

LA CULTURE DU BROUILLON DANS LES PRODUCTIONS ÉCRITES¹

Résumé : Notre recherche a pour vocation d'étudier les intentions dans lesquelles on pourrait intégrer la culture du brouillon dans le chemin de l'apprentissage de la production d'écrits. Elle s'est effectuée en contexte plurilingue algérien avec des élèves de 4^èAM, en vue de les aider dans l'accès à l'écrit en langue étrangère. Elle adopte une méthodologie empirique qualitative et ouvre des perspectives sociodidactiques qui mettent le focus sur les qualités de l'élève (ce qu'il sait faire) plus que ses difficultés (ce qu'il ne sait pas faire) et sur le profit issu des interactions dans la classe.

Mots clés : brouillon, dialogue, liberté, écriture, sociodidactique

THE DRAFT CULTURE IN WRITTEN PRODUCTIONS

Abstract: Our research aims to study the intentions in which the draft culture could be integrated into the learning path of writing production. It was carried out in a plurilingual Algerian context with pupils of 4th MS, with a view to helping them with access to writing in a foreign language. It adopts a qualitative empirical methodology and opens up socio-didactic perspectives that focus on the qualities of the student (what he knows how to do) more than his difficulties (what he does not know how to do) and on the profit resulting from interactions in the classroom.

Keywords: draft, dialogue, freedom, writing, sociodidactics

1. Introduction

Apprendre à écrire s'avère plus qu'une nécessité pour réussir sur le plan scolaire autant que social. Mais écrire est difficile et pose problème aux élèves, cela ne va pas de soi. Plusieurs étapes sont nécessaires avant d'arriver à une certaine maîtrise de cette activité. En ce sens, nous proposons l'utilisation du brouillon, trop peu utilisé et exploité en contexte algérien, d'après nos premiers constats d'enseignant, comme une voie possible pour apprendre à écrire en langue étrangère.

En effet, se contenter des seules capacités personnelles ou linguistiques présentes chez un individu, pour réaliser une tâche en général, et celle de l'écriture en particulier, s'avère insuffisant dans la mesure où écrire nécessite également de prendre en compte les connaissances distribuées dans le monde social, et plus précisément, dans les outils sociaux Lev Vygotski corrobore cette idée : « comprendre le fonctionnement mental des individus, ce n'est pas seulement vouloir pénétrer leur intériorité, leurs cerveaux et voir comment « ça fonctionne », c'est aussi prendre en compte les instruments sociaux qui sont à leur

¹ Tahar **Kasmi**, Université de Tiaret, Laboratoire de recherche : Langues, imaginaires et création littéraire, tahar.kasmi@univ-tiaret.dz

Received: August 7, 2023 | Revised: November 6, 2023 | Accepted: December 13, 2023 | Published: December 20, 2023

disposition et grâce auxquels ils peuvent développer leurs capacités internes » (*in* Alcorta, 2001 : 96). À ce stade, le passage par l'étape du brouillon paraît nécessaire afin d'aider les élèves à améliorer leurs écrits. Pour ce faire, nous sommes parti de la question suivante : dans quelle mesure peut-on parler d'impact de l'utilisation du brouillon sur le développement des capacités d'écrit en langue étrangère ? Et nous formulons l'hypothèse : le brouillon pourrait constituer un objet didactique qui aide à la construction et la gestion du texte en langue étrangère, et ce, 1-par le processus dialogique qu'il met en œuvre. 2- par les paramètres d'inhibition qu'il permet de lever.

Du point de vue méthodologique, nous avons mené une expérimentation, auprès d'élèves de 4^èAM âgé-e-s entre 14 et 17 ans issu-e-s du contexte algérien, comprenant 3 étapes pour démontrer que le passage par le brouillon constitue une piste prometteuse à prendre en compte dans le chemin d'apprentissage de l'écrit en langue étrangère.

Notre texte prendra l'itinéraire suivant : nous présenterons d'abord le contexte et la politique éducative de l'enseignement /apprentissage de l'écrit en Algérie, afin de valider la pertinence de notre étude. Nous éclairerons ensuite le concept du brouillon, puis nous présenterons l'utilité de cet outil et expliciterons le concept du saisissement de l'écriture avant de présenter enfin les principaux résultats de notre enquête, pour vérifier si l'utilisation du brouillon peut constituer une voie didactique pour aider les élèves algériens à avancer dans leur projet d'écriture.

2. Contexte et politique éducative de l'enseignement /apprentissage de l'écrit en Algérie

Notre recherche se situe dans la wilaya de Tissemsilt située à l'Ouest de l'Algérie dans la région des hauts- plateaux. Elle reste une wilaya algérienne excentrée (et la plupart de ses régions constituent des zones où les habitants ne disposent pas toujours des commodités de la modernité). La situation sociolinguistique de cette ville, à l'image de toute l'Algérie, se caractérise par la présence de plusieurs langues qui se côtoient, et la différence réside dans la proportion d'usage entre ces langues. L'arabe algérien est la plus utilisée : C'est la langue véhiculaire et vernaculaire de la plupart des habitants car c'est la langue de la communication tant dans la vie quotidienne que dans la vie professionnelle. Le kabyle est la variété du tamazigh présente dans cette région avec une très faible utilisation : elle est langue vernaculaire unique de certaines familles venues de la région kabyle. L'arabe standard n'est ni langue véhiculaire ni vernaculaire : il demeure présent seulement dans l'espace formel (mosquée, école, administration, université, etc.). Le français quant à lui occupe le statut de langue étrangère. En dépit de son usage officiel (administrations et institutions), il est très peu entendu ou parlé dans la société, même si on peut le lire sur des affiches et des enseignes de magasins. S'ajoute à cela la langue anglaise utilisée seulement à l'école ou pour écouter de la musique, regarder des films ou faire des jeux vidéo.

Pour ce que nous connaissons de la région de Tissemsilt, l'écrit (réception /production) est peu utilisé dans la vie quotidienne : c'est l'image de la culture algérienne, reconnue comme une culture de l'oralité. Si nous mettons de côté l'école coranique où les enfants apprennent le Coran en le récitant, l'école où on lit et écrit et les autres institutions officielles où on a besoin de l'écrit par exigence plus que par plaisir, les formes de l'écrit restent très minoritaires aussi bien dans les familles où on lit peu, et où on communique peu par

écrit...que dans la rue où l'écrit n'est présent que sous la forme de formules courtes que l'on trouve dans des affiches, des publicités où des enseignes de magasins.

Outre ce rapport faible à l'écrit, se répandent à l'école des habitudes culturelles en liaison en partie avec l'école coranique. Ainsi, on y trouve des élèves qui recourent au « parcoeurisme » pour s'approprier le savoir. Ils entretiennent avec les enseignants une relation marquée par le respect qui engage une distance entre les deux acteurs et alimente une culture de silence et de résistance envers le dialogue et la négociation des savoirs comme le confirme Mohamed Nar dans sa thèse: « dans les normes de la situation de classe en Algérie, il existe un peu d'interactions entre apprenants et l'enseignant figure comme le seul détenteur du savoir et de la parole » (2018 : 19-20). Cela fait que l'oral interactif existe peu en classe alors que « Ce sont essentiellement les interactions qui vont permettre au groupe ou à l'équipe (et donc à chacun de nous !) d'être ainsi performant ». (De Vecchi, 2014 : 225). S'ajoute à ces éléments une culture de l'élite où les enseignants ont tendance à se focaliser dans leur action éducative sur « les meilleurs » qui obtiennent toujours de bonnes notes, voire de belles récompenses, au détriment des élèves en difficultés qui ont le plus besoin d'être aidé-e-s pour briller et réussir aussi bien sur le plan scolaire que social.

« Écrire en français est difficile », tel est le constat généralement incrusté chez les élèves algériens, tous cycles confondus (primaire, collège, lycée et même université). *De facto*, un certain désintérêt touche la production écrite. Nous présenterons dans ce qui suit quelques éléments qui permettent d'éclairer cette situation.

La diversité linguistique qui caractérise l'Algérie et ses différentes wilayas a souvent un impact sur les expériences scolaires des élèves à l'oral comme à l'écrit, alors qu'elle reste ignorée par les concepteurs des programmes et des manuels scolaires : « Ce sont les modalités de gestion de ce plurilinguisme algérien qui ne sont pas prises en compte par les concepteurs des nouveaux manuels » (Benhouhou, 2008 :26)

Par ailleurs, la lecture des instructions officielles des programmes de 2015 montre que l'écrit occupe une place centrale au sein de l'enseignement apprentissage du français au collège, comme le précise le Projet de Programme de français du cycle moyen :

« Au terme du cycle moyen, dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire à l'oral et à l'écrit des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs, argumentatifs et ce, en adéquation avec la situation de communication. » (2015 : 11).

Toutefois, il y a un fossé entre le dire officiel et ce qu'on voit dans les classes et les élèves peinent à maîtriser les niveaux demandés. En particulier, des pratiques didactiques tels que le recours à l'usage du brouillon, la rature et la réécriture, basés sur le droit à l'erreur et le temps de sa rectification ne sont pas utilisés dans l'enseignement/ apprentissage de l'écrit en Algérie. Il nous semble que se passer de ces pratiques est dû à plusieurs obstacles que nous répertorions ci-dessous :

D'une part, l'école en général manifeste un intérêt majeur à l'endroit du texte fini au détriment du processus de son élaboration comme le confirme Sylvie Plane :

« Un contexte scolaire global dans lequel, de façon générale, on accorde plus de prix aux résultats qu'à l'élaboration, ce qui fait que les étapes intermédiaires que constituent le brouillonnage, la rature ou les réécritures sont dévalorisées au profit du produit fini qu'est le texte achevé. » (1996 : 66).

D'autre part, les pratiques enseignantes témoignent d'une place insuffisante pour les dispositifs didactiques qui permettraient à l'élève de construire progressivement une compétence scripturale : « certaines pratiques d'enseignement (qui) ne mettent pas en place les conditions nécessaires pour que les enfants apprennent à revenir sur leurs textes ». (*ibid.*). Cela nourrit la nécessité de revoir la formation des enseignants.

Enfin, Reproduisant les attitudes des adultes, les représentations généralement défavorables ou inexactes qu'ont les élèves, quant aux processus rédactionnels et au travail d'écriture, peuvent également constituer un obstacle pour la mise en œuvre des pratiques didactiques suscitées :

« Les enfants sont soucieux de parvenir directement à un travail propre définitif, valorisé par sa place dans le cahier du jour ou par la note qui le sanctionne, et considèrent le brouillonnage et la rature comme des détours quelque peu honteux dus à leur inexpérience. » (*ibid.*).

On n'a enseigné ni aux élèves ni aux enseignants qu' « écrire c'est réécrire » que ce soit en langue maternelle ou étrangère, comme l'avait déjà souligné le groupe EVA créé en France par Hélène Romian, au début de l'INRP (1991). Pour cette raison, nous avons opté pour cette étude sur le brouillon, pour suggérer son utilité et son importance dans l'apprentissage de l'écrit.

3. Les fondements conceptuels

3.1. Le brouillon

D'un point de vue étymologique, le brouillon provient du verbe (brouiller) et signifie : « qui brouille les choses, qui crée le désordre ; qui manque de clarté dans les idées » (Dictionnaire *Larousse*). Il est traduit en anglais par le terme anglo-saxon « rough copy » ou « rough draft » qui renvoie à l'incomplétude, l'approximation, l'incertitude... À l'origine (1549), il est employé pour désigner une personne qui « met le trouble dans les affaires » (Kadi, 2008 : 126) avant de le voir en 1551 prendre le sens que l'on connaît actuellement, celui du premier travail destiné à être complété et recopié sur le « propre ». (*ibid.*)

Il a été l'objet d'étude de plusieurs chercheurs en didactique de l'écrit, dont on peut rattacher les recherches aux travaux de Lev Vygostki qui affirme que le monde social peut pourvoir l'individu des outils et des instruments susceptibles de l'aider à construire ses connaissances et développer ses capacités. On en tire la définition du brouillon en tant qu' « instrument psychologique qui permet de repenser les problèmes de développement du langage écrit ». (Alcorta, 2001 : 97).

Par ailleurs, Martina Alcorta qui puise ses réflexions dans la perspective vygotskienne, montre que le brouillon « n'est pas une simple projection graphique du déjà là, mais qu'il participe à la construction de l'activité textuelle ». (*in* Barré De-Miniac, 2015 : 39).

Christine Barré De-Miniac, quant à elle, définit le brouillon comme : « une composante de la réflexion qui accompagne l'écrit, qu'il s'agisse d'un brouillon réel ou d'un brouillon mental (assimilé à une forme de langage intérieur ». (*id.* : 48).

L'intérêt majeur que porte ces dernières années la recherche en didactique au brouillon nous pousse à vérifier son utilité dans le domaine de l'apprentissage de l'écrit. Ainsi nous présenterons ci-dessous quelques points qui encouragent son usage.

3.2. Le brouillon, quelle utilité ?

Dans le but de faire progresser les écrits des apprenants, nous nous sommes écartés du focus sur la seule « copie au propre » habituelle de notre culture scolaire algérienne pour nous focaliser sur les étapes qui peuvent y mener. Nous postulons entre autres que le brouillon peut constituer un lieu préparatoire susceptible de favoriser le dialogue et les échanges, de soi avec soi, avec le professeur, avec les camarades, etc. Il est alors un espace libre où la règle n'a pas la place primordiale comme le soutient la chercheuse Claudine Fabre-Cols : « il ne m'a jamais semblé juste de considérer les brouillons du primaire comme le lieu où domineraient les modifications et apprentissages formels ». (Fabre-cols, 2004 : 20).

Cet outil est plutôt pour elle un indice de « témoignage des processus d'écriture, un souci des textes concrets ». (*ibid.*). Ce regard neuf vers le brouillon permet de minorer la conception normative des écrits qui a longtemps dominé à l'école pour laisser place au tâtonnement, à l'erreur, à la réflexion. Claudine Fabre-Cols confirme :

« Se rendre attentif aux processus d'écriture devrait permettre, à l'enseignant comme à l'élève, de ne pas focaliser la réception sur les « fautes », mais plutôt sur la recherche dont les modifications constituent l'indice, et d'apprécier, entre autres, les problèmes aperçus et peut-être résolus, les démarches individuelles. Pour l'élève, cela signifierait qu'il s'estime autorisé aux essais et erreurs. Pour l'enseignant, cela signifierait qu'à côté de son rôle normatif indispensable, il adopte une attitude d'observation et d'interprétation. » (*ibid.*).

De ce point de vue, il n'existe pas de texte final en terme scolaire, du fait que tout écrit est modifiable dans le temps, et donc sans cesse est susceptible d'évoluer. Le brouillon est une pratique qui tolère les écarts linguistiques et met de ce fait entre parenthèses l'évaluation. Il favorise le retour aux langues d'origine des élèves si cela peut faciliter une tâche et un apprentissage. Inviter et inciter les élèves à adopter ce genre de pratique devient alors essentiel :

« Si l'on sensibilise les étudiants au fait que le perfectionnement linguistique est un élargissement de leurs connaissances et non un rejet de leur langue quotidienne, ils seront plus disposés à travailler à son amélioration et à accéder à la norme qui est essentielle à leur réussite académique et sociale. » (Attika-Yasmine Abbes-Kara, 2010 : 84).

Les qualités du brouillon présentées ci-dessus permettent d'ébranler la croyance naïve d'une écriture propre et parfaite selon une image souvent imposée par l'école. De ce fait, le recours à son usage pourrait aider à dépasser l'insécurité scripturale chez les élèves et renforcer leurs chances de s'approprier cette modalité langagière, sans crainte d'être évalués négativement.

3.3. Saisissement de l'écriture

L'activité scripturale provoque la crainte et l'insécurité tant pour le scripteur malhabile que pour le scripteur habile, du fait que tous les deux savent que la partie n'est jamais gagnée d'avance : leur production va être soumise à critique et évaluation. Et cela est renforcé en langue étrangère. En ce sens, Michel Dabène avance le concept d' « insécurité scripturale », qui serait nourrie par le poids de la norme liée à des conditions scolaires et sociales d'une part : « dans l'ordre du scriptural se superposent, en effet, des normes de type fonctionnel et des surnormes de type social ». (*in* Barré De-Miniac, 2015 : 81), et d'autre part par les

représentations défavorables que peut véhiculer le scripteur dans l'exercice de cette activité si particulière.

L'insécurité scripturale permet de rendre compte des difficultés que doit franchir le scripteur dans son cheminement vers l'appropriation du code langagier de l'écrit. Carmen Strauss-Raffy nomme ce passage épineux vers l'entreprise scripturale « le saisissement de l'écriture ». Pour elle :

« Cette épreuve représente une confrontation avec la part cachée la plus intime de soi. Elle ne peut s'effectuer que dans la solitude et le silence intérieur, en un cheminement qui demande du temps et de la maturation. » (*in* Philippe Crognier, 2009 : 105).

Son éclairage met en avant le caractère incertain de la phase de saisissement de l'écriture, et rend lisible et visible la difficulté de se l'approprier. Pénétrer dans la sphère scripturale et se lancer dans l'apprentissage ou plutôt dans l'appropriation de cette activité suppose que l'on se défasse de la peur et de l'insécurité qui l'accompagnent. C'est dans ce but que nous avons opté pour le brouillon comme étape et instrument qui peuvent aider l'élève à vaincre les obstacles de l'écrit et l'amener à construire de façon appropriée son texte, voire se saisir de l'écriture et y trouver du plaisir.

4. Méthodologie d'investigation

Dans le but de recueillir des données autour de l'utilisation du brouillon pour « apprivoiser » l'écrit en français en classe algérienne, nous avons conçu et organisé durant le premier trimestre de l'année 2022/2023 une séquence didactique expérimentale dans la classe d'un collègue consentant, située au collège d'Abdelkader Ghallal, dans la wilaya de Tissemsilt. Cette classe comprend 22 élèves dont 14 filles et 8 garçons, leur âge varie entre 14 et 16 ans.

Notre étude a pour ambition de montrer que le brouillon est une technique à « apprivoiser » pour écrire en général et particulièrement en langue étrangère, en l'occurrence en français. L'étude pourrait aussi porter sur les langues maternelles, mais ce n'est pas notre propos. Nous avons déroulé notre expérimentation sur une durée de 4 heures, réparties en 3 séances¹. Notons que nous avons dit aux élèves au moment de la réalisation des brouillons collectifs et individuels qu'ils /elles peuvent utiliser leurs langues premières à l'oral pour discuter entre eux et avec l'enseignant. Et à l'écrit pour écrire ce qu'ils /elles ne savent pas en français et que le plus important est d'apprendre et d'avancer dans leur projet d'écriture. Elle comprend trois phases :

- la première phase comporte 3 moments réalisés sur une durée de 2 heures. D'abord, nous avons consacré 20 minutes pour présenter le travail par le brouillon : On a expliqué aux élèves ce qu'est le brouillon, à quoi sert-il, et comment on le modifie, le travaille, etc. Ensuite, nous avons réservé 1 heure pour travailler en groupes et apprendre à se servir du brouillon en nous appuyant sur une consigne d'écriture qui porte sur le thème de la séquence 2 du premier projet de 4^èAM de leur manuel intitulé gloire à nos ancêtres. En voici la consigne : « À l'occasion du 68^{ème} anniversaire du déclenchement de la guerre de libération nationale, ton professeur d'histoire te demande de rédiger un texte

¹Nous ne pouvons pas faire plus pour ne pas déranger davantage la progression prévue par notre collègue.

argumentatif dans lequel tu parleras d'un personnage historique algérien et de son rôle remarquable durant la guerre. Rédige ce texte en insérant 3 arguments ». Puis avec l'enseignant pendant 40 minutes pour le comprendre, le commenter et l'améliorer, grâce à des échanges utiles menés en plusieurs langues afin que la langue utilisée ne soit pas un obstacle aux échanges : arabe algérien, arabe classique et français, entre les élèves d'une part, et les élèves et l'enseignant d'autre part. Nous avons pris note des échanges dans ces différentes phases pour en tirer profit dans l'analyse.

- La seconde phase (durée : 1 heure) a consisté à mettre en pratique ce qu'on avait appris sur le brouillon, en demandant de faire un travail individuel, à partir de la même consigne d'écriture donnée lors du travail en groupe. Elle consiste à inviter les élèves à écrire un texte argumentatif présentant les exploits d'un ancien combattant algérien pendant la guerre de libération nationale afin de lui rendre hommage¹.

- La dernière phase menée pendant une heure a consisté à inviter les élèves à rédiger leur propre version finale du texte pour la proposer ensuite à l'enseignant et à la classe.

Pour construire notre corpus, nous avons réuni les produits d'écriture (données écrites) et Les propos des enquêtés (données orales prises en note) pour y trouver des indicateurs qui pourraient rendre compte des processus dialogaux, mentaux et scripturaux autour et à partir du brouillon dans l'apprentissage de l'écrit en français. Nous avons donc recueilli 4 types de données :

- des notes sur les échanges entre les élèves et les élèves et l'enseignant prises lors de la première phase de notre protocole expérimental pour prouver que le brouillon incite à la discussion.

- 5 brouillons collectifs réalisés également durant la première phase qui consiste à apprendre utiliser le brouillon par les élèves.

- 22 brouillons réalisés individuellement pendant la seconde phase dont le but est de voir si les élèves ont saisi comment se servir du brouillon,

- et 22 textes finaux réalisés durant la dernière phase de notre expérimentation qui permettent de voir de nouveaux phénomènes en rapport avec la façon d'écrire des élèves.

À partir des données recueillies nous avons construit notre corpus de la façon suivante. Les déclarations de l'enseignant de la classe ainsi qu'une lecture cursive de l'ensemble des données réunies, qu'on peut voir comme une pré-enquête, soit 49 écrits et des notes sur les échanges oraux, nous ont permis de garder certains échanges et 9 écrits (2 sur le travail de brouillon réalisé en groupe, 5 sur le travail de brouillon réalisé individuellement, et 2 sur le texte final qui nous semblaient suffisants pour montrer que le brouillon incite au dialogue entre les différents acteurs éducatifs (élèves et enseignant), et permet de lever les paramètres d'inhibition.

Concernant le traitement des données, Nous avons codifié les élèves par E1, E2, E3..., l'enseignant par EN, les brouillons réalisés en groupe par Bg1, Bg2, Bg3,...les brouillons réalisés individuellement par BE1, BE2, BE3... , et les textes finaux par Tf1, Tf2, Tf3... Nous avons fait précéder les mots que les élèves ne savent pas encore écrire en français par le signe (*).

¹Nous avons laissé aux élèves le libre choix du combattant pour leur donner la possibilité de choisir celui ou celle qui connaissent le mieux.

Par ailleurs, Pour montrer la différence entre les langues utilisées dans les interactions orales et les traces écrites laissées sur le brouillon, Nous avons procédé ainsi dans les transcriptions :

- l'arabe dialectal avec la graphie française puis traduit en français entre parenthèse (en gras).
- l'arabe standard avec la graphie arabe puis traduit en français, entre guillemets, souligné en italique.

Nous pensons que ces divers choix rendent notre corpus accessible à tout lecteur, ils montrent les alternances codiques sans entraver la compréhension.

Pour analyser notre corpus et constater que l'usage du brouillon incite à la discussion avec l'enseignant et les pairs d'une part ; et crée un espace sans inhibition d'autre part, nous portons notre attention sur les échanges verbaux et les diverses productions écrites (brouillons et produit fini). Cette démarche nous a permis de repérer 2 thèmes génériques qui englobent chacun des sous-thèmes.

1. Un espace de dialogue
 - 1.1. Rencontre des langues à l'oral
 - 1.2. Dialogue entre élève-enseignant
 - 1.3. Dialogue entre élève-élève
 - 1.4. La rencontre des langues se trouve aussi à l'écrit.
 - 1.5. Niveau des langues /fréquence d'usage des langues
2. Un espace sans inhibition
 - 2.1. Un espace sans évaluation
 - 2.2. Un espace de réflexion et auto-évaluation

Ainsi, nous avons opté pour une analyse qualitative de notre corpus qui permettra de comprendre le phénomène étudié envisagé sous l'angle de l'utilité et l'importance du brouillon, articulé avec les thèmes présentés ci-avant. Nous clôturons enfin notre analyse par une interprétation des résultats.

Notons que notre but est de savoir comment les élèves tirent profit aussi bien de l'espace de la discussion que l'espace sans inhibition que le passage par le brouillon offre aux élèves pour avancer dans leur projet d'écriture.

5. Analyse des données

Nous allons, grâce à notre corpus, essayer de répondre à notre hypothèse principale qui postule que le brouillon constitue une technique didactique à adopter en vue d'aider l'écriture d'un texte en langue étrangère, et ce 1- par le processus de dialogue qu'il met en œuvre. 2- par les paramètres d'inhibition qu'il permet de lever¹.

¹ Il va de soi que nous n'examinerons pas les productions des élèves du point de vue de l'enseignant qui veut y déceler des « erreurs » ou « fautes » pour les « corriger », point de vue normatif qui n'est pas celui du chercheur. Nous chercherons à décrire des phénomènes linguistiques, à l'écrit et à l'oral, et à en expliquer les fonctionnements dans l'élaboration d'un écrit avec brouillon.

5.1. Un espace de dialogue

Le dialogue mis en place se situe à plusieurs niveaux de réalisation : dialogue entre langues, dialogue entre élèves et enseignant, dialogue entre élèves.

5.1.1. Rencontre des langues à l'oral

L'analyse de notre corpus écrit et oral nous mène à constater un point commun entre les deux modalités de nos données : les diverses langues des élèves s'y rencontrent, autant dans les dialogues que dans leur production écrite. Prenons l'extrait suivant :

Extrait 1 :

E1 : ay gouli (**dis-moi**) / mata3refch kifeh ygolou b (**tu ne sais pas comment dire en**)
français / «مؤسس حركة الاخاء الجزائري *le fondateur du mouvement du khaledisme*» /
E2: ma3andi hata fikra (**je n'ai aucune idée**) / osbor nsa9so monsieur (**attends, on va**
demande à l'enseignant)

Quand les élèves discutent pour élucider un point d'écriture, ou avec l'enseignant qui est là pour les aider à avancer dans leur écrit, on trouve ainsi, comme dans la vie courante hors de l'école : - de l'arabe algérien « ay gouli (**dis-moi**) - ma3andi hata fikra (**je n'ai aucune idée**) » ; - quelques formules en arabe classique («مؤسس حركة الاخاء الجزائري *le fondateur du mouvement du khaledisme*») ; et du français, qui est à la fois inséré pour certaines formes figées dans l'arabe algérien, et en même temps la langue visée par l'école, plus ou moins maîtrisée par les élèves suivant la famille dont ils sont issus (monsieur).

Ce dialogue linguistique est encadré par le dialogue relationnel, marqué par les formules verbales « dis-moi », ou « attends » ou encore « on va demander ».

5.1.2. Dialogue entre élève et enseignant

Pourtant cette rencontre devient toutefois rarement un dialogue, car il y a rarement, de la part de l'enseignant, une exploitation des possibilités qu'elle pourrait offrir : comparaison, mise en perspective, traduction, etc. Les élèves sollicitent pourtant ce dialogue par leurs questions à l'enseignant. En voici un autre exemple :

Extrait 2 : Dialogue élève- enseignant

E3 : a monsieur / kifeh ngoulou b (**Comment dire en**) français / الامير خالد يعتبر بطل من ابطال الثورة الجزائرية /
EN : ngoulou (**On dit**) / L'Emir Khaled se considère comme un héros de la guerre algérienne.

Notre extrait permet de voir que les élèves recourent au dialogue et à l'interpellation (« comment dire ? ») pour demander de quelle façon on peut passer d'une langue à l'autre, pour améliorer leurs connaissances et performances. Et ce en utilisant leurs langues premières : l'arabe algérien « kifeh ngoulou b (**Comment dire en**) », l'arabe classique («الامير خالد يعتبر بطل من ابطال الثورة الجزائرية *L'Emir Khaled se considère comme un héros de la guerre algérienne*»). L'enseignant répond et traduit, mais sans en faire un moment d'enseignement clairement identifiable.

5.1.3. Dialogue élève-élève

Contrairement à ce qu'on pourrait croire, ce n'est pas seulement le dialogue avec le maître ou l'adulte qui peut être fécond. Les études de Vygotski nous apprennent que même Les échanges avec « les pairs », c'est-à-dire avec des personnes du même niveau, sont aussi importants, comme on le voit dans l'extrait suivant :

Extrait 3 : dialogue élève-élève

E4 : ay goli (**dis-moi**) شارك «*participer*» b (en) français /

E5 : manich 3arf ana (**je ne sais pas moi**) / sa9si (**tu demandes à**) houssam ya3ref (**il le sait**) /

E4. a houssam kifah (**comment dire**) شارك «*participer*» b (en) français /

E6 : participer.

On y voit l'utilité du dialogue mené entre pairs du fait que la question qui tourne entre les trois élèves permet de résoudre un point d'écriture (connaître l'équivalent du mot arabe شارك en français). Pour ce faire, les élèves ont recours à leur langue du quotidien : l'arabe algérien « ay goli (**dis-moi**), manich 3arf ana (**je ne sais pas moi**) » ; et aux langues de l'école : l'arabe classique (شارك «*participer*»), et le français (participer). Le fait de pointer ses langues personnelles (« je ne sais pas ») fait partie des bienfaits du dialogue entre pairs.

5.1.4. Rencontre des langues à l'écrit

Le contact des mêmes langues se retrouve à l'écrit, où les langues à la disposition des élèves cohabitent pour structurer leur pensée et leur production. En voici un exemple :

Extrait 4 : brouillon d'un élève et d'un groupe d'élèves

BE1 : *en conclure, نجح هذا البطل في مساندة المجاهدين «*ce héros a réussi à aider les moudjahidine*»/

Bg1 : d'abord, هي بطلة من أبطال الجزائر «*est l'un des héros de la guerre d'Algérie*».

On voit ici se succéder les deux langues d'écriture en Algérie : l'arabe et le français. L'élève s'appuie sur l'arabe (نجح هذا البطل في مساندة المجاهدين «*ce héros a réussi à aider les moudjahidine*»/) pour se renseigner sur un obstacle (ce qui lui reste encore à acquérir), et utilise le français (*en conclure, d'abord) pour montrer ses acquis dans cette langue. Cette stratégie s'avère propice pour construire sa production écrite.

Sur le plan didactique, ces occasions de discuter, réellement et linguistiquement, ne sont pas toujours développées, mais on voit les apports métalinguistiques qu'on pourrait en tirer, en petits et grands groupes sous la direction de l'enseignant. On sait aussi, par les études sur le dialogisme, que des dialogues externes et verbalisés, peuvent devenir intériorisés et être intégrés ensuite dans la démarche d'un individu quand il travaille tout seul. On mesure par là l'importance de leur donner vie et voix à l'oral, dans la classe, chaque fois que c'est possible. Cette pratique suppose bien sûr une attention et une formation spécifiques de la part des enseignants.

5.1.5. Catégorisation des élèves /fréquence d'usage des langues

Dans ce dialogue à la fois réel et virtuel, on peut se demander si tous les élèves utilisent les mêmes matériaux linguistiques, ou si certains tirent davantage partie que d'autres de la

phase du brouillon dans l'élaboration de l'écriture. Pour la vérifier, nous avons constitué 3 mini-groupes (car nous ne travaillons pas sur toute la classe) d'apprenants suivant les 3 niveaux indiqués à partir de leur aisance dans la langue enseignée, par l'enseignant pour vérifier si l'usage des langues répond à un parallélisme avec leur niveau scolaire. Il nous semble dans ce sens avoir remarqué que les élèves de la catégorie 1 (ceux qui maîtrisent le mieux la langue étrangère) utilisent les variétés d'arabe de façon moindre que leurs camarades qui ont des difficultés. En voici 3 exemples, à l'écrit et à l'oral.

Le premier exemple présente deux moments (oral puis écrit) avec E7, qui appartient à la catégorie 1, autrement dit à ceux qui sont à l'aise en français :

Extrait 5 : dialogue enseignant- élève pour obtenir une confirmation sur le sens d'un mot
E7. monsieur / il sacrifie sa vie en lutte contre l'invasion des troupes français / normalement sacrifie c'est يضحى en arabe /
EN. oui exactement /

Extrait 6 : brouillon réalisé par un élève BE2 de la catégorie 1
BE2 : Les *concteurs *utilisé *est :
D'abord, ensuite, enfin.
argument 1 : il sacrifie sa vie en *lutt contre l'invasion des *tropes *francaice
argument 2 : (ensuite) : *Hassiba ben boulai est *un *veritable *heroin, تتميز بالشجاعة الكاملة
« qui se connaît par son courage »
argument 3 : la lutte de *Hassiba ben Boulai *risista un fait emblématique.

Posséder une certaine maîtrise en langue étrangère (le français) a permis à E7 de ne faire référence à l'arabe standard qu'une seule fois aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Ce faisant, il emploie à l'oral le mot (يضحى « sacrifié ») et introduit à l'écrit l'expression (تتميز بالشجاعة الكاملة « qui se connaît par son courage »). Toutefois, le reste de son discours est émis en français (il sacrifie sa vie en lutte contre l'invasion des troupes français, d'abord, ensuite, enfin...).

Le second exemple met en avant deux extraits de notre corpus, oral et écrit, avec E8 de la catégorie 3, c'est-à-dire un élève très en difficulté en français :

Extrait 7 : dialogue élève-enseignant pour conjuguer un verbe en français
E8 : a monsieur / kon ghi tsarfli (j'aimerais bien que tu me conjugues) résister f (au) passé simple / ma3raftch kifeh ydiro (je ne savais pas comment faire) /
EN. Oui c'est facile / naho brk (on enlève juste) er w nzido (et on ajoute) a / hadha mekan (c'est tout) / fhemt (tu as compris) /
E8.Oui fhmet (j'ai compris) monsieur.

Extrait 8 : brouillon d'un élève BE3 de la catégorie 3

BE3 :

*conecteurs	arguments
D'abord, je trouve, ensuite, en second lieu Ensuite	« حارب ضد الاستعمار الفرنسي <u>Il a lutté contre l'occupant</u> » ساعد المجاهدين على محاربة الفرنسيين و حفزهم على « <u>Il a soutenu les moudjahidine et renforça leur détermination afin de continuer à lutter contre l'ennemi française</u> »

On remarque, dans les extraits 7 et 8, qu'E8 utilise peu la langue étrangère visée (le français) au profit de ses langues premières qui prennent le devant de la scène. À l'oral, Il s'appuie sur l'arabe algérien « kon ghi tsarfli (**j'aimerais bien que tu me conjugues**), ma3raftch kifeh ydiro (**je ne savais pas comment faire**). Alors qu'à l'écrit, il emploie l'arabe standard (حارب ضد الاستعمار الفرنسي) « Il a lutté contre l'occupant » pour révéler ce qu'il ne sait pas encore dire ou écrire en français.

Entre ces deux extrêmes, la catégorie intermédiaire utilise de façon irrégulière les 3 langues, suivant la difficulté du projet d'écriture. En voici un exemple qui présente respectivement un extrait oral puis écrit d'un élève de cette catégorie :

Extrait 9 : dialogue élève- enseignant pour discuter sur l'orthographe d'un mot
E9 : monsieur / le mot association / tenkteb b (**s'écrit avec**) s wahda (**un seul s**) wela (**ou**)
deux s /
EN. On l'écrit avec deux s
E9. ok monsieur / cheft 9otlk (**tu vois je t'ai dit**) deux s /

Extrait 10 : brouillon d'un élève BE4 de la catégorie 2
BE4 : Amir *Abde Kader c'est *personne من ابطال «les héros» guerre التحريرية «de Liberation»
D'abord, *Amir Abde c'est *personnalité politique militaire شارك «a participé» dans bataille
*wadi Magtaa
Ensuite, *Amir Abde Kader *cest *personne *courageux وانتصر في عدة معارك « a gagné plusieurs batailles »
Enfin, Amir Abde Kadare *cest combattant فاز في الحرب من اجل استرجاع الجزائر «qui a gagné la guerre pour récupérer la liberté de L'Algérie».

On voit enfin dans les extraits 9 et 10, que l'élève de la catégorie médiane fait un usage inégal du français et des langues de sa vie sociale. Ainsi il emploie à l'oral l'arabe algérien « tenkteb b (**s'écrit avec**), s wahda (**un seul s**), wela (**ou**) », et le français. (le mot association, deux s) pour solliciter l'aide de son enseignant sur l'écriture d'un mot. Lors de son passage à l'écrit, il remplace l'arabe algérien (langue orale) par l'arabe standard (langue écrite) « من ابطال «les héros», التحريرية «de libération» pour montrer ses obstacles à l'écrit en français, tout en ayant intégré qu'il vaut mieux, à l'école, utiliser le standard plutôt que le dialectal.

Au vu de ces remarques, on peut dire que le brouillon, épisode-clé d'après les didacticiens de l'écrit pour l'avancée dans le domaine scriptural, offre bien aux élèves un espace-temps de pause entre la consigne et le produit fini, pause pendant laquelle ils peuvent se permettre de faire intervenir toutes leurs ressources linguistiques pour surmonter les obstacles qu'ils rencontrent dans l'acte de production et partager leurs interrogations au profit d'une résolution positive de leurs problèmes.. La mise en perspective des langues entre elles se double d'interactions entre élèves, et on voit que le groupe et le dialogue entre pairs peuvent faire avancer chaque individu sur son propre trajet, comme le proposait Vygostki. Toutefois, certaines élèves (les plus à l'aise) semblent profiter mieux de cette opportunité que les autres.

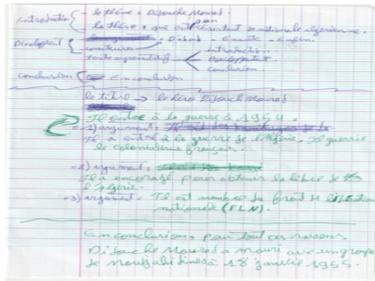
5.2. Un espace sans inhibition

On peut à présent se demander pourquoi ou grâce à quoi se déploie un tel dialogue. Et plusieurs explications sont proposées dans notre corpus, nous allons essayer de le démontrer ou du moins d'en avancer des hypothèses.

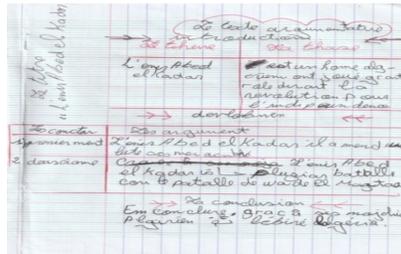
5.2.1. Un espace sans évaluation

D'une part, l'écriture puis la discussion autour du brouillon est un moment sans évaluation (l'enseignant ne note pas, il ne juge pas) : les élèves s'y sentent autorisés à utiliser les langues de leur vie, ce que ne permet pas la norme scolaire. D'autre part, ils peuvent aussi utiliser sur leur feuille des signes graphiques qui ne sont pas de l'écriture et cela leur permet de spatialiser leur pensée en train de se construire, sans se heurter à l'obstacle de l'orthographe ou de la graphie étrangère. Nous allons donner des exemples de ces deux phénomènes, signes sans doute d'une levée de l'inhibition que crée en général tout travail donné en classe par un maître, et destiné à être noté. En voici deux exemples de brouillon individuel (Bg2) puis collectif (BE5) :

Bg2 :



BE5 :

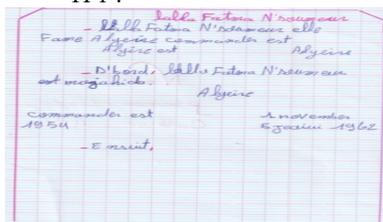


Quand on voit ces deux brouillons, individuel et collectif, on se rend compte que le passage par le travail du groupe qui consiste à apprendre comment se servir du brouillon a été un apport fondamental du fait que l'élève a profité de cet espace qui met entre parenthèses la norme scolaire, et partant la note, pour « apprivoiser » l'écrit. Ainsi, l'élève BE5 s'est permis d'utiliser des mots d'arabe (« خاض » *a mené*, « تم » *libéré*), de faire des écarts linguistiques basés sur des connaissances phonologiques pas encore stabilisées (*les conctar, *les arguments, *develobmen, *home...), de faire des ratures qui indiquent qu'il est en phase de recherche c'est-à-dire qu'il supprime un mot pour le modifier ou le remplacer avec un autre. En outre, il adopte un autre langage graphique pour s'aider à écrire. Il emploie la flèche pour montrer un lien logique entre deux idées (il entre à la guerre en 1954, il a entré à la guerre de l'Algérie) ou pour exemplifier en citant les 3 parties du texte argumentatif (introduction, développement, conclusion), le tableau pour organiser ses idées, les chiffres 1-2-3 pour les classer, des lignes tordues pour les séparer...

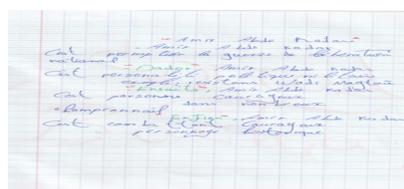
5.2.2. Un espace de réflexion et d'auto-évaluation

Outre les démarches personnelles (hésitations, ratures, suppressions, signes graphiques) que le brouillon a permis d'utiliser, on voit un esprit de réflexion et d'autoévaluation se dessiner chez les élèves, du fait qu'ils commencent à réfléchir avant d'écrire et à se rendre compte des obstacles qu'ils rencontrent. Cela devient visible grâce aux blancs que l'on voit dans leurs textes finaux. En voici deux exemples :

TF1 :



TF2 :



Les deux textes finaux montrent que l'élève commence à acquérir un esprit critique et à prendre conscience de ses difficultés : les blancs visibles concrétisent des suspensions temporelles dans la pensée et l'écriture. On le voit à travers les espaces blancs qui commencent à surgir à partir du moment où l'élève rencontre un obstacle linguistique (manque de vocabulaire, des idées) qui l'empêche de finir son texte aussi bien pour le texte 1 où l'élève s'arrête au niveau du second argument (ensuite,). Et même pour le texte 2 qui manque de conclusion d'une part, il laisse les phrases incomplètes (Amir Abde Kader c'est personne courageux dans nombreux...) quand il n'a pas trouvé la formule satisfaisante d'autre part.

Pour terminer, nous pensons que les exemples que nous avons cités montrent que l'introduction de la culture du brouillon dans les productions écrites s'avère une étape nécessaire qui pourrait aider les élèves à construire leur projet d'écriture.

6. Interprétation des résultats

L'analyse de notre corpus nous a permis de voir d'abord que le brouillon constitue une occasion pour donner vie au dialogue où les élèves n'ont pas hésité à utiliser des matériaux linguistiques divers et pluriels (arabe algérien, arabe standard et français), ce qui les aide à lever des obstacles linguistiques dans leur écrit et dans leurs échanges entre eux et avec le maître. D'ailleurs, il a permis de voir que le taux du recours aux langues d'origine des élèves est fonction de leur niveau dans la langue visée. En d'autres termes, plus le niveau s'améliore, plus le recours aux langues d'origine diminue.

Ensuite, cet outil didactique représente un espace sans contrôle qui fait fi de la norme scolaire pour laisser place aux essais et erreurs des élèves : cela peut leur donner de l'aisance. Ils peuvent prendre des risques et avancer au lieu d'être bloqués.

Enfin, le passage par cette étape intermédiaire a inculqué aux élèves un esprit critique et une conscience de leurs difficultés qui émanent à l'écrit. Ainsi ils ont appris à ne pas mettre directement leurs pensées en phrases sans se rendre compte des contraintes de l'écrit, mais de prendre son temps et de réfléchir avant d'entamer l'écriture.

Conclusion

Cette modeste recherche témoigne de l'importance et de l'utilité du brouillon qui constitue un outil efficace pour aider l'élève à travailler son écrit en langue (étrangère ou pas : cf. Claudine Fabre-Cols qui a travaillé sur l'écrit en LM). Ce procédé qui allie dialogue et liberté, est un outil qui convient à tous les niveaux d'élèves et surtout à ceux qui souffrent des aléas exercés par la conception normative de l'écriture. Il permet à l'apprenant de faire des échanges avec soi, ses pairs ou avec l'enseignant pour comprendre et étendre ses connaissances. Ce procédé lui permet également de travailler librement sans se soucier de la norme et de l'évaluation pour préparer son texte, car l'étape du brouillon n'est pas évaluée. Il lui permet de promouvoir également sa conscience de l'écrit dans la mesure où il apprend à réfléchir avant d'écrire et à auto-évaluer ses questionnements, ses compétences et ses obstacles et partant développer son autonomie.

Toutefois, le brouillon semble favoriser ceux qui ont déjà des facilités langagières et linguistiques, voire sociales. Cette étude nous incite donc à poursuivre des recherches pour élaborer des stratégies didactiques qui tendraient vers une égalité entre tous les élèves d'une classe, voire qui favoriseraient ceux qui ont le plus de difficultés. Cela peut se faire peut-être au niveau d'une hétéro-évaluation des productions écrites.

Dans cette perspective, une didactique qui met en avant la question de l'appropriation de l'écrit pourrait se centrer sur l'élève en se focalisant sur ses qualités plutôt que ses défauts, sur ce qu'il sait faire, y compris dans sa ou ses langues maternelles plutôt que sur ce qu'il ignore. Ainsi l'enseignant passera de celui qui juge à celui qui décrit seulement et surtout qui aide et donne confiance.

Références bibliographiques

- Abbes-Kara, A., 2010, « La variation dans le contexte algérien : Enjeux linguistiques, socioculturels et didactiques », *Cahier de sociolinguistique*, 15, p. 77-86.
- Alcorta, M., 2001, « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit », *Revue française de pédagogie*, 137, p. 95-103.
- Barré-De Miniac, Ch., 2015. *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*, France, Presses Universitaires du Septentrion.
- Benhouhou, N., 2007, « L'enseignement du français en Algérie, l'écrit et l'évaluation de l'écrit dans le système scolaire : bilan et perspective », [Thèse de doctorat, Université d'Alger]. La Lettre de l'AIRDF. https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2008_num_42_1_1780.
- Commission nationale des programmes. 2015, « Projet de programme de français », *Ministère de l'éducation nationale*, https://physisaoura.com/Uploads/Subjects/2G/2.Middle/4.French/Common/Prog_All.pdf.
- Crognier, P., 2010, « Pratiques d'écriture en travail social : de quelques tensions », *Empan*, 79, p. 138-144.
- Fabre-Cols, C., 2004, « Les brouillons et l'école : ce qu'a changé la critique génétique », *Le français aujourd'hui*, 144, p. 18-24.
- Kadi, L., 2008, « Le brouillon scolaire, ce « saliscrit », *Synergies Algérie*, n° 2, p. 125-135.
- Nar, M., 2018, « Conceptions identiques, éthos collectif et construction de l'identité verbale : échanges collaboratifs en classe de langue (le cas des apprenants de 4ème AM en Algérie) » [thèse de doctorat, Université de Lyon]. Français. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02094153>
- Plane, S., 1996, Écriture, réécriture et traitement de texte. Dans : J. David (dir.) *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 37-78). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi-org.snd11.am.dz/10.3917/puf.plane.1996.01.0037>

Tahar **KASMI**, doctorant à l'université de Tiaret, et enseignant du français au collège. Il mène actuellement une thèse en sociodidactique intitulé « Rôle des représentations et de la langue première dans l'amélioration de la compétence scripturale des apprenants en langue cible : cas de la 4ème AM ». Auteur d'un article qui porte le titre : « Compte rendu d'ouvrage Christine Barré-De Miniac. 2015. Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques. Presses Universitaires Du Septentrion. 171 Pages ».