

Quel rapport au brouillon en contexte universitaire algérien ?

Etude des représentations

What relationship to the draft in algerian academic context ? *Study of représentations*

Nour El Houda HARDI*,

Université Badji Mokhtar Annaba (Algérie),
nourelhouda.hardi@univ-annaba.org

Billel OUHAIBIA,

Université Badji Mokhtar Annaba (Algérie),
ouhaibiabillel@gmail.com

Latifa KADI-KSOURI,

Université Badji Mokhtar Annaba (Algérie),
kadilatifa2@gmail.com

Date de soumission : 12.02.2022

Date d'acceptation : 06.03.2022

Date de publication : 31.03.2022

Ex
PROFESSO

Volume 07 / Numéro 01 / Année 2022

* - Auteur correspondant.

Résumé

La présente contribution s'inscrit dans le cadre d'une étude transversale à caractère comparatif et descriptif, l'objectif étant d'étudier les conceptions et les représentations autour du brouillon en contexte universitaire algérien. A cet effet, un questionnaire nous a permis de relever une divergence d'opinions, de conceptions, et de comportements propres à des étudiants en début de formation universitaire et d'autres à son terme. Les résultats nous renseignent sur la conception que ces étudiants construisent du brouillon : une conception scolaire, et une autre universitaire alimentée par des enseignements méthodologiques. D'un autre côté, l'enquête rapporte les pratiques scripturales déclarées des étudiants au brouillon, ainsi que leur degré d'intérêt et de maîtrise vis-à-vis de la planification ; conditionnés par les pratiques pédagogiques, les étudiants auraient recouru à une stratégie « par défaut » dans le cadre de la production d'un écrit.

Mots-clés : Brouillon ; Contexte universitaire ; Pratiques déclarées ; Représentations ; Stratégies rédactionnelles.

Abstract

The present contribution is part of a transversal study of comparative and descriptive nature, the objective being to study the conceptions and representations around the draft in algerian academic context. To this end, a questionnaire allowed us to identify a divergence of opinions, conceptions, and behaviors specific to students at the beginning of university training and others at its end. The results inform us about the conception that these students construct of the draft: a school conception on one side, and another university fed by methodological teachings. On the other hand, the survey reports the students' declared scriptural practices in the draft, as well as their degree of interest and mastery with regard to planning ; conditioned by the pedagogical practices, the students would have resorted to a strategy «by default» as part of the production of a written document.

Keywords : Draft ; academic context ; declared practices ; representations ; writing's strategies.

Url de la revue :

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

INTRODUCTION

La tradition scolaire s'est longtemps vu restreindre l'usage du brouillon à une textualisation qui tend à entraver le processus rédactionnel, un usage ne donnant pas lieu à une activation optimale de la planification. Dans cette optique, l'intérêt du brouillon en tant qu'outil d'aide à la rédaction est constamment interrogé. Bon nombre de chercheurs doutent qu'il puisse réellement contribuer dans le développement des capacités scripturales de l'élève¹. Toutefois, il est à noter qu'au-delà d'une mise au propre, le brouillon peut donner lieu à des ajustements au niveau de la microstructure, de type linguistique et orthographique, et au niveau de la macrostructure, de type discursif, ou encore textuel et générique.

En effet, dans le cadre de la didactique de l'écrit, diverses recherches pluridisciplinaires ont eu lieu. Ainsi, représentations, évolution dans l'usage du brouillon, et développement des capacités scripturales² ont suscité notre attention. Un intérêt est né à partir des travaux élaborés par Kadi³ qui s'est orientée vers les représentations du brouillon en contexte scolaire. Dans la continuité de ses travaux, il nous a semblé intéressant de nous interroger sur les représentations qui se construisent autour du brouillon en contexte universitaire algérien. Ainsi, nous supposons que ces représentations nourrissent l'acte rédactionnel dans sa mise en œuvre, et conditionnent la relation que peut entretenir un scripteur avec sa plume.

I. LE BROUILLON : UN ESSAI DE DÉFINITION

Avant toute chose, il paraît de bonne méthode pour notre objet d'étude, de tracer le passage du terme « brouillon » à travers le temps. En effet, connaître l'étymologie du mot peut lever l'ambiguïté sur le rapport entretenu entre un scripteur et son brouillon, et apporter de nouveaux éléments d'explication par rapport à l'aspect dévalorisant qu'on lui accorde.

« Brouillon » vient du verbe « brouiller » qui renvoie selon Almuth Grésillon⁴ à un objet en état d'ébullition dans l'ancien Français notamment : boue, bouillon, écume.

Kadi⁵ dans son article sur le brouillon scolaire, présente un descriptif approfondi de l'évolution du terme « brouillon » et « brouiller » à travers le temps, les champs, les langues et les cultures.

Le mot « brouillon » s'inscrit dans une double acception depuis le XVII^e siècle, l'une renvoie à l'individu qui sème le trouble dans les affaires et/ou à la personne inintelligible. L'autre désigne la première version d'écrit que l'on corrige avant de recopier.

A partir de là, la notion s'est élargie pour désigner dans son sens usuel, un manuscrit de travail auquel des modifications lexicales et des corrections sont apportées dans le but de rédiger un texte et de mettre au point une version finale et définitive. Pour les spécialistes de la critique textuelle, il s'agit selon de Biasi⁶, du territoire flou et négligeable de tout ce qui précède la version achevée du texte.

Cette définition reste cependant vague pour les généticiens de la littérature qui s'appliquent à donner une définition plus précise de ce que peut être un brouillon. Pour eux, il représente un maillon essentiel dans la chaîne des transformations génétiques, il s'agirait plus du moment de textualisation qui constitue la médiation entre le projet initial de l'œuvre et le texte définitif⁷.

Le brouillon reste cependant un terme à connotation négative, conséquences d'une longue tradition scolaire survalorisant le produit final au détriment des écrits résiduels qui précèdent la forme achevée d'un manuscrit, mais dont on ne peut se

passer car l'existence de textes, d'œuvres, de manuscrits, dépendra indéniablement de l'existence de brouillons⁸.

Le brouillon est rattaché à une terminologie qui regroupe un ensemble de dénominations conceptuelles qu'il convient de souligner. En effet, écrits intermédiaires, écrits réflexifs, avant-texte, ou encore entrée en écriture relèvent tous du domaine du brouillon en ce qu'ils renvoient eux aussi à l'élaboration de la production verbale écrite⁹.

II.1. Ecrits Intermédiaires

Dans une tentative d'attribuer un statut aux formes d'écrits scolaires jusque-là inexplorés, Bucheton et Chabanne¹⁰ 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 écrits¹¹. 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'écrit¹². En cela, ils rejoignent le brouillon dans la conception générique qu'on lui accorde.

II.2. Avant-Texte

Issue de la génétique textuelle, la notion d'avant-texte, fut définie pour la première fois par Jean Bellemin Noel¹³ comme « l'ensemble constitué par les brouillons, les manuscrits, les épreuves, les 'variantes', vu sous l'angle de ce qui précède matériellement un ouvrage quand celui-ci est traité comme un texte »¹⁴.

Dans un cadre pluridisciplinaire, englobant psychologie, linguistique, et génétique textuelle, l'avant-texte désigne, comme son nom l'indique « tout ce qui se passe avant la production du texte écrit et dont des traces attestent d'une mise en acte cognitive et graphique directement liée au texte final produit »¹⁵

A cet effet, un avant-texte évoque non seulement l'ensemble des processus qui mènent à la production d'un écrit et jugés comme étant « constitutifs » de cette dernière, mais aussi les marques qui traduisent l'activité cérébrale et graphique effectuée par un même scripteur et qui se trouvent être liées de manière directe au produit final.

II.3. Entrée En Ecriture

« Entrée en écriture » ou « démarrage » renvoie dans son acception à une dimension temporelle. En effet, l'entrée en écriture désigne le moment où le scripteur entame le processus scriptural. C'est l'étape où l'élève commence à penser son texte et à élaborer le plan d'écriture. En cela, elle diverge de l'avant-texte qui désigne toute la progression rédactionnelle et les traces amenant au texte écrit final. Effectivement, l'entrée en écriture, elle, ne recouvre qu'un temps de la production scolaire : son démarrage.¹⁶

Du brouillon découlent diverses autres appellations d'utilisation commune et usuelle telles que : premier jet, essai, ébauche, ou encore esquisse et manuscrit.

II. REPRÉSENTATIONS ET BROUILLON : QUELLE RELATION ?

Les représentations sur l'écriture ont pris de l'ampleur suite aux travaux expérimentaux de Bourgain et Dabène¹⁷. Ces derniers ont tenté de mettre à jour le domaine de la didactique de l'écrit à travers l'analyse des représentations de l'écriture des adultes et des étudiants. L'approche de Bourgain et Dabène s'inscrit dans le cadre

de la compétence rédactionnelle. Ils se basent sur les représentations de l'écriture qu'ils tentent de lier à la compétence scripturale. Cette compétence englobe trois composantes : les savoirs, les savoir-faire, et les motivations-représentations.

Il est à noter à partir de là que la composante motivation-représentation est la plus représentative pour Dabène, par rapport au nouvel aspect qu'elle dégage quant à l'activité langagière.

C'est en ce sens que l'usage du brouillon se rattache à une vision stéréotypée de l'écriture d'une part, et de l'objet-support d'autre part. S'appuyant sur un test d'association verbale, Kadi¹⁸ cherche à dégager les représentations du brouillon chez des étudiants inscrits en licence de langue française.

Dans son article intitulé « Le brouillon scolaire, ce 'salièscrit' », Kadi¹⁹ fait observer que l'un des paradoxes retrouvés, c'est que malgré la situation formelle d'apprentissage dans laquelle se trouvent les étudiants interrogés, le brouillon est quand même perçu comme un espace/lieu personnel, une sphère privée que nul ne devrait violer. Il renvoie selon les résultats du test à un « monde à soi ». Cette acception induit le fait qu'il n'est pas destiné à autrui. Les étudiants se le représentent comme un « territoire intime »²⁰.

Outre l'intimité et l'aspect personnel, le brouillon englobe le discours. En effet, il est considéré comme « un dialogue entre soi et soi »²¹. En ce sens, il renvoie à une conception plus large que celle connue par la communauté linguistique : intervention alternative entre deux locuteurs.

Cette acception rejoint la réflexion de Kerbrat-Orecchionni qui développe un discours unilatéral, en d'autres termes, dialogique qui désigne le brouillon comme le lieu du dialogue entre l'étudiant et lui-même²².

III. LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

IV.1. Instrumentation : le questionnaire

Dans le cadre de cette étude, qui se veut exploratoire et descriptive, nous avons eu recours au questionnaire, une technique ayant permis de cerner les représentations des étudiants vis-à-vis du brouillon en tant que pratique « scolaire », et ce, en les interrogeant sur le regard qu'ils portent sur cette activité à différents stades de leur formation universitaire.

Il s'agissait dans ce cas de collecter des données décrivant les phénomènes subjectifs, notamment les motivations, les représentations et les opinions qui sous-tendent le phénomène objectif qu'est le brouillon et l'expliquent²³. Il s'agissait également de questionner les étudiants sur leurs habitudes et leurs pratiques du brouillon.

Nous avons donc administré un questionnaire anonyme à l'intention d'étudiants en FLE, celui-ci étant constitué de douze (12) questions, dont des questions ouvertes, à choix multiples, et fermées. L'objectif de ce questionnaire se concrétise à travers les différentes dimensions sur lesquelles il s'appuie. En effet, une première partie est consacrée à la collecte des définitions et des conceptions profondes construites à l'égard du brouillon, et ce, à l'aide d'un test psychologique d'association verbale et d'une question ouverte donnant lieu à une définition personnelle.

Une deuxième partie vise à cerner l'utilité du brouillon selon les étudiants, afin d'en comprendre l'usage chez ces derniers, dans la mesure où une troisième partie tend à traiter leurs pratiques déclarées ainsi que les stratégies auxquelles ils disent avoir recours. Une 4^e partie se consacre à la définition de la rature, première caractéristique du brouillon, et la façon dont les étudiants se représentent cet aspect

souvent déprécié du scripteur. Elle est le résultat de ce que l'on connaît sous le nom d'opérations de réécriture, des actions scripturales également prises en considération dans l'étude de la représentation de la rature. Suite à cela, une dernière partie se donne pour objet d'aborder la forme que peut avoir un brouillon : linéaire ou instrumental²⁴, celle-ci ayant un lien direct sur la qualité d'un texte, et un rapport interdépendant avec les représentations du scripteur. Pour finir, une question consacrée exclusivement aux étudiants de master ayant pour but de les amener à exprimer leurs impressions quant à une éventuelle évolution dans leurs pratiques scripturales au brouillon. En ce sens, une évolution de la forme présuppose généralement une évolution dans la qualité de l'écrit et de l'écriture.

Il est à noter que ces questions ont été soumises à un pré-test auprès de cinq (05) étudiants de première année de licence de français afin de s'assurer de la pertinence du contenu des questions proposées, mais également pour vérifier le niveau de compréhension de ces questions.

IV.2. Les participants

L'enquête a été menée auprès d'étudiants en Master 2, et d'étudiants de première année de Licence.

Le groupe de première année de licence (groupe A) étant constitué de 19 participants dont (05) garçons et (14) filles, âgés de 18 à 22 ans ; et le groupe de deuxième année master (groupe B) constitué de 17 participants, dont (04) garçons et (13) filles, âgés de 22 à 24 ans.

Afin de préserver l'anonymat des participants, nous désignons le groupe de Licence 1 par : Participant Licence (PL), et celui de Master 2 par : Participant Master (PM).

IV. DONNÉES DU QUESTIONNAIRE : RÉSULTATS ET ANALYSE

V.1. Représentations de l'objet-brouillon

Pour analyser les résultats du test d'association verbale, nous nous sommes essentiellement appuyés sur le travail effectué par Kadi²⁵ qui met en place une méthodologie d'analyse d'un test d'association verbale. Cette méthode englobe une catégorisation d'un tout représentatif, à savoir le contenu de la représentation quant au brouillon.

A la suite de Kadi²⁶, nous avons analysé les représentations du brouillon en nous inspirant, comme elle, du modèle de Moliner²⁷ qui nous a amené à distinguer :

- *Des cognitions définitives et descriptives*

PL1 : *Ecriture rapide- préparation- prise de notes- ratures- aide- saleté- feuille de route- feuille des idées- réponse- examen- production écrite- fautes- texte.*

PM2 : *Ratures- personnel- spontané- espace libre/liberté- essai- gribouillage- premier jet- faute- écriture- anarchie- fugacité- production non organisée- corpus- non structuré- rédaction non finie- mal cohérence- réponse au questions- tentative- premières idées- certitude.*

- *Des opérations mentales*

PL1 : *Réfléchir- mémoire- recherche- schéma- révision- idée- préparation- organisation- prise de notes.*

PM2 : *Construction d'idées- organisation- révision.*

- *Des opérations linguistiques*

PL1 : *Barrer- mettre toutes les infos dedans- perfectionner- effacer-rédiger.*

PM2 : *Ajout- suppression- déplacement- remplacement- réécriture- mettre tout ce qui a en tête.*

- *Des outils et des supports :*

PL1 : *Feuille- crayon- gomme- papier sale.*

PM2 : Feuille.

A partir de là, nous remarquons que les PL1 considèrent le côté matériel du brouillon. En effet, il s'agit pour eux d'une « feuille » où « idées » et « informations » sont notées et inscrites lors d'une situation d'évaluation. En ce sens, « réponse » et « examen » rappellent la conception scolaire du brouillon. De plus, il est question, pour les PL1, d'utiliser le brouillon comme première étape à la rédaction d'un « texte », lors de l'exécution d'une tâche « d'expression écrite », ce qui évoque, encore une fois, l'aspect scolaire.

En comparaison aux étudiants de 1^e année, les PM2 se sont construit une conception plus développée du brouillon, loin de se limiter à la conception scolaire des PL1. Nous remarquons à travers leurs réponses qu'ils semblent appréhender le brouillon en tant que tel, lui attribuant les appellations de « premier jet » et d'« essai ». Ils le désignent comme étant un « espace personnel » où ils peuvent avoir la « liberté » d'« écrire » et de « réécrire » l'ensemble des « idées » qui leur viennent à l'esprit sans avoir peur de commettre des « erreurs » ou de faire des « ratures », le considérant comme étant fait pour les aider à rédiger, à « organiser » et à « construire » leurs idées.

V.2. Une divergence des conceptions

Toujours dans une conception scolaire, les étudiants de première année envisagent le brouillon comme le lieu de toute « réflexion » où « idées » et « informations » sont notées en « désordre » puis sont organisées et reliées. Nous présentons ci-dessous des extraits de leurs réponses :

- « *Le brouillon est un objet qu'on l'utilise pour organiser nos idées* » (PL3)
- « *Le brouillon c'est un outils que l'étudiant va présenter ses idées direct et sans ordre [...] après va mettre dans la feuille propre avec un ordre* » (PL12)
- « *C'est une représentation des idées sur des feuilles et milonge et aussi une stratégie pour relier les informations* » (PL17)

Un lieu où « fautes » et « ratures » sont permises, un lieu où tout scripteur se corrige en vue de présenter un texte final propre. Ainsi, les PL1 s'accordent à considérer le brouillon comme un outil pour avoir une copie propre lors d'une situation d'évaluation :

- « *Le brouillon c'est une sorte de pré réponse on l'utilise pour quand on écrit au propre ça sera correcte et propre* » (PL10)
- « *Le brouillon est un feuille que écrit ton idéeemélonge dans l'examan ou un devoir pour ne pas sale la feuille propre* » (PL6)
- « *Le brouillon est une astuce dans la quelle on l'utilise pour mieux repondre et ne pas faire des fautes dans la feuille d'examen (au propre)* » (PL9)

Les étudiants de master 2 semblent adopter une autre conception du brouillon : il constitue pour eux une première étape indispensable à la rédaction d'un texte. C'est « un premier jet » où « liberté » et « spontanéité » sont vectrices de la pensée. C'est le lieu où les « idées » sont rassemblées, modifiées, organisées, hiérarchisées, et ordonnées en vue d'une construction de la cohérence d'un texte final, c'est l'outil à travers lequel ce produit final est construit, réalisé et présenté dans sa meilleure version.

- « *C'est un espace dans lequel on peut écrire avec liberté et spontanéité sans être jugé. On y écrit nos premières idées, qu'on peut modifier et modeler à notre guise* » (PM1)
- « *La foire aux idées, là où je note tout pour ne rien oublier* » (PM5)
- « *Une feuille dans laquelle on rassemble les idées, les ordonner, puis les écrire dans le propre* » (PM9)

- « *Un espace personnel dans lequel j'organise mes idées* » (PM11)
- « *Le premier essai d'une production écrite qui nous aide après dans l'organisation d'idées* » (PM12)

V.3. Une utilité reconnue

Dans le but de cerner les habitudes des étudiants quant à la pratique du brouillon, les résultats indiquent que la majorité des étudiants de première année a « souvent » recours au brouillon dans leurs pratiques rédactionnelles. En effet, 74% d'entre eux attestent de leur usage du brouillon pour la rédaction d'un texte, tandis que 26% affirment ne l'utiliser que « rarement ».

De même, la majorité des PM2 disent recourir au brouillon pour la rédaction d'un texte. Seulement 12% déclarent un usage restreint. Un usage qui s'explique par l'aspect utilitaire qu'on lui accorde dans le cadre de l'exécution d'une tâche rédactionnelle

En effet, La rédaction d'un texte n'a pas lieu d'emblée. Elle nécessite une planification qui peut s'avérer coûteuse en matière de charge cognitive, dont le lieu se trouve être le brouillon. L'utilité de ce dernier ne peut donc pas être contestée, et même si certains (26%) ne l'utilisent que « rarement », il n'en demeure pas moins qu'ils reconnaissent son utilité en tant qu'outil d'aide à la rédaction : 100% des PL1 confirment sa nécessité pour rédiger un texte ; 94% des PM2 trouvent qu'il est utile, seulement 6% pensent le contraire.

Or, en situation d'examen, près de la totalité des étudiants de 1^e année (95%) ne considère pas le brouillon comme une perte de temps. A cet effet, il est nécessaire de rappeler la conception scolaire qu'ils lui accordent et qui se manifeste dans leurs réponses à la question n°1.

Les étudiants de Master, eux aussi partagent cet avis. Cependant, il est nécessaire de souligner que près du quart des PM2 (soit 24%) estiment qu'il est inutile de recourir à cette pratique dans des situations impliquant des activités coûteuses en matière de charge cognitive dans la mesure où elle peut représenter une perte de temps.

V.4. Le brouillon : lieu d'une planification stratégique

Pour un usage effectif du brouillon, la mise en place et le développement de méthodes de travail et de stratégies permet d'exploiter ce dernier de manière efficace et de mener à bien la tâche de rédaction.

Cependant, les résultats ont montré que la majorité des PL1 (58%) n'éprouve pas le besoin de développer une méthode de travail pour optimiser leur pratique du brouillon, estimant qu'un tel espace autorise toutes les libertés, étant fait pour noter « tout ce qui leur passe par la tête » avant de l'oublier.

- « *Dans mon brouillon ne utilise pas une stratégie spécifique parce le brouillon pour écrire toutes idées sans restriction* » (PL16)
- « *répondre directement parce que j'ai oublié l'information si je utilise le brouillon* » (PL18)

Ceci dit, 42% disent posséder des stratégies d'écriture qu'ils mobilisent lors de la planification au brouillon. Celles-ci étant différentes d'un étudiant à un autre. En effet, s'il y a des scripteurs qui disent d'abord noter leurs idées pour ensuite les organiser et établir des liens de cohérence, il en existe d'autres qui parlent d'une exploitation de l'espace topographique en divisant la feuille et en organisant l'espace de telle manière à faciliter la planification. Une autre catégorie de scripteurs évoque la schématisation des informations pour une éventuelle « organisation » de ces dernières.

- « j'écris toutes mes idées, tous qui me passe par la tête puis je fais le lien entre ces idées là en essayant d'être le plus cohérent possible et dans le thème du sujet » (PL10)
- « j'essaye de récrire l'idée (des notes) que je peut oublier facilement après j'essaye de ranger les idées tout dépend des questions » (PL9)
- « Quand j'utilise le brouillon, la feuille doit être organiser et déviser pour faire le travaille avec une bonne manière » (PL8)

Concernant les PM2, nous avons remarqué que plus de la moitié (53%) affirme avoir une stratégie spécifique pour gérer l'utilisation de leurs brouillons. En ce sens, d'après les explications apportées, il est clair qu'ils adoptent tous la même stratégie, à savoir noter les idées aléatoirement, puis les organiser pour construire un enchaînement cohérent.

- « Je note d'abord les idées qui me viennent en tête sans ordre précis, puis je les organise en fonction de la consigne ou en fonction de l'ordre qui me parait logique » (PM4)
- « Mettre les idées générales puis essayer de les renforcées avec d'autres idées pour arriver à construire un texte » (PM6)
- « j'écris les idées telles qu'elles sont puis j'énumère et les ordonne » (PM9)
- « Je mets des notes ensuite je rédige et j'organise en même temps » (PM13)

Or, 47% des PM2 disent n'avoir aucune stratégie à mettre en œuvre lors de la phase intermédiaire à l'écriture. Selon leurs propos, la démarche entreprise dépendra de la tâche à accomplir : ils se contentent de rédiger directement leurs textes, ou de mettre leurs idées « n'importe comment », c'est au fur et à mesure qu'ils établiront des liens textuels.

- « Je commence directement à rédiger mon texte » (PM2)
- « Je note tout ce qui me passe à l'esprit » (PM5)
- « Je rédige n'importe comment, avec des numéros de paragraphe » (PM10).

V.5. Produire un « saliscrit » : signe d'expertise en écriture ?

Le caractère qu'attribuent les étudiants au brouillon et la manière dont ils le conçoivent a des retombées directes sur l'usage effectif de celui-ci. Ce qui nous amène à vouloir étudier la capacité des étudiants à s'appropriier le brouillon comme instrument de réorganisation mentale lors de leurs pratiques rédactionnelles.

A partir des résultats relevés, les étudiants ne manifestent pas de réticences quant à l'utilisation du brouillon qu'ils considèrent comme un espace personnel de rédaction, n'accordant pas d'importance à l'aspect qu'il peut avoir. De ce fait, 79% d'entre eux affirment que leur brouillon est généralement sale : près de la totalité des participants (PL1, PM2) le rapportent. C'est précisément cette conception qui est à l'origine du néologisme créé par Kadi²⁸ : le « saliscrit ».

C'est à partir de là que se soulignent les représentations que se font ces derniers quant à l'expertise en écriture.

En effet, plus de la moitié des PL1 (53%) considère le scripteur qui rature comme un non expert en écriture. Or, la majorité d'entre eux a précédemment attesté que leur brouillon était sale, et donc raturé, est-ce parce qu'ils se considèrent comme des non experts en écriture ?

Les PM2, eux, pensent le contraire : 94% considèrent le scripteur qui rature comme un expert en écriture, nous associerons ces réponses à l'enseignement de la didactique de l'écrit où ils ont pu observer des brouillons d'écrivains.

V.6. « Brouillon linéaire » ou « Brouillon instrumental » ?

Identifier la forme que privilégient les étudiants lors de leur utilisation du brouillon indique leur orientation vers un brouillon dit linéaire ou instrumental. Alcorta²⁹ désigne le brouillon linéaire 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.

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 d'autres symboles.³⁰

79% des étudiants de 1^e année affirment avoir l'habitude d'écrire des notes plutôt qu'un texte au brouillon. Une réponse qui mérite toute notre attention quand on sait que dans la pratique, ils sont nombreux à écrire un texte linéaire sur le brouillon !

A partir des réponses obtenues, il est dit que 53% des étudiants de master 2 produisent des notes dans leurs brouillons, notes qui se verront transformées lors du passage au texte final. Aussi, 29% alternent notes et blocs de textes.

Pour confirmer ces résultats, une expérimentation a été menée dans le but d'étudier le passage du brouillon au texte final dans le cadre d'une étude transversale afin de voir quel type de brouillon est produit par les deux groupes³¹. Les résultats montrent une utilisation linéaire du brouillon chez la majorité des participants des deux groupes approchés. Cependant, une structure écrite différente s'est manifestée chez 36% des étudiants de master 2. En effet, la structure des blocs de textes laisse place à divers types de listes que les participants réorganisent en vue d'une mise en texte finale.

V.7. Quelles opérations de réécriture ?

Cette question rejoint dans son objectif la question sur l'expertise en écriture. En effet, si la question (08) tend à identifier les représentations des étudiants quant aux rédacteurs expérimentés, celle-ci souligne en détail ladite expertise. Elle nous informe sur le degré de compétence et de connaissance des scripteurs-participants en matière d'activité rédactionnelle à travers leur recours aux différentes opérations de réécriture qui mènent à la rédaction finale d'un texte.

Selon les résultats, les PL1 ont recouru, pour la plupart (47%), à toutes les opérations de réécriture pour rédiger leurs textes, seulement 11% utilisent l'ajout et la suppression, (et uniquement 5% n'utilisent que la suppression) propres aux scripteurs novices.

La rédaction d'un texte implique l'utilisation d'un ensemble d'opérations qui servent à donner au texte sa qualité. Nous avons remarqué à partir des résultats des PM2 que 35% de ces étudiants disent avoir recours à l'ensemble de ces opérations lors de la rédaction, les autres étudiants rapportant une combinaison entre deux à trois opérations (ajout + suppression/ ajout + déplacement/ suppression + déplacement/ suppression + remplacement/ ajout + suppression + remplacement/ ajout + suppression + déplacement).

Cependant, ces résultats demeurent très discutables dans la mesure où il s'agit principalement de pratiques déclarées. Dans une recherche menée auprès du même public du même département, Kaal³² a étudié l'effet de la distanciation sur la révision d'un texte. En se basant sur une étude des opérations linguistiques de révision, Kaal³³ a pu détecter, dans le passage du brouillon au texte final, le recours à des opérations d'ajout d'unités linguistiques (mots, expressions et phrases entières), diverses reformulations, des suppressions et des remplacements. De manière générale, le remplacement représente l'opération la plus utilisée, la suppression et l'ajout sont moyennement utilisés par rapport au déplacement qui est une opération rare dans les

brouillons des étudiants. Ces données rejoignent les résultats de Kadi (2004) qui rapportent une préférence pour l'opération de remplacement chez les étudiants inscrits en licence de français.

Le brouillon joue un rôle de préparation, de réflexion, de planification, de mémorisation d'idées mais aussi de révision. Ainsi, le scripteur révisé inconsciemment son texte au fil de sa rédaction mais aussi durant son passage d'une version informelle et personnelle (brouillon) à une version plus formelle et destinée à être lue par un lecteur (texte final).

A cet égard, il est primordial de savoir qu'un premier jet n'est jamais suffisant. Au contraire, il doit être considéré comme étant un brouillon, modulable et modifiable, devant être soumis à un ensemble d'opérations d'ajouts, de suppressions, de remplacements et de déplacements.

Dans le passage du brouillon au texte final, ces modifications peuvent survenir aussi bien au niveau du fond que de la forme, le cas échéant, les deux textes se ressembleront. 53% des PL1 témoignent d'une ressemblance entre leurs brouillons et leurs textes finaux, ce qui est en faveur d'une écriture linéaire au brouillon.

De la même façon, les réponses des PM2 nous montrent que 47% ne réalisent pas ces transformations, tandis que 53%, soit plus de la moitié, obtiennent de nouveaux textes suite à ces modifications.

V.8. Qu'en pensent les étudiants ?

Nous avons demandé aux étudiants de Master 2 (uniquement) comment ils concevaient leurs brouillons et comment ils se le représentaient par rapport à leur entrée à l'université, le but étant de cerner le regard qu'ils portent sur leurs propres pratiques et stratégies d'écriture.

Ainsi, après avoir effectué 05 ans de parcours universitaire, 65% des étudiants de master 02 nous rapportent qu'aucun changement n'a été relevé dans leur façon d'utiliser le brouillon.

- « *J'ai toujours le même brouillon* » (PM2)
- « *Pas vraiment, c'est toujours le même* » (PM5)

Seulement 35% d'entre eux ont noté une évolution quant aux comportements adoptés vis-à-vis de cette pratique. Ces résultats demeurent relatifs dans le sens où il s'agit uniquement de réponses déclarées, d'impressions individuelles alimentées par une subjectivité relative, orientées et modelées par le contexte académique qui peut opérer une sorte de suggestions dénaturant une partie des réponses.

- « *Au début, tous mes idées sont écrits au brouillon avec beaucoup d'explication, par contre maintenant je note sans détail, seulement des points* » (PM11)
- « *A chaque fois, il y a une amélioration* » (PM13)

V. DISCUSSION

Dans le cadre d'une étude comparative, le questionnaire que nous avons administré nous a permis de relever une divergence d'opinions, de conceptions, et de comportements propres à chacun des deux groupes.

Au niveau représentatif, les étudiants de Licence 1 construisent une conception « scolaire » du brouillon dans la mesure où ils le conçoivent dans le cadre des évaluations (devoir, examen, question, réponse) comme un outil auquel ils recourent pour répondre aux questions lors des situations à caractère évaluatif. Cela pourrait être en relation avec la pédagogie employée au cours de leurs parcours scolaire, dans

la mesure où on les inciterait à n'utiliser le brouillon qu'au moment des évaluations, sans pour autant leur faire prendre conscience de son importance intrinsèque dans l'activité d'écriture. En effet, dès leur jeune âge, les élèves sont appelés à utiliser le brouillon sans un enseignement spécifique. Arrivés à l'université, les étudiants maintiennent ces représentations, et considèrent le brouillon comme un outil d'aide, non pas à la rédaction, mais pour répondre aux questions.

Après cinq (05) ans d'études universitaires, les étudiants de Master 2 construisent une conception différente de celle scolaire des PL1 : bien qu'ils affirment n'avoir remarqué aucune évolution dans leurs brouillons depuis leur entrée à l'université, les représentations issues du test d'association verbale (Q1) montrent le contraire. En ce sens, ils conçoivent le brouillon comme un outil essentiel à la rédaction. Les enseignements qu'ils ont reçus durant ces cinq années leur ont permis de considérer le brouillon tel qu'il est : un espace personnel, un outil d'aide à la rédaction, un moment de réflexion, et une phase cognitive où le scripteur tend à mettre en œuvre diverses opérations en vue de mener à bien et à terme la tâche rédactionnelle.

Les deux groupes s'accordent à considérer le brouillon comme le lieu de la rature, la majorité des participants ayant affirmé produire des brouillons sales dans la plupart des cas. Cependant, les deux groupes ne la conçoivent pas de la même manière. Si les étudiants de 1^e année licence la considèrent comme un point faible et un signe d'incompétence rédactionnelle, ceux de 2^e année master, au contraire, la perçoivent comme l'un des indices d'une expertise en écriture. Cela serait lié aux représentations que les participants se font de cet outil. A cet effet, la conception scolaire traduit la gêne et la honte des étudiants de licence 1 face à un brouillon sale, considérant celui qui produit un texte proprement comme bon scripteur. La conception des PM2 se recoupe avec les représentations qu'ils ont construites du brouillon, dans la mesure où la rature comme tout type d'amendements, de modifications, ou de changement, serait pour eux, le signe d'une maîtrise de l'écriture au brouillon.

CONCLUSION

Dans le cadre de cette recherche, le but de notre démarche consistait à identifier les représentations d'étudiants en licence 1 et en Master 2 quant à l'usage du brouillon, ainsi que leurs pratiques rédactionnelles. Cette enquête a donné lieu à des résultats qui nous renseignent sur la conception que ces étudiants construisent du brouillon, une conception scolaire pour les uns, et une autre plus académique pour les autres, alimentée par des enseignements méthodologiques.

Toutefois, l'ensemble des participants des deux groupes s'accordent sur l'utilité du brouillon en situation de rédaction. Ils le conçoivent comme une étape nécessaire, et une partie intégrante du processus d'écriture car écrire implique la gestion de divers sous-processus dont la planification où le scripteur doit mettre en place une stratégie efficace afin d'accomplir la tâche rédactionnelle.

Dans cette optique, écrire au brouillon requiert la mise en place d'une stratégie qui permettrait au scripteur d'exploiter l'outil dont il dispose pour répondre à la tâche de rédaction. Dans tous les cas de figure, les étudiants affirment adopter une stratégie que nous appellerons une stratégie « par défaut », qui consiste à noter toutes les idées sans ordre préétabli, pour ensuite procéder à l'élaboration d'une structure textuelle. Ceci relèverait, encore une fois, du rôle que peuvent jouer les pratiques pédagogiques dans l'acquisition d'une maîtrise quant à l'utilisation du brouillon. En effet, en l'absence de formations adaptées, l'apprenant, arrivé à l'université, se trouve dans l'obligation d'acquiescer ce « savoir-faire » individuellement, intuitivement.

- ¹ BENABBES, S. (2016). Le brouillon en FLE: quelle importance lui accordent les enseignants du secondaire en Algérie. *Lidil*(53), pp. 185-205.
- ² ALCORTA, M. (2001, Octobre-novembre-décembre). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue Française de Pédagogie*(137), pp. 95-103.
- ³ KADI, L. (2004). Pour une amélioration de la production écrite des étudiants inscrits en licence de français: un autre rapport au brouillon. Thèse de Doctorat d'Etat. Université de Constantine.
- ⁴ Cité dans DEMBRI, N. (2011, Juin). Le brouillon véritable, outil d'apprentissage de l'écriture. *Sciences Humaines*, pp. 15-22.
- ⁵ KADI, L. (2008). Le brouillon scolaire, ce "saliscrit". *Synergie Algérie* (2), pp. 125 - 135.
- ⁶ Cité dans HARDI, N. (2017). Du brouillon linéaire au brouillon instrumental : étude transversale en contexte universitaire algérien. Annaba, Algérie : Université Badji Mokhtar, Pole El Bouni.
- ⁷ Cité dans DEMBRI, N. (2011, Juin). Le brouillon véritable, outil d'apprentissage de l'écriture. *Sciences Humaines*, pp. 15-22.
- ⁸ FABRE-COLS, C. (2002). Réécrire à l'école et au collège. EST Editeur.
- ⁹ BUCHETON, D., & CHABANNE, J.-C. (2002). L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ? (PUF, Éd.) l'écrit et l'oral réflexifs.
- ¹⁰ BUCHETON, D., & CHABANNE, J.-C. (2002). L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ? (PUF, Éd.) l'écrit et l'oral réflexifs.
- ¹¹ CHABANNE, J. C. (2011, Février). Les écrits "intermédiaires" au-delà du brouillon. *Recherches*(55), pp. 07-20.
- ¹² CHABANNE, J. C. (2011, Février). Les écrits "intermédiaires" au-delà du brouillon. *Recherches*(55), pp. 07-20.
- ¹³ BARRE-DE MINAC, C. (2015). Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques. Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.
- ¹⁴ KERVYN, B., & FAUX, J. (2014). Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? (C. d. (CREM), Éd.) *Pratiques [en ligne]* (161-162).
- ¹⁵ KERVYN, B., & FAUX, J. (2014). Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? (C. d. (CREM), Éd.) *Pratiques [en ligne]* (161-162).
- ¹⁶ KERVYN, B., & FAUX, J. (2014). Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? (C. d. (CREM), Éd.) *Pratiques [en ligne]* (161-162).
- ¹⁷ FABRE-COLS, C. (2004). Brouillons scolaires et critique génétique: nouveaux regards, nouveaux égards ? *Linx*(51), pp. 13-24.
- ¹⁸ KADI, L. (2008). Le brouillon scolaire, ce "saliscrit". *Synergie Algérie* (2), pp. 125 - 135.
- ¹⁹ KADI, L. (2008). Le brouillon scolaire, ce "saliscrit". *Synergie Algérie* (2), pp. 125 - 135.
- ²⁰ KADI, L. (2008). Le brouillon scolaire, ce "saliscrit". *Synergie Algérie* (2), pp. 125 - 135.
- ²¹ KADI, L. (2008). Le brouillon scolaire, ce "saliscrit". *Synergie Algérie* (2), pp. 125 - 135.
- ²² KADI, L. (2008). Le brouillon scolaire, ce "saliscrit". *Synergie Algérie* (2), pp. 125 - 135.
- ²³ KADI, L. (2008). Le brouillon scolaire, ce "saliscrit". *Synergie Algérie* (2), pp. 125 - 135.
- ²⁴ ALCORTA, M. (2001, Octobre-novembre-décembre). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue Française de Pédagogie*(137), pp. 95-103.
- ²⁵ KADI, L. (2007). L'association verbale: une technique d'investigation des représentations sociales. Dans Lambert, P., Variations au coeur et aux marges de la sociolinguistique. pp. 298-307.

²⁶ KADI, L. (2007). L'association verbale: une technique d'investigation des représentations sociales. Dans Lambert, P., Variations au coeur et aux marges de la sociolinguistique. pp. 298-307.

²⁷ Cité dans KADI, L. (2007). L'association verbale: une technique d'investigation des représentations sociales. Dans Lambert, P., Variations au coeur et aux marges de la sociolinguistique. pp. 298-307.

²⁸ KADI, L. (2008). Le brouillon scolaire, ce "saliscrit". Synergie Algérie (2), pp. 125 - 135.

²⁹ ALCORTA, M. (2001, Octobre-novembre-décembre). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. Revue Française de Pédagogie(137), pp. 95-103.

³⁰ ALCORTA, M. (2001, Octobre-novembre-décembre). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. Revue Française de Pédagogie(137), pp. 95-103.

³¹ HARDI, N. (2017). Du brouillon linéaire au brouillon instrumental : étude transversale en contexte universitaire algérien. Annaba, Algérie : Université Badji Mokhtar, Pole El Bouni.

³² KAAL, N. (2017). La révision d'un texte: une prise de distance. Cas des étudiants de Master 2. Annaba, Algérie: Université Badji Mokhtar, Pole El Bouni.

³³ KAAL, N. (2017). La révision d'un texte: une prise de distance. Cas des étudiants de Master 2. Annaba, Algérie: Université Badji Mokhtar, Pole El Bouni.

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.

BARRE-DE MINAC, C. (2015). Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques. Villeneuve d'Ascq, France: Presses Universitaires du Septentrion.

BENABBES, S. (2016). Le brouillon en FLE: quelle importance lui accordent les enseignants du secondaire en Algérie. Lidil(53), pp. 185-205.

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. (2017). Du brouillon linéaire au brouillon instrumental : étude transversale en contexte universitaire algérien. Annaba, Algérie : Université Badji Mokhtar, Pole El Bouni.

HARDI, N. (2021). Le brouillon collaboratif en contexte universitaire algérien : qu'en pensent les enseignants ? Synergies Algérie (29), pp.283-295.

HARDI, N. (2021). Quand le brouillon devient fonctionnel : vers une instrumentalisation des écrits des étudiants en contexte universitaire algérien. Ex Professo, 10(1), pp.113-143.

KAAL, N. (2017). La révision d'un texte : une prise de distance. Cas des étudiants de Master 2. Annaba, Algérie : Université Badji Mokhtar, Pole El Bouni.

KADI, L. (2004). Pour une amélioration de la production écrite des étudiants inscrits en licence de français : un autre rapport au brouillon. Thèse de Doctorat d'Etat. Université de Constantine.

KADI, L. (2007). L'association verbale : une technique d'investigation des représentations sociales. Dans Lambert, P., Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique. pp. 298-307.

KADI, L. (2008). Le brouillon scolaire, ce "saliscrit". Synergie Algérie (2), pp. 125 - 135.

OUHABIA, B. (2015). L'effet de la réécriture collaborative sur la cohérence de textes narratifs en FLE (thèse de doctorat en didactique du français). Annaba, Algérie : Université Badji Mokhtar, Pole El Bouni.

ANNEXES

Annexe 1 : Le Questionnaire

Questionnaire destiné aux étudiants du département de français

Année universitaire : 2016/2017

Introduction

Le présent questionnaire a pour objectif de récolter les représentations et les impressions des étudiants du département de français vis-à-vis de la pratique du brouillon.

Le questionnaire demeurera strictement anonyme, ainsi, nous nous engageons à utiliser ces données à des fins exclusivement scientifiques, dans le cadre d'une recherche en Master intitulée « Du brouillon linéaire au brouillon instrumental : Etude transversale en contexte universitaire algérien. »

Questions

1. **Donnez cinq (05) mots qui vous viennent spontanément à l'esprit lorsqu'on vous parle du brouillon.**

.....
.....
.....

2. **Que signifie pour vous le brouillon ? (vous pouvez répondre dans la langue de votre choix)**

.....
.....
.....

3. **Avez-vous recours au brouillon pour rédiger un texte ?**

- Souvent
- Rarement
- Jamais

4. **Pensez-vous que le brouillon soit utile pour la rédaction d'un texte ?**

- Oui
- Non

5. **En situation d'examen, considérez-vous le brouillon comme une perte de temps ?**

- Oui
- Non

6. **Avez-vous une stratégie spécifique pour aborder votre brouillon ?**

- Oui
- Non

Comment ?

.....
.....

7. **En général, votre brouillon est plutôt :**

-
- Propre
 Raturé (sale)
- 8. Pour vous, une personne qui rature est une personne qui :**
 Sait écrire
 Ne sait pas écrire
- 9. Au brouillon, vous écrivez :**
 Des notes
 Directement un texte
- 10. Lorsque vous rédigez au brouillon, quel procédé utilisez-vous le plus ?**
 L'ajout
 La suppression
 Le déplacement
 Le remplacement
- 11. Votre brouillon ressemble-t-il à votre texte final ?**
 Oui
 Non
- 12. Avez-vous constaté une évolution dans votre utilisation du brouillon depuis votre entrée à l'université ?**
 Oui
 Non

Comment ?

.....
.....
.....

Merci de votre participation.

POUR CITER L'AUTEUR :

HARDI, Nour El Houda - OUHAIBIA, Billel - KADI KSOURI, Latifa, (2022), « Quels rapports au brouillon en contexte universitaire algérien ? Etude des représentations », Ex Professo, V 07, N 01, pp. 146-160, Url : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/484>