

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

UNIVERSITE MENTOURI DE CONSTANTINE

**FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
Département de Langue et Littérature Françaises**

N° d'ordre :

Série :

THESE DE DOCTORAT D'ETAT

Spécialité : Sciences du langage et Didactique du français

Présentée par

Latifa KADI Née KSOURI

***Pour une amélioration des productions écrites des étudiants
inscrits en licence de français : Un autre rapport au
brouillon***

Sous la direction de Madame le Professeur **CHERRAD Yasmina**

Soutenue le 27 Novembre 2004

Devant le jury :

Président : Madame MORSLY Dalila

Professeur

U. d'Angers

Rapporteur :

Madame CHERRAD Yasmina

Professeur

U. de Constantine

Examineurs :

Madame BILLIEZ Jacqueline

Professeur

U. de Grenoble III

Madame BARRE-DE-MINIAC Christine

Professeur

U. de Grenoble III

Madame TALEB-IBRAHIMI Khaoula

Professeur

U. d'Alger

Monsieur DERRADJI Yacine

Maître de conf.

U. de Constantine

Volume II

Troisième Partie

LE PARADOXE DU SCRIPTEUR NON EXPERT

CHAPITRE 1

L'association libre : une méthode de recueil des représentations

TROISIEME PARTIE
Chapitre I

**L'ASSOCIATION LIBRE : UNE METHODE DE RECUEIL
DES REPRESENTATIONS**

PLAN DU CHAPITRE

Introduction

- 1. Un mot de la technique**
- 2. Quelques mots de l'analyse**
- 3. Le fonctionnement des associations**
 - 3.1. Similarité phonique**
 - 3.2. Similarité sémantique**
 - 3.3. L'association par contraste**

Conclusion

INTRODUCTION

Nous venons de le voir, les réponses aux questions ouvertes donnent à penser à un rapport assez problématique au brouillon en particulier et à l'écriture en général.

Mais ce sont sans doute les résultats de l'association verbale qui mettent le plus en avant les représentations paradoxales voire contradictoires de cet objet qu'est le brouillon.

Avant que d'exposer ces résultats, nous allons présenter cette technique encore peu utilisée en didactique, et pourtant combien féconde.

1. UN MOT DE LA TECHNIQUE.

La technique associative sur mots inducteurs, le plus ancien des tests projectifs, est utilisée habituellement en psychologie clinique pour "*repérer les zones de blocage et de refoulement d'une personne*" (Bardin, 1977: 52).

La psychanalyse en a fait sa règle de base comme technique d'investigation du psychisme. Le Bouedec (1984) rapporte que "*Jung et l'Ecole de Zürich utilisaient même des mots inducteurs (images, idées, nombres qu'ils proposaient aux malades pour tenter d'éliminer les choix volontaires et laisser apparaître la chaîne signifiante dans le jeu des mots*"²⁶²

Cette technique s'est montrée particulièrement fructueuse et adéquate pour traiter aussi des représentations, notamment identitaires (Centlivres, 1986 ; De Pietro, 1994 ; Muller, 1994).

" *Technique majeure pour recueillir les éléments constitutifs du contenu de la représentation*" (Abric, 1994), l'association verbale ou association libre connaît en effet un franc succès dans les travaux de psychologie sociale

²⁶² Le Bouedec, G, 1984 : 250.

depuis quelques années (Di Giacomo, 1981, 1985 ; Le Bouedec, 1984 ; Monteil et Mailhot, 1988 ; Amerio et de Piccoli, 1990 ; Vergès, 1992 ; Baugnet, 1993 et bien d'autres encore).

Elle est utilisée pour étudier des objets sociaux aussi différents que folie et maladie mentale (Bellelli, 1987, 1994 ; De Rosa, 1987 ; Jodelet, 1987), l'artisan et l'artisanat (Abric, 1984 ; Mardellat, 1994), l'intelligence (Mugny et Carugati, 1985, Poeschl et coll., 1985 ; Schurmans et Dasen, 1992), les relations maître-élève (Gilly, 1980), le corps (Jodelet, 1987, 1992) et la liste est encore longue.

Ce qui retient en particulier l'attention des psycholinguistes et des psychologues sociaux, c'est le caractère naturel de la technique. Ces derniers mettent en effet en avant le fait que la contrainte y est minimale, le fonctionnement des habitudes verbales libéré, ce qui a pour effet d'éviter une expression d'opinions trop " construite et élaborée ".

" Le caractère spontané - donc moins contrôlé - et la dimension projective de cette production devraient donc permettre d'accéder, beaucoup plus facilement et rapidement que dans un entretien, aux éléments qui constituent l'univers sémantique du terme ou de l'objet étudié" (Abric, 1994 : 66).

De Rosa va plus loin et affirme que les associations libres "*permettent d'accéder aux noyaux figuratifs de la représentation*" et "*sont plus aptes à sonder les noyaux structurels latents des représentations sociales, tandis que des techniques plus structurées comme le questionnaire permettraient de relever des dimensions plus périphériques des représentations sociales*"²⁶³

Parce que, comme Amerio et De Piccoli (1990), nous croyons que le test d'association de mots "*semble être en mesure, mieux que d'autres instruments d'interrogation directe, de faire émerger de la " parole " ce monde cognitif qui ne passe pas nécessairement par la conscience, et dont une partie pourrait se trouver modifiée par l'intervention de mécanismes d'approbation sociale*", c'est cet instrument que nous avons retenu pour faire surgir spontanément des associations concernant le mot inducteur " brouillon ". Les sujets interrogés ont été invités à associer librement et sans réfléchir d'autres mots ou expressions (10) que l'on appelle mots induits. Ce sont ces mots induits que l'on analyse pour dégager le rapport à l'objet-brouillon .

²⁶³ Abric, J-C, 1994: 66.

2. QUELQUES MOTS DE L'ANALYSE.

N'étant pas familiarisée avec la technique et encore moins avec son analyse, nous avons rencontré quelques difficultés à traiter cette question. La première difficulté dans l'analyse (et non la moindre) c'est que l'on se retrouve face à un matériau très important, hétérogène, un vaste ensemble d'unités sémantiques diverses : des substantifs, des adjectifs, des verbes, des expressions et même des phrases. A. Percheron (1988 : 21) rappelait à ce sujet qu' "*il n'est jamais facile de travailler sur les discours, tant le recouplement entre le mot énoncé, sa signification et l'univers de représentation auquel il renvoie sont complexes d'autant qu'il renvoie tantôt à des mots, tantôt à des phrases* ".

Ceci est d'autant plus vrai que, pour ce qui nous concerne, la formulation de la question l'autorisait²⁶⁴. Nous voulions de cette manière faciliter chez nos témoins la mise en association verbale. Une limitation à une catégorie (noms ou adjectifs par exemple) aurait peut-être mis à mal la chaîne associative, du fait de l'indigence lexicale des scripteurs. Nous regrettons d'autant moins ce choix que cela a permis de mettre à jour des éléments d'ordres différents. Tout le problème est donc de savoir quelles sont les associations qui sont plus centrales et organisatrices de la représentation.

S'il est un point sur lequel les chercheurs en psychologie sociale s'accordent, c'est de proposer pour toute représentation sociale, une analyse en trois composantes :

- l'information qui renvoie selon Herzlich à "*la somme des connaissances possédées à propos d'un objet social, à sa quantité et à sa qualité plus ou moins stéréotypée, banale ou originale*"²⁶⁵,
- le champ de la représentation, lequel est "*une unité hiérarchique des éléments*" (Moscovici, 1976),
- l'attitude qui "*exprime l'orientation générale, positive ou négative, vis-à-vis de l'objet de la représentation*" (Herzlich, 1972).

C'est pourquoi notre démarche a d'abord consisté en un repérage et une analyse du système catégoriel utilisé par les sujets pour cerner le contenu

²⁶⁴ " Citez dix mots (noms, adjectifs, verbes) ou expressions qui vous viennent à l'esprit lorsqu'on vous parle de brouillon. "

²⁶⁵ Herzlich, C, 1972.

lui-même de la représentation. Autrement dit, nous avons cherché à recueillir auprès d'une population étudiante, l'information induite par l'item " brouillon " .

Puis, dans un second temps, nous avons cherché à mettre en évidence l'organisation de cet ensemble d'informations dans l'univers mental des sujets, en mettant en relation la fréquence des items dans la population et leur rang d'apparition (objet du chapitre II de cette même partie).

Les attitudes, elles, ont fait l'objet d'une analyse catégorielle de type bipolaire : sont codées négativement les unités ou groupes d'unités qui renvoient une image défavorable et réductrice du brouillon, et codées positivement celles qui en présentent une image favorable, constructive.

3. LE FONCTIONNEMENT DES ASSOCIATIONS.

Comme le lexique, l'association verbale n'est pas qu' " *un tas de mots* ⁵⁵²⁶⁶. Les items associés ne sont pas des éléments totalement isolés les uns des autres. Ils entretiennent des relations.

Si nous nous intéressons un peu plus à ces relations , nous nous rendons compte que leur fonctionnement varie d'une association à l'autre, d'un item (ou groupe d'items) à l'autre, et ce, qu'il s'agisse des items les plus récurrents ou de l'ensemble du corpus, ce qui constitue la deuxième grande difficulté.

C'est que, comme l'explique Le Bouedec (1984), reprenant Aristote, les sujets procèdent de diverses manières lorsqu'ils font des associations : par similarité, par contraste et par contiguïté. En effet, la psycholinguistique expérimentale de Miller (1969) nous enseignait déjà que " *le lexique psychologique n'est certainement pas organisé alphabétiquement comme le dictionnaire. Ce n'est pas une simple liste d'items discrets qui seraient sans relation entre eux. Notre lexique subjectif comporte de multiples inter-relations et de multiples renvois* " .²⁶⁷

Voilà pourquoi avant que d'analyser le contenu des associations réalisées par les étudiants, il nous a semblé impératif de comprendre le fonctionnement de ces associations .

²⁶⁶ C'est G. Mounin (1972) qui posait que le lexique n'est pas qu'un tas de mots.

²⁶⁷ Cité par Le Bouedec, 1984 : 250.

S'agissant de similarité, deux sortes de similarité peuvent être observées dans notre corpus: une similarité phonique et une similarité ou une proximité sémantique.

3.1. Similarité phonique.

Elle concerne la plupart du temps des items uniques²⁶⁸ et contigus. Il s'agit dans notre corpus de :

- [e] final : *garder- utiliser- justifier* (T 87) ; *améliorer- corriger- faciliter- organiser- enchaîner- valoriser* (T 175) ; *aimer- ajouter-améliorer- augmenter* (T 158) ; *effacer- enlever- améliorer* (T 226) ;
- [te] : *densité- validité* (T 6) ; *nécessité- utilité* (T 61) ; *liberté- difficulté* (T 74) ; *intimité- propriété- liberté* (T 167) ; *clarté- propreté* (T 212) ;
- [Re] : *réfléchir- rédiger- résoudre* (T 18) ; *réfléchir- rédiger- réponse* (T 22) ;
- [ziR] : *plaisir- saisir* (T 158) ;
- [iR] : *choisir- lire- reconstruire* (T 229) ; *lire- relire* (T 116, T 134) ; *lire- reconstruire* (T 229) ; *produire- introduire* (T 256) ; *réfléchir- sortir* (T 18) ;
- [ceR] : *précurseur- analyseur- accumulateur- diffuseur- décodeur- organisateur* (T 208) ;
- [yR] : *rayure- rature- biffure* (T 167)²⁶⁹ ; *rature- écriture* (T 124, T 226) ; *écriture- structure* (T 126) ;
- [sjô] : *répétition- abréviations* (T 58) ; *organisation- ponctuation- introduction* (T 253) ; *inspiration- amélioration* (T 81) ; *représentations- conception* (T 238) ;
- [il] : *difficile- utile* (T 248) ;
- [if] : *facultatif- pas positif* (T 251) ;
- [mâ] : *amusement- énervement* (T 96) ; *acheminement- enchaînement* (T 163) ; *regroupement- classement* (T 194) ;
- [waR] : *mémoire- obligatoire* (T 255) ;
- [ot] : *fautes- notes* (T 183) ;

Parfois la similarité phonique consiste en une reprise pure et simple d'une partie de l'énoncé :

²⁶⁸ Par opposition à groupe d'items.

²⁶⁹ Ce n'est sûrement pas un hasard si ce témoin procède de la même manière pour des groupes d'items différents.

formulation- reformulation (T 198 , T 250) ; *correction- auto-correction* (T 212) ; *futur texte- avant texte* (T 244) ; *avant- propos- avant-propre* (T 165) ; *contraire de propre- contraire d'organisé* (T 187) ;

La chaîne associative peut comprendre deux, trois, quatre, cinq, voire plus, items associés en raison de leur similarité phonique.

Cette réaction sous forme d'échos a déjà été décrite par Bogaards (1994) qui rapporte que des études menées par Meara (1980) montrent que certains sujets (les enfants notamment) font des " *clang associations* " ²⁷⁰ c'est-à-dire que, lors d'un test d'association, ils ne réagissent pas à un niveau sémantique mais à un niveau phonique.

" Devant un mot comme white " blanc ", ils donnent des mots comme fight " combat ", tight " raide ", white " pendant que " ou whide " large " " ²⁷¹

Bogaards justifie ce mode de fonctionnement par une méconnaissance du stimulus par le sujet car comme le propose De Groot (1980), écrit-il, l'association se met en place en trois temps :

" Tout d'abord, le sujet doit reconnaître le stimulus. Si celui-ci n'est pas reconnu, il y aura une réponse phonique et éventuellement une réponse zéro. Si le mot stimulus est reconnu et qu'il y ait une association existante, le sujet fournira, très rapidement, une réponse automatique ; dans ce cas on rencontre beaucoup de réactions conventionnelles. S'il n'y a pas d'association préétablie, le sujet devra analyser le stimulus et chercher une association ad hoc, ce qui prendra beaucoup de temps ; ici, les réactions sont beaucoup moins homogènes. " ²⁷²

Nous pensons que dans le cas de nos témoins, le stimulus étant un objet connu, c'est plutôt la difficulté à retrouver les mots, ce vide lexical dont ils se plaignent tant, qui peut justifier l'association phonique. Cette dernière se produit alors entre les réponses au stimulus :

brouillon (stimulus) -' *organisation, orientation, annulation* (réponses. T 73)
ou bien :

brouillon (stimulus) —> *réécrire, produire, introduire* (réponses. T 256) ou bien encore :

²⁷⁰ Que l'on peut traduire par "association en écho ".

²⁷¹ Bogaards, P, 1994 : 95.

²⁷² Bogaards, P, 1994 : 96.

brouillon (stimulus) —> *analyseur, diffuseur* (réponses. T 208).

L'association phonique peut aussi se faire avec le mot inducteur lui même :

brouillon (stimulus) —> *brouillé* (réponse) ou bien :

brouillon (stimulus) —, *brouillon ! brouillon ! fais voler les fautes comme un papillon* (réponse)²⁷³.

3.2. Similarité sémantique

D'autres associations se fondent, elles, sur une proximité sémantique. Les items ou groupes d'items de l'association entretiennent entre eux des relations synonymiques.

C'est le cas de tous les items qui définissent le stimulus (brouillon), ce qui nous fait dire que la définition est le meilleur exemple de l'association par similarité. Ce type d'association peut entretenir des relations diverses :

3.2.1. Des relations synonymiques, la synonymie étant définie comme "*une identité d'acception et non de signifié*"²⁷⁴ :

- avant-texte- première production- élément préparatoire* (T 252) ;
- début d'une action- premier pas* (T 233, T 25) ;
- ébauche* (T 10) ;
- premières idées qui viennent en tête- premier texte* (T 79) ;
- première forme d'un écrit* (T 72, T 92) ;
- premier travail* (T 93) ;
- passage plus que nécessaire* (T 96) ;
- travail premier qui mène à une rédaction correcte* (T 219) ;
- étape nécessaire que beaucoup d'étudiants négligent ou ignorent* (T 212) ;

Toutes ces formules proposent en fait une définition du brouillon. C'est comme si chaque scripteur nous disait "*le brouillon est un avant-texte*" ou "*le brouillon est la première forme d'un écrit*" ou encore "*le brouillon est un travail premier qui mène à une rédaction correcte*".

Certains scripteurs ont du reste tout simplement donné une définition du brouillon, en répondant aux lieu et place de l'association :

²⁷³ Cette réponse traduit un souci du rythme et de la rime. Nous avons souvent rencontré parmi les items associés un nombre égal de syllabes. Ce fait doit probablement faciliter la chaîne associative.

²⁷⁴ Lerot, J, 1983 : 217.

" le brouillon est une étape importante avant de passer au propre" (T 247) ;

" le brouillon c'est le meilleur moyen par lequel l'étudiant améliore et vérifie sa production" (T 218) ;

" le brouillon est le meilleur moyen avant de rédiger au propre" (T 154).

En outre, la recherche des synonymes nous a fait découvrir un fait très important : nous nous sommes arrêtée pour le calcul des fréquences à l'occurrence 15 " écrire ", car il faut bien mettre une limite à un moment donné, les écarts étant tellement faibles entre chacun des items dont l'occurrence est inférieure à 15 (voir tableau des fréquences et des occurrences en page)²⁷⁵.

Or, nous découvrons en recherchant les items ou groupes d'items faisant fonction de définition que le caractère provisoire du brouillon (premier... ; avant-....) est un des thèmes majeurs de la définition et regroupe pas moins de 78 occurrences lorsqu'on établit son champ sémantique. Le fait est important car cela signifie que, comme l'indique Moliner (1996), le critère de fréquence n'est pas une cause de centralité, mais une conséquence. Nous reviendrons sur ce point lors de l'analyse du corpus.

" Les cognitions centrales se distinguent par la nature du lien qu'elles entretiennent avec l'objet de la représentation. Que ce lien particulier provoque des effets quantitatifs, notamment en termes de connexité et de saillante, ne doit pas faire oublier que la théorie du noyau implique une différence qualitative entre éléments centraux et éléments périphériques²⁷⁶ .

Si les relations synonymiques, nous l'avons vu, touchent de nombreux substantifs, elles concernent aussi de nombreux adjectifs qui qualifient le mot inducteur " brouillon " :

- primordial- indispensable (T 228) ;*
- utile- nécessaire (T 97) ;*
- sale- brouillé (T 123) ;*
- sale- mal soigné (T 38) ;*
- désordonné- confus (T 64) ;*
- pas propre- sale (T 169) ;*
- désordonné- désorganisé- brouillé (T 130) ;*

²⁷⁵ Nous n'étions pas sans ignorer le caractère aléatoire de cette limite.

²⁷⁶ Moliner, P, 1996 : 64.

- ❑ *important- utile- nécessaire* (T 174).

L'association verbale se présente donc comme une forme elliptique de définition qui met en oeuvre des synonymes mais aussi des hyperonymes et des hyponymes.

3.2.2. Des relations hyperonymiques, désignant les relations du genre à l'espèce :

- ❑ *écrit* (T 4, T 13, T 43, T 72, T 78, T 86, T 92, T 153, T 169, T 191,);
- ❑ *aide* (T 45, T 88, T 103, T 120, T 140, T 152, T 174, T 194, T 196, T 219, T 233) ;
- ❑ *moyen* (T 49, T 69, T 72, T 99, T 121, T 137, T 210, T 213, T 224);
- ❑ *méthode* (T 203) ;
- ❑ *outil* (T 251,T 252,T 255) ;
- ❑ *support* (T 67, T 149, T 164, T 186) ;
- ❑ *espace* (T, T T,)

Chacun de ces items pourrait constituer un élément de définition tel que : " *le brouillon est un écrit*" ou bien " *le brouillon est une aide*", ou bien encore " *le brouillon est un espace*" .

3.2.3. Des relations hyponymiques de type " relation partie-tout ":

- ❑ *feuilles volantes* (T 159, T 181) ;
- ❑ *idées mélangées* (T 48) ;
- ❑ *grands points* (T 243) ;
- ❑ *idées essentielles* (T 110, T 127) ;
- ❑ *idées différentes* (T 38, T 77) ;
- ❑ *mots barrés* (T 99) ;
- ❑ *ratures* (T 103) ;
- ❑ *fautes* (T 111).

Chacun de ces mots associés décrit en fait un élément qui compose, constitue ou structure le brouillon.

3.2.4. Des relations métaphoriques qui s'appuient sur des ressemblances ou des analogies existant dans le réel ou construites par le sujet parlant :

- " *mon monde à moi*" (T 58);
- dialogue entre moi et moi* (T 24) ;
- discours avec soi* (T 98) ;
- balbutiement* (T 248) ;
- fouillis* (T 10) ;
- chasse aux idées* (T 67) ;
- lieu de rencontre avec soi-même* (T 243) ;
- propriété privée* (T 152) ;
- cauchemar* (T 81) ;
- idées volantes* (T 115) ;

La lecture de ces items ou expressions ne peut que donner raison à Niklas-Salminen quand elle fait remarquer que " *l'esprit humain a la capacité de découvrir sans cesse des analogies qui permettent d'utiliser un mot existant avec un sens nouveau, de l'appliquer à de nouveaux référents* ".²⁷⁷ Ces mots ou groupes de mots associés n'ont pas de relation directe avec l'objet-brouillon. Ils y réfèrent par la puissance du processus de métaphorisation qui transforme l'objet-brouillon en un " *balbutiement* ", en un " *lieu de rencontre*", en " *un monde à soi*".

Contrairement au fonctionnement précédent (similarité phonique), les groupes d'items sont autant concernés par la similarité ou la proximité sémantique que le sont les items.

Toutes les associations ne répondent cependant pas au principe de la similarité. En effet, notre corpus est très riche d'un autre mode d'associations : l'association par contraste ou par opposition.

3.3. L'association par contraste.

Le contraste concerne plus les items associés entre eux que le stimulus. C'est ainsi que dans la chaîne associative, les scripteurs associent souvent un item et son antonyme. Toutes les catégories verbales sont concernées : nom, adjectif et verbe.

- amusement- énervement* (T 96) ; *désordre- travail bien ordonné* (T 253), *satisfaction- tristesse* (T 41);

²⁷⁷ Niklas-Salminen, A, 1997: 150.

- ❑ *important- accessoire* (T 20) ; *brouillé- propre* (T 114) ; *propre-sale* (T 134 ; T 230) ;
- ❑ *réussir- rater* (T 41) ; *ajouter- effacer* (T 70) ; *se laisser aller-travailler* (T 83) ;

Il arrive aussi que les sujets associent en opposant entre elles des catégories différentes : verbe/nom, adjectif/nom, mais le fait est rare.

- ❑ *organiser les idées- non-organisation des idées* (T 88) ;
- ❑ *utile- perte de temps* (T 47) ;

De telles associations peuvent laisser penser que parfois, les scripteurs peut-être à court d'idées, inscrivent des items dont on peut ne pas comprendre ce qui fonde leur association. Pourtant, le principe même de cette technique c'est de faire surgir des mots ou des expressions sans le contrôle absolu de l'esprit.

Aussi, nous semble-t-il que **l'hypothèse d'une représentation paradoxale du brouillon peut trouver l'une de ses illustrations dans l'examen de ces items associés par contraste**. En effet quoi de plus paradoxal que d'évoquer une chose et son contraire quand on cherche à préciser, définir, présenter... Ainsi, penser tout à la fois à l'utilité du brouillon et à la perte de temps qui le caractérise c'est avoir une attitude pour le moins partagée.

Ces trois modes de fonctionnement (similarité ou proximité phonique, similarité ou proximité sémantique, contraste) se retrouvent en fait dans le classement des items les plus fréquents puisque "*correction/réflexion/organisation*", "*réfléchir/écrire*", et "*nécessité/utilité/saleté*" présentent une similarité phonique dans leur dernière syllabe ([sjô], [iR] et [te]) ; "*sale/désordre/ratures*" et "*utile/nécessaire/aide*", une proximité sémantique et "*organisation/désordre*", un contraste.

Ce fonctionnement n'est pas sans nous rappeler les travaux de Flament (1981) qui considère qu'" *une représentation est un ensemble de cognèmes (Codol, 1969), organisé par de multiples relations pouvant être orientées (implication, causalité, hiérarchie...) ou symétriques (équivalence, ressemblance, antagonisme...), mais qui toutes peuvent se "dégrader" en une relation symétrique traduisant l'idée vague "d'aller ensemble", que l'on désigne par relation de similitude*"²⁷⁸



²⁷⁸ Cité par Rouquette & Rateau, 1998: 30.

Pour le reste du corpus, il semble que la troisième étape décrite par De Groot soit celle qui ait été la plus suivie, probablement en raison du fait que les sujets ne sont pas familiarisés avec la technique et d'autre part parce que l'objet brouillon n'est pas un objet d'étude et de réflexion habituel. C'est ce qui peut expliquer le caractère hétérogène et parfois non conventionnel du corpus et la fréquence de l'occurrence 1 (496 items ou groupes d'items).

En conclusion, on peut dire que, même si la fréquence joue un rôle important dans la mise en place des associations (De Groot), chaque sujet possède ses propres réseaux, entièrement personnels, plus ou moins structurés de telle sorte que " *même si les " toiles verbales " de locuteurs d'une même langue dotés d'une base culturelle semblable sont grosso modo analogues, un item lexical donné ne sera pas forcément intégré dans le même environnement ni toujours retraçable par les mêmes chemins* ".²⁷⁹

²⁷⁹ Bogaards, P, 1994: 96.

CONCLUSION DU CHAPITRE

Les partisans des méthodes projectives auxquelles appartient le test d'association de mots nous enseignent qu'il existe chez chaque sujet un " univers privé " qui oriente et informe ses perceptions et ses conduites (Franck, 1948) et qu'on peut aller à la découverte de cet univers en analysant les créations ou constructions du sujet.

Nous avons, pour notre part, pu constater à travers les mots associés lors de l'épreuve d'association verbale à quel point l'imagination de chaque sujet imprime sa marque aux expressions. C'est cette marque que nous allons analyser dans le chapitre qui suit en nous aidant d'un modèle que nous empruntons à la psychologie sociale, celui de Moliner.

CHAPITRE 2

Le brouillon de tous les paradoxes

TROISIEME PARTIE
Chapitre II

LE BROUILLON DE TOUS LES PARADOXES

PLAN DU CHAPITRE

Introduction

1. Le contenu de la représentation

2. L'organisation de la représentation : Le modèle de Moliner 2.

1. Le noyau

2.2. Le système périphérique

2.3. Les inclassables

3. Brouillon et puissance associative

Conclusion

INTRODUCTION

L'examen des associations libres fait apparaître des objets ou des chaînes discursifs qui se retrouvent sous des formes différentes à travers de nombreuses réponses. Les thématiques repérées qui sous-tendent ces associations permettent d'éclairer l'analyste et le lecteur sur le rapport à l'écrit(ure) et au brouillon.

1. LE CONTENU DE LA REPRESENTATION²⁸⁰

Le premier relevé des items produits en réponse à l'association verbale rend compte d'un nombre élevé de modalités : 1734 items, groupes d'items ou expressions dont 721 différents et d'une fréquence maximale de 41 (un seul item) et minimale de 1 (496 items ou expressions).²⁸¹

Nos sujets confirment par là la diversité et l'homogénéité des corpus recueillis pour l'étude d'une représentation sociale. C'est que, comme le précise Moliner (1996) :

*" Chaque individu nous rapporte une histoire différente, avec des mots différents et une logique différente. Dans le même temps, toutes ces histoires se ressemblent, tous ces mots se rejoignent, toutes ces logiques se retrouvent ".*²⁸²

Ainsi, le corpus recueilli témoigne-t-il de l'interpénétration du consensuel et de l'individuel, " *des jeux du Même et de l'Autre*" selon l'expression de Billiez & Millet (2001)²⁸³.

On peut donc tenir pour assuré que certaines des réponses à cette association sont organisées par des cognitions communes au groupe social (groupe des étudiants), et que d'autres le sont par des cognitions conditionnelles, interchangeables dans le temps et d'un individu à l'autre (Moliner, 1996).

C'est ce caractère à la fois consensuel et individuel de la représentation sociale, cette " polyphonie " selon l'expression de Millet (1992)²⁸⁴, que

²⁸⁰ Nous devons beaucoup à Beaud (1998) pour le traitement de l'association.

²⁸¹ L'intégralité des résultats de ce premier décompte est rapportée en annexe dans un ordre décroissant.

²⁸² Moliner, P, 1996 : 96- 97.

²⁸³ Billiez, J, & Millet, A, 2001: 39.

l'analyse du corpus s'attachera à démontrer, d'autant que l'on peut observer une grande dispersion du lexique produit puisque sur les 1734 modalités produites, 496 sont de fréquence 1 et seulement une de fréquence 41 (voir tableau suivant).

TABLEAU N° 28
Distribution des items associés par fréquences et occurrences

<i>Fréquence</i>	<i>Occurrences</i>
<i>1</i>	496
2	78
3	43
4	23
5	18
6	16
7	9
8	7
9	2
10	4
11	4
12	2
13	2
14	3
15	1
16	1
17	3
19	2
22	1
32	1
35	1
39	1
40	2
41	1
Total des fréquences	721

²⁸⁴ Millet, A, 1992 : 112.

En outre, l'écart entre la fréquence 1 et celles qui suivent est excessivement important puisque l'on passe de 496 occurrences en fréquence 1 à 78 en fréquence 2, autrement dit 69%, soit plus de la moitié du corpus ne se retrouve qu'une seule fois. Nous reviendrons plus loin dans nos analyses sur les raisons de cette dispersion et de cette hétérogénéité.

Pour notre analyse, nous retiendrons les items ayant une fréquence égale ou supérieure à 15 (14 items). Ils sont classés de 1 à 14 sachant que certains d'entre eux sont ex æquo. Ce sont ces 14 items, les plus fréquents, qui ont servi de base de comparaison pour le travail de regroupement.

Par ailleurs, sur les 256 étudiants interrogés, 223 ont répondu à cette question soit un taux de non-réponses de 8%. Dans nos calculs, nous ignorerons donc cette partie des témoins qui n'a pas répondu à l'association verbale.

TABLEAU N° 29
Comptage itématique (avant regroupement)

Items	Occurrences sur 223	Rang
<i>Correction</i>	41 (18 %)	1°
<i>Fautes</i>	40 (18 %)	2°
<i>Idées</i>	40 (18 %)	2°
<i>Utile</i>	39 (17 %)	4°
<i>Nécessaire</i>	35 (16 %)	5°
<i>Désordre</i>	32 (14 %)	6°
<i>Ratures</i>	22 (10 %)	7°
<i>Réflexion</i>	19 (9 %)	8°
<i>Organisation</i>	19 (9 %)	8°
<i>Sale</i>	17 (8 %)	10°
<i>Corriger</i>	17 (8 %)	10°
<i>Réfléchir</i>	17 (8 %)	10°
<i>Aide</i>	16 (7 %)	13°
<i>Ecrire</i>	15 (7 %)	14°

Avant que de tenter une première analyse toute provisoire, on peut observer que les pourcentages sont assez serrés. La différence est de 1 point au moins (18%, 17%, 16%), 4 points au plus (14%, 10%).

Cela donne à penser qu'il s'agit peut-être là des éléments centraux constitutifs de la représentation. La suite de l'analyse cherchera à le confirmer.

Mais que nous disent donc ces items les plus récurrents?

Ils renvoient du brouillon l'image d'un espace écrit où se mêlent et s'associent fautes, ratures, désordre, saleté et effort ou travail de correction, de réflexion et d'organisation des idées.

Les premiers jalons d'une représentation pour le moins partagée sont déjà là.

C'est comme si la représentation était l'image du tiraillement du scripteur entre ce vers quoi il tend (*réflexion, organisation, correction*), ce qu'il veut produire (*idées, écrire*), ce dont il est convaincu (*aide, utile, nécessaire*) et ce qu'il " réussit " à produire (*fautes, désordre, ratures, saleté*).

Quoiqu'il en soit, si nous nous en étions tenue au seul examen du matériau brut, nous aurions peut-être pu aboutir à des résultats intéressants mais nous aurions couru le risque de délaissier des éléments pertinents pour l'analyse, ceci du fait de la trop grande dispersion des résultats :

- Occurrences 20 et < à 30 : 1 item.
- Occurrences 15 et < à 20 : 7 items ou groupe d'items.
- Occurrences 10 et < à 15 : 15 items ou groupe d'items.
- Occurrences 5 et < à 10 : 52 items ou groupe d'items.
- Occurrences < à 5 : 640 items ou groupe d'items.

Il ressort avec certitude que la grande majorité des réponses (89 %) se situe dans la tranche inférieure (fréquence < à 5). C'est ce qui nous a laissé penser qu'il était impératif de reconsidérer le matériau brut et de voir si des regroupements n'étaient pas possibles. Ces derniers peuvent confirmer les premières observations comme ils peuvent introduire des éléments nouveaux susceptibles de modifier l'analyse.

En regardant le matériau brut de plus près, on peut se rendre compte que certains items ont été considérés différents lors du traitement informatique des résultats simplement en raison de leur orthographe différente : un même item a été écrit au singulier ou au pluriel selon les répondants (exemples : *correction/corrections* ou *faute/fautes*), avec ou sans

majuscule (exemples : *Utile/utile*). Cela explique en partie la dispersion des résultats.

Un autre élément est à prendre en compte : c'est le choix de la partie du discours, de la catégorie verbale par les répondants.

Certains ont privilégié le substantif, d'autres le verbe, d'autres l'adjectif : ainsi en est-il de *utile/utilité*, de *correction(s)/corriger*, *organisé/organisation/organiser*.

D'autres encore ont choisi d'introduire l'item dans une expression ou une phrase. Tous ces éléments ont contribué largement nous semble-t-il à fragmenter les résultats.

C'est pourquoi nous avons choisi, du fait de la trop grande diversité des résultats obtenus, de fondre dans un second temps les différentes formes unies par une liaison formelle (exemple : *organisé, organiser et organisation* ou encore *(auto)-correction(s), corriger, correct(e), correcteur*) et de faire un regroupement itématique qui tient compte à la fois des différentes orthographes, des différentes parties du discours et des expressions dans lesquelles l'item est utilisé. Nous procéderons au regroupement thématique dans un troisième temps.

TABLEAU N° 30
Comptage itématique (après regroupement)

Items	Occurrences sur 223	Rang
<i>Idées</i>	113 (51 %)	1°
<i>Correction(s)/corriger/ Correct</i>	83 (37 %)	2°
<i>Ecrire/Ecriture Ecrit</i>	71 (32 %)	3°
<i>Faute(s)</i>	62 (28 %)	4°
<i>Nécessaire/ Nécessité</i>	51 (23 %)	5°
<i>Utile/ Utilité</i>	48 (22 %)	6°
<i>Organisation/organiser/ Organisé(e)</i>	46 (21 %)	7°
<i>Réflexion/ Réfléchir</i>	39 (17 %)	8°
<i>Désordre</i>	35 (16 %)	9°
<i>Rature(s)/ Raturer</i>	30 (13 %)	10°
<i>Aide(s)/ Aider</i>	26 (12 %)	11°
<i>Sale/ Saleté</i>	19 (9 %)	12°

Ce nouveau décompte concerne les items les plus fréquents dans leurs différents environnements²⁸⁵.

A titre d'exemple, on peut remarquer que le lexème " *idées* " est produit sous des formes différentes:

- lexème simple, toujours au pluriel: *idées*,

²⁸⁵ Un descriptif de l'ensemble des environnements des douze items classés est présenté en annexes.

- accompagné d'un adjectif qui le qualifie: *idées brouillées, idées confuses, idées différentes, idées directrices, idées diverses, idées essentielles, idées générales, idées incomplètes, idées mélangées, idées personnelles, idées premières, idées volantes,*

- en complément d'un nom : *formulation d'idées, choix des idées, classement d'idées, conservateur d'idées, construction des idées, désordre des idées, développement des idées, engendrement d'idées, espace des idées, mélange d'idées, non-organisation des idées, organisation des idées, recherche d'idées, " regroupage " des idées, succession d'idées,*

- en complément d'un verbe : *changer d'idées, classer les idées, coordonner les idées, inspire les idées, lier les idées, noter les idées, organiser les idées, sortir les idées, trouver les idées,*

- dans une locution ou une phrase : *beaucoup d'idées, chasse aux idées, désordre dans les idées, essayer de trouver un grand nombre d'idées, idées viennent spontanément, manque de clarté dans les idées, met le désordre dans les idées, moyen de découvrir les idées enfouies, on peut faire un plan sur le brouillon à travers lequel on rassemble nos idées, permet de laisser venir les idées, premières idées qui viennent en tête.*

L'opération de regroupement n'a pas été une chose aisée. La difficulté majeure est d'abord de décider jusqu'où va l'itématique et où commence le thématique.

C'est ainsi que, par exemple, nous avons été fortement gênée de décider du classement des items " *désorganisé* " ou " *désorganisation* " du fait de la présence des deux items fréquents et contradictoires: " *organisation* " et " *désordre* ". Lorsqu'on s'en tient à la seule notion de champ lexical , on se doit de les regrouper avec l'item " *organisation* " dont ils sont une forme dérivée. Lorsqu'on s'arrête à la signification, il est plus juste de les rapprocher de " *désordre* ". Nous avons fait le choix dans un premier temps de nous en tenir au caractère formel des items, ce qui ne nous a pas empêchée de revenir sur ces regroupements à l'occasion de la recherche des champs thématiques.

Une autre difficulté s'est présentée à nous lors du classement des items : comment classer " *correction des fautes* " ? Faut-il le rapprocher de l'item " *correction* " ou alors de l'item " *fautes* ", les deux figurant en bonne place dans le tableau présentant les fréquences avant regroupement (Tableau n° 29) ?

Parce qu'il nous a semblé difficile de dire ce que privilégie(nt) le(s) témoin(s), de la correction ou de la faute, parce que les deux items paraissent indissociables, nous avons fait le choix de les regrouper avec chacun des deux items, c'est à dire que l'expression a été comptée deux fois, une première fois lors du regroupement itématique de " *correction* " et une seconde lors de celui de " *fautes* ".

Si l'opération de regroupement nous a posé quelques difficultés, en revanche elle aura, comme nous l'avions pressenti, servi à confirmer certains faits et à en introduire d'autres intéressants.

On peut par exemple observer que pour les items les plus récurrents, le pourcentage d'occurrences augmente sensiblement après regroupement. C'est le cas notamment du lexème " *idées* " qui triple ses occurrences puisque retrouvé 40 fois (18 %) dans le premier décompte, et 113 fois (51 %) dans le second. Il en est de même pour le lexème " *correction* ". Classé en première position lors du premier décompte avec un total de 41 occurrences soit 18 %, il double son nombre d'occurrences avec un total de 83 soit 37% des répondants à l'association verbale. Mais c'est sans doute l'item " *écrire* " qui aura le plus créé la surprise passant de 15 occurrences avant regroupement à 71 après regroupement (soit de 7 % à 32 %). Le fait est trop important pour ne pas s'y arrêter et tenter une explication.

La lecture des deux décomptes donne en effet à voir dans le premier cas le lexème " *écrire* " seul, et dans le second cas sous la forme du substantif (*écrit* ; *écriture*), de l'adjectif (*écrit(e)*), ou du verbe (*(ré)écrire*). L'item sous ces différentes catégories apparaît aussi dans des expressions et des phrases : " *liberté d'écrire*", " *premier écrit*", " *mal écrit*", " *préparer un écrit convenable* ", " *écrire tout ce qui vient de l'esprit* " ²⁸⁶...

Nous comprendrons mieux l'avancée de cet item après regroupement lorsque nous analyserons les items les plus fréquents à la lumière du modèle bidimensionnel de Moliner (1996).

En tout état de cause, les résultats du regroupement permettent de conclure que la fragmentation des résultats est bien due en grande partie à des problèmes de forme.

S'agissant du classement, on peut remarquer qu'il est quelque peu modifié . Lors du premier décompte, un certain nombre d'items étaient apparus avec des occurrences égales et avaient donc été classés ex æquo :

²⁸⁶ Pour ne pas alourdir le texte, nous ne produisons là que quelques exemples. L'ensemble des environnements est présenté en annexes comme pour les autres items classés.

c'est le cas de " fautes " et " idées " (2^{ème} position), " réflexion " et " organisation " (8^{ème} position), " sale ", " corriger ", réfléchir " (10^{ème} position). Dans le second décompte, il n'existe plus d'occurrences égales parce que le regroupement des différentes catégories verbales d'un item donné²⁸⁷ a entraîné quelques changements qui ont réduit le nombre d'items classés à 12 (dans le second décompte) au lieu de 14 (lors du premier décompte).

Par ailleurs, contrairement au premier décompte, l'écart entre l'item classé en première position " idées " et les autres est plus important. Quatorze (14) points séparent l'item présentant le plus grand nombre d'occurrences des items qui suivent " correction/corriger/correct(e) ". Cette récurrence de l'item " idées " montre bien que de toute évidence, " les idées " sont au coeur du problème de l'écriture, ce que n'ont pas manqué de rapporter nos témoins dans leurs réponses aux questions ouvertes.

En outre, ce n'est sûrement pas le fruit du hasard si aucun étudiant n'a utilisé le terme " idée " au singulier.

C'est que l'emploi au singulier du lexème " idée " est assez particulier : " avoir une idée " reste un emploi réservé à des situations quasi-exceptionnelles. Quand on a une idée c'est que souvent les autres ne l'ont pas (ou en tout cas celui qui l'a, pense être le seul dans ce cas) d'où l'exclamation qui frôle l'auto-satisfaction de " j'ai une idée ! ".

Dans le cas qui nous intéresse, celui des réponses à l'association verbale, la situation n'est pas la même et la satisfaction n'est guère au rendez-vous du fait que " les idées " constituent une véritable source d'angoisse. Nous ne reviendrons pas pour l'instant, sur le débat déjà entamé (Deuxième Partie, Chapitre III, 1, 1.1.) sur cette confusion possible chez nos témoins entre les idées et leur manifestation, les mots.

Il est aussi remarquable de constater que le regroupement permet à l'item " corriger " (initialement classé en 1^{ère} position) de remonter dans le classement jusqu'à y occuper la seconde place. C'est dire que cette opération de regroupement est importante et utile.

Un autre fait s'est imposé à nous : si certains items ne sont pas classés dans le même ordre, il n'en demeure pas moins que tous conservent, après regroupement, une place parmi les douze premiers. Cela peut présager du caractère central de la représentation, ce que nous nous appliquerons à confirmer à travers l'étude de l'organisation de la représentation.

287 Exemples : Correction/Corriger ; Réflexion/Réfléchir

A la lecture du deuxième classement, nous pouvons donc remarquer que la première moitié du tableau (position 1 à 6), met en avant l'ordre scriptural (3^{ème} position) et ses problèmes : les idées (1^{ère} position) et les fautes (4^{ème} position). Ces deux éléments se retrouvaient déjà largement dans les réponses des étudiants à la question ouverte n° 4 puisque pas moins de 33% ont évoqué comme problème d'écriture, les idées, et 44%, l'orthographe (se référer à la Deuxième partie, Chapitre III, I, 1.1). Les résultats semblent se recouper et nous confortent dans l'hypothèse que nous sommes au coeur de la représentation. Quant aux items classés en 5^{ème} et 6^{ème} position, ils reflètent une certaine idée que se font les sujets interrogés du brouillon, un objet utile et même nécessaire, ce que les réponses à la question n° 5 avait déjà montré puisque que 80% de la population déclarait qu'elle éprouvait le besoin de faire un brouillon et 92% répondait à la question de l'utilité du brouillon (question n° 8) en tentant d'en présenter l'argumentaire (Deuxième Partie, Chapitre III, 3).

La deuxième partie du tableau (position 7 à 12), met en relief deux éléments qui tout en paraissant contradictoires sont somme toute complémentaires : il s'agit des items classés en 7^{ème} position (organisation/organiser/organisé) et ceux classés en 9^{ème} position (désordre). C'est cette complémentarité qui justifiera leur regroupement thématique (un peu plus loin dans le texte).

On peut aussi observer que l'item " réflexion " a gardé sa place dans le classement (8^{ème}).

Cette deuxième partie du classement est l'expression d'un souci de la part des étudiants de produire un écrit organisé. Un des problèmes majeurs d'écriture est de dépasser le désordre apparent et d'organiser les idées, le brouillon étant alors l'espace qui les aide à le faire. De même, ce n'est pas un hasard si parmi les items récurrents, on rencontre les lexèmes " *rature/raturer*" et " *sale/saleté* ". C'est que le problème de ces scripteurs est d'arriver à trouver les idées, les organiser, produire un écrit sans fautes, le plus propre possible. Le brouillon serait alors cet écrit où tout se met en place, à force de ratures, de corrections.

La représentation du brouillon, telle qu'elle se manifeste à travers les associations les plus récurrentes est donc **une représentation partagée entre les objectifs que le scripteur se fixe (*réfléchir, produire des idées, organiser, corriger*) et l'image que lui renvoie son propre produit (*écrit*) de quelque chose de *fautif, raturé, sale, et désordonné*.**

Les autres éléments de l'association décrivent, précisent et illustrent les items les plus saillants. Ils constituent ce que Moliner nomme la périphérie de la représentation.

Pour éviter de nous répéter, nous les présenterons et les analyserons en même temps que nous observerons l'organisation de la représentation.

2. L'ORGANISATION DE LA REPRESENTATION.

Pour décrire l'organisation de la représentation, il est sans doute utile de revenir sur la théorie du noyau, théorie qui a marqué un pas décisif dans l'étude et la compréhension des représentations.

Abric (1987, 1994), qui s'inspire largement des travaux de Moscovici, attribue à ce noyau une double fonction : une fonction génératrice de sens et une fonction organisatrice.

Autour de ce noyau qu'il dit " central ", s'organisent des éléments périphériques qui constituent la part la plus importante du contenu de la représentation, " *l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation* "288.

Ce double système constitué de deux systèmes spécifiques mais complémentaires (un système central et un système périphérique) explique, selon Abric, que les représentations soient " *à la fois stables et mouvantes, rigides et souples* "289.

Lorsque Moliner (1996) rejoint l'hypothèse formulée par Abric (1987) selon laquelle " *il serait possible [...] de distinguer deux dimensions dans le noyau, une dimension fonctionnelle (orientée vers l'action) et une dimension normative (orientée vers le jugement)* "290, il admet en fait l'existence de deux types différents de cognitions :

" - *des cognitions descriptives, qui permettent aux individus de saisir la nature de l'objet de représentation. Ces cognitions permettront d'identifier les différentes formes d'apparition de l'objet [...] et donc de mobiliser la représentation adéquate. Ce sont des éléments de définition de l'objet de représentation ;*

²⁸⁸ Abric, J-C, 1994 : 25.

²⁸⁹ Abric, J-C, 1994 : 29.

²⁹⁰ Moliner, P, 1996: 83.

- des cognitions évaluatives, qui permettent aux individus de saisir la qualité de l'objet. En présence d'une forme particulière de l'objet, ces cognitions permettront de l'évaluer [...] et donc de porter un jugement. Ce sont des cognitions normatives car elles constituent les normes sur lesquelles se fondent les activités d'évaluation. ²⁹¹

Moliner propose alors un modèle bidimensionnel qui définit quatre champs distincts dans une représentation :

- le champ des définitions et celui des normes qui constituent le noyau, c'est-à-dire les cognitions centrales,
- et le champ des descriptions et des attentes qui constituent le système périphérique de la représentation, c'est-à-dire les cognitions périphériques.

Fig. 16 : Le modèle bidimensionnel des représentations sociales
Moliner (1996)

	POLE DESCRIPTIF	POLE EVALUATIF
NOYAU	DEFINITIONS	NORMES
PERIPHERIE	DESCRIPTIONS	ATTENTES

C'est ce modèle que nous nous proposons d'appliquer pour découvrir l'organisation de la représentation du brouillon. Ce sont ces types différents de cognitions que nous rechercherons dans le corpus qui est le nôtre.

Quelle organisation préside à la représentation du brouillon chez les étudiants de notre département ? Quels items constituent les cognitions centrales de cette représentation ? Quelles cognitions relèvent du système périphérique et sont susceptibles d'accepter le changement ?

Voici les questions auxquelles il nous faut répondre si nous admettons — et c'est là l'hypothèse majeure de cette recherche - que des représentations négatives et dévalorisantes ont une conséquence sur le

²⁹¹ Moliner, P, 1996: 83.

travail au brouillon, (et donc sur la production écrite) et que l'une des voies possibles d'amélioration de l'écrit est un changement dans le rapport des scripteurs à leur brouillon.

Lorsque nous examinons les douze items les plus fréquents de notre corpus²⁹², nous pensons légitime de poser l'hypothèse qu'il peut s'agir là du noyau central de la représentation du brouillon des étudiants interrogés.

Tous les items relèvent du pôle descriptif ou du pôle évaluatif puisque pour les uns comme pour les autres, il s'agit de pratiques relatives à l'objet-brouillon ou de prises de position à l'égard de ce même objet. Il reste à observer pour le premier pôle, s'il s'agit de définition ou de description, encore que la limite entre les deux, nous semble bien difficile à tracer. Il reste à voir aussi dans le second pôle, ce qui relève des normes et ce qui appartient aux attentes.

2.1. Le noyau

Structure dont le rôle est interne à la représentation, le noyau peut se comprendre comme la partie abstraite de la représentation. Les cognitions centrales sont indissociables de l'objet de la représentation dont elles sont le symbole, à telle enseigne que " *mettre en cause ces cognitions, les contredire, c'est prendre le risque de déstructurer la représentation sociale* " ²⁹³. C'est ce qui leur vaut d'être stables et de résister au changement.

Pour expliquer cette stabilité, Moliner (1996) évoque un processus de *réfutation*.

" C'est par un processus de réfutation que les individus protègent leurs représentations du monde. Que penserions-nous de quelqu'un qui nous parlerait d'un oiseau sans plumes ? Soit qu'il a mal regardé, soit que l'oiseau a été plumé (il est donc mort et ce n'est plus tout à fait un oiseau), soit enfin que celui qui nous parle est fou. Pourquoi dans ces trois cas, réfutons-nous l'information qui nous est proposée ? Parce qu'il nous est impossible d'imaginer un oiseau sans plumes. En d'autres termes, parce que pour nous les plumes sont un attribut indissociable de l'oiseau, elles en sont même un symbole. Dans le cadres des études de représentation, la mise en évidence d'un tel phénomène de

²⁹² Pour la facilité du traitement, nous ramènerons toutes les catégories verbales à une seule : le substantif.

²⁹³ Moliner, P, 1997 : 65.

réfutation doit être considérée comme un indicateur de centralité "
294.

2.1.1. DEFINITIONS du brouillon.

Selon Moliner, le champ des DEFINITIONS regroupe " *les cognitions qui permettront de préciser, aux yeux des individus, les objets qui relèvent de la représentation* "295, autrement dit ce sont ces cognitions qui jouent le rôle d'éléments de définition de l'objet de la représentation.

Revenons à notre corpus et tentons de valider ce modèle.

Que désigne donc l'item " *écrit* " (item n° 3)²⁹⁶ sinon l'objet-brouillon ? Pour nos étudiants, le brouillon va donc se définir par le fait qu'il s'agit d'un produit relevant de l'ordre de l'écrit. Nous ne sommes pas loin d'une définition du dictionnaire : "*premier état d'un écrit* "(Larousse).

Mais arrêtons nous un peu sur les items et groupes d'items qui se rapportent à " *écrit* " et qui sont associés à " brouillon " .

Si le substantif " *écrit* " n'est produit que 3 fois et le verbe " *écrire* " 15 fois, nous retrouvons en revanche des formules plus individuelles qui n'ont rien à envier à une définition de lexicographe averti. C'est le cas de :

- " *écrit spontané* ' (1)²⁹⁷
- " *première phase de l'écrit* " (1)
- " *première forme d'un écrit* " (2)
- " *étape d'écriture* " (1)
- " *première écriture* " (1)
- " *premier écrit* " (1)
- " *premier état d'un écrit* " (2)
- " *écrire librement* " (1)
- " *écrire sans faire attention* " (1)
- " *écrire dans tous les sens* " (1)
- " *liberté d'écrire* " (3)
- " *réécrire* " (4) -
- " *écriture libre* " (1)

²⁹⁴ Moliner, P, 1996 : 65.

²⁹⁵ Moliner, P, 1996 : 98.

²⁹⁶ Selon le classement fait après regroupement itématique (Tableau n° 30)

²⁹⁷ Les chiffres entre parenthèses indiquent la fréquence des items associés.

Il est aussi important de relever que la représentation du brouillon s'organise autour d'éléments fonctionnels, ce qui fait dire à Rouquette & Rateau que " *dans le cas de situations à finalité opératoire, ce sont les éléments considérés comme important pour la réalisation de la tâche qui constituent le noyau central* "298. C'est le cas des items " *organisation* (item n° 7), *réflexion* (item n° 8) et *ratures* (item n° 10) " qui renvoient de toute évidence aux pratiques relatives à l'objet-brouillon.

L'item " *idée* " (item n° 1), lui, s'inscrit dans le droit fil des travaux de Flament (1989) qui, s'inspirant des analyses de Moscovici, fait observer que le noyau est composé de quelques éléments dont la particularité est d'être " *des notions plus ou moins abstraites fonctionnant comme des principes descriptifs de l'objet de représentation* " (Rouquette & Rateau, 1998: 32). Qu'y a-t-il en effet de plus abstrait qu'une idée ?

En résumé, nous pouvons dire que le champ des DEFINITIONS regroupe en effet des items peu évaluatifs, qui permettent de donner une définition minimale du brouillon : un écrit (" *écrit, écrire, écriture* ") qui présente des ratures (" *ratures* ") et où se mûrissent (" *réflexion* ") et s'organisent des idées (" *organisation* ", " *idées* ").

Ces cognitions apparaissent comme des attributs indissociables du brouillon :

- On ne peut imaginer le brouillon que comme un écrit, du moins pour le sens commun.²⁹⁹

- On ne peut imaginer un brouillon sans ratures sinon ce ne serait plus un brouillon, ce serait un " propre ".

- On ne peut imaginer un brouillon sans réflexion et sans idées. Ce ne serait qu'une page blanche.

- On ne peut imaginer un brouillon sans effort d'organisation. Il n'y aurait pas de propre.

Chacune de ces cognitions centrales constitue de toute évidence un symbole de l'objet-brouillon. Le lien qui les unit à l'objet est indéfectible et " non négociable " (Moscovici, 1992).

2.1.2. NORMES et brouillon

²⁹⁸ Rouquette, M-L & Rateau, P, 1998 : 48.

²⁹⁹ Nous avons déjà évoqué la notion mise en place par Vygotski de " brouillon mental ".

Le champ des NORMES rassemble les " *cognitions centrales investies d'une valeur positive ou négative aux yeux des individus* " ³⁰⁰

Ce sont les items " *aide* " (item n° 11), " *utile* " (item n° 6), " *nécessaire* " (item n° 5), " *sale* " (item n° 12), " *désordre* " (item n° 9), " *fautes* " (item n° 4) et " *correction* " (item n° 2) (à travers lesquels il est difficile de ne pas déceler l'aspect évaluatif), qui vont jouer le rôle de NORMES par rapport auxquelles seront produites des *évaluations normatives*. En effet, comme le souligne Moliner, " *ces normes et les évaluations qu'elles autorisent permettent aux individus de saisir les " bonnes " et les*
^{c1} *mauvaises " formes de l'objet, celles qui sont légitimes et celles qui ne le sont pas* " ³⁰¹

Ces items les plus fréquents traduisent alors ce qu'il est légitime d'attendre d'un brouillon : une aide utile, voire nécessaire (bonnes formes de l'objet), mais dans laquelle s'observent saleté, désordre, fautes (mauvaises formes de l'objet), et appelant des corrections (bonne forme de l'objet).

2.2. Le système périphérique

S'agissant du système périphérique, Moliner précise que, tout comme le noyau, la périphérie est organisée selon un mode double : descriptif et évaluatif . Les cognitions qui relèvent du système périphérique s'ordonnent selon Moliner sur un " *gradient évaluatif* " à pôles extrêmes.

- *au pôle minimal, on trouvera des cognitions descriptives placées sous la dépendance des éléments de définition du noyau. Ce sont des descriptions de certains aspects de l'objet de représentation. Elles sont dépourvues de tout aspect évaluatif.*

- *au pôle maximal, on trouvera des cognitions évaluatives placées sous la dépendance des cognitions normatives du noyau. Ce sont des critères d'évaluation qui permettent aux individus de porter des jugements sur l'objet de représentation* " ³⁰²

2.2.1. DESCRIPTIONS du brouillon

³⁰⁰ Moliner, P, 1996 : 98.

³⁰¹ Moliner, P, 1996: 98.

³⁰² Moliner, P, 1996 : 94.

Le champ des DESCRIPTIONS regroupe les " *cognitions périphériques, agencées en structures ou schémas (...)*. Elles donnent au système cognitif que constitue la représentation un caractère opérationnel et diversifié "³⁰³ Parce qu'elles relèvent du pôle descriptif, les cognitions périphériques sont peu évaluatives.

Plus concrètes, ces cognitions constituent la partie opérationnelle de la représentation. Parce que notre corpus en est riche et que ces cognitions nous paraissent structurées, nous tenterons de les catégoriser et les présenterons sous la forme de champs thématiques.

Malgré un nombre d'occurrences inférieur³⁰⁴, les deux éléments de la cognition qui suivent pourraient faire partie du noyau central en raison de leur caractère définitoire et de leur incapacité (pour le premier) ou difficulté (pour le second) à accepter le changement. Nous posons donc que le caractère premier et provisoire du brouillon ainsi que son caractère privé sont des éléments de la représentation, intermédiaires entre le noyau et le système périphérique. Comme le premier, ils résistent au changement, comme le second ils participent de la description. Voilà pourquoi il nous semblait que la limite entre définition et description était plutôt ténue.

.22 *Le brouillon, une étape intermédiaire.*

Un certain nombre d'items ou d'expressions produits par les sujets interrogés définissent le brouillon en rendant compte de son caractère non définitif.

Les étudiants interrogés ont conscience que le brouillon n'est qu'une étape, un " *pas*" dans l'écriture, un " *balbutiement* ". C'est ce qui explique sans doute la fréquence et la récurrence de l'adjectif " premier " dans le corpus (46 occurrences)³⁰⁵:

[premier (4)], [premier " j " (1)], [premier écrit (1)], [premier état (1)], [premier état d'un écrit (2)], [premier pas (2)], [premier plan de notre rédaction (1)], [premier point de vue (1)], [premier texte (2)], [premier travail (1)], [première écriture (1)], [première étape (1)] , [première étape d'une réponse (1)], [première forme (1)], [première forme d'un écrit (2)], [première impression (1)], [première lecture (1)],

³⁰³ Moliner, P, 1996 : 98-99.

³⁰⁴ Moliner indique bien que, selon la théorie du noyau, ce n'est pas parce qu'une cognition est fortement reliée à toutes les autres qu'elle est centrale, c'est parce qu'elle est centrale qu'elle est reliée aux autres et si elle est centrale c'est parce qu'elle entretient un lien privilégié avec l'objet de la représentation.

³⁰⁵ Nous présenterons les résultats de la manière suivante: les chiffres entre crochets représentent le nombre d'occurrences de chaque item ou groupe d'item. Ces occurrences sont calculées en tenant compte des différents environnements de l'item en question.

[*première phase (1)*], [*première phase de l'écrit (1)*], [*première production (1)*], [*première réaction (1)*], [*première rédaction (5)*], [*premières forme d'un écrit (1)*], [*premières idées qui viennent en tête (1)*], [*rédiger première étape (1)*], [*réflexion première (1)*], [*matière première (1)*], [*travail premier qui mène à une rédaction correcte (1)*], [*étape première (2)*], [*étape première avant la rédaction (1)*], [*forme première (1)*], [*examen premier (1)*], [*idées premières (2)*].

Le caractère premier du brouillon est aussi illustré dans les propos des sujets par l'adjectif " *provisoire* " [1] et par des items ou groupe d'items tels que :

■ " *base* " [7]: " *base de travail* " [1], " *base de la vraie écriture* " [1]. Cette dernière proposition est assez révélatrice à notre sens d'une représentation négative du brouillon puisqu'elle associe " *vraie écriture* " au sens de " *bonne écriture* " pensons-nous, à la version définitive qu'est le propre, le brouillon n'étant alors que ce qui prépare au bon, au beau, au vrai.

■ " *étape* " [6]: " *étape d'écriture* " [1], " *étape vers le mieux* " [1]. Certains témoins semblent ne pas ignorer le caractère important de cette étape quand ils écrivent " *étape très importante pour réussir un écrit* " [1], " *le brouillon est une étape importante avant de passer au propre* " [1] ou encore " *étape importante dans les examens* " [1] ou qu'ils déplorent que c'est une " *étape nécessaire que beaucoup d'étudiants négligent ou ignorent* " [1].

" *avant* " [1] utilisé seul ou pour composer des mots dont certains ont été créés pour la circonstance (" *avant-ordre* " [1], " *avant-propre* " [3]), et d'autres repris (" *avant-propos* " [2], " *avant-texte* " [5]).

Le brouillon est donc défini comme ce qui est " *avant le propre* " [1], " *avant le texte définitif* " [1], preuves de son caractère sale, désordonné et provisoire. Un de nos témoins ira même jusqu'à dire " *qu'on peut déchirer après usage* ", un autre " *à jeter* ", un autre encore " *jetable* ", tant est ancrée l'idée d'un objet provisoire.

Il semble bien clair à travers les dires de nos étudiants que le brouillon n'est qu'une phase de l'écriture, le moment d'une première réflexion, le " *début d'une action* " [1]. Il ne serait qu'une étape lors de laquelle le scripteur revient sur le déjà-écrit, une " *ébauche* " [9], un " *départ* " [1] avant le texte définitif, en un mot un " *projet de texte* " [1] ou " *un projet de réponse* " [1].

Si telle est la conception que se font les étudiants du brouillon (scolaire surtout), on pourrait s'attendre alors à un " *futur texte* " acceptant les modifications, ne craignant pas les surcharges et les ratures, révélant toutes les relectures opérées par le sujet-écrivain. C'est précisément ce que nous tenterons de vérifier dans le troisième chapitre de cette partie.

Cette conscience apparente (ou apparente conscience ?) du caractère provisoire du brouillon explique sans doute la référence à une activité mentale importante (que nous analyserons dans les descriptions du système périphérique), ce qui nous conforte dans l'idée que cette cognition (le caractère provisoire du brouillon) relève aussi du noyau central, le système périphérique étant la partie externe de la représentation, la traduction concrète des notions abstraites du noyau (Moliner, 1996).

b) Le brouillon, un domaine privé.

Comme l'élément précédent, le caractère privé du brouillon constitue un élément de définition/description du brouillon. Tous les items ou groupe d'items qui structurent ce champ concourent à donner plus de précision sur cet objet écrit et premier. Si les éléments qui composent le noyau sont des éléments minimaux de la définition, celui-ci nous paraît tout aussi fondamental car il permet précisément de faire la différence entre le brouillon et le propre, entre écrit scolaire " non-standard " (le brouillon) et écrit scolaire " standard " (copie propre) ³⁰⁶

C'est précisément parce qu'il ne constitue pas la version définitive que le scripteur remet à son (ses) lecteur(s), que le brouillon est considéré comme un espace intime et personnel, un " espace de soi à soi " ³⁰⁷ (cf annexe).

Lorsqu'un des sujets interrogés associe brouillon à " *le mien* " ³⁰⁸, il confirme que le brouillon est bien la " *propriété* " [1] de celui qui l'a écrit, sa " *propriété privée* " [1].

Le brouillon n'est par définition pas destiné à être lu par d'autres que par celui l'a produit sauf si ce dernier le propose à la lecture de tiers. S'il est vrai que le brouillon scolaire ne possède pas un caractère hautement intime, il n'en reste pas moins que son auteur le considère comme strictement personnel (" *écriture personnelle* " [1], " *façon personnelle* " [1], " *idées personnelles* " [1]).

³⁰⁶ C'est Fabre (1983) qui fait cette différence.

³⁰⁷ Fabre, C, 1990: 48.

³⁰⁸ Tous les mots et expressions en italique sont ceux des étudiants eux-mêmes.

C'est ce qui fait dire à l'un de nos sujets, en parlant du brouillon, " *mon monde à moi*" et à un autre " *lieu de rencontre avec soi-même*". Le brouillon scolaire, aussi paradoxal que cela puisse paraître, apparaît comme le lieu de P " *intime*" [3], de l' " *intimité*" [3] et du " *privé*" [1] par opposition au " propre " qui deviendra propriété des autres aussitôt remis (enseignant, institution).

C'est du reste ce qui nous fait admettre que cet élément de la cognition peut aussi bien appartenir au système périphérique (en dehors de la notion de saillante) : les réponses à la question ouverte " quelle est votre réaction lorsqu'on vous demande de remettre votre brouillon ? " avaient déjà montré des réactions très partagées chez les étudiants, depuis ceux qui refusent de le remettre jusqu'à ceux que cela ne dérange pas, en passant par ceux qui sont tout simplement gênés.

Cet aspect plus individuel de la cognition peut plaider pour son appartenance au système périphérique.

Le scripteur est donc tout entier dans cet objet qui lui appartient. Il peut en même temps qu'il y inscrit des formes verbales, y laisser quelque chose de lui-même à telle enseigne que certains témoins n'hésitent pas à parler de " *miroir*" [1], de " *reflet de la pensée*" [1] ou encore de " *reflet de la personnalité*" [1].

En effet, le brouillon scolaire ne se contente pas toujours d'accueillir seulement l'écrit demandé; il peut dévoiler le scripteur aux yeux de son lecteur (en l'occurrence l'enseignant) puisque il peut tout aussi bien abriter des confidences ou des observations sur ce que le scripteur pense à cet instant, en ce lieu, fut-il institutionnel et contrôlé.

Un témoin va jusqu'à le considérer comme un " *confident* " et il n'est alors pas surprenant de rencontrer le mot " *cachette* " [1] parmi les items induits par l'association verbale. Il va sans dire que c'est ce caractère particulièrement privé du brouillon qui autorise le scripteur à se libérer et à considérer l'espace-brouillon comme un lieu de " *défoulement*" [1] et d' " *évasion*" [1], ce que nous tenterons de comprendre lorsque nous aborderons les sentiments liés au brouillon.

C'est aussi sans doute parce que le brouillon permet d' *identifier un côté de personnalité de celui qui l'utilise*³⁹ [1], que la plupart des étudiants sont réticents ou refusent de le remettre à l'enseignant lorsque ce dernier le leur demande.

³⁹ Si l'expression est maladroite c'est parce que nous avons tenu à rapporter fidèlement ce qu'a écrit le témoin.

Enfin, il est aussi frappant de constater que cette représentation du brouillon comme espace privé et intime intègre chez certains témoins l'idée de dialogue. On peut être d'autant plus surpris de lire " *dialogue entre moi et moi* " [1] ou " *discours avec soi* " [1] que pour dialoguer et discourir, il faut être deux au moins.

Rappelons la caractéristique duelle voire plurielle du dialogue telle que soulignée dans les définitions de C. Kerbrat-Orecchioni :

- dialogue (sens strict) : intervention alternative de deux locuteurs³¹⁰ (dialogal)

- dialogue (sens étendu) : discours adressé unilatéral qui n'attend pas de réponse mais qui incorpore plusieurs voix ou interlocuteurs (dialogique)
311 .

Sans doute ces sujets auront-ils perçu la dimension interlocutive des brouillons, confirmant l'hypothèse de " *double locution*" de Lebrave (1987) selon laquelle dans un manuscrit le locuteur joue deux rôles : celui de scripteur et celui de lecteur/relecteur, ces deux rôles étant assumés continuellement.

*"(...) une multiplication des rôles chez le sujet-auteur, multiplication dont les effets énonciatifs sont mal connus, mais très certainement considérables : l'auteur est à la fois le JE qui écrit, qui se lit, qui s'auto-commente et s'auto-censure, qui réécrit, etc."*³¹²

Cette multiplication des rôles fait avancer à Grésillon (2002) que " *l'avant-texte est donc une sorte de dialogue de l'auteur avec lui-même, et plus précisément de l'auteur-scripteur avec l'auteur-lecteur lisant son propre écrit, le commentant, l'interrogeant, l'évaluant (" Cela ne me paraît pas mauvais [...] Mais ce qui ne me plaît pas c'est que"), le raturant, lui posant des questions auxquelles celui-ci va répondre, etc.* "³¹³

C'est aussi ce qu'Anis (1983) défend quand il propose de rapprocher le brouillon du " soliloque " et de le nommer " soliscrit ":

" Le brouillon est un écrit dont le destinataire et le destinataire se confondent. Cela ne veut pas dire qu'il n'y ait pas

³¹⁰ C'est nous qui soulignons.

³¹¹ Kerbrat-Orecchioni, C, 1990: 15.

³¹² Grésillon et Lebrave, 1983 b.

³¹³ Grésillon, A, 2002 : 23.

*de dialogue : ici on se parle à soi-même, l'on s'encourage ou se critique, on se démultiplie "*³¹⁴

Contrairement à ce que nous venons d'analyser, les éléments de la cognition qui suivent nous semblent être sans ambiguïté des manifestations du système périphérique. Ils sont dénués de toute connotation évaluative et constituent la partie concrète et opérationnelle de la représentation.

c) Le brouillon, un lieu d'expression des opérations mentales.

Les items et groupes d'items qui structurent ce thème renvoient à un certain nombre d'opérations ou d'activités effectuées par le scripteur lorsqu'il travaille au brouillon. Certains de ces items ne concernent que l'activité du scripteur, d'autres renvoient aussi à des fonctions du brouillon. Qu'il s'agisse essentiellement de verbes ne relève pas à notre sens du simple hasard : l'action est là, mentale seulement et/ou physique.

■ Opérations mentales :

Il s'agit de tout le travail mental qui concerne l'écrit, qu'il soit préparatoire ou simultané.

" comprendre/compréhension" [5] , " chercher/recherche (mots, idées)" [18], " choisir/choix " [10], " concentration " [3], " conception " [1], " juger/jugement" [2], " trouver (les idées)" [2], " improviser " [1], " élaborer" [1], " travailler " [2], " ne pas oublier" (= fonction du brouillon) [1], " résoudre " [1], " (s)orienter/orientation " [4], " se référer " [1], " mémorisation/mémoire" [6], " analyse " [2], " adaptation" [1], "se tromper" [2], " créer " [1], " préparer/préparation" [9], " éviter " [5], " faciliter" [5], " examiner" [1], " sortir (du sujet, les idées)" [3].

■ Opérations mentales avec prolongement physique :

Même si les scripteurs ne prennent pas toujours le soin de le préciser, la plupart des verbes (sinon tous) renvoient aux actions sur les idées. Chaque verbe décrit ce que le scripteur peut faire avec les idées, ou plus précisément avec leur manifestation concrète : les mots.

*„ noter " [10], " décrire " [1], " agencement" [1], " construction " [3],
' coordonner 5, ⁽¹⁾, " classer/classement/classification" [10],
" répondre/réponse" [10], " lier (les idées)" [1],
" enchaîner/enchaînement" [9], " esquisser " [1], " essayer " [23],*

³¹⁴ Anis, J, 1983 b : 81.

"(s')exprimer/expression" [15], "produire/production" [4], "souligner" [2], "développer/développement" [9], "lire/relire" [9], "recopier" [3], "rédiger/rédaction" [18], "introduire/introduction" [8], "conclure/conclusion" [2], "sélectionner/sélection" [5], "réagir" [1].

La richesse, la variété des items et leur fréquence (plutôt faible) indiquent que nous nous situons dans l'individuel, dans l'Autre. Toutes ces activités sont connues de tous mais sont-elles réalisées en toutes circonstances et par tous ? Voilà qui laisse penser que toutes ces cognitions appartiennent au système périphérique.

d) Le brouillon, un lieu d'opérations linguistiques.

Lorsqu'il travaille au brouillon, le scripteur réalise un certain nombre d'opérations qui ont été largement décrites dans les travaux des manuscritologues. Ce sont ces opérations essentiellement linguistiques que l'on retrouve dans certaines associations des étudiants interrogés.

Ces opérations concernent principalement la révision, étape décrite et analysée par les psycholinguistes américains sur laquelle nous nous sommes particulièrement arrêtée dans la première partie de ce travail. Les items qui la désignent sont :

- soit généraux : ils reprennent et précisent un item parmi les plus fréquents du noyau central : "correction".

"changer/changement(s)" [6], "améliorer/améliorations" [12],
"vérifier/vérification" [4], "(ré)ajuster/ajustement" [3],
"revoir/révision" [5], "rectifier/rectification" [6],
"modifier/modifications" [3], "évaluer/évaluation" [3], "détection des fautes" [1],

-soit spécifiques : ils sont la traduction concrète et opérationnelle de l'item "correction".

Il s'agit de :

■ l'addition : elle se manifeste à travers les items suivants :

"ajout(s)/ajouter" [5], "augmenter" [3].

■ la suppression : définie dans le noyau central par l'item "rature", elle est désignée par :

" barrer " [8], " biffure " [1], " rayer/rayure " [4],
" (ré)effacer/effacement " [16], " supprimer " [1], " enlever " [1], " annuler/annulation " [4], " réduire " [1], " gommer " [3].

■ le remplacement : appelé aussi substitution

" remplacer " [1], " réécrire " [4], " reformuler/reformulation " [20].

On peut noter que l'opération dite de " déplacement " n'est jamais évoquée par les étudiants interrogés. Ceci n'est pas fortuit. Des travaux comme ceux de C. Fabre (1990)³¹⁵ ou ceux des psycholinguistes américains (Sommers, 1980), ont déjà montré que cette opération est quasi absente chez les jeunes scripteurs ou chez les scripteurs malhabiles. Seuls les professionnels de l'écriture l'exploiteraient.

L'absence de référence à ce type de modification permet de se demander s'il existe un lien étroit entre " dire " et " faire ", ou plus exactement entre représentations et conduites ou comportements. L'analyse des modifications opérées sur brouillon par les étudiants de première année (troisième partie) nous édifiera sur la question.

e) Le brouillon, ses outils et ses supports

Parce que le système périphérique d'une représentation regroupe des éléments concrets et opérationnels, on rencontre dans les associations de mots, un certain nombre d'items qui se réfèrent à l' " outillage " du brouillon.

Les scripteurs évoquent deux aspects de cette pratique :

■ Les outils :

" Crayon " [6], " gomme " [7], " stylo " [6] constituent les principaux instruments d'écriture associés à l'objet brouillon. Deux témoins évoquent le " correcteur ".

Ces résultats reprennent les réponses données par les étudiants à la question des outils d'écriture : 50% déclaraient utiliser le stylo, 29% le crayon et 44% la gomme.

■ Les supports :

Qu'il s'agisse du " cahier " [2] ou des " feuilles volantes " [8], les supports sont classiques : " feuille(s) " [14], " feuille blanche " [3], " simple

³¹⁵ Cette modification est tellement rare chez les scripteurs qu'elle observe, que C. Fabre (1990) intitule l'un des chapitres de son ouvrage : Le déplacement : pourquoi ce chapitre n'en sera pas un.

feuille blanche " [1], " *page blanche* " [1] (dont nous n'excluons pas la référence au vertige de Bachelard, étant informée par les réponses aux questions ouvertes de la difficulté de ces scripteurs à trouver les mots), " *papier* " [13], "*papier jetable* " [1], " *papier blanc* " [6], " *paperasse* " [2].

Notons que les références au cahier sont moins nombreuses, ce qui a déjà été révélé par les réponses à la question des supports. Notons aussi que, qui dit brouillon dans la représentation des sujets interrogés, dit manuscrit au sens étymologique du terme : " ouvrage écrit à la main ". Aucun scripteur n'associe à " brouillon " un support et un outil électroniques : aucune référence à l'ordinateur comme s'il n'y avait pas de brouillon possible sur ordinateur. C'est bien que les pratiques influent sur les représentations et vice versa. **Pourtant l'ordinateur semble pouvoir être l'instrument d'écriture qui aiderait le scripteur non expert à dépasser (à vaincre ?) son paradoxe et à construire, élaborer, tout en gardant sous les yeux toujours une version propre. Mais n'est-ce pas là déjà un autre paradoxe ?**

Lorsqu'ils se représentent le support, certains scripteurs évoquent la scription telle qu'elle se réalise à travers :

- les " *lettres* " [1] et les " *chiffres* " [1], les " *gros caractères* " [1], la " *petite écriture* " [1];
- la " *ponctuation* " [5], les " *parenthèses* " [1], les " *abréviations* " [2], les " *flèches* " [1], les " *tirets* " [], le " *point final* " [1] ;
- les " *formes* " [1], les " *dessins* " [9] et les " *images* " [1].

Tous ces items qui renvoient à l'item " *écrire* " (noyau central) sont une illustration du caractère concret des cognitions relevant du système périphérique.

f) *Le brouillon, un objet scolaire.*

De toute évidence, le brouillon est essentiellement associé dans les représentations des étudiants au système scolaire. Un certain nombre d'items renvoient directement à l'enseignement et à l'apprentissage :

" *Scolaire* " [3], " *école* " [2], " *classe* " [2], " *devoir* " [1], " *examen* " [13], " *contrôles* " [1], " *exercice* " [1], " *travail* " [23], " *réussite/réussir* " [2], " *problème(s)* " [4], " *solution* " [1], " *thèse* " [1], " *antithèse* " [1], " *stratégie(s)* " [3], " *système d'apprentissage* " [1], " *langue* " [5], " *arabe* " [2].

Si les scripteurs interrogés associent le brouillon au système scolaire ce n'est sûrement pas un hasard : ce sont des étudiants, ils sont appelés à en faire à l'occasion de chaque activité écrite. Par ailleurs, le lieu même de l'enquête (université) n'est pas étranger à ces associations puisqu'il s'agit précisément d'un cadre institutionnel scolaire.

C'est aussi probablement pour cette raison que le brouillon est associé :

a aux différents domaines de la langue :

- la " *grammaire* " [3] : la " *structure* " [2], les " *règles* " [1], les " *phrases* " [10], les " *noms* " [3] et les " *verbes* " [1];
- le " *lexique* " [3] : le " *vocabulaire* " [3], les " *mots* " [18], le " *sens* " [3], " *l'explication de mots* " [1];
- la " *conjugaison* " [2] : les " *temps* " [8] et la " *concordance des temps* " [1]; - l' " *orthographe* " [13] : les " *accords* " [3] ;
- le " *style* " [8].

a aux genres produits :

" *poème* " [1], " *rédaction* " [19], " *essai* " [16], " *histoire*³¹⁶ " [1], " *lettre* " [2], " *correspondance* " [1], " *carte postale* " [1]³¹⁷ .

a aux activités ou exercices pratiqués :

" *résumé* " [3], " *prise de notes* " [2], " *questionnaire* " [1], " *plan* " [18], " *traduction* " [], " *paragraphe* " [1].

Il apparaît clairement que tous les éléments que nous venons d'analyser relèvent de cognitions périphériques puisque permettant " *la catégorisation d'information* " et " *la description de situations*³¹⁸ ". Ces éléments donnent bien au système cognitif que constitue la représentation " *un caractère opérationnel et diversifié* " (Moliner, 1996).

Le brouillon est décrit dans ses formes et ses fonctions : c'est un objet dont les outils et les supports sont variés. C'est aussi le lieu d'opérations multiples et diverses, le lieu d'activités scolaires ou extra-scolaires.

³¹⁶ Que nous rapprochons de narration.

³¹⁷ Nous avons classé cet item avec les genres tout en sachant que la linguistique du texte ne le reconnaîtrait pas comme tel. Nous l'avons simplement rapproché de " la correspondance " ou de " la lettre " du fait d'une fonction proche : correspondre, donner/prendre des nouvelles.

¹⁸ Moliner, P, 1996 : 97.

C'est cette variété et cette diversité qui constituent l'essence même du système périphérique dont Moliner affirme qu'il est " *constitué de cognitions conditionnelles, donc interchangeables dans le temps et d'un individu à l'autre* " ³¹⁹. Ceci explique sans doute aussi que, la plupart des éléments que nous avons catégorisés dans ce champ apparaissent avec une fréquence inférieure à celle des cognitions centrales. Chaque individu donne sa description de l'objet, ni tout à fait la même ni tout à fait une autre, ce qui a pu faire dire à Moliner que " *ce sont ces schémas complexes que le chercheur voit à l'oeuvre. Ils sont tous différents, mais aussi tous semblables car structurés par un même noyau* " ³²⁰.

Il reste que toutes les cognitions qui structurent ce champ sont purement descriptives. Dès lors qu'elles donnent une valeur (positive ou négative) aux choses, elles deviennent évaluatives et relèvent alors des ATTENTES (pôle évaluatif).

2.2.2. ATTENTES et Brouillon : Côté cour, côté jardin.

Le champ des ATTENTES, lui, regroupe des cognitions descriptives d'un type particulier : ce sont les cognitions à forte connotation évaluative qui jouent le rôle de normes. Ce champ correspond, de l'avis de Moliner, " *aux désirs et aux craintes du groupe social à l'égard de l'objet de représentation*", désirs et craintes qui serviront de critères *d'évaluation attitudinelle*" de l'objet et " *permettront à chacun de définir sa position personnelle d'attraction ou de rejet vis-à-vis de cet objet* " (Moliner, 1996 : 99).

Cette définition que donne Moliner du champ des attentes nous semble tout à fait convenir pour caractériser un dernier grand ensemble composant notre corpus et que nous avons lors d'une première lecture des associations de mots, intitulé " *Sentiments à l'égard du brouillon* ". Ces sentiments apparaissant de manière fort contradictoires, nous avons prévu de les scinder en deux sous- catégories: sentiments négatifs et sentiments positifs. Le modèle de Moliner nous convainc du bien-fondé de cette position.

L'attraction ou le rejet vis-à-vis de l'objet-brouillon s'expriment dans les associations libres par des qualificatifs qui valorisent plus ou moins l'objet de la représentation et par un certain nombre de substantifs qui

³¹⁹ Moliner, P, 1996 : 97.

³²⁰ Moliner, P, 1996: 97.

expriment des sensations ou des sentiments plus ou moins positifs, en un mot, une attitude .

Pour Petty & Cacioppo, " *le terme attitude devrait être réservé à la définition d'un sentiment général positif ou négatif à l'égard d'une personne, d'un objet ou d'une idée* "³²¹. Osgood, Succi et Tannenbaum (1955) parlaient déjà de l'attitude comme d'une évaluation d'un objet en termes d'attraction et de répulsion. **C'est bien de cela qu'il s'agit dans notre corpus : d'une attitude oscillant entre le favorable et le défavorable, entre l'attraction et le rejet, entre désirs et craintes.**

a) Les Désirs ou " Le côté jardin "

Le brouillon est qualifié par une série d'adjectifs qui nous renvoient à deux cognitions centrales : l'utilité et la nécessité.

" très important " [1], " efficace" [2], " indispensable " [3], " pratique" [1], " primordial " [2], " essentiel " [1], " obligatoire" [4], " important " [9], "plus riche que le propre " [1].

A cette liste d'adjectifs, nous croyons pouvoir ajouter des substantifs qui nous disent aussi l'utilité de faire un brouillon :

" besoin " [6], " bénéfice " [1], " meilleur moyen " [1], " moment où on se cultive " [1], " manière d'orientation " [1], " guide " [3],

et des items et groupe d'items qui valorisent l'objet en montrant tout l'intérêt qu'il présente pour des scripteurs :

" propreté (de la copie) " [2], " assurance de remettre un travail fini" [1], " bonne formulation d'idées " [1], " bonne rédaction " [1], " clarté" [2], " être clair " [1], " cohérence (du travail)" [7], " travail bien ordonné" [1], " travail parfait " [1], " perfection " [1], " belle réponse" [1], " mise en forme" [], " mise au propre" [], " gagner du temps " [2], " donner du temps " [1], " vouloir bien faire" [1], " facilite le travail (de l'étudiant)" [4], " plus de vocabulaire " [1], " permet de laisser venir les idées " [1], " lieu d'expression " [1], " milieu où on s'exprime le mieux " [1], " espace pour mieux s'exprimer " [1], " dépassement de défauts " [1].

³²¹ Petty & Cacioppo, 1981 : 7.

La conviction de l'utilité de l'objet ne semble cependant pas écarter un aspect agréable puisque certains items et groupes d'items qui structurent cette partie du champ renvoient du brouillon l'image d'un objet de " plaisir " et de bien-être.

" satisfaction " [5], " moyen de satisfaction " [1], " plaisir " [2], " loisir " [1], " harmonie " [1], " amusement " [1], " (être) à l'aise " [2], " confiance (en soi) " [3], " bien " [1], " espoir " [1], " rêveries " [1], " sécurité " [1], .

La satisfaction exprimée par ces scripteurs semble liée à un sentiment de liberté :

" évasion " [1], " libre " [1], " être libre " [3], " liberté d'écrire " [3], " écriture libre " [1], " liberté de l'esprit " [2], " liberté de l'étudiant " [1], " liberté d'expression " [3], " liberté de pensée et de l'esprit " [1], " écrire librement (sans faire attention) " [2], " écrire tout ce qui vient de l'esprit " [1], " écrire dans tous les sens " [1], " matérialisation de la pensée sans se préoccuper trop de la forme " [1], " se débarrasser de la crainte de se tromper en rédigeant " [1], " se débarrasser de l'autorité du prof " [1], " on peut même³²² faire des fautes " [1].

Les scripteurs se représentent le brouillon comme l'espace/lieu où tout est permis, où la censure n'existe pas, où l'autorité est absente.

C'est précisément cette liberté qui semble constituer une véritable psychothérapie pour ces scripteurs qui produisent un certain nombre d'items relevant essentiellement du champ sémantique de la maladie (mentale) et de son traitement :

" se libérer " [1], " s'extérioriser " [1], " se laisser aller " [1], " arriver à se dégager " [1], " soulager " [1], " défoulement " [1], " défouloir " [1], " soutien " [1].

Si l'on parle de remèdes c'est qu'il existe un mal : le mal à écrire. C'est ce dernier qui nous semble justifier toutes les craintes vis-à-vis de l'objet-brouillon.

b) Les Craintes ou " Le côté cour "

³²² Ce " même " confirme s'il en était encore besoin à quel point les fautes sont vécues comme quelque chose de répréhensible, et d'interdit.

Les cognitions qui composent cette partie du champ des attentes se présentent comme l'envers d'un décor, le " négatif " d'une photo, le revers d'une médaille.

En effet, de nombreux qualificatifs renvoient une image inverse du brouillon³²³ :

" désagréable " [1], " difficile " [3], " fatigant " [1], " stressant " [1], " confus " [2], " incomplet " [1], " insuffisant " [1], " incorrect " [1], " désordonné " [7], " non structuré " [1], " non propre " [1], " non ordonné " [1], " pas propre " [4], " mal articulé " [1], " mal écrit " [2], " mal organisé " [2], " mal soigné " [1], " mal présenté " [1], " mal structuré " [1], " mal tenu " [2], " contraire de propre " [1], " contraire d'organisé " [1], " facultatif " [1], " (moyen) accessoire " [4], " moins important " [1], " chose secondaire " [1], " moyen secondaire d'écrit " [1]

On ne peut s'étonner de cette attitude quelque peu méprisante quand on sait par exemple comment les chercheurs mêmes qui s'intéressent aux manuscrits les décrivent. Grésillon cite quelques exemples des commentaires de chercheurs à propos des manuscrits qu'ils observent :

*" fouillis, foisonnement, fatras, flux, fourvoiements, bégaïements, piétinements, repentir, ratés, avortons, chaos, désordre, émiettement, turbulence, bruit verbal, entrelacs de discours hétérogènes ; pages erratiques, parasitées, éclatées ; et enfin cette exclamation : de l'ébauche à la débauche "*³²⁴

Comme l'objet lui-même, les sentiments qui s'y rapportent expriment le mal-être et l'insatisfaction. Les mots sont forts, trop forts et relèvent de la pathologie :

" angoisse " [2], " calvaire " [1], " cauchemar " [1], " dégoût " [2], " énervement " [2], " malaise " [1], " peur " [1], " souffrance " [2], " stress " [1], " trac " [5], " tristesse " [1], " être perturbé " [1], " trouble " [2], " flou " [1], " dérangement " [1], " confusion " [2], " incertitude " [1], " délire " [1], " fatigue " [2],

³²³ A tel point que nous retrouvons dans ces associations une chose et son contraire : " gagner du temps/perdre du temps " ou bien " nécessaire/accessoire ", ou bien encore " plaisir/calvaire "...

³²⁴ Grésillon, A, 1988 :

*" effort (fait sur sol)" [2], "gaspillage " [1], " perte de temps" [12],
" mise à l'épreuve" [2], "problèmes " [2].*

Cela n'est pas sans rappeler les déclarations des étudiants quand ils parlent de leur " mal à écrire ". Nous avons déjà eu l'occasion de remarquer, dans leurs réponses à la question n°4, que l'écriture est vécue comme une angoisse et une souffrance.

Tous ces items qui constituent le système périphérique et renforcent le noyau central, parlent pour les scripteurs et nous disent à quel point le mal à écrire est profond et douloureux. Les scripteurs nous disent combien il est important que ce mal soit pris en charge. **Il nous paraît possible d'avancer maintenant que le brouillon est une entrée intéressante pour cette prise en charge. Nous nous devons, ayant une " photographie " de leurs représentations de l'acte d'écrire au brouillon, d'intervenir comme le ferait le psychothérapeute quand il aide le malade à " faire sortir " son angoisse afin de mieux la contrôler.**

Au terme de cette analyse inspirée par le modèle de Moliner, il est permis de dire que nombreuses sont les cognitions qui se recoupent avec les réponses aux questions ouvertes. Nous aurons encore l'occasion de le constater lors du traitement des associations pairées. **C'est que la représentation est bien là : celle du Même et de l'Autre, quelque soit son mode de recueil. Une représentation dont la caractéristique essentielle est de mettre en avant des propositions susceptibles d'engendrer une contradiction puisque sont avancées une chose et son contraire, mais n'est-ce pas là la définition même que donne un dictionnaire du paradoxe ?**

Pour conclure sur l'analyse, Moliner prévoit qu' " *à priori, toute pratique ou discours, recueillis lors d'études de représentation, trouvera sa place dans l'une des zones du modèle* " ³²⁵. Nous avons pour notre part pu en faire l'expérience.

Seule une catégorie (la plus faible) que nous avons intitulée " Les Inclassables " pourrait donner tort à Moliner et à son modèle, encore que, ce que nous observons à propos des types de relations entre mots associés (Deuxième Partie, Chapitre I, 3) pourrait constituer un début d'explication.

Rappelons en effet que De Groot (1980) affirmait que lorsqu'il n'y a pas d'association préétablie, les sujets doivent analyser le stimulus et chercher une association ad hoc. Cette dernière se caractérise alors par une grande hétérogénéité, et pensons-nous, une relative absence de lien entre la

³²⁵ Moliner, P, 1996 : 99.

représentation et l'objet. C'est pourquoi nous ne sommes pas sûre qu'il faille tenir compte de cette catégorie que nous présentons quand même pour mieux montrer sa distance avec l'objet de la représentation.

2.3. Les inclassables

La lecture de ces items donne à penser que certaines associations n'ont aucun lien avec l'objet de la représentation³²⁶. Il est possible que le nombre d'associations demandé (10) ait été trop élevé, ce qui expliquerait que pour totaliser les 10 associations, certains sujets aient complété avec des items ou groupe d'items sans relation avec l'objet de la représentation.

Cette hypothèse peut se défendre par le fait que certains de ces " inclassables " se trouvent à la fin de la chaîne associative. Cela ne signifie pas pour autant que tous les items qui finissent la chaîne associative sont éloignés de l'objet-brouillon. Au contraire, nous avons même eu à constater que les items les plus fréquemment associés se situent au début de la chaîne mais aussi à la fin.

C'est le cas des items " *écrit* " que l'on retrouve 10 fois en fin de chaîne ; " *désordre* ", 4 fois, ; " *correction* ", 8 fois ; " *saleté* ", 6 fois ; " *utile* ", 6 fois ; " *idées* ", 11 fois ; " *nécessaire* ", 4 fois ; " *fautes* ", 8 fois ; " *réflexion* ", 6 fois ; " *ratures* ", 5 fois et " *organisation* ", 2 fois.

Ceci étant, nous disons donc que parfois, les scripteurs à court d'associations, ont pu compléter la chaîne associative par des éléments dont on peut se demander s'ils sont apparus en raison de leur proximité sémantique ou de leur contraste. Nous pensons notamment à des items tels que :

" accumulateur" [1], " ambiguë" [1], " clefs" [6], " continu" [1], " decodeur" [1], " densité" [1], " diffuseur" [1], " ensemble" [1], " fin" [4], " probabilité" [1], " rapide" [1], " rapidement" [1], " rapidité" [1], " représentations" [1], " saisir" [1], " regarder les élèves" [1], " simplicité" [1], " souvenirs" [1], " temps libre" [1], " vérité" [1], " volonté" [1].

Notons que, à l'exception de l'item " fin ", tous ces items ont une fréquence 1, ce qui peut confirmer l'hypothèse de cas individuels et isolés, sans valeur significative.

³²⁶ A moins de " couper le cheveu en quatre ", la relation n'est pas évidente.

3. BROUILLON ET PUISSANCE ASSOCIATIVE

L'analyse des champs de la représentation (champ des définitions, champ des normes, champ des descriptions, champ des attentes), si elle donne des résultats cohérents et défendables, peut sous certains aspects être confondue avec de l'interprétation avec ce que l'interprétation peut comporter de subjectivité.

Voilà pourquoi, afin de confirmer l'hypothèse de laquelle nous étions partie lors de la première lecture du corpus (association verbale), selon laquelle les items les plus fréquents constituent les éléments centraux de la représentation soit son noyau central, nous nous sommes appliquée dans un autre temps à mettre en évidence les relations, en termes d'association ou d'exclusion, entre les items les plus récurrents, sachant que les propriétés fondamentales des éléments centraux d'une représentation sont leur saillance et leur pouvoir associatif, (idée développée et défendue par Moscovici (1961), Abric (1994)³²⁷ et Vergès (1994)³²⁸).

*" La théorie du noyau suggère que, pour assurer leur fonction génératrice et organisatrice, les éléments centraux sont en relation avec un plus grand nombre de cognitions relatives à l'objet de représentation. D'un point de vue quantitatif, les éléments centraux se distingueraient donc des autres par une plus grande connexité et donc par une plus grande saillance. "*³²⁹

Pour apprécier connexité et saillance, de nombreuses méthodes existent qui mesurent la similarité ou la distance.

Nos données étant binaires, nous avons choisi de retenir *l'Indice de Jaccard*³³⁰, appelé aussi indice de communauté qui est un indice de ressemblance entre deux relevés.

Utilisé dans des domaines aussi différents que la biologie, le marketing ou la psychologie, *l'Indice de Jaccard* permet de calculer les relations de présence-absence, la présence de l'élément s'indiquant par le chiffre 1 et son absence par le chiffre 0.

³²⁷ Albric, J-C, 1994: 73-84.

³²⁸ Vergès, P, 1994 : 233-253.

³²⁹ Moliner, P, 1996 : 63.

³³⁰ Du nom du biologiste américain Jaccard (1908).

Cet indice est obtenu en appliquant la formule $S = a / (a+b+c)$, sachant que a désigne la présence des deux éléments (double-présence), b , c , l'absence de l'un des deux et d , l'absence des deux (double-absence).

Les résultats sont traduits pour chaque couple étudié, dans le tableau suivant :

	Item 1		
Item 2		1	0
	1	A	B
	0	C	D

Avec l'*Indice de Jaccard*, sont calculées les similarités, la valeur 1 représentant la similarité maximale (dans notre cas, la cooccurrence maximale), le 0, la valeur minimale (la cooccurrence nulle).

Pour ce qui concerne notre analyse, nous avons choisi de multiplier tous les résultats par 100, et ce, afin de faciliter la lecture du tableau.

Chaque item du tableau est représenté par son initiale. Ainsi,

I = Idées

C = Corrections

E = Ecrit

D = Désordre

S = Saleté

A = Aide

U = Utilité

O = Organisation

Ré = Réflexion

R = Ratures

F = Fautes

N = Nécessité

TABLEAU N° 31

Degré de cooccurrences rapporté à la fréquence
d'occurrences des 11 items en référence à brouillon³³¹

	I		CE	F	N	U	O	R é		DR a	S	A
I	1 0 0	2 8 %	1 5 %	1 9 %	1 1 %	1 0 %	1 0 %	9 %	1 1 %	6 %	3 %	6 %
C		1 0 0	1 3 %	1 5 %	9 %	8 %	1 0 %	8 %	7 %	1 %	2 °A)	3 %
E			1 0 0	9 %	9 %	4 %	7 %	6 %	6 %	4 %	4 %	3 %
F				1 0 0	8 %	6 %	6 %	4 %	8 %	4 %	3 %	3 %
N					1 0 0	8 %	7 %	4 %	3 %	3 %	0, 5 °A)	6 %
U						1 0 0	5 %	2 %	2 %	3 %	2 %	5 %
O							1 0 0	6 %	2 %	2 %	0, 5 %	4 %
R é								1 0 0	5 %	1 %	1 %	3 %
D									1 0 0	5 %	4 %	2 %
R a										1 0 0	5 %	2 %
S											1 0 0	0 %
A												1 0 0

³³¹ Les pourcentages signalés en gris indiquent un degré de co-occurrence > à 10 ou < à 3.

Interprétation de ce tableau :

Les pourcentages auraient pu être supérieurs si nous avions tenu compte, pour le calcul des cooccurrences, des synonymes des items classés, par exemple " rectification ou changement " pour " correction ", " pas propre " pour " sale ", " barrer " pour " raturer ", etc...mais notre objectif étant de mettre en relation les items les plus fréquents, rien ne pouvait justifier de faire appel aux synonymes utilisés.

De la mise en relation des 12 items les plus fréquents, il ressort un taux de cooccurrences maximum de 28 et minimum de 0. La lecture du tableau indique que la cooccurrence maximale concerne les items situés à gauche du tableau " *idées, écrit, fautes, corrections* ", et que la cooccurrence minimale touche les items situés à droite du tableau " *désordre, ratures, saleté, aides* ".

Si les pourcentages sont relativement faibles, il n'en reste pas moins que cette répartition n'est pas sans rappeler les résultats du tableau n° 30, puisque les items les plus fortement associés sont ceux qui possèdent le plus grand nombre d'occurrences, et les moins associés, ceux dont le nombre d'occurrences est le plus faible.

Parmi les items les plus souvent associés, ceux relatifs à la nature même du brouillon sont en bonne place: " *écrit/idées* " (15%).

Les autres items, plus fortement associés, sont l'expression d'une hantise, celle des fautes d'orthographe et d'un fantasme tenace, celui de la correction: " *idées/correction* " (28%, soit le degré de cooccurrence le plus élevé), " *idées/fautes* " (19%), " *correction/fautes* " (15%), " *correction/écrit* " (13%).

Ces pourcentages corroborent les résultats à la question ouverte n° 4 puisque pas moins de 44% des étudiants interrogés ont situé leurs problèmes d'écriture au niveau de l'orthographe.

Il en est de même de la relative forte association des items " *idées/désordre* " (11%) qui confirme les propos tenus par les étudiants lorsqu'ils tentent d'identifier leur mal à écrire.

Rappelons en effet que de nombreux sujets déclaraient aussi avoir des difficultés à organiser leurs idées (2ème Partie, Chap. III, 1, 1.1). Cette association appuie, semble-t-il, ce sentiment douloureux éprouvé par les étudiants.

Par ailleurs, que " *réflexion et organisation* " soient si peu associés à " *saleté* " (1% et 0,5%) ne nous surprend pas, la " *réflexion* " et l'

" *organisation* " étant des activités mentales qui laissent peu de place, du moins dans un premier temps, à un souci plus trivial de propreté³³².

En revanche, ce qui nous interpelle, c'est la très faible cooccurrence des items " *saleté, aide, utilité, nécessité* " car les termes " *saleté* " et " *aide*", " *utile*" ou " *nécessaire* " paraissent indissociables puisque précisément la " *propreté* " semble être le souci majeur des scripteurs (se référer aux réponses des étudiants à la question ouverte sur l'utilité du brouillon).

Que les items "*sale(té)* et *aide*" ne soient jamais associés par les étudiants (0%), que " *sale(té)* et *nécessité* " ou " *utilité* et *désordre/saleté* " ne le soient que très rarement (0,5% et 2%), nous semble en effet pour le moins surprenant : **ce que nous appellerons " le paradoxe du scripteur non expert" réside sans doute aussi dans le fait que, alors que les étudiants " souffrent " d'écrits fautifs, désorganisés et sales, alors qu'ils ont conscience que le brouillon n'est qu'une première étape de l'écriture, ils n'associent pas le brouillon à l'aide utile et nécessaire susceptible de leur faire atteindre un niveau meilleur.**

Certes, de nombreux scripteurs reconnaissent l'utilité voire la nécessité du brouillon puisque ces deux items figurent dans le noyau central de la représentation, mais " *utilité* " et " *nécessité* " ne sont pas associés dans les associations libres à " *saleté* " et " *désordre* ", ce qui signifie qu'il y a ceux qui considèrent le brouillon comme utile et même nécessaire, il y a ceux pour qui le brouillon est cet objet sale et désordonné mais la relation entre les deux n'est jamais ou si rarement établie. Voilà où réside le paradoxe.

Or, si de nombreux scripteurs évoquent fréquemment le problème de la saleté, c'est bien parce que le brouillon est l'espace qui va les aider à l'éviter sur la copie définitive, le brouillon autorisant désordre, fautes, ratures et corrections.

Cette faible association ne nous dit-elle pas en fait plus simplement que cette aide n'est pas exploitée dans la réalité des faits ou en tout cas qu'elle ne l'est pas suffisamment pour permettre de remettre des copies définitives, débarrassées des preuves d'hésitation ou de correction.

L'aide " serait alors purement virtuelle, théorique, admise seulement, et les versions définitives ne différeraient pas beaucoup des avant-textes.

³³² Ce qui peut être confirmé par la très faible association (1% seulement) des items " *réflexion/ratures* " et " *réflexion/sale* ".

Une comparaison des brouillons avec les copies remises permettrait de confirmer cette hypothèse, mais c'est déjà là un autre travail qui pourrait être mené dans un autre temps et qui permettrait de voir comment l'écriture progresse et se construit depuis le premier jet jusqu'à la copie définitive (c'est tout le sens des travaux conduits en critique génétique sur les manuscrits d'écrivains).

L'idée qui se dégage de cette méthode de calcul (Indice de Jaccard), c'est que l'" *on admet que deux items seront d'autant plus proches dans la représentation, qu'un nombre d'autant plus élevé de sujets les traitent de la même façon (soit les acceptent tous les deux), soit les rejettent tous les deux* "333

Il faut noter que l'examen des données binaires formées par deux items les plus fréquents fait ressortir une contiguïté d'une fréquence minimale de 1 :

Ex : " *correction et saleté*" ; " *fautes et utilité*" ; " *écrit et réflexion*" ; " *écrit et utilité*" ; " *organisation et désordre*" ...

et d'une fréquence maximale de 8 :

Ex : " *nécessité et utilité*" ; " *idées et écrit*".

Autrement dit, chaque paire d'items les plus fréquents (66 paires) est associée par les sujets interrogés au moins une fois dans une position contiguë. Nous avons toutes les raisons de penser que c'est là un élément en faveur de la centralité. Les items qui sont les plus fréquents et qui apparaissent successivement dans la chaîne associative sont susceptibles, à notre sens, d'être les éléments du noyau central.

En résumé, si les items les plus fortement associés confirment bien une représentation du brouillon essentiellement tournée vers l'écrit, les idées, les fautes et leur correction, l'absence d'association ou la faible association d'autres items n'en sont pas moins révélatrices du " coeur " de la représentation.

La saleté, le désordre et les ratures — somme toute inhérents à l'objet - en font un objet de honte et de paradoxes, ce qui expliquerait leur faiblesse d'association. En effet, ce n'est pas parce qu'un élément n'est pas associé qu'il n'est pas important.

³³³ Di Giacomo, J-P, 1981 : 378.

La centralité peut aussi être observée à travers un regroupement thématique fondé sur l'appartenance de certains items à un même champ associatif. Nous entendons par champ associatif, tous les mots gravitant autour d'une notion donnée (en l'occurrence les items centraux) et qui peuvent appartenir à des parties du discours différentes (substantifs, verbes, adjectifs, expressions). Nous regrouperons donc les items les plus fréquents qui possèdent une très grande proximité sémantique, ce qui nous permettra de faire ressortir le champ représentationnel de l'objet-brouillon.

Il en est ainsi par exemple de :

- écrit, écriture, réécrire,
- sale, saleté, manque de propreté, impropreté, contraire de propre, torchon, mal tenu, chiffon ;
- rature(s), biffure, barrer, rayure(s), mots barrés, phrases barrées, raturer, rayer, supprimer, annuler ;
- faute(s), erreur(s), incorrect(ions) ;
- désordre, désorganisé, fouillis, brouillé, mélange, non ordonné, confus, confusion, mal organisé, contraire d'organisé, avant-ordre, désordonné, absence de méthode ; organisation, ordre, ordonner, structure, agencement ;
- réfléchir, réflexion, idée, penser, pensée,

TABLEAU N° 32
Comptage thématique (Les thèmes les plus fréquents)

Items-thèmes	I	Occurrences
<i>Ecrit</i>	<i>I</i>	364

<i>Correction+fautes</i>	219
<i>Organisation + Désordre</i>	204
<i>Idées + réflexion</i>	182
<i>Nécessité/Utilité + Aide(s)/aider</i>	141
<i>Rature(s)/raturer+ Sale/saleté</i>	126

Premier constat :

Pas moins de 1236 modalités constituent le noyau de la représentation. C'est dire si le critère de saillance est important pour mieux comprendre la centralité. C'est bien que les items les plus fréquents entretiennent un lien privilégié avec l'objet de la représentation : le brouillon.

Deuxième constat :

Certains items peuvent être regroupés du fait de leur proximité sémantique et de leur appartenance au même champ thématique :

- C'est le cas de " réflexion " qui fusionne avec " idées " car que signifie réfléchir si ce n'est mobiliser un certain nombre d'idées et de concepts.

- C'est aussi le cas de " corrections " et " fautes " qui nous avaient déjà posé problème lors du regroupement itématique et qui paraissent indissociables tant il est vrai qu'il ne saurait y avoir de corrections sans fautes et que toute faute appelle une correction ?

- L'item " désordre ", lui, rejoint le champ sémantique de " organisation ", le second étant le pendant du premier.

- Nous pensons aussi pouvoir classer les items " utilité " et " nécessité " dans le champ thématique de l' aide ", les deux items constituant deux propriétés fondamentales de l'aide : utile et/ou nécessaire.

- Enfin, sachant que ce qui dérange le plus nos scripteurs lorsque l'enseignant leur demande de remettre leur brouillon, c'est la saleté de la feuille en raison des ratures qui y sont faites³³⁴, nous avons associé ratures et saleté dans un même champ thématique.

Troisième constat :

C'est le nombre très important d'occurrences dans le premier thème : " l'écrit ". Il faut dire que près du tiers des items ou groupes d'items (110) relatifs au thème de l'écrit ont une fréquence unique (1) c'est-à-dire qu'ils n'ont été cités chacun que par un seul répondant.

³³⁴ Ce sont les résultats de la question n° 24 du questionnaire qui nous permettent de l'affirmer.

Autrement dit, 110 sujets différents sur 223 répondants à l'association verbale (soit 47%) ont associé le thème de l'écrit au mot inducteur " brouillon ".

Cela confirme que nous nous situons bien dans le champ des définitions, dans les cognitions centrales de la représentation. C'est l'item/thème " *écrit* " qui jouerait le rôle d'élément central de définition de l'objet-brouillon.

Pour conclure sur l'étude des associations libres, nous retenons que l'étude des items produits a permis de mettre à jour un certain nombre de champs représentationnels que l'on pourrait résumer ainsi:

■ *La reconnaissance du scriptural :*

Les items les plus fortement associés (et beaucoup d'autres, du reste) placent le brouillon au coeur de l'ordre scriptural. Il semble évident que le brouillon relève de l'écrit, qu'il est le support de l'écriture.

■ *La hantise de la correction :*

La fréquence de cette cognition indique à quel point les sujets interrogés vivent la faute comme une véritable souffrance. La crainte des fautes d'orthographe domine largement les représentations des étudiants.

■ *La recherche des idées :*

Les idées sont de toute évidence au coeur du problème de l'écriture. Il s'agit de les mobiliser (réflexion) et de les organiser (organisation). Il reste que la représentation est essentiellement celle d'une pensée déjà là, dans l'attente de son expression.

■ *L'aide virtuelle :*

Lorsqu'ils assimilent l'objet-brouillon à une aide, les scripteurs semblent avoir foi en son utilité et même en sa nécessité. Le problème est dans la distance entre la conscience de l'utilité et les pratiques trop peu réflexives.

■ *Le spectre de la saleté :*

La saleté se dresse derrière les dires des étudiants comme un véritable fantôme que l'on craint, que l'on fuit mais qui nous poursuit. C'est sans doute ce spectre qui s'agite chaque fois que nos scripteurs prennent leur plume et qui donne à lire des brouillons parfois des brouillons qui n'ont rien à " envier " au propre.

Ce sont ces champs qui constituent le coeur de la représentation du brouillon.

CONCLUSION DU CHAPITRE

Le brouillon mobilise un ensemble de connaissances complexe et diversifié mais néanmoins organisé selon une modalité largement dichotomique où le caractère utile, voire nécessaire de l'objet, s'oppose à un ensemble de sentiments négatifs que ce même objet inspire.

Le comportement paradoxal du scripteur non expert a pu être mis à jour par le biais de modalités de recueil différentes puisque, qu'il s'agisse des réponses aux questions fermées ou qu'il s'agisse des réponses ouvertes ou qu'il s'agisse encore des réponses à l'association verbale, chaque fois nous avons conclu à une attitude pour le moins paradoxale voire même contradictoire. C'est que devant le mal à écrire, les scripteurs qui composent la population étudiée sont tiraillés entre le besoin (désir?) de construire, de produire et d'organiser et la peur et la conscience des difficultés telle qu'elle s'exprime à travers les fautes, les ratures, les renoncements et les corrections.

Conscients de l'utilité et même de la nécessité du brouillon comme aide, savent-ils exploiter toutes les ressources de la réécriture, toutes les ressources de cet outil ? C'est ce que nous chercherons à savoir en analysant, à la suite et à la manière de Fabre, un corpus de brouillons d'étudiants.

CHAPITRE 3

Ce qu'ils font

TROISIEME PARTIE
Chapitre III

CE QU'ILS FONT

PLAN DU CHAPITRE

Introduction

1. L'étude des brouillons

- 1.1. Les travaux américains**
- 1.2. Les travaux de Fabre**

2. La procédure

- 2.1. Quelques précisions terminologiques**
- 2.2. Code de transcription des manuscrits**

3. Ce que disent leurs manuscrits

- 3.1. Quelques indications sur le corpus**
- 3.2. La matérialité du brouillon**
- 3.3. Les processus rédactionnels**
- 3.4. Les modifications opérées**

Conclusion

INTRODUCTION

Dire est une chose, faire en est une autre.

Il est donc admis que nous n'opérons pas toujours selon les représentations que nous avons. Voilà pourquoi nous nous sommes attachée à tenter d'observer des " faires ". Nous ne pourrions cependant pas mettre en relation terme à terme les résultats du questionnaire avec les brouillons d'étudiants en raison du caractère anonyme de notre instrument d'observation³³⁵. Nous pourrions en revanche affirmer comment se comportent au brouillon certains des étudiants interrogés.

Ce qui nous importe c'est que nos étudiants ont une représentation de leur activité révisionnelle. Qu'en reste-t-il dans leur pratique ? C'est ce que nous nous efforcerons de montrer à travers l'analyse de brouillons d'étudiants de première année. Pour mieux suivre cette analyse, nous proposons de décrire nos outils d'analyse à travers des travaux connus et maintenant reconnus par la communauté des chercheurs anglo-saxons et français.

1. L'ETUDE DES BROUILLONS SCOLAIRES.

Si le brouillon est aussi un objet scolaire comme l'ont confirmé les représentations des étudiants, il n'est en revanche objet de recherche que depuis quelques années seulement, tout au moins en France.

1.1. Les travaux américains

La plupart des chercheurs américains se sont intéressés aux écrits de scripteurs ordinaires : étudiants ou adultes³³⁶. Leurs travaux qui font date par rapport à ceux des chercheurs en France, ont la particularité d'opposer le plus souvent scripteurs compétents et scripteurs " débutants " (adultes/enfants, étudiants/professionnels de l'écriture (journalistes, écrivains)).

³³⁵ En effet, les contraintes du terrain (crainte de ne pas obtenir de réponses de la part des étudiants) nous ont obligée à modifier notre plan d'enquête initial.

³³⁶ C'est ce qui justifie notre intérêt pour les recherches d'outre-atlantique.

marier et avec qui et comment on pense à la venir de cette mariage . Et le mariage aussi (beusen) (beasen) /bousoins/ de l'argent surtout /(la faites, la maison, moyenne de vivre bien ...)/ pour l'homme et l'argent devient de travaille mais donne notre société on a pas de travaille mais on () a le chemage et perce que les jeunes qui sont plus interessent le le mariage /les/ et (en) /ils/ont pas des moyenne (pour ne travaille) parce que (en) /il/ ont pas de travaille. Ils ont pense pas ne poncent pas (a-4e) /au/ mariage. Et pour ca on dit que le mariage ouvre plusieurs portes de les problems surtout les probleme de jeunesse.

(Brouillon 46)

Cette tendance à l'énumération des connaissances a pour effet dans certains brouillons ou passages de brouillons, de donner l'impression que le scripteur " saute du coq à l'âne ". C'est ce cas dans le brouillon 8 où on peut constater des ruptures thématiques :

1^{ère} idée :

" (...) le mariage pour eux c'est avoir un grand nombre d'enfants et croiser les bras mais c'est faux "

2^{ème} idée :

" le mariage (et la moiti<) est une chose sacré oui, mais aussi savoir respecter la femme, et la femme doit respecter son mari(e), à condition qu'il y a entre eux un(e) (objet) /objet/ commun, c'est les sentiments et 'amour. "

3^{ème} idée :

" ce dernier consiste beaucoup de dépense, il faut que les invités dansent, prennent des photos, mangent ...(...) "

Dans ce passage, le scripteur passe sans transition de la notion de caractère sacré du mariage, au respect que se doivent les époux, au déroulement de la fête, uniquement en employant des articulateurs tels que " mais aussi ", " ce dernier ". L'emploi inapproprié de " ce dernier " placé tout de suite après " amour " alors qu'il renvoie à " le mariage " montre que chez le scripteur non expert, le réexamen d'idées ou de décisions antérieures est absent, ce que se sont déjà appliqué à prouver les travaux de Bereiter & al. (1988) et ceux de Scardamalia, Bereiter & Steinbach (1984).

Par ailleurs, on peut remarquer qu'une bonne part des coordonnants " ET " se trouve au début de la ligne et en début ou en fin de phrase. Sur les 527 " et " que compte le corpus, 318 (soit 60%) se situent en début ou en fin de ligne.

Ceci nous conforte dans l'idée que, dans leur grande majorité, **ces scripteurs écrivent au fur et à mesure qu'ils activent leurs idées**. C'est comme si le scripteur s'arrêtait à la fin d'une ligne ou à la fin d'une phrase pour chercher quoi dire pour continuer, le tout prenant l'allure d'une énumération rédigée (mal rédigée) :

" /dans/
*Les traditions de mariage est différente (de) chaque région
même dans un seul pays **mais** l'essentielle c'est
comment réaliser le bonheur conjugal ?
Le Mariage est une notion recto-verso, bon et mauvais
et la sagesse qui règne dans cette relation, quand
le couple savait l'organisation de leurs vie
et chacun savait leur responsabilité, droits **et**
devoirs ainsi le respect alterne.
et l(e)/a/ mauvaise côté (les pK) /c'est d'abord les problèmes/
et la mésentante qui menace la vie conjugal
et fini par le divorce **et** l'enfant le seul payant
Il y a des problèmes conjugale : la stérilité, (le-ehiinege)
/la jalousie/
et social(e)/s/ comme le milieu familial (ab-4)/manque/ de
liberté **et** économiques : exp : la nécessité des choses/ le gaspillage et le chômage.*

(Brouillon 44)^{36°}

ou encore

(...)
***et** le Meilleur exemple c'est la trahison
(qui fait le) /qui est/ presque toujours du
coté du marie, dèsq/u'il a un peu
d'argent il va voir alleur, **ou** dès que
sa femme vellehie ou néglige un peu
son aparence physique il la trahie
et ce qui entrène la violence
conjugale **et** le divorce qui est
une catastrophe pour les enfants
avant les parents (que), il se sente dun coup
perdus entre le père et la mère **et**
le résultat de ça (n'est pas) /est/ évident
c'est le desespoire totale qui peut être
la cause des problème psychologique,
drogue, cigarette, suiside...*

^{36°} Ici, en revanche, nous respectons dans notre transcription la disposition originale. Le lecteur pourra mieux visualiser la place des conjonctions de coordination qui sont notées en gras à dessein.

*Enfin (met) je (pense -que) /croie
que/ le mariage est une nécessité pour
ne pas tomber dans ce que dieu ne
veut pas et après tous (c'est) /si/ les
deux marie se respectes (et), s'aime
et vive (a-eeté) /l'un a coté de l'
autre/ pour le (mal et p<) /bien et le
mal/ il vivront une vie plène de joie
et d'expérience. "*

(Brouillon 57)

Dans les textes du groupe 1, dont la longueur moyenne varie de 25 à 30 lignes (la minima étant de 15 lignes et la maxima de 52), le nombre de " et " oscille entre 4 et 17³⁶¹ (la valeur nulle étant absente), soit, une conjonction une ligne sur deux pour certains brouillons. C'est dire si l'énumération est bien présente dans ce corpus³⁶².

Dans les textes du groupe 2, la longueur des textes oscille entre 14 et 73 lignes. Comme chez les scripteurs du groupe 1, aucun document n'ignore la conjonction " et " dont l'occurrence maximale est de 22 (Brouillon 57) et l'occurrence minimale de 3 (Brouillon 45).

La plupart des écrits observés donnent donc l'impression d'un ensemble d'idées juxtaposées à l'aide de l'archi-connecteur " ET " mais aussi d'autres éléments assurant la coordination tels les conjonctions " OU ", " MAIS ", ou les adverbes et prépositions " AUSSI ", " ENSUITE ", " ALORS ", " APRES ", " DE PLUS "...

Pourtant, parfois, bien qu'aucun plan ne s'inscrive, il existe un souci d'organisation des éléments ou des arguments exprimé dans le traditionnel " premièrement, deuxièmement, en conclusion " ou le non moins classique " d'abord, ensuite, puis, enfin ".

Prenons le brouillon 40 :

*Pour la vie continue, nous somme passion (d'une chose c'est le mariage)
/de ce qu'on appelle le mariage/, le mariage c'est une relation légitime relié l'
homme avec la femme, **mais** le mariage n'a **pas seulement** un relation c'est
toutes les (seffiments-d=ameur) /les sentiments/ et les très (-19e) belle choses,
et les souvenirs entre les deux, et il y **plusieurs avantages** de*

³⁶¹ 13 brouillons sur 30 soit près de la moitié comptent plus de 10 conjonctions " et ".

³⁶² Si nous avons tenu compte dans notre décompte de la conjonction " ou " et de certains adverbes et prépositions tels que " aussi, après, ensuite ", les valeurs auraient été supérieures.

mariage. **premièrement** le mariage c'est de construire une (f-ç) famille entre un société, et savoir les droits et les devoirs. Par exemple de devoir c'est le travail, education. **Deuxièmement** le mariage c'est-à-dire la (stabl4) /stabilité/ pour les deux, la (femme) /l'homme/ a evinter tous les problèmes de la jeunesse et les mauvaises fréquentations, pour /sa/ occupe votre famille en outre la (respefflubili-té—pour) que le mariage n'a **pas seulement des avantages il y des inconvinients**, et l'une de ces inconvinient c'est les problèmes l'argent (: : • : ' • - - - • î ••) parce que le mariage n'a pas un jeux, il faut beaucoup d'argent pour les frais de la maison et les frais de les enfants ...ext Ainsi (que) l'islame et tous les autres religions disent que le mariage c'est une étape très importante dans la vie de l'humanité, et elle est nécessaire pour la continue la vie
 Enfin je crois que le mariage c'est un chose très bon mais il faut re:flichir avant de décédé de marié. Parce que(-41) /le mariage/ est une grande responsabilité.

Les éléments en gras, qu'ils désignent des articulateurs au sens propre ou des éléments de transition, montrent bien l'effort fait par ce scripteur pour produire un texte organisé même si cet effort n'aboutit pas en raison du manque de maîtrise de la langue et de l'activation des idées au fur et à mesure.

Le brouillon 4, lui, offre un exemple d'effort d'organisation chronologique de type : d'abord/ensuite ; avant/après. Malheureusement le scripteur ne hiérarchise pas ses arguments ce qui a pour effet de donner une impression de mélange :

" Quant on pence au mariage on voix toujours le coté lumineu : (une) deux personne qui s'aime/nt/ qui s'entende tree bien, une belle famille avec des charmant petits enfants une grande et belle maison, (et) c'est la belle vie. **Mais**, on oublie/nt/ toujours le coté sombre : le desacort les bagares entre les /les problèmes/ deux partenair et qui fini/sse/ maleresement par le devorce. Le devorce alors /maleuresement/ c'est (bombe-eusse), une bombe qui detruit la famille **et** ci on dit la /fracture/ la famille on dit la société. Les causes de ce danjereu problème **et** qui (**eeffleene—teue—le—efrienfle**) sont plusieurs : **d'abord** (c'est) **et** souvent **avans le mariage** chaque /ses/ partenaire essayent toujours de cacher ou de camoufler les defaux (**et** ces) il veux toujours donner la plus belle image a l'autre, **et après le mariage** c'est la cho(que)/c/ chaquin (lève) son masque **et** (1e)/s/ (eouple) marié se connaisse (**et** chacun)/il/ /posent/ découvre la réalité de l'autre. (**ensuite**) **la deuxième cause** c'est la stérilité le devorce a cause de ce problème et tres fréquent surtout dans notre société un defaut dans l'un des deux (mais) pou(c)/s/e l'autre a ce manifesté **et** à demander son droit d'avoir des enfants, même que le couple s'aime la famille **et** l'entourage pou(c)/ss/e les deux partenaire commettre cette acte. Les problèmes financiers c'est l'un de /à/ **cause majeur** de ce problème surtout entre les couple qui travaille l'egoisme (**et**), le chomage **et** les dêtes (parce) les problème de logement pousse toujours a l'explosion. Les causes de ce problème son divers **mais** le consequences son tres graves : le dechirement de la famille, la perte des enfant la propagation

des fléos sociaux etc..Le divorce reste toujours un grand danger qui menace tout le monde et qu'il faut lutter contre lui. "

D'autres brouillons proposent une organisation tout aussi classique : avantages et inconvénients.

*Le mariage c'est le rêve de tous les couples amoureux, pour (les couples) /eux/ le mariage c'est le grand bonheur de la vie et la vie c'est aussi la vie en deux (et partager) /et comment en partager/ la responsabilité entre eux c'est ça le mariage /un/ (pour eux) /pour les jeunes couples/. **Mais** il y a certains (gents) /gens/ ils ont **un autre point de vue** pour le mariage pour eux (le mariage) **c'est les problèmes** /de la vie/et l'infidélité et le malheur parce que il n'(a)/y/ a pas les moyens pour vivre ensemble pas de logement pas de travail, (Mais-ehmm) (le-bonheur-sera) **Mais pour moi** le mariage c'est comme même (Il est) /il a/le coût sacré et le coût positif c'est /par exemple/ organisée un petit famille et avoir le bonheur d'enfant et d'être mère ou père c'est aussi /les sentiments/ /et la vérité/ /c'est/ vivre avec ton amour pour sentir la joie de la vie le mariage aussi c'est un but. "*

Brouillon 19

Ce que l'on peut déjà dire à ce stade de l'analyse, c'est qu'il est probable que nos scripteurs aient intégré des modèles, des types de textes au cours de leur scolarité antérieure, ce qui explique que l'on retrouve des marques de textes argumentatifs et quelques éléments de cohésion et de connexité.

Le savoir est là dans une certaine mesure. Il reste à développer le savoir-faire lequel passe nécessairement par un savoir-organiser. L'organisation, de toute évidence ne peut, en tous cas pas pour des scripteurs de cette "compétence", être exclusivement mentale. Plus qu'une simple transcription en mots, il s'agit de faire avec eux un travail de mise en texte. Si la mise en mots peut être (est) mentale, la mise en texte, elle, nécessite à ce niveau d'"expertise", d'être écrite c'est-à-dire que l'organisation des idées ne peut faire l'économie d'une mise sur papier. Les choses peuvent devenir alors plus claires lorsqu'elles sont sous les yeux du scripteur. Il semble que le problème majeur de ces scripteurs c'est qu'ils n'auront pas perçu la dimension organisatrice du langage écrit (Goody). C'est comme si le langage ne servait qu'à exprimer une pensée déjà là, à la limite, un texte déjà là.

Leurs représentations sont de toute évidence bien présentes dans leurs conduites. Organiser par le biais du langage écrit, avec le langage écrit, tel serait le défi à relever avec eux.

3.3.2:Des brouillons linéaires.

Les brouillons observés présentent tous, comme nous en avons vu quelques exemples, un aspect linéaire. Marqués par une syntaxe du langage écrit de communication, ils ressemblent tous à ce que M. Alcorta nomme " brouillon linéaire " :

(...) un brouillon qui présente peu de différences avec le texte final, il est entièrement rédigé et peut faire éventuellement l'objet de quelques révisions et réécritures, mais qui restent locales ³⁶³

Selon Alcorta (1998), le brouillon linéaire est le fait de scripteurs qui planifient, récupèrent les informations en mémoire et rédigent simultanément. Alcorta avance cependant que, au cours de l'apprentissage de l'écrit, entre le primaire et l'université, le rôle du brouillon va évoluer.

" D'un brouillon linéaire, sorte de premier jet et du produit final que l'on peut réviser, améliorer, il va devenir un véritable outil pour écrire, un instrument permettant d'agir sur le processus même d'écriture " ³⁶⁴.

S'agissant de nos scripteurs, tous déroulent un texte jusqu'à la fin. Certains d'entre eux " repassent " même sur certains éléments du texte (un mot, une phrase), réécrivent dessus comme dans l'attente ou l'espoir de débloquer l'écriture (Brouillons).

Seuls deux d'entre eux ont produit un brouillon qui, par certains aspects, s'éloigne du brouillon linéaire: il s'agit du brouillon 32 et du brouillon 34 :

" Le mariage (reli-) est ce qui relie l'homme et la femme et qui permet de (faire une) /construire/une famille.

(Le mariage a) (Il)

Pour qu'un mariage peut s'établir il faut (qu'il y des)/plusieurs/conditions :

1.(La-satisfaitien) L'accord entre les deux éléments

2.Les moyens (peur) (l'argent) /pour/ faire tout le nécessaire

3. Il faut qui dépassent l'âge de 18 ans parce que le mariage (est-une-grande) /demande/ responsabilité et la sagesse.

Il peut (y) exister plusieurs façons de mariage, ça dépend des différents peuples et /de/différentes traditions

** Le mariage joue un rôle très important :*

³⁶³ Alcorta, M, 2001: 98.

³⁶⁴ Alcorta, M, 2001: op cit.

- il (f-4) construit le peuple
- il fortifie les relations sociaux (la collaboration l'amour)
- Il protege nos jeunes des degat brutal "

Brouillon 32

Ce brouillon se présente comme un listing des idées à retenir, un listing où les éléments sont numérotés.

Tout comme le brouillon 32, le brouillon 34 n'est pas un texte : c'est une suite d'idées reprises, reformulées, idées certes rédigées.

" Le mariage c'est construire une famille l'homme et une femme relie par des sentiment et apres par /entre/ des enfants

Pour faire un mariage il faut une fête qui demande beaucoup d'argents

(PeuF)

le mariage demande beaucoup d'argents pour faire les repas et l'ambiance

pour les invités /qui/ préféré (dans) les sales

* le mariage c'est les problemes comme la jalousie du femme ou l'home et prob economic/la violence. Le chomage certainement se finit par le devorce

le mariage c'est construire une famille d homme et une femme relie par des sentiments (amour) et chacun prend son responsabilite /il/ (le muge) demande beaucoup d argent pour /la fête/ les repas et l'ambiance pour les invites qui préfèrent les salles

le mariage c'est les problemes. Certaines familles souffrent des problemes. L'un le plus danger c'est la jalousie d'homme ou femme et la violence, chomage (- - - - - : - -) /la conséquence de ces probleme (c'est le devorce) malheureusement c'est le devorce/ qui occupe une grand parti nos societe "

Brouillon 34

Pour autant, pouvons-nous dire que ces deux brouillons sont des brouillons instrumentaux au sens où l'entend Alcorta ?

...) un brouillon qui présente des structures écrites qui rompent avec l'aspect linéaire de l'écrit de communication. 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. ³⁶⁵

Certes, les arguments qui sont inscrits sur ces brouillons prennent l'allure d'une liste en raison des tirets et des astérisques, mais le souci de produire quelque chose de déjà rédigé est bien là. Plutôt qu'un écrit " pour soi ", il est possible de dire qu'il s'agit véritablement d'un écrit orienté vers " les autres " (Alcorta, 1998: 149).

La seule différence avec le reste du corpus c'est que ces deux brouillons ne donnent pas à lire un texte constitué mais seulement des " bouts " de texte déjà rédigés. Nous les appellerons " brouillons mixtes " du fait qu'ils associent des caractéristiques des brouillons linéaires et des brouillons instrumentaux. Ils tiennent des premiers en ce qu'ils présentent quand même du texte rédigé, et des seconds car ils utilisent d'autres éléments graphiques que les mots (numérotation, tirets, astérisques).

Le souci de " linéariser " et de produire des brouillons " textualisés " nous semble être caractéristique de tous nos témoins, comme si l'intention de communiquer avec un lecteur potentiel prenait le pas sur la nécessité de communiquer avec soi-même (dialogue intérieur). Tout en revendiquant le caractère personnel et privé du brouillon, nos scripteurs se comportent au brouillon comme s'il s'agissait déjà de l'écrit destiné à être lu, à être remis. N'est-ce pas là un autre paradoxe du scripteur malhabile ?

Parmi les observations que nous avons pu faire, il en est une qui retient particulièrement notre attention : pourquoi les scripteurs que nous avons observés (des étudiants de première année d'université), dans leur ensemble, font-ils des brouillons linéaires alors que Alcorta³⁶⁶ observe que le recours à des brouillons instrumentaux augmente avec le niveau scolaire et la maîtrise de l'écrit?

³⁶⁵ Alcorta, M, 2001 : 98.

³⁶⁶ Alcorta travaille avec trois catégories d'élèves : des élèves de 10-11 ans (classe de CM2), des élèves de 13-14 ans (classe de quatrième des collèges français), des élèves de 16-17 ans des classes de seconde générale et technique et des étudiants d'université (2^{ème} année de psychologie).

Est-ce en raison du type de texte demandé (plutôt argumentatif) sachant que les conclusions tirées par Alcorta mettent en évidence le fait que la nature du texte à produire joue un rôle significatif sur l'utilisation du brouillon, le texte informatif augmentant le recours à un brouillon instrumental, du moins chez les élèves de collège ? Nous ne pourrions pour notre part faire valoir cette hypothèse que lorsque seront comparés des brouillons de textes de types différents.

Est-ce en raison du fait qu'il s'agit pour nos scripteurs d'écrire en langue étrangère ? Ces scripteurs fonctionneraient comme les natifs pour qui la langue écrite normée ressemble à une langue étrangère.

*" Dans la mesure où cette langue écrite fonctionne pour l'enfant comme une langue étrangère, le problème pédagogique est proche de ceux que pose l'apprentissage d'une langue étrangère. "*³⁶⁷

Nos étudiants se comportent comme les élèves du primaire observés par Alcorta pour lesquels écrire un texte est une tâche trop complexe pour qu'ils envisagent le recours à un brouillon instrumental dont la fonction est de construire, contrôler, planifier, organiser l'écrit final. Et Alcorta d'expliquer :

*" Le recours à un brouillon instrumental constitue un outil d'auto-contrôle que le scripteur se donne à lui-même. Si pour les plus jeunes élèves le contrôle de la production est assuré par l'enseignant qui évalue, corrige, commente le brouillon, pour les élèves du lycée et de l'université, ce contrôle peut s'exercer de façon autonome au moyen d'outils, comme les brouillons instrumentaux. "*³⁶⁸

Est-ce à dire que nos étudiants n'ont pas atteint cette autonomie qu'évoque Alcorta quand il s'agit d'élèves de seconde et d'étudiants d'université ? Rien n'est moins sûr.

En attendant que se mènent des recherches sur le fonctionnement de ces scripteurs lorsqu'ils rédigent dans la première langue de scolarisation (arabe), recherches qui confirmeraient ou infirmeraient les conclusions d'Alcorta pour les natifs, **nous retenons que les scripteurs de langue**

³⁶⁷ Charmeux, 1983 : 77.

³⁶⁸ Alcorta, M, 2001 : 100.

étrangère observés semblent fonctionner à l'écrit comme de jeunes enfants en langue maternelle.

Rappelons que, ainsi que nous le mentionnions en 1^{ère} Partie, Chapitre I, Hayes et Flower ont fait remarquer que, lorsqu'ils écrivent en langue maternelle, les élèves du primaire utilisent très peu les processus convoqués lors de la planification, leur plan prenant l'allure d'un premier jet.

Les résultats des travaux de Wolff nous confortent aussi dans notre hypothèse puisque selon Wolff, " *l'apprenant de L2 se trouve dans une situation analogue à celle de l'enfant en L1 : ses capacités en langue écrite doivent être au moins partiellement réappprises* " ³⁶⁹ (1991: 110).

Wolff qui s'intéresse à la production écrite en L1 et en L2 soutient que l'apprenant de langue étrangère rencontre les mêmes difficultés que le locuteur natif, avec cependant des difficultés supplémentaires. Il classe ces dernières en 3 catégories : difficultés linguistiques (il évoque notamment la question du lexique), difficultés à mettre en oeuvre dans la langue étrangère les stratégies de production textuelles déjà automatisées en langue maternelle (contraintes du genre, types textuels) et difficultés d'ordre socio-culturel, chaque langue possédant des caractéristiques rhétoriques particulières.

Parce que leurs brouillons sont tous des brouillons linéaires, parce qu'ils ne présentent aucune trace écrite préalable de planification ou de structuration, les étudiants que nous avons observés nous donnent des raisons de penser à la suite d'Alcorta qu' " *une véritable appropriation de l'écrit, non plus seulement comme outil de communication mais également comme instrument de fonctionnement langagier et de pensée, ne s'est pas faite* " ³⁷⁰

3.3.3. Les faux-départs.

Dix des brouillons observés donnent à voir des faux-départs, tentatives vaines et infructueuses d'entrer dans le sujet. Ceci n'est pas sans rappeler certaines réponses d'étudiants à la question des lieux de difficulté d'écriture : " problème de démarrage ", " le début ".

(Le mariage c'est une (ccllul) cellule (social)

e-endamen-tall

Brouillon 2

³⁶⁹ Dans le texte : " Damit befindet sich der Zweitsprachenlemer in einer i hnlichen Situation wie das mutters rachliche Kind, er mur., seine Schreibf higkeit wenigstens zum Teil wieder neu erwerben. " ³⁷⁰ Alcorta, M, 2001 : 101.

C'est aussi le cas du brouillon 1 où l'étudiante tente par trois fois de commencer son texte.

" (Le mariage c'est la famille)

*Le mariage c'est la premier pas dans la
vie*

*Le mariage c'est la premier pas a le bonheur
c'est-à-dire que "*

C'est la quatrième tentative qui sera la " bonne " puisque c'est à partir de ce moment là que commence véritablement le texte.

*Le mariage premièrement c'est la responsabilité
parce que il faut être sirieux pour
former une famille heureuse pleine
d'amour et joieuse. (c'est) (mais) le mariage
n'est pas seulement une habitude mais
(#) il est (quel-que-eem4)
Il faut avoir*

On peut observer qu'après un (des) faux-départ(s), certains scripteurs éprouvent le besoin de tourner la page comme pour oublier ce qu'ils viennent d'écrire, comme pour ne pas garder sous les yeux la preuve de leur difficulté. C'est le cas du brouillon 3 : le scripteur commence un texte qu'il interrompt et retourne sa feuille pour commencer un autre texte :

Page 1 :

Il y a des gens qui on une mauvaise idées sur le mariage
et d'un autre coté il y des gens qui refuse l'idées du m_
non parcequ'il n'ont pas les moyen mais parce qu'il trouve
(leur) le mariage un

Page 2 :

1^{ère} version :

*le mariage est une phénomène (très-imper<) qui a toujours été tres importante
dans la vie de l'homme (-) et chaque societe a des tradditions differente pour (
faite& faire cette evenements par exemple la societe algerienne a sa façon (pour
faire cette) pour faites les mariages, (mais-maigres), ce qu'on remarque c'est
que ces dernieres années (les-familles) (c'est que) les mariages des familles
algerienne sont plus developpés par tout le decord, la musique
(D.J) le cortège, les repas, ... mais malgré tout il y a (un) un
grand problème qui touche la société surtout les jeunes et ce*

~~publié dans le brouillon 6~~
~~On~~ (moyen pour leurs mariers et bien sur que le mariage
et un pats tres important vers la responsabilité et surtout qu'on ait
fait-des-enfens).

L'étudiante barre l'ensemble de la version et reprend une seconde version.

2 ème Version :

*le mariage est une phenomene qui a toujours été tres importante dans
la vie parce que c'est se qui réunie l'homme et le femme et sa se peut
/se/ faire par amour ou par respect ou par prendre de la responsabilité
...exetera, et chaque societe a (des-treelitiens) /ses traditions/ pour
faire les mariages, par exemple la société algerienne a sa facon, pour
fetez cet evenement(), et ce qu'on remarque c'est que (c'est) /ses/
dernières années les mariages des familles algériennes sont plus
développés par le decord, les tenues, les repas, la musique... ext...
mais malgres tout il y a un grand probleme (qui-t-eftehe-la-seeiété et-
Sfert-t9UÉ-les-jeunes) qui est entrain de s'elargir et /qui touche la société
surtout les jeunes/, se probleme c'est le chomage, les jeunes n'ont plus
les bon moyen pour leurs marier, et bien sur que le mariage n'est pas
que du bonheur et que du plaisir mais c'est un
/seulement/
pats tres important vers la responsabilite et surtout (qu'and) on fait
/quand/
des enfants.*

C'est aussi le cas du brouillon 6 :

Page 1 :

Faux-départ :

(Le mariage tout d'abord c'est l'un des grands

ctrc humain de plus le mariage c'est le bonheur
la belle vie. (_____))

Page 2 :

Le mariage tout d'abord, c'est l'un des grands
objectifs de notre vie, le changement total d'un (h)
être humain de plus, le mariage c'est le bonheur, la
belle vie, de même c'est la responsabilité, le travail,
le devoir, en outre le mariage c'est une grande
dénitié pour la personne, respect, valeur dans la
société par hailleur, le mariage (c'est la

- - . • : - : ' . - - • - - . - - -), (dom) l'esprit de
/change/

la personne, la manière de voir les choses, la vision vers la vie, le mariage c'est l'éducation, c'est prévoir à tout, il fait la création d'un mode et rythme de vie qui s'adapte à la (plupart) /plus part/ des (—) problèmes enfin le mariage c'est comme les piliers de la société (et) si bien que notre Dieu qui dit que c'est sacré et important. Et moi personnellement je trouve que le mariage ou bien le bon mariage et la réussite du mariage dans la vie tant que toutes les circonstances se réunissent et surtout l'âge et de préférence pour l'homme sera âgé plus de 32 ans.

D'autres scripteurs (Brouillon 43), plutôt que de tourner la page, préfèrent réécrire juste en dessous, peut-être est-ce en raison de modifications plus légères.

Page 1 :
Faux-départ

*Le mariage c'est une grande (resp<) /Responsabilité/
(la) responsabilité (qui-eleineinele) (qui)
car il n'est pas facile de construit une
famille eueuse (et ccst pas facile aussi)
parce que il faut prendre cette
responsabilité au serieux*

*Le mariage c'est une grande Responsabilité
qui demande d'etre serieux dans la vie
parce que c'est pas facile de (construire
/une famille/
une famille) et faire (une-maisen) et
des enfant et prendre charge a tout
/pou</
ca il faut etre Responsable et
(serieux dans la vi<) /conscion/de tout
parce que la famille demande beaucoup
d'amour et beaucoup dentretient car
(c'et) /c'est/ une chose très fragile
et très sensible a (Bcso<) /Besoin/*

Page 2

*de tout ca pour qu'elle (vie) /puisse vivre/
(10<) /lément/ (sens-probleme) /loint de tout
tipe de probleme/ comme le divorce
l'indication des enfant, l'argent, la maison
- ect — enfin . Le mariage c'est un
mot très large (et) /et/ c'est en rentre
dans c'est detaille en va pas finire
car c'est une affaire de (tent) une
/ toute/
société.*

Tous ces faux-départs peuvent être considérés comme des suppressions initiales. Le scripteur n'hésite pas à pratiquer ce type de modification du fait qu'il n'a pas encore engagé un véritable projet d'écriture. Il n'hésite pas non plus à renoncer à ce qui n'aura été qu'un essai abandonné dès le début de sa réalisation, qu'une forme inachevée de l'écriture.

Pourtant, force est de reconnaître que, comme le notent Grésillon, Lebrave et Viollet à propos de l'écriture littéraire, "*le blanc de l'interruption est le lieu même de l'écriture en train de se faire, le moteur absolu de l'invention littéraire*"³⁷¹. Pour nos sujets aussi, toutes proportions gardées, le blanc laissé par l'inachèvement d'un faux départ ne signifie qu' "*un point où le déjà-écrit entre en conflit dynamique avec la masse informe de l'encore-à-écrire*"³⁷².

3.3.4. Les différentes versions.

Comme nous venons de le voir, tous les brouillons linéaires ne sont pas constitués d'une version unique même si c'est le cas la plupart du temps. Sur l'ensemble du corpus, 49 brouillons représentent une version unique.

Certains étudiants s'essayaient, eux, à deux versions (5 Brouillons) voire trois (2 brouillons) avant de recopier leur texte au propre. Ces versions ne sont pas toujours fondamentalement différentes et on peut noter le besoin de réécrire plutôt que de modifier sur du déjà-écrit probablement pour garder toujours sous les yeux une version propre. C'est ce qu'on observe par exemple dans le brouillon 25 :

Faux-départ :

Le mariage est un relation (qu) entre
l'homme et la femme pour avoir une*

³⁷¹ Grésillon, A, Lebrave, J.L, Viollet, C, 1986 : 67.

³⁷² Idem.

famille avec des enfants. Est aussi une autre vie pour les mariées (peur) il peut-être une relation d'amour

1^{ère} version :

*Le mariage est une relation (eee4) qui occupé entre l'homme et la femme peut-être une relation d'amour. pour faire (une-famille) /une superbe famille/ avec des petites enfants, le mariage a des avantages (- .: '--- • — -:.; ;
/c'est que les mariées vivent une belle vie/ avec ses enfants (dans un) /dans un/ petit foyer, mais il y a aussi des inconvénients lorsqu(e)'ils souffrent des problèmes et surtout avec la belle-mère a cause de la jalousie. où a cause de travail et il y a aussi le problème de l'infidélité (e) surtout de l'homme et (il) /le mariage/ peut fini (avec)/par/ le divorce*

2^{ème} version :

*Le mariage (est) /c'est/ la relation qui occupé entre l'homme et la femme peut-être /une superbe famille/
une relation d'amour, pour faire des petits /avec/
enfants, le mariage a des avantages
c'est que les mariées vivent une belle vie avec ses enfants dans un petit foyer mais il y a aussi des inconvenients (t-surteut) l'orsqu'ils souffrent des problèmes et surtout avec la Belle-mère a cause de la jalouisé ou bien de travail parce qu'ils y a des (homme) qui ne veulent pas (que) /hommes/
ses femmes (travaillent) en outre le problème /travaillaient/
de l'infidélité surtout (de) l'homme /chez/
et le mariage peut finit par le divorce.
(il y a le divorce avec les enfants et sans*

enfuiés)

3^{ème} version :

Le mariage c'est la relation qui (occupé)

/occupe/

entre l'homme et la femme peut-être une relation d'amour, pour faire une superbe famille avec des petites enfants, le mariage a des avantages c'est que les mariées vivent une belle vie avec ses enfants dans un petit foyer mais ils y a aussi des inconvénients l'orsqu' ils souffrent des problèmes et surtout avec la belle-mère à cause de la jalousé, ou bien a cause de travail parce qu'ils y a des (hantes) qui ne
/hommes/
veulent pas ses femmes «rayai/len0, en
/travaillaient/
outré le problème de l'infidélité surtout (de) l'homme, et le mariage peut
/chez/
finit par le divorce.

Les essais multiples peuvent donner lieu à des petits changements comme ils peuvent constituer un changement total d'orientation.

Que conclure sur les processus rédactionnels activés par nos scripteurs ?

D'abord, que la phase de planification reste fondamentalement mentale puisque à aucun moment nous n'en avons retrouvé les manifestations sur les manuscrits des étudiants (hormis les deux cas-limite que nous avons signalés) : pas de listes, ni de plan inscrit. Les idées sont produites sur papier au fur et à mesure qu'elles sont activées et générées.

La mise en texte, elle, est une traduction en mots des idées déjà organisées mentalement puisque ainsi que nous avons pu le remarquer dans certains brouillons des formes d'organisation canoniques sont repérées ici et là (présence de connecteurs, structuration en paragraphes).

Enfin la révision, elle, quoique présente à travers quelques unes des modifications décrites par les manuscriptologues, n'en reste pas moins problématique du fait que les scripteurs observés ont manifestement beaucoup de mal à détecter leurs propres erreurs et à comprendre "ce qui n'a pas marché quand ils ont écrit ". Pour autant un effort d'amélioration existe, inégal cependant selon les brouillons. C'est cet effort que nous nous proposons d'apprécier dans la section suivante.

3.4. Les modifications opérées

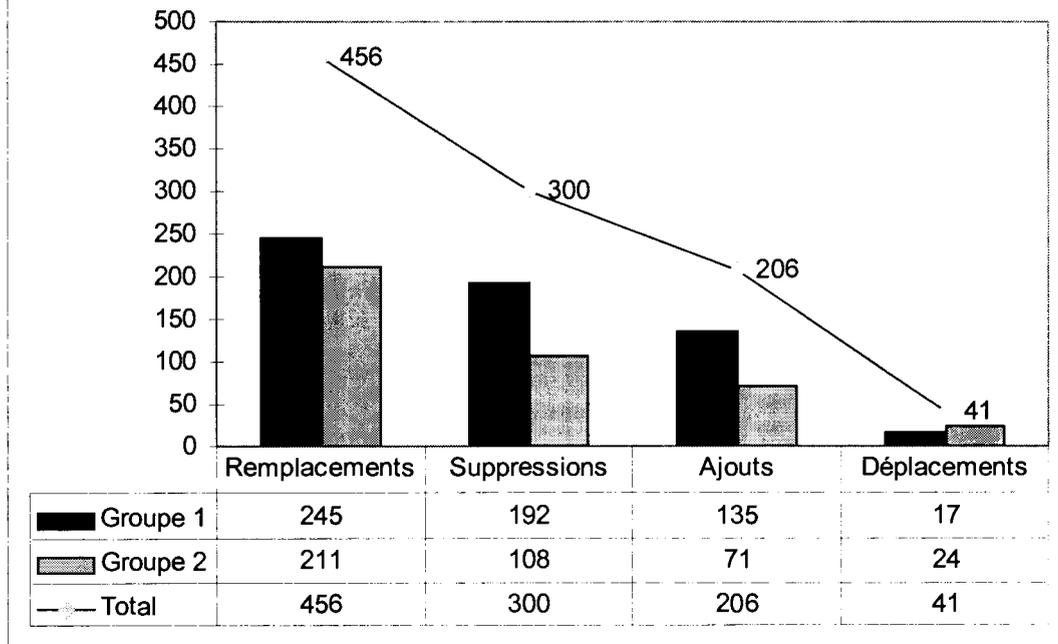
Un certain nombre de modifications apparaissent dans les brouillons que nous avons recueillis. Toutes n'aboutissent pas à un résultat heureux, c'est-à-dire que les tentatives d'amélioration ne sont pas toujours réussies, ce qui nous permet de dire qu'il ne suffit pas de réviser pour améliorer. Encore faut-il identifier correctement le problème d'écriture et trouver la bonne solution. C'est ce que Bisailon ne cesse de montrer dans ses travaux qui prônent l'enseignement de stratégies de révision.

3.4.1. Données quantitatives.

L'ensemble du corpus présente un total de 1003 modifications. Ces dernières sont détaillées dans le tableau suivant:

TABLEAU N° 33
Répartition des modifications selon les groupes

Répartition des modifications selon les groupes



Le premier enseignement à tirer de ce tableau c'est que, contrairement à l'une de nos hypothèses de départ, de nombreuses modifications sont opérées dans certains brouillons lors de la rédaction de textes. Cette première observation rappelle les résultats des travaux de Sommers (1981) et Monahan (1984) qui concluent que les scripteurs peu experts "*dispersent leur attention et modifient souvent l'écrit dans le courant même d'une première énonciation*".

L'examen des brouillons révèle que le nombre de modifications relève de conduites idiosyncrasiques et varie d'un document à l'autre, puisque 15 brouillons comportent de 1 à 10 modifications, 27 brouillons en comportent de 11 à 20 et 18 comprennent plus de 20 modifications, la fréquence maximale étant de 47 modifications par brouillon et la fréquence minimale étant de 1. C'est dire si les choses diffèrent d'un scripteur à l'autre.

Le second enseignement est que si le nombre de modifications est différent d'un groupe à l'autre³⁷³, on peut en revanche remarquer que dans les deux groupes observés, le classement par ordre décroissant des modifications est identique puisque, qu'il s'agisse des étudiants du groupe 1 ou du groupe 2, la modification la plus fréquente est sans nul doute " le remplacement " soit 42% des modifications du groupe 1 et 51% des

³⁷³ Le groupe 1 étant composé de 30 étudiants et le groupe 2 de 28, cela peut expliquer en partie la différence.

modifications du groupe 2. Le remplacement apparaît dans 57 manuscrits, un seul document l'ignore. Sa fréquence maximale est de 23.

En 2^{ème} position, " la suppression " représente 33% des modifications du 1^{er} groupe et 26% de celles du second.

" L'ajout ", lui, totalise un pourcentage de 23% dans les brouillons du premier groupe et de 17% dans ceux du second.

Nous ne sommes pas loin des résultats d'une étude menée par Sommers en 1980 auprès de 20 étudiants de langue maternelle, étude qui révélait que les étudiants, considérés par l'auteur de la recherche comme peu expérimentés, pratiquaient peu l'ajout contrairement aux 20 adultes expérimentés observés.

L'ajout et la suppression fonctionnent chez nos étudiants de manière très proche : la valeur nulle est représentée 3 fois pour chacune des deux opérations quant à la valeur maximale, elle est de 17 pour l'ajout et de 20 pour la suppression.

Enfin, il n'est pas étonnant de voir que " le déplacement " ne concerne que 3% des modifications effectuées par les étudiants du premier groupe et 6% de celles effectuées par les étudiants du deuxième groupe. Il est l'opération la moins pratiquée puisque 32 documents sur 58 (soit plus de la moitié) l'ignorent, le nombre de déplacements maximal étant de 3, ce qui en fait l'opération la plus atypique.

Ces résultats, si modestes soient-ils³⁷⁴, nous permettent de dire que les scripteurs observés privilégient l'opération dite de remplacement (45%), au détriment de la suppression (30%), de l'ajout (21%) et du déplacement (4%).

Par ailleurs, il est intéressant d'indiquer que les scripteurs observés par C.Fabre (jeunes enfants natifs) se sont comportés de manière très proche lorsqu'ils ont écrit au brouillon puisque les résultats globaux rapportent les pourcentages suivants: remplacements (45%), ajouts (30%), suppressions (22%) et déplacements (2%). Si les pourcentages s'inversent pour la seconde et la troisième opération, ils n'en restent pas moins proches.

Sans vouloir " forcer les résultats ", nous nous demandons si cette " organisation " n'est pas un élément susceptible d'asseoir notre hypothèse

³⁷⁴ Il est en effet difficile de tirer à partir de cette seule observation des conclusions généralisables à l'ensemble de nos scripteurs. Il n'empêche que ces résultats sont des éléments indicateurs d'un fonctionnement et sont donc susceptibles d'être intéressants lors de comparaisons.

d'un fonctionnement proche entre jeunes scripteurs natifs d'une langue et scripteurs jeunes- adultes de langue étrangère.

Peut-être trouverons-nous une réponse dans un examen plus attentif de chacune de ces opérations appelées modifications.

3.4.2. Moment de l'écriture:

Nous ne pourrions, à la lecture des brouillons dire si les modifications ont été faites à la suite de la lecture d'une phrase, d'un paragraphe ou du texte entier, pas plus que l'on ne pourra dire quel temps a été consacré par les scripteurs à la relecture et à la révision. Pour le faire, il aurait fallu suivre on-line le processus de rédaction de ces textes.

En revanche c'est avec plus de certitude que l'on peut distinguer les modifications faites lors de l'écriture du texte et celles faites après la rédaction, lors de la relecture finale.

En effet, comme nous l'annoncions dans les indications sur le corpus (3. 3.1.), lorsqu'ils ont fini de rédiger, les scripteurs ont été invités, à relire leur texte en s'aidant pour d'éventuelles modifications d'un stylo de couleur différente. C'est ce qui nous permet de distinguer les variantes d'écriture/lecture (T 1: 1^{er} j et) d es v ariantes d e r electure (T 2: r évision), sachant que lors de l'écriture il peut aussi y avoir lecture, ce que n'ont pas cessé de montrer tous les modèles rédactionnels que nous avons décrits dans la première partie de ce travail.

L'exercice auquel nous avons soumis nos étudiants nous conduit à introduire une petite nuance par rapport à la distinction que fait Grésillon (1988) entre variante d'écriture et variante de lecture.

Pour Grésillon, une variante d'écriture est " *une unité à peine écrite, (...) biffée et aussitôt remplacée à droite sur la même ligne* " tandis qu'une variante de lecture consiste en une " *réécriture placée ailleurs — dans l'interligne au dessus ou en dessous ou dans la marge — (...) "*³⁷⁵.

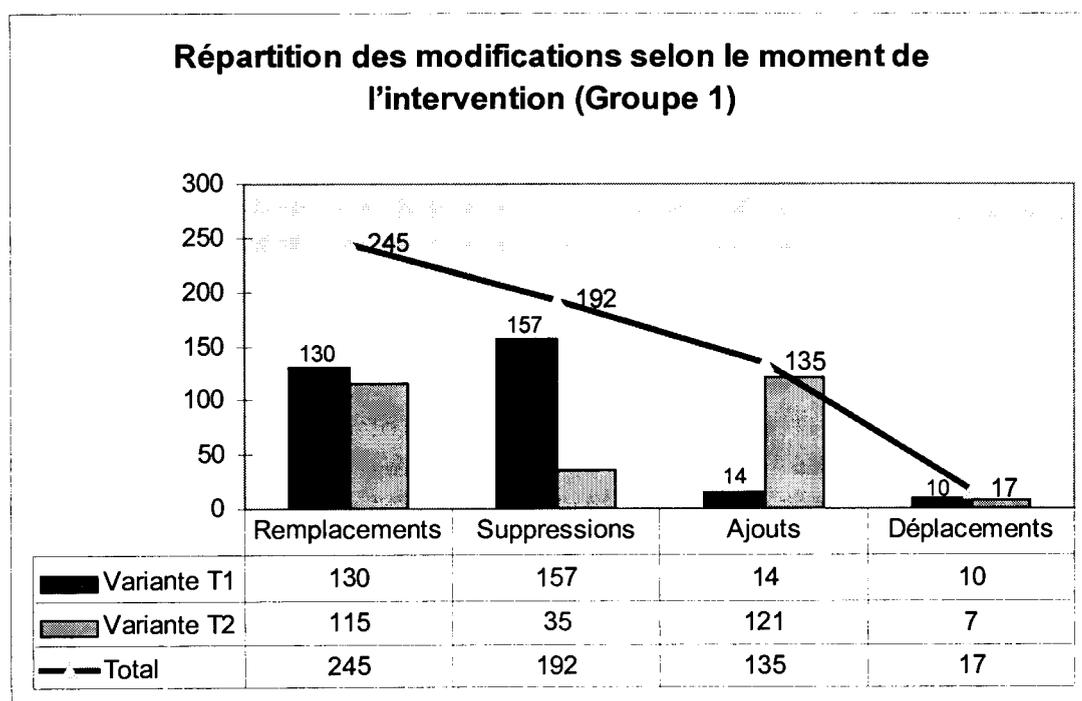
Ce que nous tâcherons de montrer pour notre part, c'est que cette relecture critique peut se faire dans le flux même de l'écriture, et occuper la ligne, la marge ou l'interligne, ce que nous appellerons variante d'écriture/lecture, comme elle peut se faire à postériori, dans un intervalle

³⁷⁵ Grésillon, A, 1988 :

plus ou moins long entre l'écriture/lecture et la relecture, ce que nous désignerons par variante de relecture.

Nous résumons dans le tableau suivant les résultats de nos observations.

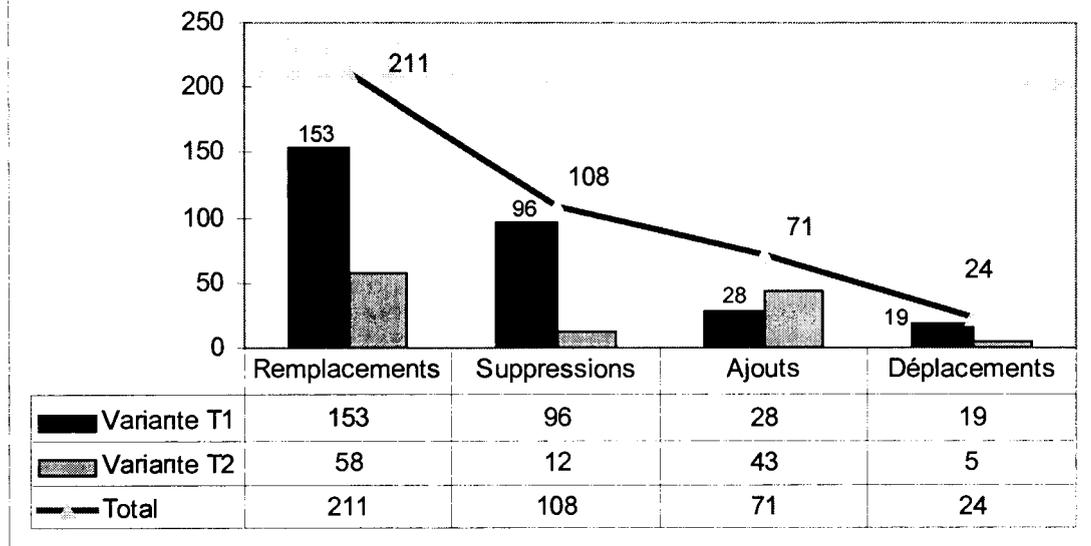
TABLEAU N° 34
Répartition des modifications selon le moment de l'intervention
 (Groupe 1)



Ces résultats présentent de nombreux points communs avec ceux du groupe 2, résultats exposés dans le tableau suivant.

TABLEAU N° 35
Répartition des modifications selon le moment de l'intervention
 (Groupe 2)

Répartition des modifications selon le moment de l'intervention (Groupe 2)



Que retenir de ces deux tableaux ?

- L'ordre d'importance des modifications, tous moments confondus, est identique dans un groupe et dans l'autre.

- Les modifications sont plus nombreuses lors de la mise en texte que lors de la révision. Ce résultat s'accorde avec ceux de Sommers (1981), Monahan (1984) et Fabre (1990) puisque tous ces auteurs font observer que les scripteurs déclarés " non-compétents " modifient l'écrit le plus souvent lors du premier jet, contrairement à ceux jugés compétents qui révisent massivement l'écrit une fois achevé.

- Ce qui varie d'un groupe à l'autre, c'est l'ordre d'importance des modifications d'un moment à l'autre de l'écriture.

En effet, dans le groupe 1, l'ordre des variantes était le suivant :

T1: S > R > A > D³⁷⁶.

Il devient en T2 :

A > R > S > D.

³⁷⁶ Chaque variante est désignée par son initiale : R : remplacement, S : suppression, A : ajout et D déplacement.

ANIS (J). *L'écriture, Théories et descriptions*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael. 1988.

ANIS (J). (éd). La génération de textes. In *Langages*, 106, Paris : Larousse. Juin 1992.

ASTOLFI (J.P). *L'école pour apprendre*. Paris, ESF, Coll. " Pédagogies ", 1992.

B

BADDELEY (A.D). *Working Memory*. New York : Oxford University Press. 1986.

BAKHTINE (M). *Esthétique et théorie du roman*, Moscou, 1975, trad. Fr. Daria Olivier, Paris, Gallimard, 1978.

BARNETT (M.A). Writing as a Process, *The French Review*, 63 (1), 1989.

BARRE-DE MINIAC (C), **CROS** (F), **RUIZ** (J). *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*. ESF éditeur/ INRP. Paris. 1993.

BARRE-DE MINIAC (C). La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. In *Revue Française de Pédagogie*, 113, Octobre-novembre-décembre 1995 a.

BARRE-DE MINIAC (C). *Genèse du rapport à l'écriture*, Lyon, Voies livres, 1995 b.

BARRE-DE MINIAC (C) (éd). *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. De Boeck et Larcier. INRP. Paris, Bruxelles. 1996.

BARRE-DE M INIAC (C). *L'appropriation de l'écrit. Propositions pour une didactique de l'écriture multi-référencée*. Note de synthèse pour le diplôme d'habilitation à diriger des recherches. Université Charles de Gaulle-Lille III. 1997 a.

BARRE-DE MINIAC (C). *La famille, l'école et l'écriture*. Paris : INRP, coll. " textes et documents de recherche ". 1997 b.

BARRE-DE-MINIAC (C). Une démarche de recherche au service du questionnement didactique. In *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit. Hommage à Michel Dabène*. (Textes réunis par GROSSMANN (F)). IVEL-LIDILEM. Grenoble **III**, 1998.

BARRE-DE-MINIAC (C). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Presses Universitaires du Septentrion. Coll. Savoirs mieux. 2000.

BARRE-DE-MINIAC (C). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. In *Pratiques*, 113-114, Juin 2002.

BARTHES (R). *Essais critiques*. Editions du Seuil. 1964.

BARTHES (R). *Roland Barthes par Roland Barthes*. Paris : Seuil, Coll. " Ecrivains de toujours ". 1975.

BARTHES (R). *Le bruissement de la langue: Essais Critiques IV*. Paris : Seuil, 1984.

BARTHES (R). Ecrivains et écrivains. *Œuvres complètes*, tome 1, 1942-1965, Paris, Le Seuil, 1993.

BARTLETT (F.C). *Remembering : A Study in Experimental and Social Psychology*, Cambridge ; Cambridge University Press. 1982.

BAUGNET (L). *L 'identité sociale*. Paris : Dunod, 1998. Coll. Les topos.

BEAUD (L). Un exercice extraordinaire : définir le dialogue et le monologue " In *Pratiques langagières et didactiques de l 'écrit . Hommage à Michel Dabène*. IVEL-LIDILEM. 1998.

BEACH (R). Self-Evaluation Strategies of Extensive Revisions and Nonrevisions, *College Composition and Communication*, 27, 1976.

BELLEMIN-NOËL (J). *Le texte et l 'avant-texte*. Larousse. 1972.

BENOIST (D). *Le brouillon, un outil efficace pour écrire*. Mémoire professionnel. IUFM Grenoble. 2003.

BENVENISTE (E). L'appareil formel de l'énonciation. In *Langages*, 17, Mars 1970.

BEREITER (C) et SCARDAMALIA (M). From Conversation in Composition : the Role of Instruction in a Developmental Process. In R. Glaser. (Ed), *Advances in Instructional Psychology*, (Vol 2), Hillsdale, NJ:LEA. 1982.

BEREITER (C) et SCARDAMALIA (M). The psychology of written composition, *Journal of memory and language*, 27, 1987.

BERGEZ (D), BARBERIS (P), DE BIASI (P.M.), MARINI (M) et VALENCY (G). *Introduction aux Méthodes Critiques pour l 'analyse littéraire*. Bordas. Paris. 1990.

BERTHIER (N). *Les techniques d'enquête.* Armand Colin. 1998.

BILLIEZ (J) (Textes réunis par). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène.* CDL-LIDILEM. 1998.

BILLIEZ (J) & MILLET (A). Représentations sociales: trajets théoriques et méthodologiques. In MOORE (D) (Ed). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes.* Coll. Essais CREDIF. Ed Didier. 2001.

BISAILLON (J). *Enseigner une stratégie de révision de textes à des étudiants en langue seconde : un moyen d'améliorer les productions écrites.* Publication B-182. Québec : CIRAL, Faculté des Lettres. Université Laval. 1991.

BISAILLON (J). Les stratégies de révision comme objet d'enseignement. In *Enjeux*, 22, Mars 1991.

BISAILLON (J). L'apprentissage de l'écrit en langue seconde. In ABOU (S) et HADDAD (K) (sous la direction de). *Une francophonie différentielle.* L'Harmattan. 1994.

BOGAARDS (P). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères.* Coll. Langues et apprentissage des langues. Ed. Hatier/Didier. 1994.

BOUCHERON-PETILLON (S). Roland Barthes ou l'écriture ramifiée : formes et opérations d'ajout dans le manuscrit du *Plaisir du texte*. In *Langages*, 147, Septembre 2002.

BOURGAIN (D). *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations de l'écriture en milieu professionnel.* Thèse de doctorat d'Etat, ss direction de J. Peytard, Université de Franche-Comté, 1988.

- BOURGAIN (D).** Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural. In *Langue française*, 85, Février 1990.
- BOURGAIN (D).** Raisons et écriture. In *Ecrire et faire écrire*. Ouvrage "Hors collection" des Cahiers de Fontenay. 1994.
- BRACEWELL (R.J), SCARDAMALIA (M) et BEREITER (C).** The development of Audience Awareness in Writing. *Resources in Education* (October, ERIC Document Reproduction Service N° ED 154 433). 1978.
- BRANSFORD (J), SHERWOOD (R), VYE (N) et RIESER (J).** Teaching thinking and problem solving. In *American Psychologist*, 41 (10), 1986.
- BRASSART (D.G).** Les processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite. In *Recherches*, 11, Lille, 1989.
- BRASSART (D.G).** Planification-Révision. In *Repères*, 4, nouvelle série, Paris : INRP. 1991.
- BRITTON (J.N).** *The development of writing abilities (11-18)*. London : Macmillan Education. 1975.
- BUCHETON (D).** Aider l'élève à devenir un "sujet écrivain" ou de quelques ingrédients à bien mélanger. In *Recherches*, 23, 1995.

C

- CADET (C). Brouillons d'écrivains. In *Recherches*, 11, Lille: AFEF régionale, Novembre 1989.
- CAROLL (J.A). Ratiocination and Revision or Clues in the Written Draft, *English Journal*, 1982.
- CHARMEUX (E). *L'écriture à l'école*. Paris : CEDIC/Nathan. 1983.
- CHAROLLES (M). L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques. In *Pratiques*, 49, Mars 1986.
- CHAROLLES (M) et alii. *Pour une didactique de l'écriture*. Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université, diffusion Pratiques. 1989.
- CHAUCHAT (H). *L'enquête en psycho-sociologie*, PUF , Le psychologue, Paris, 1985.
- CHERRAD-BENCHEFRA (Y). La réalité algérienne. Comment les problèmes linguistiques sont vécus par les Algériens. In *Langage et Société*, 41, 1987.
- CHERRAD-BENCHEFRA (Y). Les Algériens et leurs rapports avec les langues. In *Lengas*, 26, 1989.
- CHERRAD-BENCHEFRA (Y). *Contacts de langues et enseignement du français en Algérie*. Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Constantine, 1990.
- CHERRAD-BENCHEFRA (Y). Particularités linguistiques et enseignement du français au Maghreb : cas de l'Algérie et du Maroc. In *Cahiers de l'URAMA*, Publications de l'Université de Constantine, 1994.

CHEVALLARD (Y). *L'univers didactique et ses objets : fonctionnement et dysfonctionnements.* Marseille : COED (document interne ronéoté). 1988.

CHISS (J.L.) & alii (éds). *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits.* Actes du 3^e colloque international de didactique du français (Namur 09-1986). Bruxelles : De Boeck-Université. 1987.

CIBOIS (Ph). Eclairer le vocabulaire des questions ouvertes par les questions fermées. In *Bulletin de méthodologie sociologique*, 26, Mars 1989.

COLLINS (A) & GENTNER (D). A framework for a Cognitive Theory of writing. In Gregg L.W., Steinberg E.R. (éds) *Cognitive processes in writing*, Hillsdale: Erlbaum. 1980.

CORNAIRE (C.M) & RAYMOND (P.M). *La production écrite en didactique des langues.* Collection Le point sur... dirigée par C. Germain. Canada. 1994.

CULIOLI (A). " Préface ". *La genèse du texte : les modèles linguistiques.* Ed. CNRS. 1982.

CUMMING (A). Writing Expertise and Second-Language Proficiency, *Language Learning*, 39(1), 1989.

CUMMINS (J). Cross lingual dimensions of language proficiency . *Language Learning*, 39, 1. 1980.

D

- DABENE (L).** *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues.* Paris, Hachette. 1994.
- DABENE (M).** *Ecriture et lecture chez l'adulte : approche empirique de la compétence scripturale.* Thèse de Doctorat d'Etat. Université de Franche-Comté, Besançon, 2 tomes, 3 volumes, 897 p, déc. 1985.
- DABENE (M).** *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle.* Coll. Prismes. De Boeck. Bruxelles. 1987.
- DABENE (M).** Les pratiques d'écriture: représentations sociales et itinéraires de formation. In *Education Permanente*, 102, 1990 a.
- DABENE (M).** Les écrits (extra)ordinaires. In *LIDIL*, 3, Presses Universitaires de Grenoble, 1990 b.
- DABENE (M).** La notion d'écrit ou le continuum scriptural. In *Le français Aujourd'hui*, 93, 1991 a.
- DABENE (M).** Un modèle didactique de la compétence scripturale. In *Repères*, 4, Paris, INRP, 1991 b.
- DABENE (M).** Les écrits "ordinaires" aujourd'hui. In *Ecrire et faire écrire.* Ouvrage "Hors collection" des Cahiers de Fontenay. 1994.
- DABENE (M).** L'enseignement-apprentissage de l'écrit entre représentations et pratiques sociales. In *Psychologie & Education*, 3, Juin 1998.
- DAIUTE (C) & KRUIDENIER (J).** A Self- questioning Strategy to Increase Writer's Revising Processes. In *Applied Psycholinguistics*, 6, 1985.

LISTE ALPHABETIQUE DES OUVRAGES CITES OU CONSULTES

A

ABRIC (J.C) (sous la direction de). *Pratiques sociales et Représentations*. PUF. Paris. 1994.

AGAZZI (E). Problèmes épistémologiques des sciences humaines . In *Spécificité des sciences humaines en tant que sciences*, Colloque de l'Académie internationale de philosophie des sciences, Trento, Bruxelles, 4-7 Mai 1978.

ALCORTA (M). Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit. Le brouillon : un outil pour écrire. In **BROSSARD** (M) et **FIJALKOW** (J), *Apprendre à l'école : perspectives piagésiennes et vygotkiennes*, Presses Universitaires de Bordeaux, 1998.

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

AMERIO (P) et **DE PICCOLI** (N). Représentation de l'engagement social et de l'amitié : une étude sur des groupes de jeunes. *Revue Internationale de Psychologie sociale*, n° préparé par D. Jodelet et S. Moscovici, T 3, n° 3, 1990.

ANIS (J). Préparatifs d'un texte : La fabrique du pré, de F. Ponge. In *Langages*, 69, Larousse. 1983.

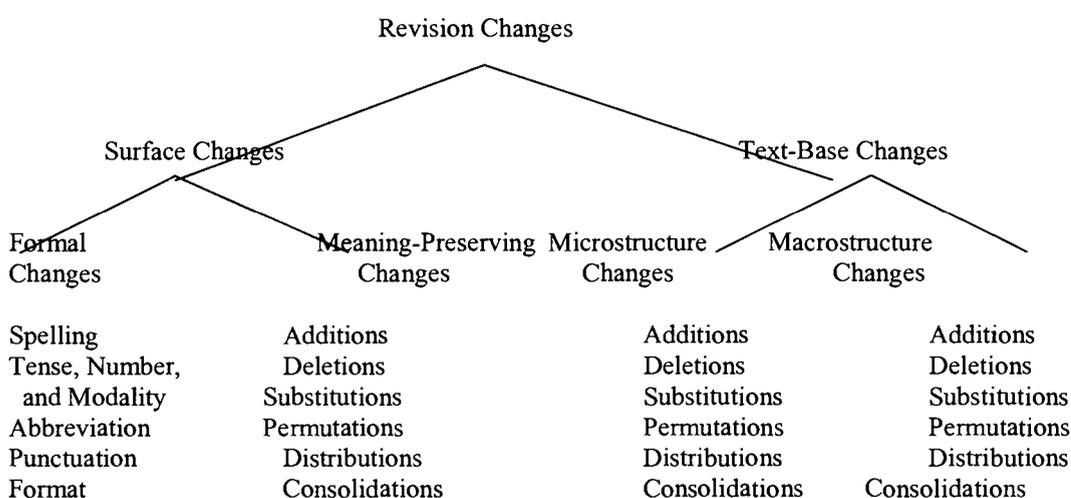
En 1980, Sommers tente une identification des opérations de "révision" très proche de celle retenue en France pour étudier les manuscrits littéraires. Elle dénombre quatre opérations de réécriture : suppression_ substitution_ addition et réarrangement_

Sommers s'intéresse aussi aux niveaux d' "intervention" du scripteur. Elle en décrit quatre : le mot qu'elle considère comme niveau minimal, le membre de phrase, la phrase et le thème.

Monahan (1984) reprend et détaille ces niveaux auxquels il adjoint la notion de "moment de l'écriture" : le moment préalable au premier jet, la durée du premier brouillon, le moment compris entre les brouillons, la durée du deuxième brouillon, après le deuxième brouillon... Dans l'esprit de Monahan, la prise en compte du temps est une donnée fondamentale.

Faigley et Witte (1981) proposent eux, une taxinomie des variantes de réécriture et introduisent une notion supplémentaire : le sens. Selon ces chercheurs, certaines modifications entraînent un changement de sens du texte, d'autres non. C'est ce qui fait la différence entre modifications textuelles et modifications "de surface".

Fig. 17 : Taxinomie des variantes de réécriture
(D'après Faigley et Witte (1981))



Les modifications de surface sont représentées à gauche de la figure : ce sont celles qui n'affectent pas le sens. Elles peuvent concerner la forme

seulement (ce sont les modifications d'orthographe - temps, nombre, modalité - , d'abréviation, de ponctuation et de format), comme elles peuvent constituer des paraphrases du texte sans altération de sens.

Les modifications textuelles figurent à droite de ce schéma : elles comportent des variantes qui relèvent tantôt de la microstructure, tantôt de la macrostructure et affectent le sens du texte.

1.2. Les travaux de C. Fabre

En France, c'est C. Fabre (1990) qui a ouvert la voie aux chercheurs en empruntant à la critique génétique ses outils pour analyser des brouillons d'écoliers et observer l'entrée de ces derniers dans l'écriture.

Partant de productions d'écrits ordinaires, les analyses de C. Fabre (1990) portent sur les processus de réécriture, envisagés à travers les ratures des brouillons et copies d'écoliers ayant de 7 à 10 ans.

A partir d'un corpus de 450 versions différentes de brouillons et copies, elle s'applique à rechercher les points de différence et de difficultés .

*" Comment les variantes fonctionnent-elles en discours ? Comment les divers types, considérés tant du point de vue des unités linguistiques affectées que de celui des opérations énonciatives auxquelles elles contribuent, s'agent-elles ou s'opposent-elles entre elles ? Comment le texte parvient-il à se constituer ? "*³³⁷.

Telles sont les questions auxquelles C. Fabre tente d'apporter une réponse.

A partir du corpus recueilli, Fabre (1990) dresse un tableau de la répartition des opérations de réécriture faites par les écoliers et conclut à une prédominance des remplacements (45%).

Si le remplacement décroît à mesure que l'écolier avance dans sa scolarité, il ne cesse cependant de dominer . Il concerne principalement les niveaux graphémique, lexical et plus rarement phrastique.

Les résultats de Fabre rejoignent l'ensemble des travaux disponibles sur les écrits intermédiaires de jeunes ou d'adultes peu experts et qui

³³⁷ Fabre C. 1990: 182.

s'accordent pour reconnaître que le remplacement est la variante la plus représentée.

Les ajouts et les suppressions apparaissent dans une proportion presque comparable (30% et 22%) et ont en commun de représenter des valeurs moyennes, tandis que les déplacements ne sont réalisés que très rarement.

L'ajout occupe une place de plus en plus grande au cours des années de l'école élémentaire. Il correspond selon Cl. Fabre à "*une entrée dans l'écriture " qui se passe bien "*".

La suppression, elle, décroît durant les trois premières années de l'école élémentaire pour se stabiliser ensuite en conservant tout de même un pourcentage important (22% des variantes sur l'ensemble du corpus) l'essentiel des suppressions affectant le niveau graphématique et le mot.

Ces résultats se recourent avec ceux de Sommers (1980) ce qui fait soutenir à Cl. Fabre que "*la pratique des ratures dans les écrits d'écoliers s'identifierait à celle des scripteurs adultes " non compétents "*"³³⁸.

Enfin, le déplacement est considéré comme atypique par l'auteur du fait qu'il ne représente que 2% des variantes . Fabre avance comme explication qu' "*au niveau linguistique et technique, (...), le déplacement oblige à traiter conjointement deux points distincts du discours " ce qui est " une opération langagière délicate, plus complexe que les autres "*"³³⁹

Cherchant à établir une relation entre le type de variante et les domaines linguistiques où elles se réalisent, Fabre fait observer que les ratures des débutants se rencontrent surtout sur les éléments fondamentaux de la phrase (verbe, nom) et que l'adjectif et l'adverbe comportent en revanche très peu de modifications (3 à 9% selon la variante).

En résumé, C. Fabre fait donc apparaître des stratégies différenciées d'écriture-réécriture, montrant qu'au fur et à mesure que les enfants avancent dans leur scolarité "*les remplacements et les suppressions décroissent, les ajouts deviennent proportionnellement plus importants "*. Elle explique qu'il "*se dessine une évolution qui peut aller dans le sens d'un nouveau rapport à l'écrit : celui-ci n'est plus seulement traité comme une réalisation fautive à corriger, mais comme un tout dont le sens se cherche et s'augmente "*"³⁴⁰

³³⁸ Fabre, C, 1990 : 202.

³³⁹ Fabre, C, 1990: 216.

³⁴⁰ Fabre, C, 1990: 211.

Elle conclut sa recherche en montrant l'intérêt pour la didactique de s'arrêter davantage sur l'écriture entrain de se faire.

*" Ainsi les ratures peuvent-elles naturellement trouver place dans une pédagogie de l'erreur, si l'on admet qu'il est possible d'apprendre par essais et rectifications. Ce n'est alors pas le risque d'erreur qu'il faut éliminer des situations formatrices ; il faudrait au contraire développer les processus de détection, correction et utilisation des erreurs "*³⁴¹.

Ce sont donc ces recherches menées sur des brouillons de scripteurs non experts, de langue maternelle, qui serviront d'appui pour notre analyse de brouillons d'étudiants écrivant en langue étrangère.

2. LA PROCEDURE

Avant que de procéder à l'analyse de notre corpus, il est utile de rapporter les " propositions " faites par Bellemin-Noël pour une terminologie de l'étude des manuscrits, propositions largement reprises par d'autres auteurs.

2.1 Quelques définitions directrices

2.1.1 Texte, Avant-texte et Brouillon.

Lorsqu'ils sont ceux d'auteurs et d'écrivains, les brouillons sont appelés " avant-textes " et définis 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, et qui peut faire système avec lui* "³⁴².

Ils constituent donc l'" *ensemble des écrits rédigés en vue de l'ouvrage publié et qui conduisent jusqu'à lui* "³⁴³.

Bellemin-Noël prend même le soin de préciser que " *le choix de ce mot [avant-texte] en concurrence avec brouillon tient à ce que ce dernier*

³⁴¹ Fabre, C, 1990: 216.

³⁴² J, 1972.

³⁴³ Cette définition est spécifique des brouillons d'écrivains puisque leur finalité est la publication. Ce n'est pas le cas des brouillons d'écoliers dont la finalité est autre.

connote des caractères comme " résiduel ", " informe ", " insignifiant ", connotations embarrassantes dès l'instant qu'on veut précisément sortir de la problématique perfectionniste de l'oeuvre littéraire dotée d'un (seul) sens ".

Le mot brouillon semble alors réservé aux scripteurs ordinaires dont font partie nos étudiants, même s'il est permis d'étendre " la poétique jusqu'aux brouillons ", pour reprendre la formule de Bellemin-Noël.

C'est Fabre (2002) qui résume bien comment sont définis " avant-texte " et " brouillon ". Elle écrit :

(...) Tandis que brouillon renvoie à des phénomènes bruts, pris dans leur opacité, avant-texte implique une dynamique, et se situe dans une perspective de genèse ; c'est alors le point de vue du chercheur, aussi bien que celui du scripteur, qui relie texte et avant-texte ⁵³⁴⁴.

L'avant-texte est aussi défini par rapport au texte, qualifié de " dernier état d'une élaboration, signé par l'écrivain ", de " texte définitif", (Bellemin-Noël, 1972). Ce dernier, unidimensionnel s'oppose fondamentalement à l'avant-texte, au brouillon " dont le désordre proliférant est nettement perçu comme pluridimensionnel ".

Que reste-t-il en fait au brouillon sinon que son étymologie " est à rechercher du côté de " bouilli " et de " brou ", ce qui s'accorde bien avec l'aspect chaotique de ces avant-textes " (Grésillon & Lebrave, 1983), et qu'il se définit toujours négativement (résiduel, chaotique et insignifiant), ce qui lui vaudrait selon C. Fabre (1990) d'être exclu des analyses textuelles classiques.

On explique mieux alors les attitudes paradoxales des scripteurs qui tout en convenant de l'utilité du brouillon, affichent des comportements hostiles vis-à-vis de l'objet et répugnent à charger leurs manuscrits de corrections.

2.1.2 Corrections, modifications et variantes.

Une correction est une " biffure ou rature qui aboutit à replacer l'écrit dans les conditions de la grammaticalité, prise selon une acception très large (...). La correction ne modifie pas le sens "³⁴⁵.

³⁴⁴ Fabre, C, 2002 : 28.

³⁴⁵ Bellemin-Noël, J, 1972.

L'usage de ce terme est réservé pour Bellemin-Noël comme pour Grésillon et Lebrave aux aspects les plus formels, aux variantes grammaticales, aux seules modifications de l'expression. Ce sont les " *Surface Changes* " de Faigley et Witte (1981).

On parlera plutôt de variante ou de modification ou même chez Grésillon et Lebrave, de changement, jamais de transformation pour éviter toute confusion avec le concept issu de la grammaire générative.

2.1.3 Rature et biffure.

Bellemin-Noël désigne sous le nom de rature toute " *biffure à laquelle succède, en surcharge ou à la suite, une nouvelle formulation (éventuellement ... identique à celle qui fut biffée)* ". La biffure, elle, est le " *trait qui supprime un segment de l'écrit* " (Bellemin-Noël, 1972).

Il existe trois sortes de biffures :

- la biffure peut signifier une annulation provisoire : l'élément biffé est alors retrouvé plus loin tel quel ;
- il peut s'agir d'une annulation définitive : l'élément biffé est supprimé définitivement et ne réapparaît nulle part ailleurs ;
- il peut aussi s'agir d'une biffure suivie d'un remplacement.

Même si " rature " veut dire " raclure " (Bellemin-Noël), il n'empêche que toutes les opérations de réécriture constituent des ratures. C'est ce que confirme C.Fabre quand elle prend " Rature " comme " *terme générique désignant toute modification, aussi bien avec production d'une nouvelle unité langagière (dans les cas de remplacement et d'ajout), que sans production de langage (dans les cas de suppression et de déplacement)* ".³⁴⁶

Rey-Debove (1982), elle, note que la rature correspond " *constamment à un énoncé métalinguistique possible* " ³⁴⁷.

Les différentes opérations sont ainsi formalisées :

Remplacement = " annuler X écrire Y "

Suppression = " annuler X "

Ajout = " écrire Y à la place de zéro "

³⁴⁶ Fabre, C, 1990 : 74.

³⁴⁷ Rey-Debove, J, 1982 : 111.

Déplacement = " annuler X et écrire X à la place de zéro "

2.2. Code de transcription des manuscrits

Lorsqu'on transcrit des manuscrits, il est important de conserver les caractéristiques propres du document. C'est pourquoi, les brouillons doivent être reproduits dans une transcription diplomatique c'est-à-dire une " *reproduction dactylographique de l'original respectant aussi fidèlement que possible l'emplacement des éléments dans l'espace, dans la ligne et dans la page* " ³⁴⁸.

Pour ce faire, un code a été adopté, qui présente cependant quelques " variantes " selon les auteurs:

- une suppression est matérialisée par des parenthèses (...) ou des crochets [...]. Les mots ou groupes de mots supprimés sont transcrits (lorsqu'ils sont lisibles), biffés et mis entre parenthèses ou entre crochets.

Ex : " *il s'agit d'une (d²un-e) autre vie* "

- un ajout est signalé par deux barres obliques /... / ou par des soufflets < > ...

Ex : " *deux personne qui s'aime/nt/* ".

Lorsque l'ajout a été effectué au fil de l'écriture, le mot ou segment ajouté figure sur la ligne en cours. Lorsque l'ajout est effectué lors de la relecture, le terme ajouté figure alors, selon les cas, sur une ligne différente (interligne) ou dans la marge.

Ex : " *cette relation est une responsabilité très lourde "*
/et difficile/

- un remplacement associe les signes de la suppression et de l'ajout, c'est-à-dire que l'on note entre parenthèses ou crochets et on biffe le(s) élément(s) qui doi(ven)t être remplacé(s) et entre barres obliques ou soufflets le(s) élément(s) qui le(s) remplace(nt).

Ex : " *(quelques meubles) /la chambre à coucher! "*

³⁴⁸ Lebrave, J.L, 1983 : 10

Parfois le remplacement se fait par surcharge sur la version précédente. On ne peut alors que faire figurer l'élément ajouté à côté de l'élément supprimé.

- le déplacement se présente sous la même forme que le remplacement : il associe une suppression et un ajout.

Ex : " (*seniiments-fféble*) /*noble sentiments*/ "

- l'interruption au milieu d'une unité est représentée par un crochet pointu ouvrant.

Ex : " *dans l'obscuri*< "

- les passages illisibles, lorsqu'ils sont biffés, sont représentés par xxx .

2.3. Problèmes posés lors de la transcription et de l'analyse.

Lorsqu'on veut reproduire les manuscrits, on peut se heurter à quelques écueils :

- la place : la transcription diplomatique occupe beaucoup de place si l'on respecte la disposition du texte dans la page (marge, blancs...).

- la lisibilité : certains passages du manuscrit sont presque ou totalement illisibles soit en raison de la graphie qui y est peu surveillée soit en raison des ratures qui les surchargent.

- la chronologie : il n'est pas toujours évident de restituer la chronologie des opérations. Il est difficile parfois de savoir si la rature est une modification opérée au fil de l'écriture ou bien s'il s'agit d'une modification qui est intervenue lors de la relecture. Seules les modifications effectuées en dehors de la ligne (dans l'interligne, dans la marge), ou dans une encre de couleur différente, peuvent être considérées comme des variantes de (re)lecture. Pour le reste, il ne s'agira que d'hypothèses interprétatives. Lorsqu'il existe des surcharges, c'est-à-dire lorsque le scripteur réécrit au dessus de ce qui existe déjà, il est parfois difficile de dire quel est l'élément (le plus souvent le graphème) de départ, quel est celui rajouté.

- l'identification de la modification : il n'est pas toujours simple de décider de la nature de la modification effectuée. En effet, chaque variante possède un élément commun avec les autres de telle sorte que la limite entre deux est parfois difficile à marquer. C'est le cas notamment de la suppression et du remplacement.

Qu'est-ce qu'un remplacement ? Une suppression suivie d'un ajout, ce que Rey-Debove³⁴⁹ formule de la manière suivante :

" ANNULER X ECRIRE Y ".

La suppression, elle, peut être formulée ainsi :

" ANNULER X ".

C'est cet élément commun entre les deux qui rend les choses difficiles puisque dans les deux cas on écrit " quelque chose " après la suppression. Seulement, dans le cas du remplacement, l'élément ajouté se substitue à l'élément biffé " de sorte que l'un et l'autre fonctionnent *comme équivalents dans un certain contexte*"³⁵⁰. Tout le problème est donc d'identifier cette équivalence, ce qui n'est pas toujours évident au premier abord.

Par ailleurs, si remplacer consiste clairement à substituer un élément par un autre élément (et ce, quel que soit son volume) de sorte que $A \rightarrow B$, déplacer est aussi dans une certaine mesure une substitution puisque exprimable de la manière suivante :
 $XAB \quad AXB$.

De manière plus concrète, les deux variantes peuvent s'analyser en suppression + ajout, ce qui rend parfois problématique leur identification, surtout lorsque l'élément ajouté se place à distance de l'élément biffé (dans le cas du déplacement).

3. CE QUE DISENT LEURS MANUSCRITS³⁵¹.

3.1 Quelques indications sur le corpus.

³⁴⁹ Rey-Debove, J, 1982 : 111.

³⁵⁰ Fabre, C, 1990: 131.

³⁵¹ Nous reprenons à notre compte l'intitulé d'un ouvrage paru en 1985 : *Leçons d'écriture. Ce que disent les manuscrits*.

Les brouillons que nous allons observer sont ceux d'étudiants de deux groupes de première année : un groupe de 30 étudiants et un groupe de 28 étudiants soit un corpus constitué de 58 brouillons³⁵². Ces manuscrits ont été ramassés à la fin d'une séance d'expression écrite. Les étudiants de chaque groupe n'avaient pas été tenus informés de l'analyse qui allait être faite de leurs brouillons. Si cette conduite peut à certains égards paraître indélicate c'est que nous avons toutes les raisons de penser que si les scripteurs avaient su que leurs brouillons allaient être observés, cela aurait sans doute faussé les données. Les étudiants l'ont dit et s'en sont expliqué dans le questionnaire : ils sont gênés d'avoir à remettre leurs brouillons. Et comme il nous était déjà arrivé de réunir des brouillons pour les faire corriger par leurs pairs³⁵³ (séances d'hétéro-correction), nous avons saisi cette opportunité pour garder les brouillons et les analyser.

Les étudiants ont donc été invités durant cette séance d'expression écrite à rédiger un texte dans lequel ils devaient donner leur point de vue sur le mariage (texte argumentatif). Cette séance faisait suite à d'autres séances au cours desquelles les étudiants ont été familiarisés avec certaines techniques de recherche d'idées : brainstorming, liste, association de mots... On comprendra pourquoi un certain nombre d'éléments semblables figurent dans ces brouillons (idées, expressions, vocabulaire...).

Le texte terminé, nous leur avons demandé de prendre un stylo de couleur verte et de s'en aider lors de la relecture finale pour d'éventuelles modifications. C'est ce qui nous permettra de faire la différence entre variantes d'écriture/lecture et variantes de relecture³⁵⁴.

Pourquoi observer des brouillons d'étudiants de première année seulement ?
C'est que comme nous l'avons mentionné dans la méthodologie de l'enquête (2^eme Partie, Chap. 2), les questionnaires ont été distribués puis récupérés en fin d'année universitaire. Il nous était impossible après exploitation de retrouver les mêmes étudiants pour comparer dire et faire. En revanche les étudiants de première année (du moins les deux groupes observés) étaient nos propres étudiants et nous avons coutume de ramasser leurs brouillons. Ce sont ces productions que nous avons exploitées.

³⁵² Nous présenterons en annexe le travail de transcription/analyse effectué sur tous les brouillons ainsi qu'une copie de chaque brouillon.

³⁵³ Ce qui les dérange moins.

³⁵⁴ Nous précisons un peu plus loin dans le texte ce que nous entendons par variante d'écriture/lecture et variante de relecture.

3.2. La matérialité des brouillons

Dans leur grande majorité, les brouillons ramassés sont écrits sur des pages déchirées de cahiers de petit ou grand format, à spirales ou non. Il est difficile de dire si les étudiants procèdent toujours de cette manière du fait que l'exercice demandé s'est fait en situation habituelle de classe. Si les étudiants avaient su que leurs brouillons allaient être ramassés, auraient-ils eu un autre comportement ? Nous ne saurons l'affirmer. En revanche, nous pouvons dire que la pratique du brouillon sur feuilles volantes (comme cela a été mentionné dans les réponses à la question des supports d'écriture) ne semble pas courante. Seuls 4 étudiants avaient à leur disposition des feuilles volantes lorsque nous avons commencé l'exercice. Tous les autres ont déchiré une page de leur cahier de cours.

Quant aux outils d'écriture, ils se résument à un stylo bille bleu ou noir selon la disponibilité alors que 31% d'entre eux³⁵⁵ déclaraient utiliser le crayon au brouillon. La pratique de la gomme est absente de même que celle de l'effaceur. Pourtant 44% des étudiants de première année affirmaient utiliser une gomme au brouillon et 11% un effaceur.

Il est vrai que nous ne sommes pas toujours obligé d'utiliser l'un ou l'autre et les brouillons remis peuvent constituer " l'exception qui confirme la règle ". Pourtant il nous est difficile de croire, que les 31% qui déclaraient avoir l'habitude d'utiliser un crayon au brouillon, les 44% une gomme et les 11% un effaceur, ne l'aient pas fait ce jour-là.

Il nous est en tout cas permis de poser à tout le moins qu'il peut exister un décalage entre les dires et les faires, du moins pour les étudiants interrogés et la situation observée. Peut-être les sujets interrogés ont-ils voulu se conformer dans leurs réponses à ce qu'ils pensent être les comportements " normaux " d'écriture, sachant que réviser c'est aussi supprimer et que, en dehors de la rature, les outils classiques de la suppression sont la gomme ou l'effaceur.

De toute évidence la posture la plus fréquente est que les étudiants écrivent et " effacent avec le stylo " selon les termes mêmes d'un étudiant.

Le trait, lui, est en général relativement lisible sauf dans les cas de surcharges. Nous n'avons pas eu trop de difficultés à lire ces brouillons dont il faut rappeler qu'ils sont ceux de nos propres étudiants. Peut-être la familiarisation avec le trait a-t-elle simplifié la lecture. Pour autant il faut reconnaître que dans l'ensemble, les brouillons scolaires restent des brouillons lisibles par tout un chacun. Il serait intéressant de comparer le

³⁵⁵ 31% des étudiants de première année.

trait avec celui de brouillons intimes pour savoir si l'application n'est pas due à la prise en compte du lecteur éventuel (virtuel) qu'est l'enseignant.

3.3. Les processus rédactionnels

Quand bien même ils ne seraient que " *cette partie qui émerge de l'iceberg* "³⁵⁶, et à condition de résister à la tentation de " *prendre la traduction pour l'original et les traces nécessairement fragmentaires pour le tout* "⁹⁹³⁵⁷, les brouillons peuvent donner accès à la complexité des processus rédactionnels et nous dire " *comment ça marche quand ils rédigent* " pour reprendre l'expression de Barthes.

Un premier coup d'oeil sur l'ensemble des manuscrits de nos étudiants révèle une absence de traces de planification. Les brouillons donnent à lire des textes rédigés. Point de notes jetées ça et là. Point de plan. Seulement une écriture au fil de la plume et des textes, de longueur et de qualité inégales selon les brouillons.

3.3.1. Les connaissances énumérées.

Tels qu'ils se présentent, les brouillons que nous avons observés ressemblent au premier jet d'un écrit, à la première version d'un texte et se confondent parfois avec un oral transcrit.

En effet, comme dans le modèle de Bereiter et Scardamalia (Modèle des connaissances énumérées, 1987), le discours de ces s cripteurs s emble s'organiser au fur et à mesure de l'activation des idées. Tout un travail reste à faire, sur brouillon, pour que cette première mouture soit reprise, remaniée, organisée, corrigée, pour qu'elle ne ressemble plus à la transcription d'un langage oral. Ces brouillons ne sauraient constituer qu'une étape intermédiaire : un texte en attente de corrections, et d'améliorations. C'est du reste la définition même que donne le dictionnaire de Furetière (1690) de cet objet : "*papier sur lequel on jette ses premières pensées en écrivant, qu'on revoit après, et qu'on rature avant que de mettre l'ouvrage au net* ", définition q ui s ouligne e n filigrane la différence entre brouillon mental et brouillon écrit.

Il semble établi que nos scripteurs aient, dans leur grande majorité, des difficultés à prendre de la distance avec leur écrit. A l'instar des jeunes

³⁵⁶ Grésillon et Lebrave, 1983.

³⁵⁷ Werner, M, 1985: 278.

scripteurs de langue maternelle et faute de planification, leurs textes " *semblent refléter l'ordre dans lequel ils pensent les choses, plutôt qu'un ordre qu'ils auraient imposé au contenu à la suite d'une planification* "358. Nous n'en voulons pour preuve que la présence importante au sein de notre corpus du coordonnant " ET " (527). Fonctionnant comme un " archiconnecteur ", cette conjonction semble tenir la place dans certains brouillons de nombreux autres connecteurs.

Dans de nombreux cas, tout se passe comme si les scripteurs se contentaient d'énumérer, d'énoncer sans développer des idées, des exemples, des arguments.

" (...)Alors c'est l'entrée dans la société et prendre de la respon(c) /s/abilité. E n outre, l e mariage est bien s ûre l a fête d e la nuit de nôce avec la présence de toute la famille /et les proches/, sans oublié que (l<) cet heureux événement (c)/s/e faite toujours en été. Et bien que le mariage fait des heureux, il fait aussi des malheureux, car c'est aussi un problème qui se situe ou bien dans la belle famille ou l'absence de la fidélité ou encore la jalousie (qui) entre le mari et sa femme qui provoque la tension chez les deux famille et même pour les enfants (s'il y en a) et encore le plus [illisible) cruel des tous c'est la stérilité de la femme car (elle gêne) des fois au divorce sans compter les circonstance et à fin c'est le manque d'argent car la vie en couple et les enfants oblige les charges importante et (ees) /ce/ n'est pas possible pour certain et ce sera alors le désordre dans la famille et même au comportement des enfants et leur éducation. C'est pourquoi (le) on est obligé de bien réfléchir et /de/ bien viser l'idée du mariage et sa fatalité parfois indésirable.

(Brouillon 10)³⁵⁹

ou encore

" (...) Et pour construire une famille, il faut pensé (a-un) /au/ mariage. Le mariage indique la responsabilité (• = : : •) pour les deux la femme et l'homme parce que le mariage ci le (rcpcct) /respect/ de l'autre, ci le ponce de l'autre. La responsabilité aussi au enfant et comment avoir un belle vie avec un grand amour entre la femme et l'homme et avec leur enfant et pour marier il faut connu bien commen choisi l'autre (pour q<) Il y a des (gens) /gens/ qu'ils ont dit que pour marier il faut que (s'aime) /nous l'aime /l'autre/ et aussi, il y a qu'ils (ont dit) /ont dit/ que (en-marier) /ont (choisi l' au<) /choisi(en-)7z l'autre pour sa personnalité. Tout ça indique (que-en) /que quand/ on dicident de marier il faut connu bien pourquoi on

³⁵⁸ Scardamalia, M et Bereiter, C, 1998 : 29.

³⁵⁹ Nous présentons ici une partie du texte sans nous soucier de la disposition originale. La transcription " diplomatique " de ce texte et de tous les autres figure en annexes.

Pour le groupe 2, les choses sont différentes :

T1 : R > S > A > D

T2 : R > A > S > D

Ce qui apparaît en revanche comme un comportement commun, c'est que, qu'il s'agisse des scripteurs du groupe 1 ou de ceux du groupe 2, d'un moment à l'autre du processus, les choses peuvent changer : en effet la proportion d'ajouts est nettement plus grande lors de la phase de révision que lors de la mise en texte.

Si, comme le note Fabre (1990: 162) "*le scripteur non compétent, qui écrit peu, difficilement, et ne parvient pas à relire de façon efficace, peut "débloquer" son expression écrite s'il concentre ses efforts sur l'ajout*", on peut comprendre pourquoi lors de la phase de relecture les ajouts sont plus nombreux.

Le scripteur, débarrassé des premières contraintes de l'écriture, et libéré de la peur de ne pas trouver quoi dire, ce que confirme la tendance à l'écriture linéaire et au texte rédigé, ajoute, étoffe et "*crée du nouveau à partir de rien*"³⁷⁷.

Les suppressions, elles, diminuent de façon significative lors de la relecture. Cela confirme que de nombreux scripteurs ont de la difficulté à revenir sur les choix premiers³⁷⁸, et à annuler certains éléments produits lors du premier jet.

C'est probablement la même raison qui pousse les scripteurs à réduire les opérations de déplacement lors de la révision sachant que chaque déplacement risque de mettre à mal la cohérence et la cohésion du texte, que " toute rature remet en cause l'ensemble de l'écriture "³⁷⁹. On observera / d' ailleurs que les rares déplacements pratiqués affectent le mot et non la(phrase ou le paragraphe.

S'agissant du remplacement, nous pouvons confirmer qu'il est dans notre corpus, la variante fondamentale puisqu'il intervient de manière prépondérante quelle que soit l'étape du processus rédactionnel.

Il représente pour le groupe 1, 42 % des modifications réalisées lors de la mise en texte (T1) et 41 % des modifications réalisées lors de la relecture finale (T2). Pour le groupe 2, il est la modification la plus fréquente en T1

³⁷⁷ Fabre, C, 1990: 160.

³⁷⁸ Ce que les résultats du questionnaire avaient déjà montré (2^{ème} Partie, Chap III.)

³⁷⁹ Bellemin-Noël, J, 1972.

(52%)³⁸⁰ et en T2 (49%). Ce résultat s'accorde avec les travaux disponibles qui mettent en avant que le remplacement est l'opération la plus pratiquée dans les écrits intermédiaires d'enfants, d'adolescents ou d'adultes non-experts³⁸¹.

En tout état de cause, nous pouvons retenir que parmi les scripteurs observés, certains ont effectué de nombreuses modifications lors de ce que Oriol-Boyer appelle la " rétroaction scripturale "³⁸² (41% des ratures).

Le nombre de modifications opérées lors de la relecture confirme s'il était besoin, que l'écriture n'est jamais finie, qu'un texte n'est jamais tout à fait achevé et que chaque relecture peut entraîner des modifications jusqu'à ce qu' " à un moment donné, le scripteur décide (...) d'arrêter son travail " ³⁸³

Pour autant, nous ne concluons pas à une systématité de la révision finale chez nos scripteurs du fait que nous sommes intervenue pour demander qu'elle soit faite. Nous ne sommes pas sûre que dans des conditions ordinaires les mêmes scripteurs l'aurait pratiquée, et dans les mêmes proportions.

3.4.3. Données qualitatives.

Ces quelques données chiffrées présentées, nous allons procéder à une lecture des brouillons relevés pour y analyser le fonctionnement des différentes variantes.

Comment se répartissent les modifications dans les brouillons d'étudiants non-natifs? Quelles sortes de variantes dominant ? Qu'est-ce qui les motive ? Le fonctionnement est-il spécifique de nos étudiants ou confirme-t-il les résultats de travaux antérieurs ?

Autant de questions auxquelles nous tenterons de répondre pour mieux comprendre " comment ça marche quand on écrit " et comment ça marche quand on se relit.

a) Le remplacement.

³⁸¹³ Pourcentages calculés sur l'ensemble des modifications opérées en T1 puis en T2 par les scripteurs du groupe 2.

³⁸¹ Pour les enfants se reporter aux travaux de Bartlett, 1982 ; Piolat, 1986 et de Fabre, 1990 ; pour les adolescents et les adultes se reporter aux travaux américains de Sommers, 1980 ; Witte et Faigley, 1981 ; Monahan, 1984 ; Matsuhasi et Gordon, 1985.

³⁸² Oriol-Boyer, C, 1986: 56.

³⁸³ Bourgain, D, 1994 : 73.

Ainsi que le note Fabre, quand elle analyse des brouillons d'écoliers, " le remplacement est la rature par excellence dans les écrits scolaires. "³⁸⁴

Comme chez les écoliers qu'elle observe, le remplacement constitue dans notre corpus, la modification la plus fréquente. Elle représente pour 59% des brouillons que nous avons relevé (soit près des 2/3), 11 occurrences au moins.³⁸⁵

Une observation de l'ensemble des remplacements nous permet de poser d'abord qu'il existe plusieurs sortes de remplacements :

- les remplacements " parfaits " (ou vrais remplacements) et les " faux-remplacements " :

Dans les premiers, le scripteur décide de supprimer un élément ou un groupe d'éléments qu'il remplace par un autre élément ou groupe d'éléments, plus ou moins proche(s) sémantiquement :

Exemples :

(être humain)-/homme/ Brouillon 13

(toujours)-/souvent/ Brouillon 33

(ceux qui disent le contraire)-/ceux qui pensent le contraire/ Brouillon 28

Les seconds, que nous appelons faux-remplacements, sont en fait des déplacements qui ne disent pas leur nom puisque le scripteur biffe un élément ou un groupe d'éléments que l'on croit supprimé(s) mais qui réapparaît(ssent) immédiatement à côté. L'élément biffé est en fait différé. Cette variante est essentiellement une variante d'écriture/lecture qui apparaît dans le fil de l'écriture. L'élément qui remplace est identique à l'élément remplacé, il le répète. Il s'agit à proprement parler de remplacement-répétition qui maintient l'écrit en l'état.

Exemples :

" *il y a (un) /un/ grand problème*". Brouillon 3

" *à cause de bon (parent) /parent/ ils pensent*". Brouillon 15

(en) /en/ risque de perdre cette relation". Brouillon 21

" *en commence (ne) /ne/ pas être d'accord*". Brouillon 21

" *la formation d'une famille pour (continuer) /continuer/ l'humanité*". Brouillon 24

³⁸⁴ Fabre, C, 1990: 135.

³⁸⁵ Nous avons fait le choix de retenir les mêmes critères de comptage que Fabre (de 1 à 10 ; de 11 à 20 et plus de 20) pour disposer d'un élément de comparaison, d'autant que nous posons l'hypothèse que nos scripteurs se comportent au brouillon comme des jeunes natifs pour qui l'écrit fonctionne comme une langue étrangère par rapport à l'oral.

" *les mariées vivent une belle vie avec ses enfants (dans un) / dans un/ petit foyer*". Brouillon 25

" *chacun de nous pense (de) /a/ se marier un jour (pour avoir une) /pour avoir une/ famille*". Brouillon 48

" *donne a ses enfants tous ce qu'ils (veut) /veut/* ". Brouillon 48

Les exemples seraient beaucoup plus nombreux si l'on tenait compte des cas d'inachèvement tels que (*stab*<)-/*stabilité*/ Brouillon 40 ; (*resp*<)-/*responsabilité*/ Brouillon 43 ; (*1*)-/*longtemps*/ Brouillon 51....

Les faux-remplacements peuvent correspondre à notre sens à une conduite d'abstention par incompétence. Ils se produisent sans doute lorsque le scripteur est en panne de réponse. Il existe de manière apparente chez le scripteur une volonté de changer l'élément qui s'exprime par une biffure puis, dans un temps probablement plus ou moins long³⁸⁶, le scripteur renonce à son projet et maintient ses premiers choix. Il passe du même au même. Est-ce à dire pour autant qu'il est satisfait de ce qu'il a conservé ? Nous n'en sommes pas sûre.

Ces faux-remplacements peuvent aussi être l'expression de moments de réflexion. Ne l'oublions pas, nous sommes en présence de scripteurs qui activent les connaissances à mesure qu'ils avancent dans l'écriture. Ils barrent, réfléchissent puis réécrivent...la même chose.

• les remplacements réussis et les remplacements non réussis³⁸⁷

Tous les remplacements opérés par les scripteurs n'aboutissent pas à une amélioration de la qualité du texte. Nous considérerons donc comme réussis, tous les remplacements qui auront eu pour effet de corriger l'élément (ou groupe d'éléments) incorrect ou fautif.

Exemples :

(des homme)-!/des hommes! Brouillon 25

(qu'and)-Iquandl Brouillon 3

il faut que l'homme (soient)/soit/ un travailleur) Brouillon 12

reste (dans) /à/ la maison Brouillon 5

³⁸⁶ C'est là que l'observation on-IME des processus rédactionnels peut s'avérer intéressante et fructueuse.

³⁸⁷ Si cette distinction concerne essentiellement le remplacement du fait que c'est la variante la plus utilisée pour la correction, elle est aussi valable pour les autres modifications.

Nous retiendrons que le remplacement est non réussi lorsque l'objectif implicite de correction ou d'amélioration n'est pas atteint et noterons par un astérisque ce type de remplacement.

Exemples :

*(appropo)-/a proport */ Brouillon 16*

*(parents)-/mariers */ Brouillon 48*

ont entend toujours les jeunes d'aujourd'hui (dirent)

*/ ditent... */ Brouillon 16*

*(après avoir des enfants)-/quand il y auront des enfants *1
Brouillon 50*

(on est) /on n'est/ devenu tous malade ma soeur "
Brouillon*

*(catastrophe)-/catastrofe *³⁸⁸ Brouillon 18*

Ces quelques exemples de remplacements non réussis montrent à quel point le processus de révision est complexe. A la suite de Bartlett, dont le modèle de révision a déjà été présenté dans la première partie de ce travail (i^{ère} Partie, Chapitre II), nous retenons que la conscience d'un dysfonctionnement dans le texte ou dans la phrase ne conduit pas nécessairement à sa correction.

Rappelons que Bartlett (1982) distinguait trois composantes dans la révision : la détection, l'identification et la correction. Un défaut d'identification du problème d'écriture, une difficulté à mobiliser les connaissances dans leur diversité, un savoir linguistique insuffisant, autant de raisons qui font que les modifications opérées ne réalisent pas forcément une amélioration de la production.

- les remplacements simples et les remplacements à versions multiples.

Pour effectuer certains remplacements, le scripteur s'y prend à plusieurs reprises. Il fait deux, trois voire quatre tentatives pour réaliser la modification et n'y parvient pas toujours. C'est ce que nous appelons remplacements à versions multiples.

Le scripteur semble chercher désespérément l'élément qui doit remplacer l'élément biffé.

Exemples :

" ils (ont) (/son/) /sont/ lajoi(x)/s/ de cette vie"*

Brouillon 12

³⁸⁸ Ces deux derniers exemples illustrent les cas d'identification de l'erreur par excès. Si dans certains cas, le scripteur n'arrive pas à identifier ses erreurs, dans d'autres, de crainte d'en oublier, il "pèche" par excès et modifie des éléments corrects.

" (*sati*) (*sat*) /*stisfère**1 " Brouillon 48
 " (*bouson*) (*bouson*) /*bousoins* */ " Brouillon 46
 " (*elle*) (*ell<*) (*et elle*) (*elle est*) /*elle est a la maison* */ "
 Brouillon 29
 " (*qui nous do<*) (*qui*) (*qui*) /*qui nous donne*/ "
 Brouillon 48

Si dans les premiers exemples le scripteur semble chercher la graphie correcte, dans les deux derniers, il est possible que nous soyons en présence de conduites réflexives. Les remplacements multiples se font tandis que le scripteur réfléchit à ce qu'il va écrire, ce qui explique sans doute que les éléments se suivent et se ressemblent.

Les remplacements simples, eux, réalisent l'opération dès la première tentative.

Exemples :

" *il faut penser que (cette) /les enfants/ besoin de manger* "
 Brouillon 1
 " *L'entourage (pouce) /pousse/ les deux partenaire*"
 Brouillon 4
 " *C'est pourquoi (le) /on/ est obligé...*" Brouillon 10

D'un point de vue quantitatif, il faut noter que les remplacements simples sont plus nombreux que les remplacements à versions multiples.

- l'inachèvement dans les remplacements.

Dans certains exemples, le segment biffé n'est pas terminé et donne lieu à une interruption de l'écriture³⁸⁹. Cette interruption peut être provisoire comme elle peut être absolue.

Lorsqu'elle est absolue, selon les contextes, on peut prévoir comment le segment aurait pu être terminé et on peut reconstituer le cheminement de la pensée, soit grâce au segment remplaçant, soit grâce au contexte.

C'est ainsi que dans le brouillon 43, le scripteur biffe un segment inachevé (*ab<*) qu'il remplace par un autre achevé: *Imanquel*. La synonymie des deux termes rend possible de supposer que l'élément biffé est (*absence*).

L'antonymie peut aussi aider à restituer la forme manquante. C'est l'exemple du brouillon 24 :

³⁸⁹ L'inachèvement peut intervenir à quatre niveaux selon Grésillon, Lebrave et Viollet (1986) : à l'intérieur du mot, du groupe syntaxique, du groupe verbal et de la phrase complexe.

*" Maix on peux pas eviter (de) parler
/de/
(des-a-4) les (inconvients) de mariage(...)"*

Le segment inachevé peut être reconstitué (" *avantages* ") grâce à son contraire (segment remplaçant : " *inconviens** ").

Le brouillon 47 présente un autre cas de figure : l'élément barré (*ch<*) est r emplacé p ar *1 projet/* dont on devine qu'il constitue un hyponyme par rapport à la proforme nominale " *chose* ".

Lorsque l'interruption est provisoire, le(s) segment(s) inachevé(s) est/(sont) retrouvé(s) " en différé ". Ce terme désigne Grésillon " *un énoncé (ou partie d'énoncé) dont l'écriture est amorcée, mais qui reste suspendu parce qu'il vient "trop tôt" dans l'enchaînement textuel : aussi cet énoncé est-il différé, reporté plus loin (à droite), le temps d'écrire quelque chose avant* " ³⁹⁰

Exemples :

Brouillon 8

" le mariage est une phénomène (très impor<) /qui a toujours été tres importante/ "*

Brouillon 32

*" Le mariage joue un role très important :
il (f4) /construit/ le peuple
il fortifie les relations socials "*

Brouillon 54

" il faut avoir (ccr<) /d'abords/ une certaine conditions
necess aires*

Mais l'énoncé n'est pas toujours reporté plus loin. Il peut, et c'est très souvent le cas dans notre corpus, apparaître immédiatement après le segment interrompu, soit parce que le scripteur se rend compte que la graphie est incorrecte et qu'il décide de la rectifier sur le champ, soit parce que après avoir décidé de supprimer l'élément en question, il se ravise et le maintient.

Exemples :

³⁹⁰ Grésillon, A, 1988 :

Brouillon 13

" Le mariage est la misère et la (sof<) /souffrance/ "

Brouillon 37

*quand la (maricr)/femme/ est belle et toujours tirer par
quatre (epin4) /épeingle*/ "*

Brouillon 38³⁹¹

*" (tyuc14) /Quand/ il y a une (cnK) très bonne /entente/ entre
le marri(e) et la marrié "*

L'inachèvement est un phénomène relativement fréquent dans les brouillons d'étudiants. Grésillon, Lebrave et Viollet l'ont aussi retrouvé dans les manuscrits d'écrivains. Il n'est donc pas la preuve d'une incompétence, ce qui fait dire à ces trois auteurs qu' *" au fond jamais rien ne se perd, qu'une amorce biffée se retrouvera quelque part et que les arrêts ne résultent nullement d'apories³⁹² "* (1986 : 66)

- *" Les alternatives non résolues ""*

Parfois, les brouillons donnent à lire deux, voire trois, segments qui se superposent et qui constituent des formules possibles de remplacement. Le scripteur ne résout rien. Aucun des éléments n'est biffé. Le scripteur laisse en instance. Il faudra attendre la version au propre pour savoir quel est l'élément retenu.

Exemples : Brouillon 19 : *pour* | *les couples* |
eux |

Brouillon 18 : *relation entre* | *le couple*
les mariers |

Brouillon 44 : | *toujours* |
tout le temps |

Nous devons préciser que, dans notre corpus, ces alternatives non résolues sont le fait de scripteurs qui doivent hésiter lors de la relecture à modifier l'élément. C'est ce qui explique que le premier segment ne soit pas

³⁹¹ Cet exemple associe les deux sortes de différés, immédiat et non-immédiat.

³⁹² Du grec *aporia*, difficulté.

³⁹³ Nous reprenons tel quel, un titre de Grésillon, Lebrave et Viollet que nous trouvons fort approprié pour décrire un certain type de remplacement.

biffé (la biffure ayant un caractère quasi-irréversible), ce qui donne le loisir d'y revenir lors de la copie au propre.

Ces quelques réflexions préliminaires faites, nous allons tenter une lecture-analyse des brouillons que nous avons recueillis.

Ainsi que nous l'indiquions en introduction, le remplacement affecte des niveaux différents selon les brouillons : graphèmes, unités lexicales et plus rarement unités phrastiques.

Les remplacements de graphèmes sont relativement nombreux ; ils constituent l'expression de questionnements sur la langue, en particulier de ses aspects orthographiques. Ces exemples de substitutions de graphèmes pour correction orthographique concernent exclusivement le plan de l'expression.

(sertain)-/certain/ (Brouillon 2) (*choque)-/choc/* (Brouillon 4) (*pouce)-/pousse/* (Brouillon 4) (*c'est faut)-/C'est faux/* (Brouillon 8)
(joix)-/joie/ (Brouillon 12) (*genes)-/jeunes/* (Brouillon 12) (*hotell)-/hôtel/* (Brouillon 18) (*gents)-/gens/* (Brouillon 19) (*coupte)-/couple/* (Brouillon 24) (*conserne)-/concerne/* (Brouillon 28)
(corne)-/comme/ (Brouillon 30) (*les fette)-/les fêtes/* (Brouillon 45)

Certains exemples donnent l'impression qu'il s'agit davantage d'oublis de graphèmes³⁹⁴ que d'erreurs d'écriture :

(dras)-/draps/ (Brouillon 17)
(inconvients)-/inconvinients/* (Brouillon 24)
(le repect)-/le respect/ (Brouillon 46)

Certaines corrections de graphèmes portent sur la ponctuation puisqu'elles concernent des majuscules. C'est le cas de : (*mais)-/Mais/* (Brouillons 4 et 39), (*après)-/Après/* (Brouillon 9) ; (*dans)-/Dans/* (Brouillon 39).

³⁹⁴ L'oubli de certains graphèmes dans les brouillons donne à penser que le scripteur a du mal à rentrer dans son rôle de lecteur. Il ne se relit pas ou ne lit pas ce qu'il a écrit mais ce qu'il pense avoir écrit.

Notons enfin que la majeure partie des substitutions de graphèmes constituent des variantes de relecture, c'est-à-dire qu'elles interviennent lors de la révision finale. Si, comme les enfants de l'école élémentaire observés par Fabre, certains de nos scripteurs (non natifs) ont des difficultés à manier " *les aspects physiques de la correction* .- *effacer, insérer, faire de la place, recopier*", on peut comprendre qu'ils pratiquent lors de la relecture finale " *les modifications qui demandent le minimum de réarrangement matériel* "³⁹⁵, en l'occurrence les substitutions de graphèmes.

Pour analyser les remplacements qui touchent le mot, le syntagme et la phrase, nous utiliserons la distinction faite par Fabre entre " remplacements liés aux unités référentielles " et " remplacements liés à la prédication et aux repérages énonciatifs ".

o Remplacements liés aux unités référentielles :

Dans bien des brouillons, le remplacement vise la substitution d'un substantif, soit par un autre substantif, soit par un pronom, et inversement.

Dans le premier cas, il peut s'agir d'un remplacement par un synonyme, un hyperonyme ou un hyponyme.

. Synonymes

(*deux personnes*)-/*deux êtres humains!* Brouillon 5

(*les invités*)-/*les présents!* Brouillon 7

(*le couple*)-/*les mariers**1 Brouillon 18

(*l'homme*)-/*l'époux*1 Brouillon 52

- Hyponyme —+ hyperonyme (

les défenseurs)-/*les gens*/ Brouillon 11

(*la marier*)-/*la femme*/ Brouillon 37

. Hyperonyme —> hyponyme

(*quelques meubles*)-/*la chambre à coucher!* Brouillon 17

(*les gens*)-/*les invités!* Brouillon 56

(*cette idée est une cellule*)-/*le mariage est une cellule!* Brouillon 2

(*le mariage est un mot occupe une place*)-/*le mariage est une relation occupe une place...*/ Brouillon 2

(*nourritures*)-/*gâteaux*/ Brouillon 12

(*les deux personnes*)-/*la femme et l'homme*/ Brouillon 14

³⁹⁵ Fabre, C, 1990 : 94.

Certaines substitutions de mots ou syntagmes semblent être motivées par un souci de référencement plus précise ainsi que le constate Fabre.

C'est le cas du remplacement d'un terme générique par un hyponyme (ex : *meuble* —> *chambre à coucher* (B.17); *les choses* —> *les attitudes* (B. 44) ; *les gens* —> *les invités* (B. 56)) mais c'est aussi le cas de certains synonymes (ex : *l'homme* —+ *l'époux* (B. 52) ; *le mal* —> *le pire* (B. 26) ; *la fête* —> *la soirée* (B. 7)).

Cette attitude qui consiste à remplacer des termes généraux, des " archi-lexèmes ", selon les termes de Grésillon (1988), par des termes mieux adaptés et plus précis, se rencontre aussi dans les manuscrits d'écrivains (Heine, Flaubert, Valéry). Elle relève, selon Grésillon, d'" *un mécanisme général de l'écriture : le scripteur met progressivement en place la maîtrise de la combinatoire lexicale que lui offre la structure de la langue* "396.

Dans le second cas, le nom est remplacé par un pronom, et le pronom par un nom.

. Nom —> pronom

(*après de bonnes heures d'ambiance*) /*après tous ce/a*³⁹⁷*/Brouillon 55

(*le mariage est nécessaire*)-/*il est nécessaire!* Brouillon 11

(*pour le couple*)-/*pour eux!* Brouillon 19

(*la vie d'une famille*)-/*leur vie!* Brouillon 11

(*que les gens*³⁹⁸ *ont pris*)-/*qu'ils ont pris!* Brouillon 56

(*l'éducation de leur enfant*)-/*son éducation!* Brouillon 42

(*à cause de leurs parents*)-/*à cause de ça!* Brouillon 26

- Pronom —> nom

(*pour eux*) /*pour les jeunes couples!* Brouillon 19

(*il*) /*le mariage!* Brouillons 25, 34, 40.

Fabre, qui rencontre le même type de remplacement dans son corpus d'écoliers, note que " *ces modifications contribuent à l'aspect cohésif de la référence, et montrent l'importance du remplacement dans la grammaire du texte* "399. Le fait n'est pas banal dans la mesure où il permet d'entrevoir des perspectives pédagogiques intéressantes. **Travailler les données de la grammaire du texte (anaphores, connecteurs,) lors des différentes opérations de révision, serait l'une des possibilités d'aide à l'amélioration de la production écrite.**

³⁹⁶ Grésillon, A, 1988 :

³⁹⁷ Nous reproduisons fidèlement le texte. Malgré la faute sur le pronom, l'intention de remplacement est bien là.

³⁹⁸ Le contexte nous a permis de restituer la forme originale " gens " du segment inachevé " ge< ".

³⁹⁹ Fabre, C, 1990: 141.

□ Remplacements liés à la prédication et à l'énonciation.

Parmi les unités lexicales concernées par le remplacement, le verbe figure en bonne position. De nombreuses modifications portent en effet sur le verbe soit pour le reformuler soit pour apporter une correction orthographique. En revanche, nous avons été surpris de retrouver très peu de variations temporelles dans les remplacements affectant le prédicat.

Exemples de reformulation:

ceux qui (disent) /pensent/ le contraire. Brouillon 28

*(quand on arrive pas ...)-/quand on peut pas *.../* Brouillon 21

(je pense que...)-/je crois que.../ Brouillon 16

(j'aime bien...)-/je souhaite/ Brouillon 30

De nombreuses substitutions qui ne sont pas toujours exemptes de maladresses concernent le prédicat et touchent à l'orthographe, à l'accord et à la concordance.

(• c'est les mêmes)-/ce sont les mêmes/ Brouillon 5

*(tout le monde savent)-/tout le monde sais */* Brouillon 11

(ce que c'est les bonnes manières)-/ce que sont les bonnes manières/
Brouillon 52

(▪ une responsabilité qui sera partager)-/qui sera partagée/ Brouillon
45

(on est pas obliger)-/on est pas obligé/ Brouillon (

pour le déclaré)-/pour le déclarer/ Brouillon 9

• (pour qu'ils puissent continuer)-/pour qu'ils peuvent continuer/*
Brouillon 18

*(ils ne veulent pas que ses femmes travaillent)-/ils ne veulent pas que ses
femmes travaillaient */* Brouillon 25

Parmi les régularités que Fabre observe dans la prédication, il en est une qui se retrouve dans notre corpus, quoique dans une moindre mesure par rapport aux écrits d'écoliers : c'est le remplacement des énoncés qui comportent le verbe " générique " AVOIR ou des verbes substitués tels que FAIRE.

Lorsque des scripteurs remplacent " *les problèmes familiaux ont un rôle...* " par " *les problèmes familiaux jouent un rôle ...* " (Brouillon) ou " *avoir de l'argent* " par " *dépenser de l'argent* " (Brouillon 45), ou encore

" faire une famille " par " construire^{e°} une famille ", ils expriment au delà du changement lexical, " la propriété qu'a le langage de proliférer sur lui-même.⁴⁰¹

Modalité de la possibilité, " POUVOIR " n'est pas absent, lui non plus, de notre corpus :

(pour qu'elle vie)-/pour qu'elle puisse vivre/ Brouillon 43
(la question que nous pouvons posée)-/la question que nous posons/ Brouillon 36

De tels énoncés renvoient selon Fabre " à la valeur épistémique de l'auxiliaire "⁴⁰². Dans le premier exemple, la variante p arait p lutôt 1 iée a u contenu, et au traitement de la référence. Dans le second, c'est le sujet de l'énonciation qui est impliqué.

La reformulation qui est le fait même du remplacement, ne touche pas que les unités lexicales. Elle concerne aussi les mots grammaticaux tels les déterminants, les pronoms, les prépositions.

Exemples :

(chaque société a des traditions)-/a ses traditions/ Brouillon 3
(dans la maison)-/à la maison/ Brouillon 5
(des raisons)-/plusieurs raisons/ Brouillon 16
(une autre vie)-/sa vie/ Brouillon 29
(à cause peut-être)-/à cause surtout/ Brouillon 30

Comme les autres remplacements, ceux relatifs aux mots grammaticaux, peuvent aussi réaliser une correction.

(tout une société)-/toute une société/ Brouillon 43
(un notre sens sens à la vie)-/un autre sens à la vie/ Brouillon 48^{4°3}
(à le mariage)-/au mariage/ Brouillon 46
(ce promesse)-/cette promesse/ Brouillon 5
(tout les devoirs)-/tous les devoirs/ Brouillon 5
(certain le voie en lui que...)-/certain ne voie en lui que/ Brouillon 26

^{4°°} Nous pensons qu'il s'agit là d'une confusion avec le verbe " fonder ".

^{4°1} Fabre, C, 1990: 133.

^{4°2} Fabre, C, 1990: 152.

^{4°3} Ces deux derniers exemples montrent à quel point le signifiant d'un mot peut influencer sa graphie jusqu'à en être incorrecte.

(elle a participé de facilité)-/elle a participé a facilité/ Brouillon 48

Il faut noter que les remplacements ne concernent pas que des catégories grammaticales identiques : substantif → substantif, verbe → verbe, adverbe → adverbe ... En effet, le scripteur peut aussi établir une équivalence entre des termes appartenant à des catégories grammaticales différentes, ce qui témoigne de l'extraordinaire diversité langagière.

Exemples :

(servir le repas)-/servir à manger/ Brouillon 9

(toujours)-/tout le temps! Brouillon 44

(le mariage est signe de)-/le mariage signifie/ Brouillon 57

(corne ça)-/de cette façon/ Brouillon 16

Le dernier remplacement auquel nous nous intéresserons est celui qui affecte les unités phrastiques. C'est de loin le moins fréquent dans notre corpus. Il fonctionne comme une paraphrase même si, comme le précise Fuchs, " *à redire la même chose autrement, on en arrive insensiblement à dire autre chose* "404_

Exemples :

(lorsque les mariees vivent sans problèmes) / c'est que les marieers vivent une belle vie/ Brouillon 25

(vivre la vie avec joie et bonheur) /vivre dans la joie et le bonheur/ Brouillon 42

(habiter lui et sa futur femme) /installer le couple/^{e5}
Brouillon 53

(chacun de nous besoin d'une autre personne qui le comprend) /chacun de nous rêve de faire une famille/
Brouillon 20

(ces p roblème c ausent l e d evorce) /la conséquence de ces problème c'est le divorce/ Brouillon 34

Dans chacun de ces exemples, le scripteur reformule tout ou partie de l'énoncé, pour améliorer ou pour modifier. On ne saura pas en effet quelle intentionnalité se cache derrière ces reformulations.

⁴⁰⁴ Fuchs, C, 1982 : 9.

⁴⁵ Cet exemple associe deux remplacements en un : " installer " remplace " habiter " et le " couple " remplace " lui et sa futur femme "

" ...il n'y a aucun moyen de décider a priori si les diverses reformulations constituent, ou non, aux yeux de l'auteur, des paraphrases, c'est-à-dire s'il admet, ou non, de les identifier sémantiquement : rien ne dit en effet que l'auteur ne s'est pas trouvé modifier son intention de signification au fur et à mesure. Allons plus loin : rien ne dit au départ, l'auteur ait une intention de signification précise, totalement déterminée (...) ; dans bien des cas, il semble au contraire que ce soient les tentatives d'expression qui permettent à l'auteur de préciser progressivement son intention... "406

Il arrive aussi que la reformulation permette de reprendre sous une forme plus contractée un ensemble d'unités référentielles. C'est l'exemple du brouillon 9. Le scripteur note lors du premier jet, à propos de qui prépare un mariage :

" il lui faut beaucoup (de dépense) /des dépenses/ pour la noureture, la sale des fête, les habit de la mariée et les cadeaux.. . etc) "

Lors de la relecture (en T2), le scripteur barre :

“
(pour la noureture, la sale des fête, les habit de la mariée et lcs cadeaux) ”

et remplace par :

!pour que la fête réussisse/

La reformulation n'est alors plus une paraphrase ; elle devient un résumé. Ce n'est probablement pas par hasard si ce type de modification se produit en T2. C'est que le scripteur aura un recul, une distance, propices à une reformulation plus globale.

En conclusion, comme nous venons de le voir, le remplacement est une opération fréquente. Elle modifie autant le plan de l'expression que celui du contenu, et touche selon les scripteurs, des niveaux différents (graphèmes, mots, phrases). Le remplacement est une substitution qui peut conserver le sens, comme elle peut le modifier. L'observation de notre corpus permet de rejoindre les résultats des travaux disponibles sur les brouillons de scripteurs

⁴⁰⁶ Fuchs, C, 1982: 140-141.

non experts, qui mettent en avant une prépondérance des questionnements sur le code.

Comme les scripteurs qu'observent Fabre ou Bartlett, lorsqu'ils effectuent des remplacements, nos étudiants multiplient les modifications dites de surface et les changements énonciatifs localisés. Même s'ils n'aboutissent pas toujours à une amélioration de l'expression, il nous semble possible de considérer ces remplacements comme le début du "*parcours des possibles*", un parcours que la didactique de l'écriture peut encadrer dès lors qu'elle admet ainsi que le souligne Fabre qu'il est possible d'apprendre par essais et rectifications.

b) La suppression.

La suppression représente 30% des variantes sur l'ensemble de notre corpus. La fréquence d'apparition de ce type de rature varie entre 20 (fréquence maximale par brouillon) et 1 (fréquence minimale). Seuls 3 brouillons ignorent cette modification. Pour 10 % des brouillons que nous avons relevés, 11 occurrences au moins constituent des suppressions. Nous n'avons pas, dans ce décompte, retenu les faux-départs que l'on peut aussi considérer comme des suppressions initiales. Ils ont déjà fait l'objet d'un traitement à part. Notons cependant que tant constituent des suppressions initiales et tant des suppressions finales.

La suppression est une variante qui fonctionne dans notre corpus bien plus souvent en écriture/lecture qu'en relecture c'est-à-dire qu'elle est plus fréquente comme variante immédiate (en T1) que comme variante non-immédiate (en T2) : 89% des suppressions réalisées le sont en Ti. Pourquoi cette modification se retrouve-t-elle plus souvent lors du premier jet que lors de la relecture ou de la révision ?

D'abord, parce que, comme nous avons déjà eu l'occasion de le mentionner à certaines reprises, malgré le " mal à écrire ", les scripteurs que nous observons, se satisfont assez facilement de ce qu'ils font. S'ils ont des difficultés à abandonner leurs choix premiers, il doit leur être encore plus pénible de renoncer définitivement à une partie de ce qu'ils ont déjà produit, dans un autre temps. Or, comme l'indique C. Fabre " (...) *annuler du texte déjà là est la plus radicale des opérations de relecture, puisqu'elle consiste, au niveau de l'expression tout au moins, à détruire ce qui vient d'être écrit* " ⁴⁰⁷

C'est ce qui peut sans doute expliquer que cette variante soit plus fréquente lors du premier jet que lors de la relecture.

Nous avons cherché à comparer ce comportement avec celui de scripteurs plus jeunes. Fabre note par exemple que, chez les écoliers, la phase de relecture est la moins " productive " en suppressions (19%), ce qui ne contredit pas nos résultats. Elle ajoute toutefois, que la phase de copie est celle qui " *comporte bien des " sacrifices "* "⁴⁰⁸ puisque 56% des suppressions sont réalisées lors de la " mise au propre ", ce que nous, ne pouvons déduire de nos observations, étant donné que nous nous sommes arrêtée à la lecture des brouillons⁴⁰⁹.

Par ailleurs, étant donné le nombre élevé de remplacements dans notre corpus, étant donné que la suppression peut intervenir pour contourner une difficulté (conduite d'abstention), nous retenons que certaines suppressions de notre corpus constituent des remplacements " inaboutis ", le remplacement étant par définition une suppression suivie d'un ajout. Ne trouvant pas l'élément remplaçant, certains scripteurs peuvent, plutôt que d'oser un remplacement dont ils ne sont pas sûrs de la justesse ou de l'appropriation, laisser les choses en l'état, ce qui a pour effet de transformer un remplacement en une suppression.

Il n'est pas toujours facile de trouver la frontière entre la suppression et le remplacement. Chaque suppression, surtout lorsqu'elle est réalisée dans le fil de l'écriture, est forcément remplacée par " quelque chose ", sauf que ce " quelque chose " n'a pas toujours pour but d'exister en lieu et place du segment biffé. C'est probablement là que réside la différence majeure entre les deux modifications.

Mais, la suppression n'a pas toujours un sens négatif dans la mesure où elle n'est pas forcément une conduite d'échec. Elle peut se produire pour traiter autrement le contenu et modifier le projet d'écriture.

Elle est marquée différemment dans les brouillons : un segment peut être biffé d'un simple trait, comme il peut être surchargé de hachures ou de zigzags, comme si le scripteur ne voulait rien laisser voir de ce qu'il considère comme un échec.

Lorsque le segment est biffé mais lisible, nous le reproduisons comme tel. Lorsqu'il est illisible, tant est important le trait de biffure, nous mentionnons : (xxx)⁴¹⁰.

⁴⁰⁸ Fabre, C, 1990: 189.

⁴⁰⁹ Fabre distingue trois moments d'écriture : le " premier jet ", la " relecture " et la copie.

⁴¹⁰ 14% des suppressions sont illisibles. Il peut s'agir d'un graphème ou de plusieurs, comme il peut s'agir d'un mot ou d'un syntagme. Seule la longueur de la biffure peut donner une idée du segment concerné.

La suppression peut n'être qu'une mise entre parenthèses, ce qui peut poser alors le problème de l'interprétation de la parenthèse.⁴¹¹ En effet, certains ajouts de parenthèses réalisent en fait une suppression. Faut-il considérer la modification opérée (en l'occurrence un ajout) ou le but poursuivi (en l'occurrence une suppression) ?

Examinons le brouillon 14. Le scripteur note :

*L'orsque on aborde un sujet d'une
tele importance comme le mariage, cela veux dire* /d'abord/
qu'on va parler de beaucoup de choses a partir
de deux personnes qui son concernés principalement /enfin/
: ' ; - • • • : 9), /de leurs enfants/ et (puis) de
la société en générale.

Le scripteur commence par barrer le mot (*enfants*), puis poursuit */de leurs enfants/*.

Lors de la relecture, il rajoute au stylo vert des parenthèses de part et d'autre de : " (*jusqu'à leurs enfants*) ". Il s'agit de toute évidence d'une biffure exprimée par des parenthèses. En se relisant, le scripteur s'est probablement rendu compte qu'il ne pouvait conserver " *jusqu'à leurs* " ayant auparavant supprimé " *enfants* " qu'il fait suivre d'un ajout *Ide leurs enfants!*. Il décide alors de mettre tout le groupe " *jusqu'à leurs enfants* " entre parenthèses.

Nous avons dans ce cas choisi de retenir l'intention qui se cache derrière l'action et avons conclu qu'il s'agissait d'une suppression suivie d'un ajout (remplacement).

Comme le remplacement dont elle constitue une étape, la suppression peut intervenir sur des formes achevées, comme elle peut concerner des segments inachevés dont il est possible de restituer la forme " originale " sachant que " *le degré de vraisemblance des restitutions effectuées se situe sur une échelle entre la quasi-certitude et la précarité de l'intuition subjective d'un lecteur particulier* "⁴¹².

Exemples :

Brouillon 26 : " *elle doit être la plus belle (de-te-4)* " = (de toutes)

Brouillon 52 : " (*car si ch<*) " = (car si chacun)

⁴¹¹ Le segment mis entre parenthèses est-il un élément annulé ou bien encore un élément de précision ou de renforcement ? C'est le contexte qui permettra de le déterminer.

⁴¹² Grésillon, A, Lebrave, J.L, Viollet, C, 1986 : 57

Comme la modification la plus largement implantée (le remplacement), la suppression affecte tous les niveaux linguistiques : le graphème (11%), le mot (44%), le syntagme (24%) et la phrase (8%).

Selon les scripteurs et les contextes, elle peut prendre des valeurs diverses :

□ Le toilettage orthographique :

Outre quelques suppressions illisibles qui touchent de toute évidence des unités inférieures au mot vue la portion biffée, un certain nombre de ratures ont pour objet de supprimer les graphèmes dont la présence altère la correction orthographique. La suppression porte alors sur des marques morpho-syntaxiques : c'est le cas des marques de genre mais surtout de nombre.

Exemples :

- " *cet evenement(s)* " Brouillon 3

" *au(x) phenomène de la heine* " Brouillon 8

" *le(s) comping* " Brouillon 45

une grande(s) valeur(s) " Brouillon 56

" *il faut que l'homme soi(n)t un travailleur* " Brouillon 12

" *de bonne(s) famille* " Brouillon 52

D" *son mari(e)* " Brouillon 8

" *le mari(e)* " Brouillon 38

" *un(e) objet* " Brouillon 8

Dans d'autres exemples le graphème supprimé permet d'éviter la rencontres de deux voyelles successives.

Exemples :

Brouillon 23 " *qu(e) 'il faut une salle pour la fête*"

Brouillon 24 " *le mariage amène l(e) 'amour* "

Brouillon 25 " *lorsqu(e) 'ils souffrent* "

Brouillon 28 " *un cocktail d(e) 'amis* "

Dans ces exemples et dans d'autres, la suppression a pour raison d'être le souci de l'orthographe correcte.

Les suppressions de graphèmes ne sont pas le fait exclusif de nos témoins.

Près de la moitié des suppressions réalisées par les sujets plus jeunes qu'observe Fabre affectent le graphème et les signes de ponctuation. Fabre note toutefois que la proportion des variantes graphématiques et de ponctuation va en diminuant à mesure que les écoliers sont plus âgés. Ces derniers⁴¹³ effectuent alors plutôt des suppressions de mots (un cinquième des suppressions portent sur les mots), de syntagmes et même de phrases (un peu moins d'un quart). Les résultats de Fabre concordent avec ceux de Sommers (1980) à tel point qu'elle conclut que " *malgré l a disparité des âges, des apprentissages et des langues (...), la pratique des ratures dans les écrits d'écoliers s 'identifierait à celle des scripteurs adultes " non compétents "*".⁴¹⁴ Ne l'oublions pas, il s'agit chez les deux auteurs de scripteurs natifs. **Mais ce qui vaut pour un jeune natif semble aussi valoir pour un jeune-adulte non expert rédigeant en langue étrangère.**

Comme les écoliers de Fabre, nos étudiants s'intéressent majoritairement au mot dans leurs suppressions puisque pas moins de 44% des suppressions touchent le mot. Il s'agit essentiellement de mots grammaticaux, d'opérateurs (et, mais, d'abord, par, pour, qui, que, dans).

Pourtant, toutes les suppressions ne sont pas dictées par le souci de la correction orthographique. Elles peuvent aussi se justifier par une recherche de l'amélioration de l'expression. C'est le cas des suppressions qui modifient l'expression de la référence et de celles qui modifient les indices d'énonciation.

o La suppression de redondances.

Pour améliorer l'expression et afin d' " alléger " le texte, un scripteur peut être amené à éluder une répétition, une redondance.

Il peut s'agir d'une répétition (au sens strict du mot) que le scripteur évite en procédant à sa suppression pure et simple. Il ne peut, dans ces cas, y avoir risque de confusion avec le remplacement.

Exemples :

" *il s 'agit d'une (d'une) autre vie*" Brouillon 28.

"*Ils commencent à imaginer comment ce mariage va se préparer ; la fête et les invités, les amis (ct la grande) famille dans une grande salle*" Brouillon 12

⁴¹³ Elèves de cours moyen.

⁴¹⁴ Fabre, C, 1990 : 202.

Dans le premier exemple, la modification est réalisée au fil de l'écriture. Parce que le premier jet est une étape d'écriture/lecture, le scripteur peut au fur et à mesure de l'activation des idées, se relire. Lorsqu'il se rend compte qu'il a écrit deux fois la même chose. Il corrige.

Dans le second exemple, la variante est une variante de relecture. En se relisant, à posteriori, le scripteur constate que l'adjectif "*grande*" est utilisé deux fois, de manière très rapprochée pour qualifier deux items différents. Il fait alors le choix d'en supprimer un. Le sens est globalement conservé. Cependant ce choix n'est pas anodin : " grand " est un adjectif à "*collocations fréquentes*" si bien que comme d'autres adjectifs fortement liés à l'environnement langagier, il peut faire " l'objet de questionnements qui se marquent par l'une ou l'autre des deux variantes, soit l'ajout, soit la suppression ".⁴¹⁵

Concernant la suppression d'adjectifs, Fabre fait remarquer qu'elle ne se rencontre qu'en fin de cursus, très peu avant.

Il peut aussi s'agir d'un élément qui alourdit l'énoncé et qui peut être évité.

Exemple :

" le mariage est la fin d'amour, il est le bon plaisir de quelqu'un, (c'est) le rêve de tous les amoureux" Brouillon 27

De toute évidence l'élément biffé constituait une redondance par rapport à l'auxiliaire " être ".

Dans d'autres cas, la répétition est moins franche. Elle est implicite.

Exemple :

" il y a d'autres jeunes qui refusent l'idée (de mariage) parce que..." Brouillon 12

Le texte portant sur le mariage et l'idée que l'on s'en fait, ce scripteur ne voit pas l'utilité de maintenir ce complément de nom qui ressemble fort à une redondance, d'autant que " le mariage " est évoqué un peu plus haut dans le texte.

⁴¹⁵ Fabre, C, 1990: 192.

Un autre exemple est révélateur du fait que " les scripteurs débutants ne sont pas sensiblement sensibles aux répétitions littérales : ils tentent aussi quelquefois d'éviter les répétitions de contenu manifestées par différents items "⁴¹⁶

Exemple :

" au début de soirée les invitées on comances de venir, avec ces belle robe (pouf-lemmes) et (leue) couleur/s/ splendide/s/ " Brouillon 7

La suppression de " pour femmes " semble bien indiquer que le scripteur se rend compte d'une répétition non manifeste. Qui dit " robe " dit " femme " ou tout au moins " sexe féminin ". C'est ce que Charolles nomme " inférences " et qu'il distingue des présuppositions.

*" moins fortes (...), parfois liées au lexique (...), elles renvoient très souvent soit à des connaissances du monde (...), soit à des lois de discours "*⁴¹⁷

Dans l'exemple qui nous concerne, la précision " pour femmes " fait redondance⁴¹⁸ et peut être interprétée comme un pléonasma.

C'est aussi dans cette catégorie que l'on peut ranger les deux exemples suivants de suppressions d'énoncés explicatifs.

" et pour (illisible) (animer) /célébré/ un mariage il (faut) /faut/ dépenser beaucoup d'argent : (les gateaux, l'ambiense, la salle, le trouçcau et l'appartement, l'ambiance...cet)" Brouillon 17

L'usage des deux points autorise une énumération de ce qui a été présenté de manière synthétique (dépenser beaucoup d'argent). Pourtant, les éléments biffés se trouvant après les deux points sont apparemment considérés comme une surcharge par le scripteur qui préfère opter pour une formulation, la plus générale.

⁴¹⁶ Fabre, C, 1990: 194.

⁴¹⁷ Cité par Fabre, C, 1990 : 195.

⁴¹⁸ En effet, à moins de situations très particulières telles le barreau ou l'enseignement (robe d'avocat, tenues académiques), une robe (lorsqu'elle désigne le vêtement) est faite pour une personne de sexe féminin.

On peut ne pas comprendre que le même scripteur n'hésite pas à reprendre certains de ces éléments un peu plus loin dans le texte, sous une forme très proche : énoncé synthétique (de l'ambiance) : exemples (cortège, jeux de lumière, orchestre, trousseau).

"Il faut de l'ambiance : (le cortège, la /garnir les voitures surtout celle de la marier/ voiture de la marier), les jeux de lumière (le Dj ou un orquestre) (et pour) l'animation (il-faue) un Dj, où (choi<) un orchestre, Aissaoui, Fkeirete...ect et on n'oublie surtout pas le trousseau car il est obligation chez nous "

En regardant attentivement le brouillon, il est possible de remarquer que la suppression de l'énoncé explicatif a été effectuée lors de la relecture (biffure au stylo vert), ce qui permet d'avancer qu'il s'agit là d'un autre exemple de suppression de la répétition.

Dans l'exemple qui suit, la suppression de ce que l'on peut considérer comme énoncé explicatif est aussi une variante de relecture.

,4 quand le couple ont le problème de stérilité (soit la femme soit—l'homme) tous ces problème qui conduisent à l'impossibilité de vivre ensemble" Brouillon 28

Comme dans les brouillons qui précèdent, la précision "*soit la femme soit l'homme*" peut être interprétée comme une redondance dans l'information, du fait de l'antériorité de la formule plus générale "*le couple*". On peut donc conclure à une suppression d'une redondance.

□ " Le changement de direction énonciatif ".

Nous parlerons de changement de direction énonciatif chaque fois que le scripteur arrête une énonciation en réalisant une biffure d'un ou plusieurs segment(s). Généralement, l'énonciation est alors poursuivie autrement.

Parce qu'elles orientent vers un énoncé tout autre, les suppressions qui modifient le projet énonciatif peuvent être considérées comme des formes de remplacement. Elles peuvent être le fait de graphèmes ou de mots. Dans le premier cas, le segment supprimé est forcément inachevé.

Exemple :

" mais (j<) le mariage de nos jours est très difficile "
Brouillon 37

Il semble dans cet exemple que le scripteur ait renoncé à un projet qui l'aurait directement impliqué en tant que sujet énonciateur: " je ". Il choisit une formulation plus impersonnelle, même si l'attribut est fondamentalement évaluatif.

Autres exemples :

" le rêve de tous les amoureux, la tendresse, les (s<)⁴¹⁹ meilleurs voeux " Brouillon 27

" c'est a cause des probleme soi du travail ou bien (des) (de) a cause de la famille du marie (61-4) qui a voulait qu'il abite avec eux, tous ces problemes (nous in<) /conduisent/ au devorse. "
Brouillon 26

La suppression du graphème (d) dans le second exemple indique que le scripteur allait probablement donner une autre cause de divorce : "*c'est a cause des probleme soi du travail ou bien (des) (de) a cause de la famille du marie 04*)⁴²⁰ " puis s'est ravisé pour donner des explications sur la cause précédente " *qui a voulait qu'il abite avec eux* ".

Pourquoi un scripteur modifie-t-il à un moment donné son projet énonciatif ? Les raisons sont fort nombreuses et difficiles à préciser dans le cadre de la recherche qui est la nôtre. Une étude de protocoles verbaux de pensée à haute voix aurait sans doute aidé à en élucider certaines. Mais là n'est pas notre objectif de recherche. Il nous importe davantage pour l'instant de savoir ce que fait le scripteur et comment il le fait.

Par ailleurs, le changement de direction énonciatif peut aussi se lire derrière la suppression de mots, de syntagmes ou de phrases.

Exemples :

D "*c'est pourquoi (le) on est bien obligé de...*" Brouillon 10

" donc (il) la condition c'est l'incompréhension entre la marie et sa femme..." Brouillon 11

⁴¹⁹ En raison du contexte, nous croyons pouvoir dire que le segment inachevé est " sentiments ".

⁴²⁰ C'est nous qui soulignons.

" le reste des invitées finissent la soirée (avec) en dansant et d'autre en discutant " Brouillon 9

. " pour eux (le mariage) c'est les problèmes /de la vie/ et l'infidélité et le malheur parce que il n'(a)/y/ a pas les moyens pour vivre ensemble pas de logement pas de travail, (Mais comment le bonheur sera) Mais pour moi le mariage c'est comme même (Il est) le couté sacré et le couté positif " Brouillon 19

*. " tond le père ne travail pas c'est le désastre d'abord il y a l'insufisance (il ne peut pas) qui entraine plusieurs catastrofes (et-4) : le vol, le crime, la mauvèse humeure et par fois la drogue (ce q
ui est u ne) de plus (il y a des) /les/ problèmes familiaux "*
Brouillon 57

On comprend mieux à la lecture de ces énoncés que bon nombre des suppressions soient des variantes d'écriture/lecture. Elles se produisent au fil de la plume et montrent tous les cheminements par lesquels passe un scripteur pour produire un écrit. Le projet énonciatif peut à chaque moment s'interrompre pour laisser place à un autre projet, c'est ce que montrent ces exemples choisis parmi plusieurs autres.

En conclusion, on peut retenir que, qu'ils soient préoccupés par la correction orthographique ou plus généralement par l'amélioration de l'expression, les scripteurs que nous observons attestent de ce que la suppression n'est pas toujours une conduite d'abstention, ni une perte malheureuse de matériau langagier mais peut être un précieux auxiliaire pour traiter un projet d'écriture.

c) L'ajout .

Assez proche de la suppression par sa fréquence, l'ajout ou addition représente 21% des modifications effectuées par les scripteurs.

Sa fréquence d'apparition maximale est de 17 (Brouillon 4), tandis que sa fréquence minimale est de 1 (Brouillons 1, 2, 6, 15, 17, 22, 27, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 51 et 55)⁴²¹. Seuls 3 brouillons ignorent cette modification. C'est dire si les scripteurs peuvent avoir des conduites d'écriture/lecture différentes.

Comme nous l'avons déjà mentionné dans l'introduction de cette section, l'ajout est une modification qui intervient essentiellement lors de la révision

⁴²¹ Seuls 3 brouillons ont un nombre d'ajouts supérieur à 10. La plus grande proportion se situe entre 1 et 9.

puisque 90% des ajouts sont des variantes non-immédiates, effectuées lors de la relecture.

Cette variante de relecture, qui constitue une véritable " intrusion " dans le texte, se retrouve généralement en marge ou dans l'interligne. Elle se manifeste parfois par un trait plus fin, comme si le scripteur craignait quelque peu de déranger l'ordre des choses.

L'ajout peut concerner un seul mot comme il peut être constitué d'un ou plusieurs énoncés⁴²².

Exemples :

- *Mais le mariage n'est /pas/ seulement le bonheur absolu ..."*
Brouillon 58

Brouillon 57 : Dans la marge, l'étudiante a ajouté (puis barré) dans le sens de la verticale :

" IDE plus le mariage c'est l'amour la confiance et surtout qu'on il est et surtout l'amour car un couple qui s'aimer c'est trouver sa richesse hor de soi/ "

Comme les autres variantes, l'ajout peut porter autant sur les graphèmes, les mots, les syntagmes que les phrases.

Dans notre corpus, une tendance se dégage :

- Un équilibre est réalisé entre ajouts d'éléments de ponctuation (15%) et ajouts de graphèmes (15%).
- Le plus grand nombre d'additions concerne les mots⁴²³ (43%) et les syntagmes (19%).

-Les phrases ajoutées ne constituent que 7% des ajouts.

▪ Les paragraphes, eux, ne sont pas touchés par l'ajout.

Les scripteurs de Monahan (1984), lorsqu'ils sont déclarés compétents " réalisent un large champ de modifications " et " corrigent par séquences prolongées " tandis que ceux considérés comme non compétents "font des modifications isolés sur des graphèmes " et " privilégient les modifications aux niveaux de surface et lexical "⁴²⁴.

⁴²² Nous noterons en gras tous les segments ajoutés.

⁴²³ Mots lexicaux et grammaticaux confondus.

⁴²⁴ Fabre, C, 1990: 165.

Les brouillons de ceux de Fabre, se caractérisent par une proportion stable des variantes de ponctuation, une baisse des ajouts de graphèmes du CE2 au CM1, et une augmentation de l'ajout de mots, de syntagmes et de phrases à mesure que les scripteurs avancent dans leur scolarité " *de sorte qu'en fin de cursus les variantes portant sur la langue et celles sur le discours s'équilibrent* "425.

Ces conclusions nous donnent tout lieu de penser qu'en matière d'ajout, nos scripteurs peuvent être déclarés non-compétents du fait d'un intérêt plus grand pour les faits de langue que pour les faits de discours.

Si de nombreux ajouts concernent des éléments de ponctuation (virgules, points, points de suspension, parenthèses, et guillemets) et sont effectués lors de la relecture, c'est bien que le scripteur non compétent ne peut gérer simultanément plusieurs contraintes comme l'ont indiqué les travaux des psycholinguistes américains ou ceux de Fayol en France. Préoccupé par le " quoi dire " et le " encore-à-dire ", le scripteur ne " s'embarrasse " pas de ce qu'il semble considérer comme une fioriture, un ornement. Il y revient alors lors de la relecture, une fois qu'il sait qu'il ne changera plus rien de fondamental à son écrit.

Ce sont les brouillons 4, 8, 10, 11, 46 et 54 qui sont le plus révélateurs de ce fait.

Comme la suppression, l'addition prend des valeurs particulières selon les brouillons et selon les scripteurs. Elle peut affecter le plan de l'expression seulement comme elle peut aussi affecter le plan du contenu.

❑ A la recherche de la correction :

Ce sont les ajouts de graphèmes qui concernent le plus le plan de l'expression. Les variantes graphématiques corrigent l'orthographe des mots ou rétablissent les marques de genre et de nombre manquantes qu'elles soient isolées, combinées ou discontinues.

Exemples :

"in/n/ocent" Brouillon 10

" dès q/u/il..." Brouillon 57

" seul/e/" Brouillon 49

"tout/e/" Brouillon 53

425 Fabre, C, 1990: 164.

" *essaye/ne* " Brouillon 4 ; " *connaisse/ne*" Brouillon 8 ; " *exige/ne*" Brouillon 52 ; " *menace/nt/* " Brouillon 49
financier/s/ " Brouillon 4 ; " *triste/s/*" Brouillon 8
 " *projet/s/* " Brouillon 49 ; " *problème/s/* " Brouillon 22
 " *tout/es/ les femmes*" Brouillon 8
 " *couleur/s/ splendide/s/* " Brouillon 7
 - *la Première /des/ chose/s/*" Brouillon 36

Mais la correction et l'amélioration ne sont pas le seul fait des graphèmes. Certains mots grammaticaux sont ajoutés au service de l'expression et de sa correction.

C'est le cas de l'ajout d'un des deux éléments de la négation " ne pas ". Selon les cas, les scripteurs ajoutent l'élément manquant : il peut s'agir du premier constituant " ne ", comme il peut s'agir du second " pas ", l'omission de chacun des deux entraînant une suite lacunaire, celle des deux produisant le sens contraire.

Exemples :

" *mais il /ne/faut pas (se) désespéré*" Brouillon 8
 " *le mariage n'est /pas/ un jeu d'enfants* " Brouillon 58
 " */les/ problèmes familiaux c'est /pas/ce qui manque** " Brouillon 57
 " *on risque /pas/ de se tromper** " Brouillon 57⁴²⁶

L'ajout d'autres mots grammaticaux assure la correction. C'est le cas des déterminants, indispensables, de certaines prépositions et de certains pronoms.

Exemples :

" *c'est bien la trahison /et les/ problèmes conjugaux*" Brouillon 56
 " *Le mariage c'est /la/ plus belle chose*" Brouillon 54
 " *Le mariage est aussi /un/ resultats des sentiments nobles* " Brouillon 41
 " *C'est pourquoi (te) on est obligé de bien réfléchir et /de/ bien viser l'idée du mariage*" Brouillon 10
 " *l'entourage pou(c)/ss/e les deux partenaire /à/ commettre cette acte* " Brouillon 4

⁴²⁶ Ces deux derniers exemples ont été extraits d'un même brouillon. Il semble que dans les deux cas, le scripteur ait oublié la négation ce qui a eu pour effet de modifier totalement le sens. Lors de la relecture, il/elle a corrigé en omettant cependant un des éléments.

” *quand /on/ était c l bataire* ” Brouillon 28

Tous ces ajouts permettent donc de corriger des suites qui auraient été inacceptables si la modification n'avait pas été réalisée.

D A la recherche d'une cohésion :

Certaines additions ont pour but de créer des liens cohésifs: c'est le cas des connecteurs et de certains autres mots grammaticaux.

Il s'agit :

- des conjonctions de coordination ou de subordination

Exemples :

ce qui reste des invitées finissent la soirée (avec) en dansant /et/ d'autre en discutant ” Brouillon 9

*” les gens riches Ils vont le fêter dans un (hotell) /h(o)/6/tel/ /et/ (et **pour**) les gens pauvres dans une salle.* Brouillon 17

*” parmi ces problèmes la styrlite quand le couple ne peut pas avoir des enfants et /**que**/ la belle mère demande a son fils de divorcé ”* Brouillon 29

- . des adverbes ou prépositions

Exemples :

*”(, - - - : *:: -) /pour se marier/ le jeune homme doit avoir /**au moins**/ un travaille”* Brouillon 52

*” Les problèmes familiaux (oie) /jouent/ /**aussi**/ un rôle très dangereux”* Brouillon 49

*” cela veut dire qu'on va parler /**d'abord**/ de beaucoup de choses a partir de deux personnes qui son concernés principalement ”* Brouillon 14

*” est-ce qu'il a /**seulement**/ des avantages ou des inconvénient ? ”* Brouillon 11

- des pr sentatifs

" bon mot ", le scripteur laisse un blanc, poursuit son idée sachant qu'il/elle peut toujours revenir sur ce qu'il a déjà produit pour ajouter ou supprimer.

Bien qu'unique dans notre corpus, cette attitude confirme s'il était besoin que l'écriture est un processus récursif, un mouvement d'allers-retours qui ne s'arrête que lorsque le scripteur décide d'y mettre un terme.

Le contenu peut aussi être précisé ou nuancé par l'ajout d'un complément de nom, qui comme son nom l'indique, complète le nom et renforce la désignation.

"pour eux (le mariage) c'est les problèmes /de la vie/ et l'infidélité et le malheur " Brouillon 19

" franchir la porte /de son père/ pour aller vivre (une autre vie) /sa vie/ " Brouillon 29

Ajouts d'adjectifs :

Les adjectifs ajoutés assurent généralement le renforcement du choix de la désignation. Ils qualifient et, comme le nom, précisent ou nuancent le contenu.

Exemples :

un amour /profond/ entre l'homme et la femme "
Brouillon 19

" Le but de ce promesse religieuse c'est donner des enfants /conscients/. Cette relation est une responsabilité très lourde /et difficile/ " Brouillon 5

" des coiffures /différentes l'une de l'autre/ modernes et des bijoux en or aussi traditionnelles " Brouillon 9

" Pour moi le mariage /c'est/ unir deux esprits et deux personnalités /différentes/" Brouillon 10

" il faut (d'abord) la présence de beaucoup d'éléments qui sont très importants, parmi ces éléments /nécessaire/ c'est la responsabilité " Brouillon 14

" (...) ayant une situation /financière/ stable " Brouillon 52

L'ajout d'adjectifs permet donc de renforcer l'environnement langagier et de renouveler le sens. Fabre fait observer que ce type d'ajout " n'est attesté ni au CP ni au CE ", mais qu'en revanche il est plus fréquent en fin

de cursus (CM), ce qui la conduit à penser qu' " *il semble donc exiger que les scripteurs soient déjà familiarisés avec l'écriture* "427. Ces conclusions sur l'ajout d'adjectifs ne contredisent aucunement nos observations, étant donné que si la langue française est relativement étrangère pour nos scripteurs, l'écriture, elle, ne l'est pas (dans la langue de première scolarisation, s'entend !).

. Ajouts de syntagmes et de phrases:

L'ajout affectant les niveaux linguistiques supérieurs au mot, signalé dans les autres recherches, se rencontre aussi dans notre corpus.

Selon Fabre, " *tout ajout d'unités supérieur au lexème est (...) susceptible d'être un indice de la "compétence" dans l'écriture, et de modifier la signification d'ensemble d'un texte*".

Parce que les textes produits ont une visée essentiellement argumentative, de nombreux ajouts de syntagmes ou de phrases permettent au scripteur de tenter d'étayer son argumentation, de justifier son propos.

Pour mieux apprécier cette tentative, nous retiendrons pour notre observation, les composantes argumentatives telles que catégorisées par Matsuhashi et Gordon (1985) et rapportées par Fabre (1990) :

- " *la conclusion (Claim), ou énoncé avancé pour obtenir l'adhésion ; il peut être explicite ou implicite ;*

- *les données (Data), ou énoncé concernant les personnes, les conditions la preuve ou les événements, fourni pour étayer une conclusion ; - la justification (Warrant), ou énoncé d'un principe général qui établit la validité de la conclusion sur la base de la relation aux faits ;*

- *le renforcement (Backing), ou matériau fourni par le locuteur pour rendre les données ou la justification dignes de foi (exemple spécifique, statistiques, témoignages) ;*

- *la restriction (Qualifier), ou atténuation, ou réserve, touchant la généralisation de certaines conclusions.* ,1428

Si nous tentons de mettre nos exemples à l'épreuve de cette catégorisation, nous nous rendons compte que, comme pour les sujets de Fabre, ces composantes sont diversement représentées dans les brouillons des étudiants, et dans des proportions différentes.

On retrouve en effet :

427 Fabre, C, 1990: 173-174.

428 Fabre, C, 1990: 175-176.

. des *conclusions* : ce sont des ajouts qui se situent plutôt dans les premières lignes de l'écrit (les 5 premières lignes) .

" * *le mariage c'est un mot très simple mais il a un sens très large./et c'est un grand chose et un grand sujet dans la vie de chacun/"* Brouillon 48

" *c'est quoi le mariage ? /est estce qu'il est bien de se marier ou non ?/ A mon avis c'est la construction d'une maison(..) "* Brouillon 28

. des *données*

"*Le mariage est une relation entre deux hemme et femme. Cette relation commence par amour et le choi de vivre ensemble toute la vie, c'est quelque chose de bien (mais ça ne marche pas t-eu-jeuee) /et marié c'est faire une famille et avoir d'enfants/ "* Brouillon 21

" *il y 'a l e manque d e s entiments, d 'amour, et des /fois la stérilité, l'infidélité... et par conséquent le divorce/ "* Brouillon 27

. des *justifications*

"*Alors le mariage c'est cherché l'amour de l'homme ou de la femme qui va faire le bonheur d'une nouvelle vie, /qui sera batit sur l'amour, la fidélité, et l'affectivité et le bonheur/"* Brouillon 42

,4 *pour une femme qui travaille, la garederie des enfants /quand elle ne trouve pas quelqu'un pour gardé ces enfants/ "* Brouillon 29

. des *renforcements*

" *Moi j 'ai pas d 'experience mais je trouve que le mariage et com (par) /part/ verre l'avant. /S'est sont les paroles de notre grand-père/"* Brouillon 16

" *alors ils décident de divorcer sans penser (afe6) /aux conséquences surtout s'il y a des/ enfants "* Brouillon 28

des restrictions

" Tous l es j eunes s ans exception /en certain âge/pensée à leur avenir " Brouillon 36

Chacun de ces exemples confirme la définition que donne Fabre des ajouts argumentatifs, "*des énoncés par lesquels le scripteur s 'efforce de justifier son propos*"⁴²⁹.

Mais les ajouts qui touchent à l'organisation discursive, au-delà de l a justification, aident aussi dans certains cas à clôturer un texte.

o Ajout d'une proposition conclusive:

Certains ajouts interviennent pour aider le scripteur à finir son texte. Lorsqu'il s'agit d'une narration, le scripteur ajoute un ou des éléments qui l'aident à achever l'histoire.

" La voiture des deux mariées (et parti et ce qui) /quite la salle vert l'hotel tce qui reste des invitées finissent la soiré (avec) en dansant /et/ d'autre en discutant (j -'àmini-et) tous le monde rentre chez lui avec un beau souvenir de cette fête/A la fin il y en a qui rentre chez elle et il y en a qui dorm(m)e chez la belle-famille. Les femme accompagnent les jeunes mariés jusqu'à leurs voiture en versant sur leur têtes des dragés et du riz. Puis/ "

Brouillon 9

Si ce n'était le dernier ajout vite supprimé ("*Puis*"), cette séquence ajoutée à la fin du texte ferait penser à la dernière image d'un film qui montre le départ des mariés sous le regard des invités. C'est dire si la clôture est réussie !

Lorsqu'il s'agit d'un écrit argumentatif, l'énoncé ajouté sert un peu de conclusion.

" tout le monde se plain les gens qui sont marié dit je soufre, l 'education des enfants est très difficile est une reponsabilité et les gens qui sont pas marié dit j'ai Besoin de formé une famille mais je n'arrive pas j 'ai pas les moiyen, logement, travail (le-erei-que41

⁴²⁹ Fabre-Cols, C, 2002: 95.

fat) /je veut me marié et voire si le mariage est bien où le contraire/" Brouillon 16

L'énoncé ajouté fonctionne ici comme une sorte de résumé. Comme il est de rigueur dans un texte de type argumentatif de donner le point de vue de l'auteur sur le sujet, c'est par la prise de position (" je ") que ce scripteur choisit de clore son texte.

Dans un autre exemple, après avoir développé des arguments concernant les aspects positifs et les aspects négatifs du mariage, le scripteur fait part d'une expérience malheureuse (celle de ses parents). Il essaie alors de revenir au sujet en ajoutant une proposition conclusive introduite par " enfin " comme pour clôturer la séquence argumentative laissée en suspens.

" (...) mais il /ne/faut pas (se) désespéré, car " dieu " est avec nous et je le remercie parce q u'il n ous a donné une m ère adorable, qu'on peut vivre avec elle le vrais amour quotidien. /Enfin, il faut prendre en considération la valeur du mot " mariage " .(et savoir)/ Brouillon 8

En conclusion, on peut dire que si l'ajout intervient principalement pour corriger l'orthographe ou rétablir les omissions du premier jet, parce qu'il est LA variante de relecture par excellence⁴³⁰, il fournit également au scripteur l'occasion d'intervenir sur son discours, de revoir la cohésion de son texte (ajout de connecteurs), de mieux le " finir ".

d) Le déplacement.

Il consiste en une opération telle qu'" une séquence AXB apparaissant dans l'un des états se trouve remplacée dans l'autre par la séquence XAB ou la séquence ABX"⁴³¹ . Le scripteur s'aide généralement de traces visibles telles que les flèches pour signifier son déplacement. Il peut aussi ajouter des commentaires métadiscursifs du type " mettre avant... ou après.... ".

Dans notre corpus, cette variante ne représente que 4% des modifications apportées par les scripteurs à leur écrit, ce qui en fait comme dans le corpus de Fabre (1990), une variante " atypique ", statistiquement négligeable. Cet auteur justifie la quasi-absence des déplacements par le fait que cette modification est plus complexe que les trois autres et qu'elle nécessite le traitement conjoint de deux points distincts de la chaîne discursive. Dans

⁴⁰ Se référer aux résultats des tableaux n° 34 et 35.

⁴³¹ Fabre, C, 1990 : 205.

notre corpus, de nombreux documents ne comportent aucun déplacement (32 sur 58), et ceux qui en comportent, en comportent 3 tout au plus (Brouillon 14, 55).

Elle est rarement signalée en tant que telle, par des flèches ou autres commentaires. Seuls 2 brouillons la rendent visible (Brouillon). Il s'agit davantage dans le reste des documents d'éléments biffés puis retrouvés plus loin dans le texte.

Parce que cette modification fait apparaître conjointement une succession et un ajout, elle peut dans certains cas, être confondue avec une permutation.

C'est l'exemple de :

"(...) la (vie nouvelle) /nouvelle vie⁴³² /, les enfents, les f(ati) /o/taus, le voyage (...)" Brouillon 30

" des (sentiment noble) /noble sentiment/ "
Brouillon 31

On peut observer que, pour cette catégorie de déplacements, les deux éléments (suppression et ajout) sont contigus. Dans la majorité des cas il s'agit d'un substantif et de son qualificatif. Le fait n'est pas inintéressant sachant que la place de certains adjectifs peut avoir une incidence sur leur sens.

Dans d'autres exemples, les éléments qui font l'objet de la permutation sont plus ou moins éloignés. Ils peuvent n'être séparés que par un élément qui a été inséré, comme ils peuvent se retrouver beaucoup plus loin. C'est comme si le scripteur préférait différer un élément " venu trop tôt " pour dire quelque chose d'autre avant, ce qui explique que de nombreux déplacements soient plutôt des variantes d'écriture que de relecture.

Exemples :

"Le mariage (c'est) avant tout c'est une relation entre/ femme et homme " Brouillon 24

" /la conséquence de ces probleme (c'est le divorce) malheureusement c'est le divorce/ Brouillon 34

" par l'amour et le respect (se sera un mariage idéal) /et en évite les problèmes/ et se sera un mariage idéal et une famille très heureuse/ Brouillon 49

⁴³² Nous soulignerons dans les exemples les segments permutés.

" le mariage est une grande responsabilité surtout (après avoir des enfants) /quand il y auront des enfants/ (et pour que le mariage) et cette responsabilité consiste que l'homme et la femme lutte contre les problèmes (ensemble et éduqué et) /de les partager ensemble/. (—) Enfin pour que le mariage se reussise il faut un certain conditions " Brouillon 50

"
— on marie pour faire unc famille petite /petite famille! parents, cnfans), une grande (et) fête avec les invites.le repas, l'enbiances, etc. On marie pour un projet /:/ petite famille, des enfants une maison avec des beaux sentiments. " Brouillon 54

Les exemples que nous avons choisis montrent bien que le déplacement n'est pas toujours une opération très simple, qu'il est même " *une opération à haut risque*", selon l'expression de Fabre, puisque les " *relations d'ordre*" ne sont pas sans " *effets de sens* ".

Comme chez les autres scripteurs jugés non compétents, le déplacement est, chez les étudiants dont nous avons observé les brouillons, une variante peu significative. Il intervient plus lors de l'écriture/lecture (29 brouillons) que lors de la relecture (12 brouillons), ce qui rejoint les conclusions de Monahan (1984) qui estime que " *les scripteurs* " *non compétents* " *modifient en produisant et en recopiant, plutôt qu'en relisant* " ⁴³³

⁴³³ Rapporté par Fabre-Cols, C, 2002: 145.

Conclusion du chapitre :

Les s cripteurs que nous avons observés se sont comportés de manière proche —voire semblable- aux jeunes scribeurs natifs observés par Fabre, Alcorta ou d'autres chercheurs anglo-saxons (Sommers ; Edelsky) : ils ont produit des brouillons linéaires qui, comme le notent Scardamalia et Bereiter au sujet de textes de scribeurs non compétents, "*semblent refléter l'ordre dans lequel ils pensent les choses , plutôt qu'un ordre qu'ils auraient imposé au contenu à la suite d'une planification*" (1998: 29). Des connaissances énumérées plutôt que transformées, voilà ce qui caractérise les brouillons de nos scribeurs et ceux des jeunes scribeurs natifs qui produisent des brouillons qui semblent orientés vers " les autres ", au point où leur aspect est plus proche du propre que du manuscrit. Comme les jeunes enfants de l'école primaire observés par Alcorta, nos étudiants semblent s'en remettre à l'enseignant pour ce qui concerne la correction de leur production. Tout juste quelques modifications, de surface essentiellement.

Pour ce qui concerne les modifications opérées, qu'il s'agisse du remplacement, de la suppression ou de l'ajout (trois variantes fortement pratiquées), nos étudiants ne sont pas loin des jeunes natifs observés par Fabre. Comme eux, ils ont privilégié le remplacement, cette opération qui vise à remplacer un élément par un autre. Comme eux, ils ont effectué de nombreuses modifications lors de la relecture. Comme eux, ils ont privilégié la correction orthographique même si la recherche de la qualité n'a pas toujours été absente.

Ces résultats nous confortent alors dans l'hypothèse que nous avançons dans ce chapitre selon laquelle les scribeurs de langue étrangère non experts fonctionnent lorsqu'ils rédigent comme de jeunes natifs, novices en écrit de langue maternelle. En 1984, déjà, Jones et Tetroe, observant des scribeurs hispanophones adultes rédigeant dans leur langue et dans une langue étrangère (l'anglais), se sont intéressés à la phase de planification du texte. Ils concluaient que les sujets planifiaient de façon moins détaillée en langue étrangère, à l'instar des enfants en langue maternelle.

Nos observations nous permettent d'étendre la conclusion aux autres étapes du processus rédactionnel puisqu'elles mettent en avant :

- **une planification insuffisante (des brouillons linéaires comme chez les jeunes natifs),**
- **une composition qui relève plus de l'énumération que de l'organisation (comme chez les jeunes natifs),**
- **une révision qui s'attache essentiellement aux modifications de surface (comme chez les jeunes**

natifs).

Conclusion de la 3^{ème} Partie

Ecrire est un acte perfectible. Lorsqu'on étudie les opérations auxquelles les scripteurs recourent lorsqu'ils rédigent, on se rend compte de l'énorme travail sur la langue fait ou à faire . Nous voudrions soutenir que la mise en évidence de ce travail participe à modifier les représentations élitistes de l'écriture et à " déconstruire " le mythe de l'écriture comme don.

Nous voudrions aussi croire, comme Fabre, que les brouillons peuvent trouver une place dans une pédagogie de l'erreur pour peu que l'on apprenne à "*développer les processus de détection/correction/utilisation des erreurs*"⁴³⁴.

Les modifications présentes dans les brouillons d'étudiants sont la trace d'opérations d'écriture/réécriture. Elles donnent accès — en partie au moins - aux processus qui ont permis la naissance de l'écrit et son élaboration.

Les modifications opérées par nos scripteurs indiquent que toutes proportions gardées, les étudiants comme les écrivains, peuvent avoir aussi un souci de la qualité. Si cette dernière n'est pas atteinte, c'est sûrement parce que le savoir linguistique n'est pas au rendez-vous, mais pas seulement.

Il reste que des représentations négatives du brouillon ainsi qu'un rapport pour le moins paradoxal ne sont pas pour aider le scripteur à dépasser son insécurité scripturale, pas plus que ne le sont les représentations de l'écriture comme transcription d'une pensée déjà là. L'analyse des brouillons nous conforte donc dans l'idée de départ que l'Ecole a une responsabilité. Elle se doit de changer ses propres représentations. Elle se doit d'aider ces scripteurs que sont les apprenants à être les meilleurs lecteurs de leur texte. Elle se doit de faire que le brouillon ne soit pas cet objet de honte, pâle reflet de la pensée mais bien le lieu de son élaboration, de sa création, l'" outil pour penser avec ".

⁴³⁴ Fabre, C, 1990 : 216.

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSIONS

Contrairement aux recherches sur la lecture, celles sur l'écrit(ure) sont relativement récentes et disséminées dans des domaines aussi différents que la linguistique, la sociologie, la psychologie, l'ethnologie... Après avoir privilégié le seul produit fini au détriment d'une observation des processus intervenant au cours de son élaboration, les travaux les plus récents sur l'écriture ouvrent la voie à l'étude de l'écriture entraînant de se faire, travaux dont l'auteur de cette thèse s'est inspirée pour comprendre " comment ça marche quand on rédige ".

Pourquoi cette recherche sur l'écrit(ure) ?

La maîtrise de l'écriture est pour tous une des clés de la réussite, à fortiori pour des étudiants inscrits dans une licence de langue. Or, tous les enseignants s'accordent pour dire que leurs étudiants *ne savent pas écrire*. C'est que écrire est une activité en tous points complexe et si écrire c'est, comme nous l'ont enseigné les travaux de psychologie cognitive, une activité de mobilisation et de construction de connaissances, c'est aussi une appropriation d'un outil avec lequel chacun de nous entretient des rapports complexes (Barré-de-Miniac, 2000).

La mise à jour de ces rapports susceptibles d'entraver l'appropriation de l'écrit constituent précisément l'objectif de cette thèse.

Il est maintenant admis que le rapport à l'écriture peut être éclairé de données de deux ordres : les discours tenus sur l'écriture, les " dires " et les productions écrites, les " faires ". Ce sont ces deux ordres que nous avons jugés pertinents pour comprendre pourquoi " ça ne marche pas " quand rédigent nos scripteurs.

Nous avons donc, par une observation indirecte, tenté de cerner les représentations que se font des étudiants de leur activité rédactionnelle, non sans avoir auparavant cherché à circonscrire cet univers de contraintes, cet entrelas de processus qu'est l'écriture.

A partir de leurs " dires ", exprimés à travers des réponses à un questionnaire et à un test d'associations de mots , nous avons voulu identifier :

- leurs représentations de leurs pratiques rédactionnelles et révisionnelles sachant qu'elles sont susceptibles de constituer un véritable obstacle à l'appropriation de l'écrit,
- leur rapport à l'objet-brouillon dont nous posons qu'il est le lieu par excellence de l'écriture entraînant de se faire.

C'est par une observation directe de traces (les brouillons d'une partie de la population) que nous avons cherché à observer ces " faires ". Nous n'avons pas choisi d'assortir l'analyse de jugements sur la qualité des textes produits, étant convaincue que la qualité d'un texte ne saurait justifier d'un rapport à l'écriture. Nous avons préféré, à la suite de C. Fabre et à l'aide des outils de la critique génétique, nous arrêter sur les modifications opérées par les étudiants sur leurs propres écrits, convaincue que nous sommes de leur intérêt en didactique de l'écriture (de la réécriture devrions-nous préciser) puisque nous partions du postulat qu'apprendre à écrire, c'est apprendre à réécrire et partant c'est changer le rapport à l'objet-brouillon.

A quels résultats nos observations ont-elles abouti ?

◆ Ce qu'ils disent qu'ils font :

Interrogés sur leur pratique rédactionnelle, les étudiants rapportent dans leur grande majorité un intérêt affectif important pour l'écriture puisque 89% déclarent aimer écrire. Les plus nombreux (80%) reconnaissent le besoin de faire un brouillon lorsqu'ils rédigent en français, qu'il s'agisse de situations scolaires ou non (écrire une lettre à une administration par exemple). Dans la langue de référence (l'arabe dit standard), l'usage du brouillon est réservé aux situations de classe.

Pourtant, de toute évidence, la production écrite n'est pas une activité aisée pour nos étudiants puisqu'ils sont 62%, toutes années confondues, à rapporter des difficultés à rédiger : difficultés d'expression des idées, difficultés d'organisation des idées, difficultés à construire des phrases, difficultés orthographiques...

On s'attendrait alors que, devant les multiples difficultés rencontrées, nos scripteurs fassent état d'une insatisfaction ou d'un doute face à leurs réalisations. Pas du tout, ils sont majoritairement satisfaits de leur produit.

On s'attendrait aussi du fait des difficultés rapportées, à ce qu'ils accordent une importance toute particulière à la révision de leurs produits. S'ils admettent dans leur grande majorité l'utilité voire la nécessité de cette

étape, ils disent pourtant ne faire qu'un seul brouillon (77%), et consacrer au maximum dix minutes pour la révision finale.

C'est cette quantité d'énergie plutôt faible consacrée au retour sur le produit écrit qui nous conduit à conclure à une forme d'investissement de l'écriture paradoxale. Ils éprouvent de nombreuses difficultés à écrire, pourtant ils aiment le faire. Ils aiment écrire mais ne s'investissent que très peu. Ils aiment écrire mais révisent si peu. Ils ont des difficultés mais ne se donnent pas les moyens (ni le temps) de les résoudre.

◆ Ce qu'ils disent du brouillon :

L'utilité du brouillon semble faire l'unanimité chez les étudiants interrogés qui n'hésitent pas dans leurs réponses à une question ouverte et à l'association de mots à lui attribuer toutes les vertus, toutes les fonctions.

Le brouillon est en effet tour à tour défini comme :

- un espace/lieu privé voire intime, un espace de liberté, de défolement et de distraction : on peut y noter tout ce qu'on veut, y dessiner, sans trop se préoccuper de rien ni de personne,
- un objet scolaire identifiable à ses outils, ses supports,
- une étape intermédiaire, une phase de l'écriture, un avant-texte, le lieu du discours entre soi et soi,
- un lieu d'élaboration de la pensée et d'opérations mentales, un lieu d'organisation des idées et de fabrication du texte,
- un espace de travail sur et avec la langue, un lieu d'opérations linguistiques (toilette orthographique, révision...)
- un espace/temps de réflexion qui assure au scripteur le recul nécessaire avant la " copie " au propre.

Cette conscience de l'utilité du brouillon ne va pourtant pas sans un sentiment contraire qui fait du brouillon un objet de honte, un objet que l'on a de la peine à montrer, à fortiori à remettre. L'attitude de nos étudiants est, on ne peut plus, ambivalente : ils sont convaincus que le brouillon n'est qu'un avant-texte et pourtant ils en ont honte. Ils savent que c'est un objet scolaire et pourtant ils ne désirent pas le remettre à l'enseignant. Ils disent que c'est le lieu des opérations linguistiques mais ils ne souhaitent pas que l'enseignant y accède.

Ce sont toutes ces contradictions que nous appellerons " le paradoxe du scripteur non expert". Ce paradoxe réside dans le fait que, alors qu'ils ont conscience que le brouillon n'est qu'une première étape de l'écriture, les étudiants " souffrent " de montrer des écrits fautifs, désorganisés et sales et n'associent pas le brouillon à l'aide utile et nécessaire susceptible de leur faire atteindre un niveau meilleur.

Nous partions du postulat que les étudiants ont une représentation négative du brouillon, ce qui peut constituer un obstacle à l'écriture en général et à la réécriture en particulier. En fait l'analyse des réponses et l'étude du rapport à l'objet-brouillon nous contraignent à nuancer notre propos puisque nous parvenons à la conclusion que ces s cripteurs ont un rapport paradoxal au brouillon en particulier et à l'écriture en général.

Les réponses à une association de mots (exercice-type du non-contrôle par l'esprit des réponses) s'articulent en effet autour de la dichotomie favorable/défavorable, positif/négatif, attrait/répulsion, désirs/craintes.

C'est cet aspect ambigu, paradoxal voire contradictoire qui, pensons-nous, accentue les tensions chez ces scripteurs, lesquelles tensions augmentent leur insécurité scripturale. Nos scripteurs se réfugient alors derrière une apparente satisfaction du produit écrit, qui justifie à leurs yeux que le retour sur le déjà là ne soit ni nécessaire ni effectif. Quelques petites modifications de surface, quelques modifications de l'énonciation leur donnent " bonne conscience ". Ils ont écrit, ils ont révisé.... Ils auront ou non réussi. C'est ce que nous révèle l'analyse de certains brouillons.

◆ Ce qu'ils font :

Nous avons choisi d'observer un corpus de brouillons d'étudiants de première année ayant rédigé un texte portant sur le thème du mariage. Nous avons pour objectif de voir s'il existait un lien entre ce que des scripteurs disent de ce qu'ils font et ce qu'ils font réellement.

Nous avons pu constater que dans leur grande majorité, faire un brouillon c'est déchirer une feuille d'un cahier disponible (il peut être de petit ou de grand format, à petits ou grands carreaux) et rédiger au stylo bille. Le crayon de même que la gomme sont très peu utilisés, de même que l'effaceur ou le correcteur.

La plupart des brouillons sont constitués d'une seule version et déroulent de façon très linéaire un texte jusqu'à la fin. Les connaissances semblent être racontées plutôt que transformées (Scardamalia & Bereiter). La phase de planification est une phase essentiellement mentale ; aucun plan inscrit, point de notes jetées puis organisées. Tout se passe comme si le brouillon ne servait qu'à transcrire une pensée déjà construite, déjà là. Tout juste une révision de surface : quelques modifications produites le plus souvent au fil de la plume.

S'agissant précisément des modifications opérées (remplacement, suppression ou ajout, les trois variantes fortement pratiquées), nos étudiants se sont comportés comme de jeunes natifs qui entrent dans l'écrit en langue maternelle : comme eux, ils ont privilégié le remplacement, cette opération

qui vise à remplacer un élément par un autre. Comme eux, ils ont effectué de nombreuses modifications lors de la relecture. Comme eux, ils ont privilégié la correction orthographique même si la recherche de la qualité n'a pas toujours été absente.

Si l'écriture est aussi problématique pour bon nombre des scripteurs observés, c'est qu'ils doivent faire face à de nombreux paradoxes que nous avons nommé " Le Paradoxe du scripteur non expert " et qui se manifestent par des attitudes contradictoires à l'égard de l'objet.

A quoi aura servi ce travail ?

Montrer les opérations auxquelles les scripteurs recourent lorsqu'ils rédigent permet de se rendre compte de l'énorme travail sur la langue fait ou à faire . C'est pourquoi nous soutenons que la mise en évidence de ce travail peut aider à modifier les représentations élitistes de l'écriture et à " déconstruire " le mythe de l'écriture comme don.

Les résultats auxquels aboutit le présent travail ne y aient évidemment que pour la population étudiée. C'est ce qui fonde la différence entre le quantitatif et le statistique. Rien ne nous permet de prétendre à une généralisation des conclusions. Tout au plus pouvons-nous affirmer comment des étudiants en langue vivent l'écrit(ure), comment ils disent se comporter scripturalement parlant, quel rapport ils ont à l'objet-brouillon...

Nos scripteurs (sans doute comme de nombreux autres scripteurs d'égale " compétence ") souffrent, peinent lorsqu'ils rédigent. Si l'on accepte l'idée que le processus d'apprentissage est influencé par les représentations, on en conclut qu'il est tout à fait important de les faire émerger, afin d'opérer avec, sur et à partir d'elles. Aider les apprenants à prendre conscience de leurs représentations peut faciliter la modification de leurs pratiques et leurs attitudes. Si l'on retient que les représentations sociales sont des outils de connaissance impliquant des dimensions affectives des sujets face à l'objet, on ne peut que convenir qu'elles auront un impact tant chez les enseignants que chez les apprenants tant il est vrai que l'enseignant ne saurait dans cette entreprise être le " *technicien de la pensée des autres* " ou se mettre " *au-dessus ou à côté des représentations des éduqués* " (Beillerot, 1987). La relation enseignant/apprenant nous rappelle s'il était besoin le caractère interactif de l'enseignement/apprentissage.

Il est donc urgent que nous mettions en place des programmes d'aide à l'écriture, programmes dont le fondement serait la mise à jour et " le guidage de construction des représentations " (Dabène, 1991 b). Ce n'est qu'à partir

de là que toutes les activités qui visent une amélioration de l'écrit pourront être optimisées. A quoi sert en effet d'enseigner l'écrit et ses techniques lorsque l'on ignore superbement l'auteur-scripteur et ses résistances.

Il ressort de ce travail que, s'il paraît impossible d'intervenir sur les cognitions centrales (peut-on par exemple nier que " la saleté " est constitutive de l'objet-brouillon ?), on peut en revanche revenir sur la description et les attentes qui peuvent être différentes, plus efficaces, mieux contrôlées...Tous les éléments du système périphérique sont, de l'avis des psychologues sociaux, susceptibles de changement. Ainsi, pour prendre l'exemple le plus concret des outils et des supports, on peut dire que tous les éléments qui les composent sont susceptibles de modification et peuvent donc changer selon les individus, les sociétés et les temps.

Seuls, le répertoire de graphèmes, les lois d'agencement de ces graphèmes et les contraintes d'inscription constitueront l'invariant scriptural.

Ces sont donc les éléments du système périphérique — eux-mêmes en relation directe avec le noyau central- qui constitueront dans notre cas l'élément moteur dans le changement du rapport des étudiants à leur brouillon. Ecrire c'est réécrire, devra signifier pour nos scripteurs accepter de revenir sur le premier jet, accepter que le brouillon soit aussi sale, désordonné et raturé que nécessaire, accepter d'y pratiquer le plus de modifications utiles que possible. Bien sûr, il ne suffit pas d'accepter tout cela pour optimiser la production. Il faut encore que le changement dans le rapport s'accompagne d'un changement dans les comportements, lequel ne saurait se faire sans un enseignement/apprentissage de stratégies de détection et de révision. Il n'est que de regarder les conclusions des travaux conduits par Bisailon et bien d'autres pour se convaincre de leur intérêt.

Tenter une transformation des représentations issues et/ou véhiculées par le système scolaire,

Amener nos étudiants à devenir les premiers lecteurs-correcteurs efficaces de leur produit, convaincue que nous sommes que la prise en compte de la dimension socio-culturelle (représentations, rapport à) peut participer au développement de la compétence rédactionnelle, Telles sont quelques unes des idées-force qu'il faut devoir retenir après avoir lu ce travail. Et si des actions pédagogiques (mise en place de séquences didactiques visant à initier les étudiants à la réécriture, travail sur les manuscrits d'écrivains pour déconstruire le mythe du don et celui de l'expression-représentation, enseignement des stratégies de révision...) étaient mises en place par ceux-là même qui se plaignent tant que leurs étudiants ne savent pas écrire, alors on pourra dire à quoi aura servi ce travail !

Quelles perspectives pédagogiques ou de recherche ?

Nous sommes certes conscientes que l'observation des brouillons d'étudiants de première année n'autorise de conclusions que pour les seuls brouillons observés.

En revanche, il est permis d'avancer que tous nos résultats (qu'ils soient ceux de l'observation directe ou ceux de l'observation indirecte) peuvent constituer des indicateurs pour l'étude d'autres populations voisines.

Ce travail mériterait d'être poursuivi et étendu à d'autres scripteurs. Une série d'entretiens pourrait se faire avec des étudiants d'autres départements, d'années d'étude différentes, avec des enseignants. Cela permettrait de voir si dans des extraits de discours, il n'est pas permis de relever des nuances qui étofferaient l'analyse des représentations du brouillon.

Nous entrevoyons comme recherches intéressantes, des travaux qui mettraient en scène des scripteurs de compétences variables, avec leurs représentations et leurs pratiques. Nous pensons notamment aux étudiants d'autres départements de langues ou autres, aux élèves de lycées et collèges, aux professionnels de l'écriture (écrivains, journalistes, correcteurs, enseignants de langue). Une étude des représentations des enseignants de leur propre pratique rédactionnelle et télévisuelle pourrait aussi mettre à jour un rapport tout aussi paradoxal que celui de leurs élèves ce qui permettrait de confirmer l'hypothèse selon laquelle les représentations des enseignants peuvent affecter les pratiques d'enseignement et conforter les apprenants dans des attitudes pour le moins paradoxales.

Il nous semble tout aussi utile d'entreprendre des recherches de type longitudinal qui montre le développement scriptural de scripteurs de langue étrangère.

Enfin, l'idée de mener des études comparatives entre jeunes scripteurs arabophones rédigeant dans la langue de référence et des adultes arabophones rédigeant en langue étrangère nous semble être une orientation de recherche parmi les plus novatrices et les plus porteuses. Il serait aussi intéressant de comparer leur rédaction dans deux langues étrangères telles que le français et l'anglais (sachant que le statut d'une langue est un des éléments moteurs du rapport à la langue).

Cela nous conforterait alors dans la thèse que les processus rédactionnels des adultes qui rédigent en langue étrangère sont proches

(voire semblables) de ceux de jeunes scripteurs apprenant à rédiger dans la langue de première scolarisation.

Bien entendu, il ne s'agit là que quelques unes des perspectives ouvertes par notre travail. Il reste que toutes les recherches qui peuvent être conduites ne peuvent ignorer un élément nodal en didactique de l'écriture : l'écrit comme résultat et point de départ de multiples apprentissages.

Observer comment se font certains de ces apprentissages et tenter de comprendre les raisons de certains blocages, est l'un des défis que cette thèse a cherché à relever. Peut-être a-t-elle contribué à le faire un peu.

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

La bibliographie qui suit est la liste des ouvrages et articles consultés ou cités. Les titres qui la composent ont contribué à la construction de nos hypothèses et à la mise au point de nos outils d'analyse comme ils ont contribué à nous fournir des éléments de comparaison.

DAIUTE (D). Do writers talk to themselves? In S.W. Freedman (dir.), *The acquisition of written language: Response and revision*. Norwood, NJ: Ablex. 1987.

DARRAS (F). Ce qu'ils font et ce qu'ils en disent: analyses des procédures rédactionnelles d'élèves de 2°. In *Recherches*, 11, Lille: AFEF régionale, Novembre 1989.

DAVID (J) et SEGUY (A). Ecrire, réécrire. Paris : INRP, numéro spécial de *Repères*, 10, 1994.

DE KONINCK (Z) et BOUCHER (E). Ecrire en L 1 ou en L2 : processus distincts ou comparables ?. In *AQEFLS*, Vol 14, 2-3, 1993.

DE ROSA (A.M.S). Sur l'usage des associations libres dans l'étude des représentations sociales de la maladie mentale. In *Connexions*, 51, 1988.

DESCHENES (A.J). *La compréhension et la production de textes*. Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec. 1988.

DOISE (W). Attitudes et représentations sociales. In JODELET (D). (sous la direction de). *Les représentations sociales*. PUF. 1989.

DURAND (G). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*. Paris, Dunod, (1^{ère} éd. 1969), 10^{ème} éd. 1984.

E

EMIG (J). *The Composing Process of Twelfth Graders*. Research Rep. No 13. Urbana, III: National Council of Teachers of English. 1971.

ERICSSON (K.A) et SIMON (H.A). *Protocol analysis : verbal reports as data*. Cambridge, M.A ; Masachussets Institute of Technology. 1984.

F

FABRE (C). De quelques usages non-standard dans les écrits d'écoliers. In FRANCOIS (F). (sous la direction de). *J'cause français, non ?* Maspéro. 1983.

FABRE (C). Aspects de la production du texte dans les brouillons d'écoliers. In *Etudes de Linguistique Appliquée*, 71, Paris : DidierErudition, Septembre 1988.

FABRE (C). *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Ceditel / L'atelier du texte, Grenoble. 1990.

FABRE (C). La linguistique génétique : une autre entrée dans la production d'écrits. In *Repères*, 4, Paris : INRP. 1991.

FABRE (C). Ce qui vaut pour un manuscrit d'écrivain vaut-il pour un brouillon d'écolier ? In *Le français aujourd'hui*, 108, Décembre 1994.

FABRE-COLS (C). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. ESF Editeur. Coll. Didactique du français. 2002.

FAIGLEY (L) & WITTE (S). *Analysing Revision*. College Composition and Communication, 32, 1981.

FAIGLEY (L), CHERRY (R.D), JOLIFFE (D.D) et SKINNER (A.M).
Assessing writers' knowledge and processes of composing. Norwwood,
NJ Ablex. 1989.

FAYOL (M). L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle . In *Repères*, 63, INRP. Mai 1984.

FAYOL (M) & GOMBERT (J.E). Le retour de l'auteur sur son texte. Bilan provisoire des recherches psycholinguistiques . *Repères*, 73, Octobre 1987.

FAYOL (M) et SCHNEUWLY (B). La mise en texte et ses problèmes. In *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits.* Bruxelles-Paris : De Boeck-Université/Editions Universitaires (Coll. Prismes, Didactiques 3) . 1987.

FAYOL (M). Psychologie cognitive et didactique du français. In *AFEF*, 1992.

FAYOL (M). Quelques remarques à propos de l'acquisition et de la mise en oeuvre de stratégies. In *Enjeux*, 30, Décembre 1993.

FAYOL (M). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de lap roduction verbale, orale et écrite.* Paris, PUF, 1997.

FENOGLIO (I) et BOUCHERON-PETILLON (S). Avant-Propos. In *Langages*, 147, Septembre 2002.

FERRAND (N). L'accès à la maîtrise du Lire/Ecrire en formation d'adultes. L'atelier ECLER. In *LIDIL*, 25, Juin 2002.

FISCHER (G-N). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale.* Dunod. Coll. Psycho Sup. 1996.

FLOWER (L.S) & HAYES (J.R). The dynamics of composing : making plans and juggling constraints. In Gregg L.W., Steinberg E.R. (éds) *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Erlbaum, 1980.

FLOWER (L.S) & HAYES (J.R). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 1981.

FLOWER (L.S). Writer-based prose. In *To compose*. T. Newkirk (éd.) London: Heinemann. 1990.

FREDERIKSEN (C.H) & DOMINIC (J.D). Writing : The nature, Development, and Teaching of Written Communication. In *Writing: Process, Development and Communication*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. 1981.

FUCHS (C). *La paraphrase*. PUF. 1982.

G

GAGNE (E.D). *The cognitive psychology of school learning*. Boston: Little, Brown et Company. 1985.

GANG! (P.A). *Draft Revision : Systematic Development of Instruction for First-Year Composition Students*. Doctoral Dissertation. Arizona State University. (UMI : 86- 02827). 1986.

GARCIA-DEBANC (C). (éd.). *Objectif écrire*. Equipe INRP Lozère, Evaluation des écrits. Mende : CDDP de la Lozère. 1986.

- GARCIA-DEBANC (C).** Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. In *Pratiques*, 49, Mars 1986.
- GARCIA-DEBANC (C).** *L'élève et la production d'écrits*. Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université, diffusion : Pratiques. 1990.
- GARCIA-DEBANC (C).** Organiser les apprentissages en production de textes. In *AFEF*, 1992.
- GARCIA-DEBANC (C) et FAYOL (M).** Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens . In *Pratiques* , n°115-116, Décembre 2002.
- GHETTAS (C).** Le passage du vernaculaire à l'arabe standard à l'école chez l'enfant algérien de 5 à 7 ans. In *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. (Textes réunis par BILLIEZ (J)). CDL-LIDILEM. Grenoble **III**. 1998.
- GHIGLIONE (R) et alii.** *Les direx analysés*. Presses Universitaires de Vincennes. 1985.
- GOODY (J).** *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Editions de Minuit. Paris. 1979.
- GOMBERT (J.E).** Processus rédactionnels et développement des métaconnaissances dans le domaine langagier. In CHISS (J.L), LAURENT (J.P), MEYER (J.C), ROMIAN (H) et SCHNEUWLY (B). *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles De Boeck Wesmael, 1985.
- GRAVES (D.H).** *Writing and Teachers at work*. Exeter (New Hampshire): Heinemann Educational Books. 1983.

GRESILLON (A) & LEBRAVE (J.L). Manuscrits, linguistique, informatique. In *Avant-texte, Texte, Après-Texte*, Paris, CNRS, 1982 a.

GRESILLON (A) & LEBRAVE (J.L). Les manuscrits comme lieu de conflits discursifs. In *La genèse du texte: les méthodes linguistiques*, Paris, Ed. CNRS, 1982 b.

GRESILLON (A) & LEBRAVE (J.L). Avant-Propos. In *Langages*, 69, Larousse. 1983 a.

GRESILLON (A) & LEBRAVE (J.L). Manuscrits Ecriture Production linguistique. In *Langages*, 69, Larousse. 1983 b.

GRESILLON (A). Débrouiller la langue des brouillons. Pour une linguistique de la production. In GRESILLON (A) et WERNER (M), eds. *Leçons d'écriture. Ce que disent les manuscrits*, Lettres Modernes, Minard. 1985.

GRESILLON (A), LEBRAVE (J.L), VIOLLET (C). On achève bien les... textes. Considérations sur l'inachèvement dans l'écriture littéraire. In *DRLAV. Revue de linguistique*, 34-35. 1986.

GRESILLON (A). Les manuscrits littéraires: le texte dans tous ses états. In *Pratiques*, 57, Mars 1988.

GRESILLON (A). Langage de l'ébauche: parole intérieure extériorisée. In *Langages*, 147, Larousse. Septembre 2002.

GRIZE (J.B), VERGES (P), SILEM (A). *Salariés face aux nouvelles technologies*. Ed. du CNRS. Paris. 1987.

GROSSMANN (F). (Textes réunis par). *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit. Hommage à Michel D abène*. I VEL-LIDILEM. 1998.

GUIBERT (R). Production de textes et effacement de l'énonciation. *Protée*, été 1984.

GUIBERT (R). Jeux énonciatifs-Enjeux évaluatifs. Thèse de Doctorat nouveau régime de l'EHESS (Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales), sous la direction de B. Matalon. 1989.

GUIBERT (R). Didactique de la complexité dans les formations à l'écrit. In *Enjeux*, 19, CEDOCEF-Namur, Mars 1990 a.

GUIBERT (R). Représentations sociales et pratiques rédactionnelles, étudiants-adultes en formation. In *Education Permanente*, 102, 1990 b.

GUIBERT (R). Comment est-ce que ça marche quand j'écris ? In *Ecrire et faire écrire. Les Cahiers de Fontenay*. Ouvrage "Hors collection" Ecole Normale Supérieure de Fontenay Saint-Cloud. 1994.

GUIBERT (R). Logiques de formation à l'écriture. In *Ecrire à l'Université. I.* (sous la direction de ORIOL-BOYER (C) et BAJULAZFESSLER (N)). L'Atelier du Texte/CEDITEL. Grenoble. 1996.

GUIBERT (R). Mille contraintes. In *Enjeux*, 50, Mars 2001.

GUION (J). *L'institution orthographe. A quoi sert l'orthographe ? A quoi sert son enseignement ?* Centurion. 1974.

H

HALL (C). Managing the complexity of revising across languages. *TESOL Quarterly*, 24, 1, 1990.

HAYES (J.R) et FLOWER (L.S). Identifying the Organization of Writing Processes. In L.W. Gregg et R.E. Steinberg (Eds), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

HAYES (J.R) et FLOWER (L.S). Uncovering cognitive processes in writing : An introduction to protocol analysis. In *Research on Writing*. P. Rosenthal, L. Tamor et S.A. Walmsley (réd.). New york : Longman. 1983.

HAYES (J.R), FLOWER (L.S), SCHRIVER (K), STRATMAN (J), CAREY (L). Cognitive Processes in Revision. In S. Rosenberg (Ed.) *Reading, Writing and Language Learning: Advances In Applied Psycholinguistics*, Vol 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HAYES (J.R). Un nouveau modèle du processus d'écriture. In J.Y. Boyer, J. P. Dionne et P. Raymond (dir), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal : Les Editions Logiques, 1995.

HAYES (J.R). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction In *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Delachaux et Niestlé. 1998.

HAMERS (J.F) et BLANC (M). Bilinguisme et Bilinguisme. Pierre Mardaga, éditeur. Coll. Psychologie et Sciences Humaines, 1983.

HERZLICH (C). La représentation sociale. In MOSCOVICI (S) (Ed) *Introduction à la psychologie sociale*. Tome 1. Paris. Larousse. 1972.

HUDELSON (S). Writing in a second language , In *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 1989.

J

JODELET (D). (sous la direction de). *Les représentations sociales*. Coll. Sociologie d'aujourd'hui. PUF. 1989 a.

JODELET (D). *Folies et représentations sociales*, Paris. PUF. 1989 b.

JOSSO (Jean-Yves). *Du bon usage du brouillon ou la rature autorisée*. In Special Ecriture. INRP. GFEN 28, 19.

JONES (C.S) et TETROE (J). Composing in a second language. In *Writing in Real Time: Modeling Production Processes*. A. Matsuhashi (ed.) Hillsdale. N.J.: Lawrence Erlbaum, 1987.

K

KADI (L). Les dérivés en —iste et —age : Néologismes en français écrit et oral utilisé en Algérie ? In *Le français au Maghreb*, Actes du Colloque d'Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 1995.

KADI (L) et HAMLAOUI (N). Ecriture et multimédia. In *Langues, 2*, Enseignement des langues et Multimédia, Actes du Premier Colloque International, 2001.

KELLOGG (Ronald T.). Un modèle de la mémoire de travail dans la rédaction. In *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Delachaux et Niestlé. 1998.

KERBRAT-ORECCHIONI (C). *Les interactions verbales.* Tome 1. Ed. Armand Colin. 1990.

KRASHEN (S). *Writing : Research, theory and applications.* Oxford, GB, Pergamon Press, 1984.

L

LEBART (L) et SALEM (A). *Analyse statistique des données textuelles.* Dunod. 1988.

LEBART (L) et SALEM (A). *Statistique textuelle.* Paris : Dunod. 1994.

LE BOUEDEC (G). Contribution to the methodology of the study of social representations. In *Cahiers de Psychologie Cognitive*, Volume 4, 3, June 1984.

LEBRAVE (J.L). Lecture et analyse des brouillons. In *Langages*, 69, Paris: Larousse, 1983.

LEBRAVE (J.L). Plaidoyer pour l'informatique. In *Leçons d'écriture. Ce que disent les manuscrits*, Lettres Modernes, Minard. 1985.

L'ECUYER (R). *L'analyse de contenu: notions et étapes.* In DESHAURIERS (J.P) (sous la direction de). *Les méthodes de la recherche qualitative.* Sillery. Presses de l'Université du Québec. 1988.

LEGENDRE (L) et LEGENDRE (P). *Ecologie numérique.* Vol 2. Masson. 1984.

LEROT (J). *Abrégé de linguistique générale.* Coll. Linguistique. Ed. Cabay. Louvain-le-Neuve. **1983.**

LEVELT (W.J.M). The speaker's organization of discourse In S. Hattori et K. Inoue (eds), *Proceedings of the XIII the International Congress of Linguistics*, Tokyo, CIPL. 1983.

M

MAINGUENEAU (D). *Eléments de linguistique pour le texte littéraire.* Paris : Bordas. 1990.

MANESSE (D). Les malentendus sur l'écrit au collège : une recherche dans les classes " difficiles ". In *Pratiques*, n° 115/116. Décembre 2002.

MANGENOT (F). *Aides logicielles pour apprentis scripteurs en langue maternelle et en langues étrangères.* Thèse de Doctorat nouveau régime. Université Paris X. Nanterre. 1995.

MANN (L) et SABATINO (D.A). *Foundations of Cognitive Process in Remedial and Special Education.* Rockville, Maryland: An Aspen Publication. 1985.

MARTINS-BALTAR (M), BOURGAIN (D), COSTE (D), FERENCZI (V) et MOCHET (A). *L'écrit et les écrits: problèmes d'analyse et considérations didactiques.* CREDIF. Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud. Hatier. 1979.

MATTHEY (M). Les relations oral-écrit en L 1 et en L2: une perspective vygotkienne. In *Tranel*, 24, Institut de Linguistique. Université de Neuchâtel. Suisse. Juillet 1996.

- McKAY (S.L). Topic development and written discourse accent. In *Richness in Writing: Empowering ESL Students*. D.M. Johnson et D.H. Roen (eds.). New york : Longman. 1989.
- MILGRAM (S), JODELET (D)**. Psychological maps of Paris. In PROSHANSKY et al. (Eds.). *Environnemental psychology: People and their physical settings*. New York, Halt, Rinehart and Winston. 1976.
- MILLET (A)**. Analyse des entretiens non-directifs ou semi-directifs. Propositions pour un modèle multi-focal. In *Lengas*, 31, 1992.
- MILLET (A)**. L'orthographe française: stréréotypie des représentations et formation des stéréotypes graphiques. In
- MILLET (A)**. *Quelques aspects sociolinguistiques de l'orthographe française*. Thèse de Doctorat. Université Stendhal. Grenoble III. 1990.
- MILLET (A), LUCCI (V) et BILLIEZ (J)**. *Orthographe mon amour!* Presses Universitaires de Grenoble. 1990.
- MILLET (A)**. Analyse des entretiens non directifs ou semi-directifs. Propositions pour un modèle "multi-focal". In *Lengas*, Revue de sociolinguistique, 31, 1992.
- MOHAN (B) & LO (W)**. Academic writing and Chinese students: Transfer and developmental factors. *TESOL Quarterly*, 19 (3). 1985.
- MOIRAND (S)**. *Situations d'écrit*. Compréhension, production en français langue étrangère. Paris : CLE International. 1979.
- MOLINER (P)**. *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Coll." Vies Sociales " /12/ P.U.G. Grenoble. 1996.

MORSLY (D). Les particularités lexicales du français parlé et écrit en Algérie. In *Inventaire des Usages de la Francophonie. Nomenclatures et Méthodologies*, Actualité scientifique, AUPELF/UREF, Editeur John Libbey, 1993.

MORSLY (D). Alger plurilingue. In *Plurilinguismes*, 12, 1996.

MORSLY (D). Génération M6. Le français dans le parler des jeunes Algérois. In *Plurilinguismes*, 12, 1996.

MOSCOVICI (S). *La psychanalyse, son image et son public*. PUF. Paris. 1961 a. (2^{ème} Edition 1976).

MOSCOVICI (S). Discussion entre les rapporteurs. In *Les attitudes*. Actes du Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de langue française, organisé à Bordeaux en 1959, Paris, PUF, Bibliothèque Scientifique Internationale, 1961 b.

MOSCOVICI (S). Préface. In HERZLICH (C), *Santé et maladie*, Paris, Mouton. 1969.

MOSCOVICI (S). L'ère des représentations sociales. In DOISE (W) et PALMONARI (G) (Ed.), *L'étude des représentations sociales*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1986.

MOSCOVICI (S). Préface. In JODELET (D), *Folies et représentations sociales*, Paris, PUF, 1989.

MUCCHIELLI (A). (sous la direction de). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Armand Colin. Coll. U. 1996 .

MUCCHIELLI (A). *L'identité*. Paris : Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je ? 2002.

MURRAY (D.M). Internal Revision: A process of Discovery, In C.R. Cooper et L.Odell. (Eds), *Research on Composing*. Urbana, III: National Council of Teachers of English. 1978.

N

NEWELL (A) et **SIMON** (A). *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1972.

NIKLAS-SALMINEN (A). *La lexicologie*. Col. Cursus. Ed. Armand Colin. 1997.

NOLD (E.W). Revising . In C .H. F redericksen e t J .D. D ominic, *Writing: The nature, Development, and Teaching of Written Communication. Writing Process, Development and Communication*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbraum Associates. 1981.

NONY (J.C). Etudes de quelques représentations de la langue écrite. In *Le français aujourd'hui*, 124, Paris. 1998.

O

ORIOLO-BOYER (C). Lire-écrire avec l'ordinateur. In *TEM* n° 3-4, Hiver 84-printemps 85.

ORIOLO-BOYER (C). L'art de l'autre : Didactique du texte et communication. In *Langue française*, 70, Mai 1986 a.

ORIOLO-BOYER (C). Lire/écrire avec des enfants. In *T.E.M. Texte en main*, L'atelier du texte, 5, 1986 b.

ORIOLO-BOYER (C). Pour une didactique du français langue et littérature étrangères. In *Le français dans le monde*, 237, 1990.

ORIOLO-BOYER (C). *La réécriture*. Université d'été de Cerisy-la-Salle. Ceditel. 1990.

ORIOLO-BOYER (C) & BAJULAZ-FESSLER (N) (éds). *Ecrire à l'Université I. L'Atelier du Texte/ Ceditel*. 1996.

OSTLER (S.E). English in parallels: A comparison of English and Arabic prose. In *Writing across Languages: Analysis of Second Language Text*. U. Connor et R.B. Kaplan (eds.). Massachusetts: Addison Wesley. 1987.

P

PENLOUP (M.C). Représentations du brouillon et apprentissage de l'écriture. In *Le français aujourd'hui*, 108, Décembre 1994.

PENLOUP (M.C). *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture du scripteur "ordinaire"*. Didier. Coll. Essais. CREDIF. 2000.

PERCHERON (A). *Le droit à vingt ans*. Rapport d'études, Paris, Institut de Formation Continue du Bureau de Paris, 1988.

PERL (S). The composing Process of Unskilled College Writers. *Research in the Teaching of English*, 13 (4), 1979.

PERL (S). A look at basic writers in the process of composing. In *Basic Writing*, Laurence N. Kasden and Daniel R. Hoerber (Eds), Urbana, III. : National Council of Teachers of English, 1980 a.

PERL (S). Understanding Composing. In *College Composition and Communication*, 31, 1980 b.

PERY-WOODLEY (M). *Les écrits dans l'apprentissage*. Clés pour analyser les productions des apprenants. Paris : Hachette FLE. 1993.

PIAGET (J). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris, PUF, Bibliothèque de Philosophie contemporaine, (1^{ère} éd. 1926) 5^{ème} éd. 1976.

PIOLAT (A) & DABENE (M). Les processus rédactionnels: synthèse des débats. In Chiss & alii, 1987.

PIOLAT (A) & ROUSSEY (J.Y). Rédaction de textes. Eléments de psychologie cognitive. In *Langages* , 106, Juin 1992.

PIOLAT (A), ROUSSEY (J.Y) et FLEURY (P). Brouillons d'étudiants en situation d'examen. In *Le français aujourd'hui*, 108, Décembre 1994.

PIOLAT (A) & PELISSIER (A). Etude de la rédaction de textes : contraintes théoriques et méthodes de recherche. In *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Delachaux et Niestlé. 1998.

PORQUIER (R). Rédaction, relecture, réécriture. In *LIDIL*, 9, Décembre 1993.

PREFONTAINE (C). Le processus d'écriture . *Québec français*, 69, 1988.

PUAUX (M). *Le rôle de la planification dans l'écriture de textes longs.* Mémoire professionnel. IUFM Grenoble. 2003.

R

RAIMES (A). Tradition and Revolution in ESL Teaching. In *Tesol Quarterly*, Vol 17, n° 4, December 1983.

RAIMES (A). What Unskilled ESL Students Do as they Write: Aclassroom Study of Composing. *TESOL Quarterly*, 19 (2), p 229-258. 1985.

REICHLER-BEGUELIN (M-J). *Ecrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite.* Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé. 1988.

REUTER (Y). *Enseigner et apprendre à écrire.* Coll. Pédagogies. ESF éditeur. Paris. 1996.

REUTER (Y). Quelle formalisation de l'écriture pour la didactique ?. In *Psychologie et éducation*, 3, Juin 1998.

REY-DEBOVE (J). Pour une lecture de la rature. In *La genèse du texte : les modèles linguistiques.* Ed CNRS. 1982.

RICARDOU (J). Ecrire en classe. In *Pratiques*, 20, Juin 1978.

RICARDOU (J). Pluriel de l'écriture. In *TEM*, 1, Printemps 1984.

ROHMER (G). Pre-writing : The stage of discourse in the writing process.
In *College of Composition and Communication*, 16. 1965.

ROLAND (M.C). *Analyse des pratiques scripturales des chercheurs scientifiques. Comparaison entre le français et l'anglais.* Thèse de Doctorat. Université Stendhal. Grenoble. 1995.

ROMAINVILLE (M) & DONNAY (J). Des micromondes pour apprendre la langue. In *Enjeux*, 12, Namur : CEDOCEF. 1987.

ROSAT (M.C), DOLZ (J), SCHNEUWLY (B). Et pourtant...ils révisent! Effet de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes, In *Repères*, 4, nouvelle série, Paris: INRP, 1991.

ROUSSEY (J.Y) & PIOLAT (A). Stratégies expertes de contrôle rédactionnel et définition du but. In *Repères*, 4, 1991.

ROUQUETTE (M.L) & RATEAU (P). *Introduction à l'étude des représentations sociales.* Coll. La Psychologie en plus. Ed. P.U.G. Grenoble. 1998.

ROY (G.R), LAFONTAINE (L), BOUDREAU (G), VIAU (R). *Vers un triple regard sur la maîtrise du français écrit des étudiants de collèges et d'universités.* Editions du CRP. VFFF. 199 ?

S

SALVAUDON (C). Leurs représentations : déficit instrumental ou déficit de sens ? In *Special Ecriture*. INRP. GFEN 28.

SARTRE (J.P). *L'imagination*. Paris, PUF, Nouvelle Encyclopédie Philosophique, 6^{ème} éd. 1936), 7^{ème} éd. 1969.

SCARCELLA (R). How writers orient their readers in expository essays: A comparative study of native and non-native English writers. *TESOL Quarterly*, 18, (4) 1984.

SCARDAMALIA (M) et BEREITER (C). Research on written composition. In Wittrock M.C. (Ed) *Handbook of research on teaching*. New York : McMillan. 1986.

SCARDAMALIA (M) et BEREITER (C). L'expertise en lecture-rédaction , In *La rédaction de textes. Approche cognitive*, Delachaux et Niestlé, 1998.

SHARPLES (M) et PEMBERTON (L). Starting from the writer : Guidelines for the Design of User-centred Document Processors. In *Cognitive Science Research Paper*, Serial n° CSRP 154, 1990.

SOMMERS (N). Revision strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. *College composition and communication*, 31, 1980.

SOMMERS (N). *Revision strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers*. (ERIC Document Reproduction Service N° ED 220 839). 1982.

T

TALEB-IBRAHIMI (K). *Les Algériens et leur(s) langue(s), Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Alger, Dar El Hikma, 1995, réédité en 1997.

TALEB-IBRAHIMI (K). Remarques sur le parler des jeunes Algériens de Bab El Oued. In *Plurilinguismes*, 12, 1996.

TALEB-IBRAHIMI (K). De la créativité au quotidien, le comportement langagier des locuteurs algériens. In *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène.* (Textes réunis par BILLIEZ (4). CDL-LIDILEM. Grenoble III. 1998.

TURCO (G). Elaboration et utilisation d'un outil d'évaluation formative des écrits d'élèves. In *Repères*, 71, Février 1987.

TURCO (G) (éd). *Ecrire et réécrire au cours élémentaire et au cours moyen.* Rennes : CRDP/INRP (équipe de l'EN d'Ille-et- Vilaine). 1988.

V

VIEUX (M). *De la relecture à la réécriture : vers une utilisation réfléchie du brouillon.* Mémoire professionnel. IUFM Grenoble. 2003.

VIGNER (G). *Ecrire. Eléments pour une pédagogie de la production écrite.* Paris : CLE International. 1982.

VERGES (P). L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. In *Bulletin de Psychologie*, 405, Tome XLV, Janvier-Février 1992.

VYGOTSKI (L). *Pensée & langage.* Traduction de Françoise Fève. Paris : Coll. La Dispute. 3^{ème} édition, 1997.

W

WERNER (M). Genèse et histoire, quelques remarques sur la dimension historique de la démarche génétique. In *Leçons d'écriture. Ce que disent les manuscrits*. Lettres Modernes, Minard. 1985.

WHALEN (K.L). La compétence stratégique de l'expression écrite. Différences entre l'anglais langue maternelle et le français langue seconde. In *L'écrit en FLE*. Buridant, Bunjevac, Pellat (éds). Actes du colloque. 5-6 Octobre 91. Strasbourg. 1992.

WHITE (R.V) & ARNDT (V). Process Writing, Londres-New-York : Longman. 1992.

WOODLEY (M.P). Grammaire de texte et apprentissage de l'écrit. In Cortés (éd), 1985.

WOLFF (D). Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit. In Bôrner & Vogel (éds). *Scheiben in der Fremdsprache*. Bochum: AKS. Verlag. 1991.

Z

ZAMEL (V). Writing : the process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16(2), 1982.

ZAMEL (V). The Composing Process of Advanced ESL Student : Six Case Histories, *TESOL Quarterly*, 17(2), 1983.

ZAMEL (V). Search of the key: Research and Practice in Composition. In **J. Handscombe, R. Orem, and B. P. Taylor (Eds)**, On TESOL 83: *The Question of Control*, Washington, D.C.: TESOL. 1984.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

(FIGURES, SCHEMAS)

Figure 1 : Les cinq types de contraintes liées à l'activité d'écriture (Fréderiksen & Dominic, 1981)	15
Figure 2 : Modélisation des processus rédactionnels (Hayes & Flower 1980)	24
Figure 2 bis : Les processus rédactionnels (version française, Hayes, 1998)	25
Figure 3 : Modélisation du processus d'écriture (Hayes & Flower 1981)	27
Figure 4 : Le monitor (Hayes & Flower 1980)	33
Figure 5 : Alternate configuration for the monitor (Hayes & Flower 1980)	35
Figure 6 : Organisation générale du nouveau modèle de la rédaction (Hayes, 1998)	38
Figure 7 : Processus d'expression des connaissances (Scardamalia & Bereiter, 1987)	46
Figure 7 bis : Processus d'expression des connaissances (version française, Hayes, 1998)	47
Figure 8 : Processus de transformation des connaissances (Scardamalia & Bereiter, 1987)	50
Figure 8 bis : Processus de transformation des connaissances (version française, Scardamalia & Bereiter, 1998)	51
Figure 9 : Spirale d'écriture-lecture-réécriture (Oriol-Boyer, 1984/1985)	59
Figure 10 : : Tableau des interactions entre la compétence textuelle et la compétence stratégique lors de la production écrite (Whalen, 1992)	67

Figure 11 : Modèle de la révision (Bartlett, 1982)	86
Figure 12 : Matrice de signal de détection des erreurs (Lydiatt, 1984)	88
Figure 13 : Modèle du processus de révision (Hayes et al, 1987)	91
Figure 13 bis : Le processus de révision (version française, Hayes, 1998)	92
Figure 14 : Modèle de révision (Hayes, 1995)	95
Figure 15 : La procédure C.D.O. (Bereiter & Scardamalia, 1983)	98
Figure 16 : La stratégie d'autoquestionnement au niveau du mot (Bisaillon, 1991)	106
Figure 17 : Représentations sociales du texte et identité psychosociale (Guibert,1996)	150
Figure 18 : Le modèle bidimensionnel des représentations sociales (Moliner, 1996)	306
Figure 19 : Taxinomie des variantes de réécriture (Faigley et Witte, 1981)	343

TABLE DES ILLUSTRATIONS (TABLEAUX)

Tableau 1 : Répartition du public	168
Tableau 2 : Nombre de questionnaires remis par année d'étude	184
Tableau 3 : Force d'investissement de l'écriture	191
Tableau 4 : Force d'investissement et année de formation	192
Tableau 5 : Force d'investissement et sexe	193
Tableau 6 : Difficultés à rédiger	196
Tableau 7 : Nature des difficultés	198
Tableau 8 : Nombre de brouillons	219
Tableau 9 : Utilisation du brouillon en français et situation d'écriture	220
Tableau 10 : Utilisation du brouillon en arabe (en classe	222
Tableau 11 : Utilisation du brouillon en arabe (hors de la classe)	223
Tableau 12 : Les supports d'écriture	225
Tableau 13 : Les instruments d'écriture	227
Tableau 14 : Utilisation de l'effaceur	228
Tableau 15 : Utilisation du correcteur blanc	229
Tableau 16 : Importance accordée aux corrections	235
Tableau 17 : Profil révisionnel	240
Tableau 18 : Parcours révisionnel et année de formation	241
Tableau 19 : Parcours révisionnel et sexe	242

Tableau 20 : Temps de révision finale	243
Tableau 21 : Temps de révision finale selon l'année de formation	244
Tableau 22 : Difficultés à rédiger et sentiment de satisfaction	246
Tableau 23 : Conservation des brouillons scolaires	260
Tableau 24 : Conservation des brouillons non scolaires	261
Tableau 25 : Réaction devant la demande de remise du brouillon	263
Tableau 26 : Réaction selon l'année de formation	264
Tableau 27 : Justification de la réaction selon l'année de formation	265
Tableau 28 : Distribution des items associés par fréquences et occurrences	296
Tableau 29 : Comptage itématique (avant regroupement)	297
Tableau 30 : Comptage itématique (après regroupement)	300
Tableau 31 : Degré de cooccurrences rapporté à la fréquence d'occurrences	331
Tableau 32 : Comptage thématique (les thèmes les plus fréquents)	336
Tableau 33 : Répartition des modifications selon les groupes	374
Tableau 34 : Répartition des modifications selon le moment de l'intervention (Groupe 1)	377
Tableau 35 : Répartition des modifications selon le moment de l'intervention (Groupe 2)	378

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
1^{ère} Partie : Comment ça marche quand on rédige ?	9
Chapitre I: Recherches en psychologie cognitive : les processus rédactionnels	10
Introduction	12
1. Etude des processus d'écriture en langue maternelle	16
1.1. Des modèles linéaires aux modèles récursifs	16
1.1.1. Les modèles en stades: De Rohmer à Murray	16
1.1.2. Les modèles récursifs	18
a) Les modèles de résolution de problème: Hayes et Flower	21
b) Le modèle de Bereiter & Scardamalia	43
c) Le modèle de Deschênes	53
d) Prolongement en France des travaux anglo-saxons	55
1.2. Cl. Oriol-Boyer: Une théorie de l'écriture du texte	58
2. Etude des processus d'écriture en langue seconde	61
2.1. Aux Etats-Unis	61
2.2. En France	69
3. Les modèles d'analyse des stratégies mobilisées en production écrite	71
3.1. Les méthodes rétrospectives	71
3.2. Les méthodes comportementales	72
3.3. Les méthodes directes	72
3.4. Les protocoles de la pensée à haute voix	73
Conclusion	75

Chapitre 2 : Les processus révisionnels	76
Introduction	78
1. Le processus révisionnel : une revue des écrits	78
2. Modèles et stratégies	83
2.1. La révision selon Murray: révision interne/révision externe	83
2.2. La révision selon Bartlett: évaluation et correction	85
2.3. La révision selon Lydiatt: conscience et comportement	88
.....	88
2.4. Les modèles de Hayes et de ses collaborateurs	90
2.4.1. Le modèle de 1987	90
2.4.2. Le modèle de 1995	94
2.5. Scardamalia, Bereiter et la procédure C.D.O	97
2.6. Roussey, Piolat et Guercin	99
3. L'enseignement des stratégies	100
Conclusion	108
Chapitre 3 : Recherches en critique génétique : l'étude des avant-textes	109
Introduction	111
1. La critique génétique ou l' étude des manuscrits littéraires	111
1.1. Quelques éléments d'histoire	112
1.2. Objectifs de la critique génétique	112
1.3. Objet de la critique génétique	115
1.4. Les phases de la genèse	117
1.4.1. La phase pré-rédactionnelle	117
1.4.2. La phase rédactionnelle	118
1.4.3. La phase pré-éditoriale	119
1.4.4. La phase éditoriale	120
2. Procédure d'analyse	121
2.1. Les variantes	122

2.2. Le type d'opérations	124
Conclusion	126

e^m Partie : Les représentations du brouillon en oeuvre chez les étudiants

128

Chapitre 1. Des représentations au " rapport à "

129

Introduction	131
1. Ce que sont les représentations sociales	131
1.1. Définitions	131
1.2. Historique de la notion	133
1.3. Fonctions des représentations sociales	134
1.4. Organisation des représentations sociales	135
2. Ce qu'elles ne sont pas: Un détour par les notions voisines	136
2.1. Les perceptions	136
2.2. Les opinions	136
2.3. Les stéréotypes et les préjugés	137
2.4. Les images	137
2.5. Les attitudes	138
3. La didactique de l'écrit(ure) et les représentations	139
3.1. Les représentations dominantes du texte	142
3.2. L'insécurité scripturale généralisée	143
3.3. Les erreurs inhérentes aux représentations de l'écriture	144
4. Ce qu'est le "rapport à"	145
4.1. Définitions	147
4.2. De la notion à son opérationnalisation	147
4.2.1. Le rapport au texte d'étudiants-adultes préparant des diplômes de fin d'études	147
4.2.2. Le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire	151
4.2.3. Le rapport à l'écriture chez les collégiens	152
5. Méthodologies de recueil des représentations	160
5.1. Les méthodes interrogatives	160
5.1.1. L'entretien	160
5.1.2. Le questionnaire	160

5.1.3. Les planches inductrices	161
5.1.4. Les dessins et les supports graphiques	161
5.1.5. La monographie	162
5.2. Les méthodes associatives	162
5.2.1. L'association libre	162
5.2.2. La carte associative	163
Conclusion	164
Chapitre 2 : Questions de méthodologie	165
Introduction	167
1. Le public	167
2. Notre instrument d'investigation : le questionnaire	169
2.1. Objectifs du questionnaire	169
2.2. Limites du questionnaire	170
2.3. Alors, pourquoi pas l'entretien ?	171
3. Recueil des données	172
3.1. Elaboration des questions	172
3.2. Le pré-test	174
3.3. Construction du questionnaire	175
3.4. Quelques précisions terminologiques	177
3.4.1. De l'écrit(ure) et de l'écrire	177
3.4.2. Du scriptural	178
4. Déroulement de l'enquête	179
4.1. Conditions de passation et de recueil des questionnaires	179
4.2. Dépouillement des données	180
4.3. Problèmes rencontrés durant l'enquête	184
Conclusion	186
Chapitre 3. Ce qu'ils disent qu'ils font	187
1. Les représentations des pratiques d'écriture	189
1.1. Du goût pour l'écriture à la difficulté	191

1.1.1.Expression et organisation des idées	
1.1.2.L'orthographe	211
1.1.3.La construction des phrases	213
1.1.4.La conjugaison	214
1.1.5.La ponctuation	215
1.2. De l'usage du brouillon	216
1.3. De la matérialité de l'écriture	223
2. Les représentations de l'activité révisionnelle	230
2.1. De la révision	230
2.2. Des modalités de l'activité révisionnelle	231
3. Du rapport au brouillon	247
3.1. Aspects méthodologiques	247
3.2. Le brouillon, un espace de liberté	249
3.3. Le brouillon, un lieu d'élaboration des idées	250
3.4. Le brouillon, un espace de travail sur/avec la langue	254
3.5. Le brouillon, un espace/temps de réflexion	257
3.6. Le brouillon, un objet de honte	261
Conclusion	276
3^{ème} partie : Le paradoxe du scripteur non expert	277
Chapitre 1. L'association libre : une méthode de recueil des représentations	278
Introduction	280
1. Un mot de la technique	280
2. Quelques mots de l'analyse	282
3. Le fonctionnement des associations	283
3.1. Similarité phonique	284
3.2. Similarité sémantique	286
3.3. L'association par contraste	290
Conclusion	292

Chapitre 2. Le brouillon de tous les paradoxes	293
1. Le contenu de la représentation	295
2. L'organisation de la représentation : le modèle de Moliner	307
2.1. Le noyau	307
2.1.1. Définitions du brouillon	308
2.1.2. Normes et brouillon	310
2. 2. Le système périphérique	311
2.2.1. Descriptions du brouillon	311
2.2.2. Attentes et brouillon : côté cour, côté jardin	322
2.3. Les inclassables	327
3. Brouillon et puissance associative	328
Conclusion	339
Chapitre 3. Ce qu'ils font	341
1. L'étude des brouillons scolaires	342
1.1. Les travaux américains	342
1.2. Les travaux de Fabre	344
2. La procédure de transcription	346
2.1. Quelques définitions directrices	346
2.1.1. Texte, avant-texte et brouillon	347
2.1.2. Corrections, modifications et variantes	348
2.1.3. Rature et biffure	348
2.2. Code de transcription des manuscrits	349
2.3. Problèmes posés lors de la transcription et de l'analyse	350
3. Ce que disent leurs manuscrits	352
3.1. Quelques indications sur le corpus	352
3.2. La matérialité du brouillon	353
3.3. Les processus rédactionnels	354
3.3.1. Les connaissances énumérées	355
3.3.2. Des brouillons linéaires	361
3.3.3. Les faux-départs	366

3.3.4. Les différentes versions	370
3.4. Les modifications opérées	373
3.4.1. Données quantitatives	373
3.4.2. Moment de l'écriture	376
3.4.3 Données qualitatives	380
a) le remplacement	381
b) la suppression	394
c) l'ajout	404
d) le déplacement	414
Conclusion	417
Conclusion générale	419
Indications bibliographiques	429
Table des illustrations (Figures et Schémas)	462
Table des illustrations (Tableaux)	464
Table des matières	466
Table des annexes	473
Annexes	474

RÉSUMÉ

Lorsqu'ils sont appelés à produire un texte en langue étrangère (français) de quelque type que ce soit, nos étudiants (étudiants algériens inscrits en licence de français langue étrangère) prennent la plume et, comme si tout était donné d'avance, écrivent sur le brouillon, le plus souvent d'un seul jet, un texte dont ils semblent se satisfaire et qu'ils recopient presque tel quel au propre. Pourtant de nombreuses lacunes marquent leurs productions écrites. Pour comprendre leurs difficultés, l'auteur de la thèse choisit de s'intéresser au support même de ces écrits : le brouillon et au rapport qu'ont les scripteurs observés à cet objet postulant que des représentations négatives de l'objet sont susceptibles d'entraver un des processus majeurs : la révision.

Le rapport à l'écriture peut être éclairé de données de deux ordres : les discours tenus sur l'écriture, les « dires », et les productions écrites, les « faires ». Ce sont ces deux ordres que cette thèse met en avant pour comprendre pourquoi « ça ne marche pas » quand écrivent ces scripteurs.

Il ressort de l'analyse des dires des étudiants interrogés que le brouillon mobilise un ensemble de connaissances complexe et diversifié mais néanmoins organisé selon une modalité largement dichotomique où le caractère utile, voire nécessaire de l'objet, s'oppose à un ensemble de sentiments négatifs que ce même objet inspire, ce que l'auteur de la thèse nomme « le paradoxe du scripteur non expert ». Des représentations négatives du brouillon ainsi qu'un rapport pour le moins paradoxal ne sont pas pour aider le scripteur à dépasser son insécurité scripturale, pas plus que ne le sont les représentations de l'écriture comme transcription d'une pensée déjà là.

Il ressort de l'analyse des faires que les scripteurs non experts que sont les étudiants fonctionnent lorsqu'ils rédigent en langue étrangère comme de jeunes natifs qui rédigent dans la première langue de scolarisation (faible planification, écriture linéaire, révision des marques de surface).

Une intervention didactique qui vise l'amélioration des productions écrites se doit d'aider ces scripteurs que sont les étudiants à être les meilleurs lecteurs/correcteurs de leur texte. Elle se doit de faire que le brouillon ne soit pas cet objet de honte, pâle reflet de la pensée mais bien le lieu de sa création, de son élaboration, de son amélioration, l'« outil pour penser avec ».

Le présent travail se veut un véritable plaidoyer en faveur du brouillon. Il conclut à l'intérêt de travailler pour un changement du rapport des étudiants à l'objet-brouillon et à la nécessité de faire prendre conscience aux scripteurs de leurs représentations ce qui peut aider à modifier leurs attitudes et à améliorer leurs pratiques.

Mots-clés : *Processus rédactionnels ; Brouillon ; Révision ; Représentations sociales ; Rapport à l'écrit(ure) ; Etudiants ; Ecrit ; Langue étrangère ; Paradoxe du scripteur*

ABSTRACT

When our students (Algerian students of French as a foreign Language) are required to produce a text of any type in French, they get hold of their pens and write on the draft as if everything had been previously set, usually in a block, a text that seemingly satisfies them and that they rewrite almost word by word in their final production..However many gaps are revealed in that production.

To understand their difficulties, the author of the thesis chooses to pay special attention to the support of these writings itself: the draft and to the relation between the observed writers and that object, postulating that the negative representations of the object are likely to hinder one of the major processes: Revision.

A data of two sorts can shed light on the relation to writing: talks on writing, the 'sayings', and written productions, the 'doings'. The thesis puts forward these two sorts in order to understand ' why it doesn't work' when writers write.

The analysis of what students say when we ask them, shows that the draft mobilizes a mass of complex and diversified knowledge but nevertheless organized according to a largely dichotomic conception in which the useful and even necessary feature of the object, opposes a mass of negative feelings inspired by that same object, what the author of the thesis calls ' the non-expert writer paradox'. Negative representations of the draft as well as a rather paradoxal relation do not help the writer in overcoming his insecurity in writing, neither do the representations of writing as a mere transcription of a pre- thought.

It appears from the analysis of the 'doings' that the students, as non-expert writers, operate when they write in the foreign language just as young native speakers of that language would do when writing in their first school language (poor planning, linear writing, revision of surface marks).

A didactic intervention aiming at the improvement of written productions ought to help these writers in becoming the best readers/corretors of their texts. It must make the draft stop being that object

of shame, pale shade of thought but the vert' place of its creation, of its elaboration, of its amelioration, the 'tool to think with'.

The present thesis wants to be a plea in favour of draft. It reaches as a conclusion the interest of working for a change in the students relation to the draft- object and the necessity of bringing the students to be aware of their representations which can in turn help in modifying their attitudes and will enhance their practices.

Key-Words: Wording Processes ; Draft; Revision; Social Representations; Relation to Writing; Students; Writing; Foreign Language; Writer's Paradox.

ملخص الأطروحة

عندما يطلب من طلبتنا (الطلبة الجزائريين المسجلين في لسانس اللغة الفرنسية) أن ينتجوا نصا باللغة الأجنبية (أي الفرنسية) مهما كان صنفه، يبادرون إلى أقلامهم، ويشرعون في الكتابة على المسودة وكأن الأمر من تحصيل حاصل، فيحررون غالبا في دفقة واحدة نصا يبدو أنهم راضون عنه فينسخونه في النسخة النهائية، كما هو تقريبا. غير أن العديد من الهنات تشوه انتاجاتهم المكتوبة.

وبغية فهم العقبات التي تعترضهم رأت صاحبة الأطروحة أن تدرس دعامة تلك الكتابات: إنها المسودة في علاقتها "بالكتابة" موضع الملاحظة حيث تكون مثار تصورات سلبية عن ذلك الشيء -أي المسودة- ويمكنها أن تعيق إحدى أهم اليات الكتابة، و المقصود بها عملية المراجعة. ويمكن أن نوضح العلاقة مع الكتابة بمعطيات تنتمي إلى نسقين: الخطابات عن الكتابة، أي "الأقوال"، و النتائج المكتوبة، أي "الأفعال". إن هذين النسقين هما منطلق هذه الأطروحة لفهم لماذا لا "يوفق" هؤلاء الكتبة عندما يكتبون؟

يتضح من تحليل أقوال الطلبة الذين سئلوا أن المسودة تتطلب تجنيد جملة من المعارف المتداخلة و المتنوعة، غير أنها منظمة حسب طريقة ثنائية يتعارض فيها الطابع النفعي، أو ضرورة الشيء (المسودة)، مع جملة من الأحاسيس السلبية التي يوحى بها هذا الشيء نفسه، وهذا ما تسميه صاحبة الأطروحة «مفارقة الكاتب غير الخبير». إن التصورات السلبية التي تحيط بالمسودة والعلاقة الغريبة التي تربطها بالكاتب أمور ليست من شأنها أن تساعد في التغلب على مخاوفه الكتابية، شأنها في ذلك شأن التصورات الكتابية باعتبارها نسخا (أي تدوينا) لفكر قائم.

ويتضح من تحليل الأفعال أن الكتبة غير الخبراء، الذين يمثلهم الطلبة، يتصرفون عندما يحررون باللغة الأجنبية تصرف النشأ الذين يحررون بلغة التمدريس الأولى (تخطيط ضعيف وكتابة خطية ممتدة ومراجعة لعلامة السطح).

وينبغي على أية معالجة تربوية تهدف إلى تحسيس النتائج المكتوبة وتساعد هؤلاء الكتبة -أي الطلبة- في أن يكونوا أفضل قراء مصححين لنصوصهم، ينبغي عليها أن ترتقي بالمسودة من مجرد شيء

حقير وانعكاس باهت للفكر إلى موضع لخلق الفكر وتطويره وتحسينه أي إلى جعل المسودة الوسيلة التي تفكر بها. يهدف هذا البحث إلى أن يكون مرافعة حقيقة لفائدة المسودة. وتتمثل خلاصة البحث في ضرورة العمل على تغيير علاقة الطلبة بالمسودة، وضرورة حث الكتابة على إدراك تصوراتهم، الأمر الذي يمكن أن يساعدهم في تغيير طبائعهم وتحسين ممارساتهم الكتابية.

كلمات مفتاحية:

سياق تحريري، مسودة، مراجعة، تصورات اجتماعية، علاقة بالمكتوب أوبالكتابة، طلبة، مكتوب، لغة أجنبية، مفارقة الكاتب.