aux signes sémio-graphiques dans leur gestion du brouillon.

Tableau 4: Pourcentages d'utilisation des marques sémio-graphiques

Les signes sémio-graphiques	Oui	Non
Groupe A (Licence 1)	37%	63%
Groupe B (Master 2)	76%	24%

A partir de là, il est clair que les PM2 recourent plus souvent aux procédés en question, par rapport aux PL1 qui n'envisagent pas l'adoption de ce type de gestion textuelle.

V.5. Disposition de la chaîne du texte

Dans un espace textuel, les grands écrivains manipulent la page d'un brouillon avec habileté. Ainsi, Victor Hugo exploite le côté droit de la feuille pour réserver celui de gauche aux éventuels ajouts comme c'est le cas, à peu près, de Jules Verne qui préfère utiliser le côté gauche pour les premières tentatives et laisser celui de droite aux réécritures, Paul Valéry recourt à des formules algébriques, Joyce et Walter Benjamin, eux, élaborent des listes de mots qu'ils barrent après emploi.

A partir de là, il est clair que tout scripteur, novice ou expert, se doit de pouvoir gérer l'espace de son brouillon pour permettre des réécritures, celles-ci pouvant s'opérer en écrivant uniquement sur la moitié gauche, droite, ou encore sur celle supérieure ou inférieure de la page.

Dans cette optique, nous avons observé les brouillons des participants de chacun des deux groupes afin de savoir comment, à leur tour, ils manipulent leurs feuilles de brouillon pour exploiter l'espace dont ils disposent.

Le tableau qui suit expose les résultats en détail :



Tableau 5: La disposition de la chaîne du texte dans les brouillons collectés.

	Haut de la page	Bas de la page	Exploitation complète de l'espace.	Autres
Groupe A (Licence 1)	42%	5%	47%	5%
Groupe B (Master 2)	6%	0%	88%	6%

Il est clair, d'après les résultats présentés dans le tableau précédent, que les pratiques des « brouillonneurs » varient chez les PL1 entre une rédaction en « bloc » qui a lieu uniquement dans la partie supérieure de la feuille, et entre une exploitation complète de l'espace où les étudiants utilisent la totalité de l'espace pour élaborer la production finale.

Concernant les PM2, nous avons observé que la majorité des étudiants (soit 88% d'entre eux) préfèrent s'approprier tout l'espace de la feuille pour rédiger. Cela pourrait s'apparenter à la longueur du texte produit dans la mesure où les PL1 produisent généralement des textes courts contrairement aux PM2 qui rédigent des textes longs, et utilisent donc un espace plus important pour planifier leurs textes.

La colonne « autres » renvoie à une minorité qui adopte un comportement différent vis-à-vis du brouillon. En effet, ce comportement se traduit d'une part, dans le fait de limiter l'espace de la feuille à travers un pli, pour en réserver seulement une partie à la rédaction ; et d'autre part, par une rédaction aléatoire qui se traduit dans le fait de retourner la feuille à chaque nouvelle idée pour la noter à un endroit inverse à la dernière.

VI. DISCUSSION

Le recours des étudiants vers une planification linéaire, se recoupe avec leur statut de scripteurs novices. En effet, l'absence de traces de réécriture ou de révision nous informe sur les capacités dont ils disposent en matière d'écrit.

Le brouillon linéaire n'agit pas au même niveau que le brouillon instrumental quant aux processus d'écriture. Produire un brouillon instrumental implique une certaine maîtrise de la tâche d'écriture, tout en permettant au scripteur d'exercer son contrôle sur le processus rédactionnel. C'est cette fonction médiatrice qui pourrait désigner la progression comme faisant partie du champ instrumental²⁰.

Chez les étudiants de 1^e année licence, le brouillon manifeste peu de différences avec le texte final. Il se présente sous forme de blocs de textes, contenant des phrases élaborées et des constructions syntaxiques propres au langage écrit. De là, il se peut que les étudiants du groupe A réalisent diverses actions simultanées lors de la phase de préparation, à savoir la planification, la récupération des données stockées en mémoire à long terme, le tri opéré par la mémoire de travail, mais aussi la rédaction.

Les étudiants du groupe B manifestent pour la plupart (65%) une forme de gestion écrite linéaire. Mais pour d'autres, l'espace graphique est exploité de manière

bidimensionnelle. En ce sens, listes, flèches, signes sémiographiques, numéros, et ponctuation se manifestent.

Afin de discerner ce type de brouillon, il est important de concevoir les marques sémio-graphiques comme une forme de représentations graphiques externes qui sert de soutien et d'appui à la gestion interne du texte. Dans cette optique, mémorisation et planification constituent deux processus entrepris simultanément lorsqu'un scripteur décide d'adopter la liste comme mode de gestion pour sa rédaction. En effet, en procédant de la sorte, le scripteur enclenche une gestion à deux niveaux :

- Planification, et hiérarchisation des informations ;
- Rédaction et linéarisation.

A cet effet, Norman²¹ avance qu'il est tout à fait possible de planifier sans liste. Cependant, grâce à celle-ci, le scripteur sollicite une charge cognitive moins importante dans la mesure où elle implique la mise en œuvre de nouvelles tâches moins coûteuses cognitivement que lorsqu'il procède à la rédaction sans liste, notamment élaborer la liste, la consulter, mais aussi expliquer et développer les éléments qui y sont notés. L'écriture devient ainsi un mode de gestion partagé entre représentations internes et représentations externes, ce qui mène au changement du processus rédactionnel en tant que tel.

CONCLUSION

La manipulation de l'espace topographique requiert certaines capacités de maîtrise en écriture, dans la mesure où le scripteur se doit de pouvoir gérer la charge cognitive dont il est question lorsqu'il s'agit de rédiger un texte en langue seconde. Les résultats obtenus quant aux processus de gestion topographique rendent compte de diverses attitudes que les étudiants adoptent pour mener à bien la tâche d'écriture. En effet, certains plient leurs feuilles de brouillon afin de limiter l'espace de manœuvre, cela pourrait se traduire par une tentative de réduction d'une frustration enclenchée à l'idée de produire un texte, qui se réduirait avec la réduction de l'espace ; ou pourrait également être en rapport avec le tri des idées, amenant le scripteur à trier, au niveau conceptuel, les données les plus importantes dans le cadre de la consigne.

D'autres, exploitent seulement une partie de la feuille (supérieure, inférieure, gauche, droite), laissant penser que l'espace restant sera réservé à d'éventuelles réécritures, ce qui n'est pas le cas. Ainsi, les étudiants (majoritairement ceux du groupe A) pourraient se « précipiter » vers une partie de la feuille pour y inscrire l'ensemble des idées dont ils disposent avant de les oublier, employant le moyen le plus sécurisant, à savoir : « la stratégie des connaissances rapportées²² ».

¹ BUCHETON, D., & CHABANNE, J.-C. (2002). *L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ?* (PUF, Éd.) l'écrit et l'oral réflexifs.

² BUCHETON (2008) cité dans CHABANNE, J. C. (2011, Février). « Les écrits "intermédiaires" au-delà du brouillon ». *Recherches*, 55, pp. 07-20.

- ³ CHABANNE, J. C. (2011, Février). « Les écrits "intermédiaires" au-delà du brouillon ». *Recherches*, 55, pp. 07-20.
- ⁴ ALCORTA, M. (2001, Octobre-novembre-décembre). « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit ». *Revue Française de Pédagogie*, 137, p.100.
- ⁵ ALCORTA, M. (2001, Octobre-novembre-décembre). « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit ». *Revue Française de Pédagogie*, 137, p.120.
- ⁶ ALCORTA, M. (2001, Octobre-novembre-décembre). « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit ». *Revue Française de Pédagogie*, 137, p.124.
- ⁷ ALCORTA, M. (2001, Octobre-novembre-décembre). « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit ». *Revue Française de Pédagogie*, 137, p.124.
- ⁸ KARMILOFF-SMITH (1992) cité dans ALCORTA, M. (2001, Octobre-novembre-décembre). « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit ». *Revue Française de Pédagogie*, 137, pp. 95-103.
- ⁹ LURIA (1978) cité dans ALCORTA, M. (2001, Octobre-novembre-décembre). « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit ». *Revue Française de Pédagogie*, 137, pp. 95-103.
- ¹⁰ ALCORTA, M. (2001, Octobre-novembre-décembre). « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit ». *Revue Française de Pédagogie*, 137, p. 127.
- ¹¹ ALCORTA, M. (2001, Octobre-novembre-décembre). « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit ». *Revue Française de Pédagogie*, 137, pp. 95-103.
- ¹² ALCORTA, M. (2001, Octobre-novembre-décembre). « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit ». *Revue Française de Pédagogie*, 137, p. 98
- ¹³ ALCORTA, M. (2001, Octobre-novembre-décembre). « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit ». *Revue Française de Pédagogie*, 137, pp. 95-103
- ¹⁴ VIOLET (1996 : 159) cité dans HARDI, N. E. (2017). « *Du brouillon linéaire au brouillon instrumental : étude transversale en contexte universitaire algérien* », Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie. (Mémoire de Master).
- ¹⁵ VIOLET (1996 : 161) cité dans HARDI, N. E. (2017). « *Du brouillon linéaire au brouillon instrumental : étude transversale en contexte universitaire algérien* », Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie. (Mémoire de Master).
- ¹⁶ HARRIS (1994) cité dans HARDI, S (2016). « *Comparaison de la prise de notes en arabe standard et en français langue étrangère : cas des étudiants de master 01 FLE/SLD* », Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie. (Mémoire de Master).
- ¹⁷ BOCH (1999) cité dans PIOLAT, A. (2001), *La prise de notes*, Puf, Paris.
- ¹⁸ BOCH (1999) cité dans PIOLAT, A. (2001), *La prise de notes*, Puf, Paris.
- ¹⁹ BOCH (1999) cité dans PIOLAT, A. (2001), *La prise de notes*, Puf, Paris.
- ²⁰ ALCORTA, M. (2001, Octobre-novembre-décembre). « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit ». *Revue Française de Pédagogie*, 137, p.100.
- ²¹ Cité dans : http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/cours/siteue26/laidemmoire_ou_checklist.html
- ²² Planification et processus rédactionnels (le modèle de Bereiter et Scardamalia, 1987)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALCORTA, M. (2001, Octobre-novembre-décembre). « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit ». *Revue Française de Pédagogie*, 137, pp. 95-103.
- BALPE, J. P. (2002, Avril). *Ecriture sans manuscrit, brouillon absent*.
- BEREITER, C., & SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NG : Lawrence Erlbaum Associates.
- BORE, C. (2000, Juin). « Le brouillon, introuvable objet d'étude ? » *Pratique*, 105/106, pp. 23-49.

- BUCHETON, D., & CHABANNE, J.-C. (2002). *L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ?* (PUF, Éd.) l'écrit et l'oral réflexifs.
- CHABANNE, J. C. (2011, Février). « Les écrits "intermédiaires" au-delà du brouillon ». *Recherches*, 55, pp. 07-20.
- DEMBRI, N. (2011, Juin). « Le brouillon véritable, outil d'apprentissage de l'écriture ». *Sciences Humaines*, pp. 15-22.
- DOQUET, C. (2013). « Ancrages théoriques de l'analyse génétique des textes d'élèves ». *Hal*, pp. 33-53.
- FABRE, C. (1990). *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble : L'Atelier du texte.
- FABRE-COLS, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège*. EST Editeur.
- FABRE-COLS, C. (2004). « Brouillons scolaires et critique génétique : nouveaux regards, nouveaux égards ? » *Linx*, 51, pp. 13-24.
- FABRE-COLS, C. (2004, Janvier). « Les brouillons et l'école : ce qu'a changé la critique génétique ». *Le Français Aujourd'hui*, 144, pp. 18-24.
- HARDI, N. E. (2017). « *Du brouillon linéaire au brouillon instrumental : étude transversale en contexte universitaire algérien* », Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie. (Mémoire de Master).
- HARDI, S. (2016). « *Comparaison de la prise de notes en arabe standard et en français langue étrangère : cas des étudiants de master 01 FLE/SLD* », Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie. (Mémoire de Master).
- KADI, L. (2004). « *Pour une amélioration de la production écrite des étudiants inscrits en licence de français : un autre rapport au brouillon* ». Université de Constantine. Thèse de Doctorat d'Etat.
- KADI, L. (2008). « Le brouillon scolaire, ce "saliscrit" ». *Synergie Algérie*, 2, pp. 125 - 135.
- LAFOURCADE, B. (2008). « *Traitement des contraintes formelles liées au genre et au médium de production par des scripteurs novices* », Paris. (Thèse de Doctorat).
- MOUNIER, A. (2016). « Le brouillon : vers une pédagogie de la rature. Apports de la génétique textuelle en didactique de l'écriture ». *Education*.
- PIOLAT, A. (2001), *La prise de notes*, Puf, Paris
- PLANE, S. (1995). « Pratiques sociales expertes et dispositifs didactiques d'écriture sur traitement de texte ». *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 11, pp. 103-123.
- PLANE, S. (2006). « Médium d'écriture et écriture littéraire ». *Le français aujourd'hui*, 153.

POUR CITER L'AUTEUR :

HARDI, Nour El Houda, (2021), *De la forme du brouillon en contexte universitaire algérien : Scripteurs novices ou experts ?* Ex Professo, V06, N01, Url : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/484>