



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Le brouillon collaboratif en contexte universitaire algérien : qu'en pensent les enseignants ?

Nour El Houda Hardi

Doctorante, Laboratoire Interdisciplinaire de Pédagogie et de Didactique (LIPED)

Université Badji Mokhtar Annaba, Algérie

nourelhouda.hardi@univ-annaba.org

<https://orcid.org/0000-0003-2067-7142>

Sous la Direction de Billel Ouhaibia

Laboratoire Interdisciplinaire de Pédagogie et de Didactique (LIPED)

Université Badji Mokhtar Annaba, Algérie

Reçu le 23-08-2020 / Évalué le 24-02-2021 / Accepté le 11-04-2021

Résumé

L'objectif de cette recherche consiste à étudier le rapport qu'entretiennent des enseignants universitaires quant à la pratique du brouillon dans un cadre didactique, en combinant planification et collaboration. Ainsi, nous tentons d'explorer une nouvelle dimension de la planification textuelle à partir d'un nouveau mode de rédaction, celui du dispositif du brouillon collaboratif. Pour ce faire, des représentations enseignantes ont été collectées par le biais d'un questionnaire à l'intention des enseignants du département de français de l'Université d'Annaba, celles-ci ont été évaluées afin de cerner le regard porté à l'égard du brouillon, et de mesurer les attentes didactiques et pédagogiques, mais également les conceptions construites autour du brouillon collaboratif. Les résultats laissent à penser que le brouillon « collaboratif » pourrait optimiser les pratiques scripturales des apprenants, leur rapport à autrui et leur apprentissage de la langue écrite.

Mots-clés : brouillon, brouillon collaboratif, représentations, rapport à l'écrit, contexte universitaire

مشروع المسودة التعاونية في سياق جامعي جزائري: ما رأي الأساتذة؟

ملخص

الهدف من هذا البحث يكمن في دراسة علاقة الأساتذة الجامعيين بممارسة المسودات في إطار التعليم، وذلك بالجمع بين التخطيط والتعاون. وبهذه الطريقة، نحاول استكشاف بعد جديد للتخطيط النصي من طريقة جديدة للكتابة، المسماة بمشروع المسودة التعاونية. للقيام بذلك، تم جمع التمثيلات التعليمية من خلال استبيان لأساتذة قسم اللغة الفرنسية بجامعة عنابة، الذي تم تقييمه من أجل تحديد النظرة المتبناة بالنسبة للمشروع، وقياس التوقعات التعليمية والتربوية التي توظره، وكذلك المفاهيم التي بنيت حوله. تشير النتائج إلى أنه بإمكان المشروع التعاوني أن يحسن الممارسات الكتابية للمتعلمين من الطلبة، علاقتهم بالآخرين ونسبة تعلمهم للغة المكتوبة.

الكلمات المفتاحية: المسودة، المسودة التعاونية، التمثيلات، الصلة بالكتابة، السياق الجامعي

The collaborative draft in algerian university context : what do the teachers think ?

Abstract

The aim of this research is to study the relationship of university teachers to the practice of draft in a didactic setting, combining planning and collaboration. Thus, we attempt to explore a new dimension of textual planning based on a new mode of writing, that of the collaborative draft device. In order to do this, teacher representations were collected through a questionnaire for teachers in the department of french language of the University of Annaba. These representations were evaluated in order to determine how the draft was viewed, and to measure the didactic and pedagogical expectations, but also the conceptions built around the collaborative draft. The results suggest that the «collaborative» draft could optimize learners' scriptural practices, their relationship with others and their learning of the written language.

Keywords : collaborative draft, representations, teaching, writing's relationship, academic context

Introduction

« Le brouillon c'est sale », « il y a des ratures », « c'est illisible », « il est taché », « le brouillon est inutile » (Reuter, 2002, Kadi 2008). Autant de propos négatifs tenus à l'égard du brouillon, lié, par son étymologie, aux idées de confusion et de saleté, entraînant une attitude réticente à l'endroit du brouillon (Kadi, 2008 : 128). En effet, ce concept revêt dans la langue une connotation négative de telle manière à impacter, dans la pratique, l'utilisation qui est faite de l'objet qu'il désigne.

Exprimer un avis ou une opinion à propos d'une « chose » traduit la représentation que nous nous faisons de cette « chose » (Vallence, 2010).

Longtemps négligée, la notion de représentation s'est vue réactualisée dans le domaine des sciences humaines. En effet, n'étant plus limitée à l'aspect social, elle se trouve être transposée en didactique de l'écriture. Dans cette optique, Barré-De Miniac (2015) désigne par représentation, l'ensemble des constructions et des reconstructions que se fait le sujet quant au réel. Selon cette auteure, écrire ne se résume pas à une simple application des règles linguistiques, c'est un acte avec lequel l'on construit des relations complexes se traduisant à travers une multitude de variables enchevêtrées comme une espèce de poupées russes. On parle alors d'opinions, de conceptions, d'attitudes, de valeurs, mais également de sentiments et de ressentiments se rattachant à l'écriture, à son apprentissage et à son emploi.

De ce point de vue, la notion de rapport à l'écriture intègre l'usage du terme « représentations » dans la mesure où cet aspect représentationnel se rapporte à la prise en considération, par l'individu scripteur, des données de l'environnement scriptural, notamment en ce qui concerne les écrits pratiqués, mais également ceux qui sont enseignés, permettant aux acteurs de concevoir des images à partir desquelles des attentes et des valeurs sont attribuées à l'écriture et ses pratiques. Des pratiques sont envisagées dans le cadre des sciences cognitives comme étant la traduction d'activités mentales complexes qui font que leur enseignement/apprentissage soit relativement difficile, car elles impliquent, dans leur complexité, l'activation à divers niveaux, de processus récursifs (Hayes, 1996) dont la planification, la mise en texte et la révision. En ce sens, l'écriture n'est pas uniquement la transcription de la pensée, mais donne lieu à un mode de pensée particulier, plus ordonné et plus structuré.

Dans le cadre de cette recherche, nous porterons un intérêt particulier à l'étape du brouillon qui représente le point de départ de toute activité rédactionnelle, là où les idées se mettent en place, se construisent et s'entremêlent. Ainsi, notre approche consiste à réfléchir aux rapports qu'entretiennent les enseignants au brouillon, et plus particulièrement au brouillon collaboratif.

Nous nous inscrivons dans la continuité des travaux élaborés par Benabbes (2016) qui s'interroge sur l'importance qu'accordent les enseignants du secondaire en Algérie au brouillon. Afin de pousser les recherches plus loin et d'élargir le contexte d'investigation, nous avons orienté notre recherche vers le contexte universitaire algérien, l'objectif étant de cerner les représentations et le rapport des enseignants universitaires du département de français de l'Université d'Annaba quant à la pratique du brouillon telle qu'elle est perçue par les étudiants du même département, mais également et surtout de les faire réfléchir sur l'utilité d'un brouillon de type collaboratif.

En effet, ne peut-on pas s'interroger sur le rapport de ces formateurs à l'action de planifier l'écriture et la manière dont cette relation conditionne leur façon de l'enseigner au sein d'un tout qu'est l'écriture ? Comment ces enseignants se représentent-ils le brouillon ? Et que pensent-ils d'une pratique du brouillon intégrant la collaboration ?

1. Brouillon vs Brouillon collaboratif : définitions

« J'aime le mot « brouillon ». C'est un mot écolier, un mot gentil. Il hésite entre brouillard et bouillon. Un brouillon c'est provisoire, ça n'engage pas, on en fait tant qu'on veut, de quoi remplir la corbeille à papier de la vie » (Lejeune, 1998).

Ainsi, le brouillon combine « bouillon » et « brouillard » (Mounier, 2016 :7), au-delà de la formulation esthétique du propos, cet énoncé rend compte de la nature même de cette pratique, un discours « éphémère » et « mouvant » soumis aux différentes réécritures dont le but réside dans la conception d'un texte final.

Au cours du XX^e siècle, le brouillon a su se valoriser et évoluer d'un écrit à ne pas montrer à un véritable objet d'étude (Docquet, 2011-2012 : 89) s'inscrivant dans le cadre de la génétique textuelle. Cette notion s'est élargie pour désigner, dans son sens usuel, un manuscrit de travail auquel des modifications lexicales et des corrections sont apportées dans le but de rédiger un texte et de mettre au point une version finale et définitive.

La capacité à définir le brouillon découle d'une capacité à maîtriser ce qui se déroule lors de cette pratique. Boré (2000 : 23) y fait clairement allusion :

Il faut savoir lire les activités qui s'y déroulent à la fois : inventer, rechercher ce qu'on ne sait pas encore, mais dont on a l'idée. Corriger, reprendre, remanier ce qu'on sait ne pas être le résultat visé. Essayer, collectionner, faire proliférer par plaisir ou pour voir. Prévoir, déconstruire et reconstruire.

En somme, il n'existe pas de brouillon « unique », l'on parle plutôt d'une multiplication d'écrits autant de fois que possible avant de pouvoir se transposer au « propre ».

Depuis les années 1980, les recherches en didactique de l'écrit témoignent d'une volonté de révolutionner les pratiques rédactionnelles en se focalisant non pas sur le produit final mais bien sur les processus qui précèdent la mise en texte finale. Parmi les objectifs poursuivis : permettre aux enseignants d'intégrer la planification des textes d'une façon plus « intéressante », et aux scripteurs d'adopter la pratique du brouillon et de s'en servir à des fins didactiques et pédagogiques, et ce, pour leur permettre de développer des compétences en matière d'écriture, de réécriture, et de révision (contrôle orthographique, opérations de réécriture, capacité de relecture, capacité d'amélioration textuelle, etc.).

À ce titre, Geoffre propose un dispositif didactique d'un genre nouveau dans le domaine de la didactique du français langue maternelle, notamment en tant qu'outil d'aide à la planification textuelle, à savoir : le brouillon collaboratif (Geoffre, 2016). Ce dispositif propose une décomposition du processus rédactionnel dans le cadre d'un projet d'écriture en classe de FLM, la spécificité de l'approche consiste à utiliser un brouillon non pas sous forme écrite et individuelle mais bien sous forme d'un énoncé oral enregistré et en groupe. La démarche entreprise fait appel à la collaboration lors des deux moments clés de l'écriture : la planification et la révision, la mise en texte demeure toutefois individuelle.

Selon Geoffre (2016), ce dispositif permettrait d'alléger la charge cognitive relative aux processus de planification/ révision dans le sens où le scripteur dispose d'une vue d'ensemble sur son projet d'écriture, avant et après la mise en texte, lui donnant ainsi l'occasion de se consacrer à l'aspect formel de son écrit.

À partir de là, nous nous interrogeons sur les représentations que le brouillon, dans tous ses états, peut générer chez les acteurs de l'environnement scriptural, notamment en milieu universitaire algérien.

2. Quel rapport au brouillon en contexte universitaire algérien ?

Les représentations négatives que se construisent les étudiants en français langue étrangère autour de l'écrit constituent un obstacle à leur apprentissage du code écrit. Néanmoins, ces conceptions peuvent être sujettes à des changements, comme le souligne Pendanx (1998 : 13) : « les représentations se modifient au cours de l'apprentissage, soit de façon naturelle, soit parce que l'enseignant a choisi d'intervenir directement sur elles ». Pour ce faire, l'enseignant doit pouvoir identifier les regards portés à l'égard de cette pratique et tenir compte de leur importance dans l'apprentissage.

Cela dit, comme le souligne Benabbes (2016 :187), « si le brouillon est souvent déprécié du scripteur, il est également peu considéré par les enseignants ». En effet, selon Zetili (2006 : 48), les enseignants se limitent à présenter certains principes de base, des étapes de production de différents types de textes et des solutions à d'éventuelles difficultés en situation d'écrit. Or, l'écriture s'apprend en s'exerçant, le rôle fondamental de l'enseignant étant d'intervenir tout au long du processus rédactionnel afin de dédramatiser cette pratique, d'où l'intérêt d'une orientation ciblée durant l'activité. Toutefois, de manière générale, « ils n'expliquent pas les étapes du processus d'écriture pas plus qu'ils ne font s'exprimer les apprenants sur l'acte d'écrire » (Préfontaine, Fortier, 1994 : 161)¹.

Dans un même état des lieux, Benabbes (2016) pose un constat : les enseignants du secondaire en Algérie n'orientent pas leurs élèves vers un usage effectif du brouillon dans le cadre d'une activité rédactionnelle ; elle postule que cela puisse avoir un lien avec le manque de temps imparti à la matière, ainsi, faute de temps, les étudiants se retrouvent précipités dans la production de leurs textes « au propre » (Benabbes, 2016 :199), d'un autre côté, ne serait-ce pas là une tentative des enseignants de fuir le brouillon, voire l'activité d'écriture ?

En ce sens, l'intervention effective de l'enseignant consiste à aider les étudiants dans la formulation et la reformulation de leurs idées, et dans ce cas, l'activité de

production de l'écrit revient à l'étudiant seul. À cet effet, Hubert (2005) avance que l'inscription de la production écrite dans une démarche amenant le scripteur à être acteur de son apprentissage dans le cadre d'une situation d'action-appropriation pourrait l'aider à se détacher de ses appréhensions vis-à-vis de l'écrit, car il faudrait le mentionner, une conception particulière de l'écrit et de l'écriture s'est installée tout au long de leurs parcours scolaire et universitaire, laissant place à des représentations pour le moins erronées de l'activité rédactionnelle.

À ce stade, il convient d'évoquer les recherches de Zetili (2009) qui montrent que les apprenants d'une langue étrangère abordent l'écriture d'un texte sans aucune planification préalable, ne procédant pas forcément à la révision de leurs écrits, ils se contentent de corrections au niveau de la macrostructure, n'envisageant pas de réécriture de leurs écrits. Ainsi, le texte ne passe pas par des états provisoires, avant d'atteindre son état final. (2009 : 31-32).

Nous nous interrogeons par conséquent sur le rapport qu'entretiennent les enseignants universitaires au brouillon afin de déterminer si ce rapport puisse avoir un effet direct ou indirect sur les représentations que peuvent développer les étudiants sur cet objet. En effet, la façon dont les enseignants conçoivent le brouillon influence leur manière de transmettre ce savoir-faire.

3. Méthodologie

Afin d'évaluer les représentations des enseignants universitaires quant à l'usage du brouillon à des fins didactiques, mais aussi de voir quel regard ils pourraient porter à l'égard du brouillon collaboratif, nous avons, dans un premier temps, élaboré un questionnaire qui a ensuite été adressé à 17 enseignants du département de français de l'université d'Annaba, ce chiffre relativement restreint représente 35% de la population enseignante du département.

Le questionnaire se compose de questions à palettes proposées à partir de réponses d'étudiants collectées lors d'une étude antérieure (Hardi, 2017). Il comporte en tout sept (07) questions, dont des questions à choix multiples que les répondants auront à réorganiser par ordre de priorité, un test d'association verbale, des questions fermées à choix exclusif binaire et des questions ouvertes complémentaires de type : autres et pourquoi ?

Quatre (04) parties composent ce questionnaire. La première partie regroupe les données professionnelles des répondants (Grade, spécialité, modules enseignées et années d'expérience). La seconde a pour objectif de déterminer comment les enseignants conçoivent cette pratique à partir de palettes qui reprennent les propos

des étudiants du même département quant au brouillon. La troisième partie tend à recueillir leurs pratiques déclarées du brouillon en classe ainsi que leur conception de la rature. La dernière partie concerne le brouillon collaboratif, d'abord ce que pensent les enseignants de la collaboration, puis ce qu'ils pensent que le brouillon collaboratif est, et son effet sur la qualité de la production écrite.

4. Le brouillon vu par les enseignants

À partir des études élaborées par Hayes et Flower (1980, 1996) sur les processus rédactionnels, il s'est avéré que la planification est un processus récursif qui domine l'activité rédactionnelle dès ses débuts. En effet, en fonction des objectifs à atteindre, divers plans sont mis en place. La planification repose donc sur les données de la situation d'écriture qui font d'elle un acte de « pré-vision » réfléchi.

Les résultats obtenus marquent la conscience des enseignants quant au rôle prépondérant du brouillon au profit de la qualité du texte final dans la mesure où (52%) l'inscrivent dans le cadre du processus d'écriture, le considérant comme le lieu où se construit la réflexion et où se planifie la mise en texte et la révision. Or, 35% d'entre eux le rapportent à la dimension personnelle de l'acte dans le sens où ils choisissent de le définir comme étant un espace de rédaction spontanée où les idées foisonnent à la manière d'une « *foire aux idées* » : il sert à les inspirer, à les planifier et à les organiser avant leur mise en texte selon la majorité des enseignants (76%).

Pendant, la transformation du texte d'un état initial, qu'est le brouillon, vers un état final se manifeste à travers les différents types d'amendements, de modifications ou de changements qu'on appelle « ratures », un aspect du brouillon souvent craint par les scripteurs novices qui le considèrent comme un signe de non-expertise en écriture, qualifiant ainsi un manuscrit où « ratures » il y a, de « saliscrit » comme le désigne Kadi (2008). Les enseignants, au contraire, considèrent ces marques comme étant un signe d'expertise, les traces de l'évolution de la réflexion de l'auteur pour la majorité (82%). Ce qui attire notre attention sur certaines pratiques évaluatives où bon nombre d'enseignants consacrent une note à la propreté de la feuille.

Toutefois, il y aurait des enseignants (18%) qui considèrent la rature comme le signe d'un manque d'attention ou d'intérêt de la part du scripteur. En effet, selon leurs propos, cela serait dû à un manque d'inspiration, ou encore à des compétences linguistiques insuffisantes qui amèneraient le scripteur à chercher ses mots, n'est-ce pas là le rôle du brouillon ?

5. La collaboration en écriture : qu'en pensent les enseignants ?

L'écriture collaborative se construit à travers la rencontre de plusieurs esprits créatifs, comme le souligne Bennett (2005 :95) « within the mind of more than one creative agent », alternant à la fois une dynamique individuelle et collective afin d'accroître les chances d'atteindre les objectifs poursuivis dans le cadre de l'environnement de la tâche d'écriture avec ses règles et ses contraintes linguistiques et langagières. (Ouhaibia, 2015).

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) préconise une démarche actionnelle pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, se basant sur une pédagogie du projet d'un côté, et de l'autre sur des stratégies de collaboration et de coopération. Sur le plan social, le but de cette approche vise à amener les apprenants d'une langue « à se forger les savoirs, savoir-faire et attitudes dont ils ont besoin pour acquérir davantage d'indépendance dans la réflexion et dans l'action afin de se montrer plus responsables et coopératifs dans leurs relations à autrui. » (CECRL, 2001 : 4). Sur le plan didactique, le CECRL (2001 : 126) avance que « pour certains apprenants, notamment (mais pas seulement) les plus lents, le travail en sous-groupes, qui suppose que la compréhension de l'oral ou de l'écrit se fasse en collaboration, aura vraisemblablement pour effet l'exécution réussie de la tâche, plus que ne l'aurait eu un travail individuel ».

Que pourraient donc les enseignants du département de français avoir à dire sur cette pratique ?

Selon les recherches antérieures dans le domaine de la didactique de l'écrit, la collaboration en écriture a fait ses preuves (Baudrit, 2007 ; Ouhaibia, 2015 ; Kotula, 2016) ; il est indéniable qu'elle a un effet positif sur la qualité du texte final, la majorité des enseignants du département de français (76%) lui reconnaissent son rôle dans l'acquisition des compétences rédactionnelles et le développement de l'esprit critique des apprenants. Cependant, 24% avancent que ce genre de pratique pourrait perturber l'apprenant. Ne l'ayant pas essayé dans le cadre de leurs cours, ils pensent que travailler en équipe dans une optique rédactionnelle risquerait d'avoir un effet inhibitoire sur les capacités scripturales. Cela dépend toutefois des profils ainsi que des traits de personnalité des sujets scripteurs qui conditionnent le déroulement de la session et par la même la qualité du produit final.

À ce stade, l'on observe que les méthodes pédagogiques alimentent la spirale du travail collaboratif sans prendre toute la mesure des limites qu'il pourrait avoir. En effet, celui-ci paraît ne pas correspondre à tous les contextes dans la mesure où la temporalité du projet, son niveau d'avancement à travers les différentes phases, les profils des apprenants et la nature de la tâche semblent être trois facteurs

contingents qui requièrent la mise en œuvre alternée de situations individuelles et collectives afin d'aboutir à la réussite de la tâche.

C'est dans cette optique que nous nous intéressons au brouillon collaboratif, un dispositif de rédaction alternant dimension collaborative au moment de la planification et de la révision, et dimension individuelle au moment de la mise en texte du 1^e et du 2^e jet.

6. Le brouillon collaboratif : le défi de la qualité

Chartrand et Blaser (2006 :180-193) posent un modèle du rapport à l'écrit où celui-ci est défini par quatre dimensions : axiologique, praxéologique, affectif et cognitif. Nous avons eu recours à ce modèle dans le but de traiter les données recueillies par le test d'association verbale relatif au brouillon collaboratif. En effet, analyser ce genre de test psychologique suppose la catégorisation d'un tout représentatif.

Nous avons donc pu relever des récurrences selon la typologie établie par Chartrand et Blaser (2006), à laquelle nous avons ajouté une dimension de type « évaluatif » afin de répondre aux besoins de notre analyse, que nous présentons dans ce qui suit avec les récurrences relevées dans les discours des enseignants :

- **Axiologique** : Concerne les valeurs associées au brouillon collaboratif, notamment les cognitions définitoires et descriptives :
- *Créativité / imagination / création / esprit critique / réflexion / idées ;*
- **Praxéologique** : Comme son nom l'indique, ce type désigne les praxis mises en œuvre lors du brouillon collaboratif, en d'autres termes, les pratiques ou l'action de brouillonner en groupe :
- *Partage / échange / entraide / échange fructif / travail d'équipe et/ou de groupe / réflexion collaborative/ collaboration / coopération / aide à la production / bruit / efficacité ;*
- **Affectif** : Sentiments, ressentiments, ou appréciations nourris à l'égard de la collaboration au brouillon :
- *Réciprocité / motivation / accepter les avis et les conceptions d'autrui / empathie / motivation / réussite / intérêt ;*
- **Cognitif** : Dimension cognitive englobant les opérations mentales des activités de planification et leurs fonctions :
- *Planification / révision / ébauche / tentative / organiser les idées / écriture / premier jet / expression / production primaire/ création pré-rédactionnelle ;*
- **Évaluatif** : Une dimension évaluative qui mesure le degré d'efficacité du dispositif selon les enseignants, et son effet à long terme :

Développement des compétences rédactionnelles / qualités nouvelles / aptitudes scripturales / perfectionnement de la rédaction / développement de l'imagination et de la maîtrise de la langue.

Il apparaît que le rapport au brouillon collaboratif est piloté par une variété de dimensions exhaustives principalement axées, selon les données présentées ci-dessus, sur l'activité du cerveau dans une situation de rédaction collaborative.

La dimension axiologique intègre des valeurs relatives à la conceptualisation, à la conscience imaginante et à la pensée créative qui nécessite une cognition complexe donnant lieu à la génération des idées, connue sous le nom de l'inspiration, caractéristique fondamentale à la production d'un écrit.

La dimension praxéologique fait référence aux actions entreprises par les apprenants en situation d'écriture collaborative à savoir : *le partage, l'échange, l'aide et l'entraide*, qualifiées d'*efficaces* et *fructueuses* pour la rédaction.

La dimension affective, quant à elle, englobe les sentiments à autrui, toujours relatifs à la collaboration, entre *empathie, réciprocité* et *ouverture aux opinions divergentes*.

La dimension cognitive rassemble l'ensemble des opérations mentales que le cerveau entreprend à des fins rédactionnelles, notons la planification, la mise en texte et la révision. À ce titre, les résultats montrent que les enseignants ont employé différentes appellations que l'on reconnaît au brouillon et qui le qualifient : *premier jet, ébauche, tentative, création pré-rédactionnelles, production primaire*.

Tous ces éléments sont interdépendants et s'articulent de telle manière à donner lieu à une dernière dimension ajoutée que nous appelons « évaluative », celle-ci regroupe la finalité du dispositif du brouillon collaboratif quant à la qualité du texte final. En effet, les enseignants dans leur grande majorité s'accordent à penser qu'un tel dispositif mènerait au développement de la qualité des textes, ainsi parlent-ils de *qualités nouvelles, d'un perfectionnement de la rédaction et d'une meilleure maîtrise de la langue*.

Dans une autre mesure, nous avons demandé aux enseignants leurs avis à propos d'une pratique du brouillon collaboratif en classe, 71% d'entre eux pensent qu'il serait favorable à la rédaction, ils mettent en avant son rôle dans le développement de la réflexion et de l'imagination individuelle et collective, ainsi que l'acquisition des notions rédactionnelles s'inscrivant dans le cadre des processus d'écriture :

Favorise l'esprit d'équipe et la créativité individuelle (E4)

Le brouillon sert à développer les compétences orthographiques des apprenants, sans oublier qu'il permet d'alléger la charge cognitive lors de la rédaction (E14)

Le brouillon collaboratif contribue à une meilleure planification, révision, et réécriture (E5)

Permet l'échange des idées et l'acquisition des nouvelles connaissances (E15).

D'autres, moins nombreux (12%), réfutent l'efficacité du dispositif sans pour autant avancer des explications à leur choix.

Il existe cependant une catégorie d'enseignants (18%) dont l'avis demeure partagé. Ils pensent en effet que le dispositif du brouillon collaboratif peut être à la fois favorable et défavorable à la rédaction : favorable quant à la réflexion mutuelle et l'échange d'idées, mais défavorable également dans le sens où il peut inciter certains à la passivité cognitive comme le souligne le E12 « dans le cas où un seul apprenant travaille et l'autre se contente de recopier les idées de son camarade ».

Conclusion

Loin des pratiques pédagogiques effectives, le brouillon semble profiter pleinement de son statut auprès des enseignants. D'ailleurs, il constitue selon eux un véritable support de travail dont les aspects dépassent les bifurcations synonymes du savoir-écrire ; il s'agit du moment où le texte est pensé, là où le cerveau bouillonne et brouillonne afin de créer un contenu qui sera soumis à des ajustements tout au long du processus avant d'arriver à une version finale. Combiné à une phase de collaboration, dont les enseignants connaissent et reconnaissent les effets sur l'écriture ainsi que sur le développement de la pensée rédactionnelle, le brouillon « collaboratif » pourrait optimiser les pratiques scripturales des apprenants, leur rapport à autrui et leur apprentissage de la langue écrite. Cet enthousiasme de la part des enseignants se voit cependant heurté par les représentations et les impressions dubitatives des apprenants quant à l'étape même de la planification, quant au support du brouillon. Mais, n'est-ce pas l'enseignant qui transmet ce genre de savoir-faire à l'apprenant ? N'est-ce pas à lui qu'incombe la tâche de déconstruire les représentations qui bloquent l'accès au savoir ?

À ce stade, représentations enseignantes et représentations étudiantes, pratiques déclarées et pratiques effectives semblent se traduire de manière approximative. Au-delà de l'activité scripturale avec l'ensemble de ses étapes, il s'agirait d'un mode de raisonnement et de structuration des idées inefficace, d'un rapport artificiel établi avec les savoirs, objets d'enseignement et d'apprentissage.

Ces savoirs sont fétichisés, sacralisés et non interrogés réduisant leur traitement à une opération infertile d'apprentissage par cœur et de restitution.

Bibliographie

- Barré-De Miniac, C. 2015. *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.
- Benabbes, S. 2016. « Le brouillon en FLE : quelle importance lui accordent les enseignants du secondaire en Algérie ? » *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 53, p. 185-205. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/lidil/4003> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.4003>
- Blaine, S. 1995. « Écrire et réviser avec ses pairs ». *Québec français*, n° 97, p. 28-30.
- Blaine, S., Lafontaine, L. 2010. « Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture: une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois ». *Revue des sciences de l'éducation*, n° 36(2), p. 469-491.
- Bosredon, C. 2014. « Représentations de l'écriture au cycle 3 : une enquête croisée auprès d'enseignants et d'élèves ». *Pratiques*, n° 161-162. [En ligne] : URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/2200> [consulté le 15 janvier 2020].
- Bosson, T., Gremion, S. 2017. *Le brouillon collaboratif: analyse de productions d'élèves de 5ème HarmoS* (Travail de Bachelor).
- Cogis, D., Leblay, C. 2010. « D'une version du texte à l'autre: aperçus sur la morphologie du nombre et sa révision en production verbale écrite ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 5, p. 65-80. [En ligne] : URL : <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves5/daniele.pdf> [consulté le 15 janvier 2020].
- De Ketele, J. M. 2013. « L'évaluation de la production écrite ». *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XVIII, p. 59-74. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-59.htm> ; DOI : 10.3917/rfla.181.0059 [consulté le 15 janvier 2020].
- Doquet, C. 2013. Ancrages théoriques de l'analyse génétique des textes d'élèves. In : Boré, C. et Calil, E. (eds), *L'Ecole, l'écriture et la création. Etudes françaises et brésiliennes*. Louvain-la-Neuve,
- Académia-L'Harmattan, p.33- 53. [En ligne] : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01236152/document> [consulté le 15 janvier 2020].
- Gadet, F. 1996. « Une distinction bien fragile: oral/ écrit ». *TRANEL*, n° 25, p. 13-27. [En ligne] : <http://doc.rero.ch/record/19854> [consulté le 15 janvier 2020].
- Geoffre, T. 2016. Contrôle orthographique en situation de production d'écrits: le brouillon collaboratif au cycle 3 de l'école primaire française. In : *L'enseignement du français à l'ère informatique* : actes du 12e colloque de l'AiRDF, 29-31 août 2013. [En ligne] : <http://doc.rero.ch/record/306530> [consulté le 15 janvier 2020].
- Guillot, B. 2010. *Les représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture en langue étrangère: une approche didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en FLE en milieu universitaire australien*. Université de Grenoble, LIDILEM; Australian National University. [En ligne] : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00638579> [consulté le 15 janvier 2020].
- Hardi, N. E. 2017. *Du brouillon linéaire au brouillon instrumental: étude transversale en contexte universitaire algérien* (Mémoire de Master).
- Kadi, L. 2008. « Le brouillon scolaire, ce «saliscrit» ». *Synergie Algérie*, n° 2., p. 125-135. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie2/kadi.pdf> [consulté le 15 janvier 2020].
- Lafourcade, B. 2008. *Traitement des contraintes formelles liées au genre et au médium de production par des scripteurs novices* (Thèse de Doctorat). Paris.

Lumbroso, O. (s.d.). Le brouillon: quelle utilisation pour quels résultats? *Conférence de consensus: Ecrire et rédiger*, (p. 2018).

Mounier, A. 2016. Le brouillon : vers une pédagogie de la rature. Apports de la génétique textuelle en didactique de l'écriture. *Education* . [En ligne] : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01434183/document> [consulté le 15 janvier 2020].

Noyau, C., Cissé, A. 2009. L'oral et l'écrit dans la construction de connaissance via le français langue seconde à l'école. *Symposium international. Textes en contexte: langues et écrit face à l'oralité africaine*, p. 245-258. Zurich.

Ouhaibia, B. 2015. *L'effet de la réécriture collaborative sur la cohérence de textes narratifs en FLE (Thèse de Doctorat)*.

Ouhaibia, B. 2016. « La construction de la cohérence de textes narratifs et expositifs en FLE dans une situation de co-écriture ». *Synergies Algérie*, n° 23, p. 287-301. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie23/ouhaibia.pdf> [consulté le 15 janvier 2020].

Plane, S. 1995. « Pratiques sociales expertes et dispositifs didactiques d'écriture sur traitement de texte ». *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 11, p. 103-123.

Reuter, Y. 2002. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF.

Roberge, J., Ruest, C. 2014. Enseignement et représentations autour de l'écrit. *CCDMD*, Volume 19, n° 2. [En ligne] : <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/haro-sur-lecole/enseignement-et-representations-autour-de-lecrit/> [consulté le 15 janvier 2020].

Springer, C. 2018. « Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif: didactique des langues et numérique ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n° 34 (2) [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1336> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.1336> [consulté le 15 janvier 2020].

Zetili, A. 2006. « Analyse de deux causes du blocage des apprenants en production écrite: la consigne et les thèmes d'écriture ». *Revue Sciences Humaines*, n° 26, p. 61-72. [En ligne] : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/90178> [consulté le 15 janvier 2020].

Zetili, A. 2009. « Quelles interactions lors de l'activité de production écrite ? ». *Synergies Algérie*, n° 5, p. 27-38. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie5/zetili.pdf> [consulté le 15 janvier 2020].

Zetili, A. 2010. « Quelles pratiques de classe pour enseigner la production écrite? ». *Synergies Algérie*, n° 9, p. 159-172. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie9/zetili.pdf> [consulté le 15 janvier 2020].

Note

1. Cité dans Zetili (2006)