



HAL
open science

Le brouillon dans le processus rédactionnel en langue étrangère : outil de planification ou instrument psychologique

Petya Ivanova-Fournier

► To cite this version:

Petya Ivanova-Fournier. Le brouillon dans le processus rédactionnel en langue étrangère : outil de planification ou instrument psychologique. 2021. <hal-03194300>

HAL Id: hal-03194300

<https://hal.science/hal-03194300v1>

Preprint submitted on 9 Apr 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Le brouillon dans le processus rédactionnel en langue étrangère : outil de planification ou instrument psychologique

Petya IVANOVA-FOURNIER

Docteure en Sciences du langage, Université de Lorraine

E-mail : petya.fournier@hotmail.com

Résumé : Cette contribution porte sur les particularités du processus rédactionnel en langue seconde, observées dans des brouillons d'étudiants apprenant le français à l'université. Mon hypothèse est que le brouillon n'est pas seulement un lieu où le scripteur cherche des idées et planifie son texte, c'est essentiellement un instrument psychologique qui appuie l'écriture.

Mots-clés : Processus rédactionnel, langue seconde, brouillon

摘要：这一贡献侧重于第二语言写作过程的特点，在大学学习法语的学生的草稿中观察到这一过程。我的假设是，草案不仅是作家寻求想法和计划其案文的地方，它基本上是一个支持写作的心理工具。

关键词：书写过程，第二语言，草稿

Abstract: This contribution focuses on the particularities of the second-language writing process, observed in drafts of students learning French at university. My hypothesis is that the draft is not only a place where the writer seeks ideas and plans his text, it is essentially a psychological instrument that supports writing.

Keywords: Writing process, second language, draft

Introduction

Dans mon expérience de lectrice de français à l'université en Chine, j'ai souvent été amenée à corriger des rédactions, des commentaires, des devoirs. Et si mon travail me permettait de noter, hiérarchiser et orienter mon action dans une perspective d'apprentissage, il m'importait aussi de comprendre comment mes étudiants écrivaient, quelles difficultés ils rencontraient. C'est ainsi que je me suis orientée vers ce domaine de recherche qui couvre le processus rédactionnel en langue seconde (L2)¹ d'un public chinois apprenant le français à l'université. La production écrite, demandée le plus souvent dans le cadre d'une évaluation ou d'un devoir, et malgré la consigne ou le nombre de mots imposés, est investie de la créativité et l'imaginaire du scripteur. Un brouillon, étant une séquence pré-linéaire, pourrait s'apparenter à la phase de la planification du texte et pourrait donner des indices sur cette créativité. Le scripteur, libéré des contraintes de linéarité et grammaticalité textuelles, cherche des idées et du lexique en L2 nécessaire à les présenter, ébauche le plan de ce qui deviendra son texte, met en place des stratégies pour réussir la tâche.

Dans cet article, je voudrais tout d'abord faire un bref retour sur les modèles du processus rédactionnel en langue étrangère, afin de cerner les spécificités de ce dernier. Depuis Hayes et Flower (1980), plusieurs modélisations ont tenté de comprendre les stratégies rédactionnelles des apprenants ainsi que les difficultés de ceux-ci et de proposer des méthodes plus efficaces à l'enseignement. Concernant la production écrite en langue étrangère, l'accent a été mis sur le transfert qui s'opère entre la langue première et la langue seconde, par rapport à l'objectif de l'écriture, l'environnement et l'expertise des scripteurs. Il est admis aujourd'hui qu'au niveau débutant, la langue première est sollicitée de façon plus intense qu'au niveau avancé. (Cohen 2000, Wang 2002).

Je m'intéresserais ensuite plus concrètement à la planification du texte en L2, tant au choix des contenus et du lexique qu'à l'organisation textuelle. Le choix des contenus du texte est un va et vient entre la langue dans laquelle le scripteur pense avant d'exprimer ses idées, et qui, aux niveaux avancés est un mélange entre la L1 et L2, et la langue dans laquelle le texte doit être

¹ Par souci d'économie, j'éviterai ici la distinction entre les différentes notions comme langue seconde et langue étrangère, je les utiliserai de façon interchangeable.

rédigée, dans notre cas le français. Quant à l'organisation textuelle, on s'attend à l'ébauche d'un plan ou d'une carte heuristique.

En dernier, j'essaierais d'observer ces particularités dans trois brouillons de productions écrites, obtenus après un examen de fin de semestre des étudiants en troisième année à l'Université Normale de Henan en Chine. Comprendre les stratégies de rédactions à partir des brouillons en L2 permettrait une meilleure remédiation aux difficultés des apprenants lors de la planification de la production écrite.

1. Spécificité du processus rédactionnel en langue étrangère

Plusieurs recherches se préoccupent de l'interaction entre la langue de départ et la langue cible dans le processus rédactionnel. Dans les recherches portant sur la production verbale écrite en langue étrangère, il n'existe pas de modèle spécifique du processus rédactionnel. Comme l'indique Barbier (2004 :197), sur la base d'autres recherches, les tentatives de modélisation du processus rédactionnel en langue étrangère n'aboutissent pas à un modèle de référence systématique. D'une manière générale, les processus qui décrivent l'écriture en L1 sont largement applicables en L2. Or il serait naïf de suggérer que les stratégies d'écriture en L1 et L2 seraient identiques, la question est de savoir en quoi ces-dernières diffèrent et comment remédier aux difficultés qui se posent.

Gaonac'h (2000 : 236-246) indique qu'il existe un déficit de mémoire de travail en L2. En L2, le coût cognitif de la production écrite est plus important qu'en L1, ce qui se manifeste par une surcharge de la mémoire de travail, et par conséquent par un produit fini moins performant. L'auteur considère trois spécificités, relatives aux conditions de production et la complexité de la tâche à résoudre :

- L'attention de l'apprenant est attirée par des opérations de plus bas niveau², suite aux attitudes d'apprentissage ou des contraintes pédagogiques ;
- L'insuffisance de certaines opérations de bas niveau peut provoquer des interruptions du processus, dans ce cas des opérations de haut niveau³ sont sollicitées, pour autant l'interaction entre les niveaux n'est pas garantie ;

² Identification des mots, mise en relation des groupes, lien entre le prédicat et argument.

³ Appel au contexte, reconnaissance des structures narratives, hiérarchisation de l'information etc.

- Le transfert des opérations de haut niveau entre L1 et L2 ne va pas de soi, la mise en œuvre de ces opérations doit également être soumise à un réapprentissage.

Wang et Wen (2002) pour leur part, font une tentative de modélisation du processus rédactionnel chez des apprenants chinois avancés de l'anglais, et proposent un modèle qui s'appuie sur le modèle de Hayes et Flower que j'ai mentionné *supra*. Pour élaborer leur modèle du processus rédactionnel en L2 (*L2 process composing model*), les deux auteurs étudient l'emploi de la L1 dans le processus rédactionnel en L2. Leurs conclusions sont que l'écriture en langue étrangère est un événement bilingue, le scripteur en L2 dispose de deux langues lorsqu'il compose en L2. Les apprenants chinois penseraient en L1 quand ils écrivent en L2. Cependant, l'implication de L1 est différente par rapport à la tâche : les données collectées montrent 32% pour la production d'un texte narratif contre 24% pour un texte argumentatif. Le processus rédactionnel de Wang et Wen peut être présenté par le schéma suivant :

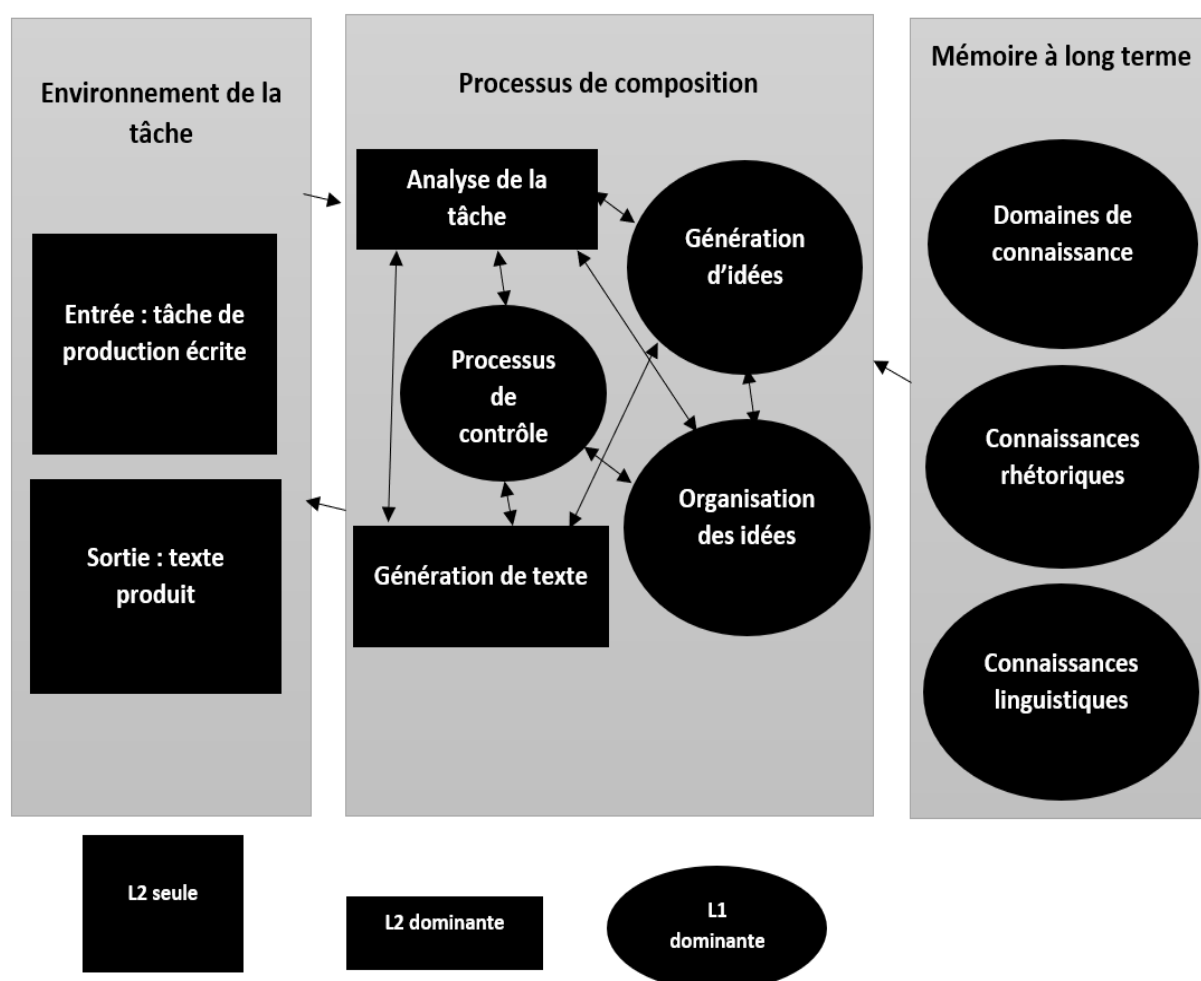


Figure 1 : Modèle du processus rédactionnel en L2 suivant Wang, 2002 : 242

Le schéma indique trois types de composantes :

- Composantes où prédomine la L1 : la génération des idées, l'organisation des idées et le processus de contrôle. Elle intervient également dans la mémoire de long terme, notamment dans les connaissances du monde et les connaissances rhétoriques.
- Composante où prédomine la L2 : la planification, la mise en texte et les connaissances linguistiques.
- Composante uniquement en L2 : la tâche assignée et le texte déjà produit.

Les deux auteurs suggèrent que l'écriture chez les scripteurs novices passe essentiellement par la traduction, alors que chez les scripteurs expérimentés cela se fait directement en L2. Ainsi, le développement de la compétence écrite peut être considérée dans un continuum qui commence par un modèle intégrant la traduction de la L1 vers la L2 et se termine par un modèle de production directe en L2.

Le modèle de Zimmermann (2000) est basé sur un corpus de rédacteurs allemands apprenant l'anglais. L'auteur reprend le modèle de l'écriture de Hayes et Flower (1980), en s'intéressant plus concrètement au processus de la formulation. Pour lui, les étapes de l'écriture ne sont pas linéaires. Par exemple, un rédacteur peut avoir fait une bonne formulation pendant la planification, et la mettre en sursis « pour plus tard ». Ensuite, lors de la révision, il peut apporter des modifications non seulement à la formulation, mais au-delà, réexaminer les aspects du plan global. Donc, le modèle situe la formulation entre la planification et la révision et indique que des activités de résolution de problèmes peuvent apparaître à tout moment. L'auteur indique une suite de sous-processus impliqués dans la formulation :

- Les tentatives de formulation en L2 se font à partir d'un plan. Elles peuvent être précédées de tentatives de formulation en L1, et suivies d'un bilan sur l'état des problèmes que le scripteur pourrait rencontrer pour formuler le même contenu en L2.
- La première tentative de formulation pourrait être modifiée, réparée, évaluée et acceptée, et ainsi transcrite dans le texte final. Mais elle pourrait également être mise en sursis ou rejetée, et donner lieu à de nouvelles tentatives de formulation.

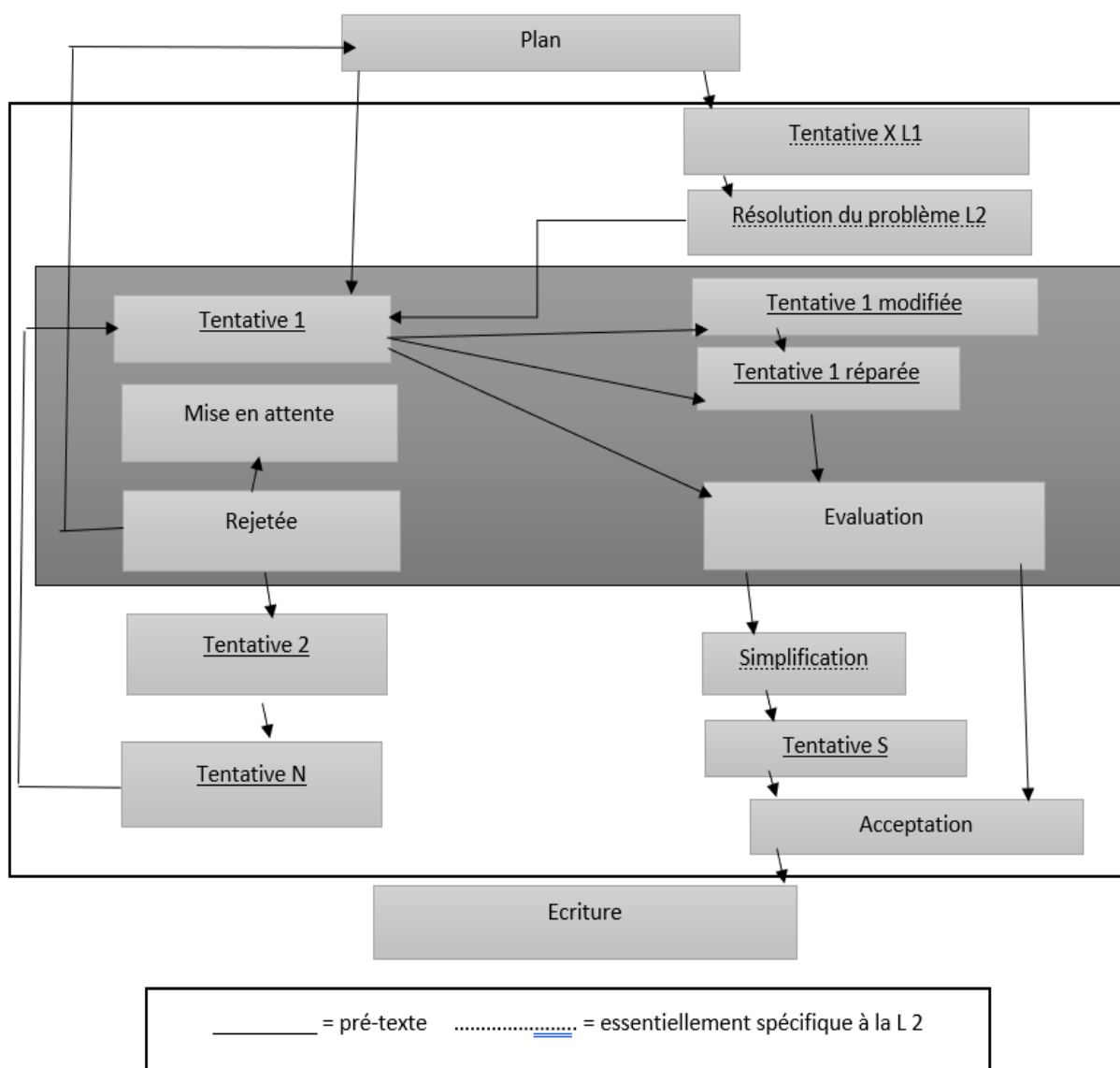


Figure 2 : Modèle du processus rédactionnel en L2 suivant Zimmermann (2000 : 86)

Comme on peut le résumer suivant les modèles présentés, le processus rédactionnel en langue étrangère se produit à la jonction de deux mouvements. Le premier, vertical, concerne l'interaction entre les opérations du haut et du bas niveau, ainsi que les relations entre la planification et la linéarisation du texte. Le second, horizontal, relève d'un va-et-vient entre les deux langues, en d'autres termes, l'apprenant effectue certaines activités en langue première et se sert de la traduction pour rédiger en L2, alors que d'autres activités se font directement en L2.

Cependant, ce modèle mixte suivant lequel l'apprenant utiliserait la L1 pour combler certaines déficiences en L2 pose problème, d'abord, parce qu'il est difficilement observable, et ensuite parce que l'alternance des codes n'est pas réservée aux apprenants, mais une pratique sociolinguistique courante. En effet, suivant mes observations en classe de FLE à l'université en Chine, certains étudiants mélangent les deux codes, très souvent quand ils travaillent en groupes, mais cela n'est pas systématique. En revanche, ils utilisent uniquement le français via la consigne de production ou des structures automatisées (actes de parole), ou quand ils exploitent des documents qui accompagnent la tâche d'écriture. La question que je me pose est de savoir si l'emploi des deux langues implique une traduction (dont le coût cognitif est élevé et qui compliquerait le processus rédactionnel), ou au contraire, il s'agit d'une stratégie rédactionnelle bien plus complexe, mise en œuvre par le scripteur afin de réaliser la tâche. Mon hypothèse va dans le sens où l'apprenant utiliserait non seulement les deux langues, mais également la planification et d'autres outils graphiques qui lui serviraient d'instrument psychologique dans le processus rédactionnel. J'essaierai de démontrer cela à partir des brouillons des étudiants.

2. La planification dans le brouillon

Il existe un lien quasi évident entre le brouillon et la planification : les deux précèdent chronologiquement et spatialement l'écrit fini, et en même temps, on peut aboutir à ce dernier sans forcément recourir à un brouillon ou à une planification. Cependant, suivant le cheminement qui est le mien, le brouillon dépasse les fonctions de la planification et revêt des fonctions d'instrument psychologique.

La planification est la phase au cours de laquelle le scripteur récupère dans sa mémoire à long terme les connaissances nécessaires pour les réorganiser et élaborer un plan. Le but de cette première phase est de préparer la rédaction. Le processus en L2, comporte certaines particularités, comme on l'a constaté dans les modèles que j'ai présentés auparavant. On s'attend à ce que le scripteur utilise les deux langues, et qu'il se concentre non seulement sur la préparation du contenu et sur l'organisation de sa rédaction, mais aussi sur la résolution de problèmes de bas niveau : le choix du lexique qu'il a à sa portée et nécessaire à l'écriture, ainsi que le contrôle grammatical. Quant à la forme, on ne s'attend pas forcément à un plan classique, il pourrait être rédigé comme un organigramme, une carte heuristique, une liste ou sous une autre forme, mais devrait contenir une esquisse de la structure du texte final. On pourrait apparenter donc la phase de la planification au brouillon : un avant-texte du produit final, un

lieu d'explicitation et de structuration des idées. « Les brouillons présentent alors des traces concrètes du processus de planification en termes de récupération d'informations en mémoire ou sur d'autres supports » (Piolat, 2007).

Or le brouillon n'est pas uniquement un outil de planification. La planification est tournée vers l'interlocuteur, elle sert la communication, alors que le brouillon est essentiellement tourné vers le fonctionnement mental interne, c'est un outil pour « soi ». C'est la raison pour laquelle Alcorta (2001) considère le brouillon comme un « instrument psychologique ». Dans la théorisation vygotkienne, l'instrument psychologique désigne un outil externe à la tâche qui favorise la réalisation de celle-ci sur le plan psychique, par exemple, le nœud dans le mouchoir sert à rappeler ce qui est à faire. « Le concept d'instrument psychologique permet de repenser les problèmes de développement du langage écrit. Il s'agit en effet, de penser le développement des capacités d'écrit, non pas comme une simple genèse des structures mentales ou des représentations internes, mais comme une construction et réorganisation des capacités internes à partir d'un outil externe, le brouillon » (Alcorta, 2001). Dans le processus rédactionnel en langue étrangère, le brouillon aiderait le scripteur grâce à une série de stratégies qui ne sont pas proprement rédactionnelles.

Quant à la typologie des brouillons utilisés, je retiens deux types, décrits par Alcorta (2001) : brouillon linéaire et brouillon instrumental, auxquels j'ajouterai un troisième que j'appellerai provisoirement mixte.

- Le brouillon linéaire : c'est un brouillon qui présente peu de différences avec le texte final, il est entièrement rédigé et peut être éventuellement soumis à quelques révisions et réécritures, mais qui restent très locales.
- Le brouillon instrumental : c'est un brouillon qui présente des structures écrites qui diffèrent de 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, de tableaux, de schémas, et le recours à des outils graphiques qui ne sont plus des mots, mais des flèches, des numéros et autres symboles.
- Le troisième type de brouillon n'est ni linéaire, ni instrumental, on pourrait même dire que ce n'est pas vraiment un brouillon. C'est ce type d'écrit qui illustre la fonction d'instrument psychologique, car l'écriture y est détournée de la tâche de production. En

effet, plutôt que de rédiger, le scripteur se sert du brouillon comme un aide-mémoire, comme un appui à l'écriture.

Ces trois types de brouillons sont retenus pour dégager les particularités du processus rédactionnel, mais il s'agit ici d'une typologie provisoire qui me servira de trame pour mes analyses. Je rappellerai qu'on est dans un cadre d'apprentissage, que mes étudiants ont pour langue de départ le chinois et qu'ils apprennent le français. On pourrait énumérer plusieurs autres types de brouillons, sachant que ce dernier est un écrit sans règles. Par ailleurs, les modèles du processus rédactionnel que j'ai considérés *supra*, ont pour corpus des publics d'étudiants, « aguerris » en apprentissage et en passation d'examens, ayant l'attitude nécessaire à produire des écrits scolaires. Il serait intéressant d'observer les particularités dans des écrits, y compris dans des brouillons, d'un public adulte professionnel ayant appris une langue étrangère, par exemple des médecins, des entrepreneurs ou des ouvriers.

3. Observations dans les brouillons d'étudiants

J'aborde maintenant la dernière partie de ma contribution, j'essaierais d'observer les particularités du processus rédactionnel dans trois brouillons de productions écrites, afin de démontrer la fonction d'instrument psychologique du brouillon. Le corpus présenté a été produit par des étudiants en troisième année de français à l'Université Normale de Henan, en Chine. Par rapport au CECR (2001), le niveau des étudiants au moment de la rédaction correspondait à B1 à C1. Le recueil des brouillons et des textes finaux a été réalisé à l'issue d'une session d'examen de fin de semestre. Les étudiants ont passé un examen sur table pendant une heure et demie, en répondant à la question : *Les chinois sont-ils heureux*. Au moment de remettre leurs copies, il leur a été demandé s'ils voulaient bien laisser leurs brouillons. 7 étudiants l'ont fait.

Dans le cadre de cet article, en raison de la longueur des analyses, j'ai retenu trois brouillons. Compte tenu de la petite taille de l'échantillon, mes observations constitueront seulement des indications de tendances sur les comparaisons qualitatives de la mise en forme matérielle.

Le premier brouillon est linéaire.

Le qui un bon...
 年月日 第 页
 Dans D'habitude, il est heureux ~~est~~ une issue ~~est~~ traversée dans notre
 quotidien et ~~répond~~ sur Internet. Selon moi, c'est une question individuelle parce que le sentiment est
 seulement à soi. ~~En~~ ~~par~~ ~~le~~ ~~sujet~~ ~~de~~ ~~l'~~ ~~âme~~, on ~~peut~~ ~~pourrait~~ ~~Et~~ ~~Alors~~,
 est-ce que les standards ~~pour~~ ~~mesurer~~ ~~les~~ ~~si~~ ~~quelqu'un~~ ~~est~~ ~~heureux~~. Est-ce que ils
 sont ~~pareils~~ ~~que~~ ~~ceux~~ ~~de~~ ~~ou~~ ~~même~~ ~~de~~ ~~le~~ ~~peuple~~ ~~d'un~~ ~~pays~~.
~~Et~~ ~~Amor~~ ~~aux~~ ~~la~~ ~~le~~ ~~dépend~~ ~~de~~ ~~leur~~ ~~besoin~~. Et effet, je ~~crois~~
 que ~~plus~~ ~~pour~~ ~~les~~ ~~chinois~~. ~~pour~~ ~~les~~ ~~individus~~, cela dépend
 de ~~leur~~ ~~besoin~~ ~~individuel~~. ~~pour~~ ~~le~~ ~~peuple~~ ~~d'un~~ ~~pays~~, cela dépend
 les ~~caractéristiques~~ ~~de~~ ~~le~~ ~~pays~~ ~~d'~~ ~~Etat~~. ~~Par~~ ~~ce~~ ~~que~~ ~~Alors~~, est-ce que les ~~chinois~~
 sont-ils heureux? Evidemment, la réponse est positive.
 Aujourd'hui, la Chine: Le développement ~~de~~ ~~la~~ ~~Chine~~
 est ~~plus~~ ~~un~~ ~~essor~~.
 Premièrement, la Chine d'aujourd'hui est ~~le~~ ~~deuxième~~
 grand pays du monde dans les ~~domaines~~ ~~de~~ ~~la~~ ~~diplomatie~~, ~~politique~~, ~~aucun~~ ~~pays~~
 dans ~~le~~ ~~domaine~~ ~~de~~ ~~la~~ ~~diplomatie~~, ~~politique~~, ~~aucun~~ ~~pays~~
 ne peut nous envahir. ~~Le~~ ~~peuple~~ ~~chinois~~ ne vivent plus
 dans ~~le~~ ~~feu~~ ~~quatrième~~ ~~des~~ ~~années~~ ~~guerre~~. Deuxièmement, l'agriculture, l'industrie
 et ~~la~~ ~~science~~ ~~et~~ ~~la~~ ~~technologie~~ sont ~~pris~~ ~~en~~ ~~essor~~. Les ~~chinois~~
 Les ~~commerces~~
 sont ~~ne~~ ~~seulement~~ ~~plus~~ ~~seulement~~ ~~la~~ ~~façon~~ ~~et~~ ~~la~~ ~~façon~~.
 même les ~~les~~ ~~régions~~ ~~montagneuses~~ ~~ont~~ ~~des~~
~~extrême~~ ~~travaux~~ ~~improvements~~

Figure 3 : Brouillon linéaire

Chez ce scripteur, le brouillon présente peu de différences avec le texte final, il est déjà rédigé sous forme de phrases développées. Le scripteur écrit uniquement en français, de façon linéaire, en utilisant la syntaxe du langage écrit de communication. De ce fait, il planifie, récupère les informations en mémoire et rédige simultanément. On peut constater, en observant ce brouillon et en analysant le texte final, que le travail principal de cette production consiste à se rappeler les informations et à les énumérer au fur et à mesure de l'écriture. Le but principal ici est la communication, le scripteur est tourné vers son interlocuteur. C'est également un prolongement de l'oral, le scripteur écrit de la façon dont il aurait répondu à son interlocuteur à l'oral.

Dans ce brouillon, on peut observer les phases de formulation suivant le modèle de Zimmermann. En effet, les rayures sur la feuille témoignent que le scripteur avance plusieurs tentatives qu'il modifie ou rejette, pour en élaborer d'autres qui feront partie du texte final. Du fait que le scripteur écrit pratiquement deux fois le même texte, je me pose la question de savoir s'il s'agit vraiment d'un brouillon. Pour moi, c'est un instrument psychologique qui sert à

On observe sur cette feuille des mots isolés, des lettres, avec quelques caractères en chinois. Sur la partie droite, on observe une liste de mots, ce qui semble être la conjugaison du verbe *croire*. On pourrait admettre que les mots isolés participent dans la planification et constituent des concepts-clés de la production écrite. En effet, le mot *Troisièmement* va dans ce sens, on peut supposer que le scripteur a construit mentalement un plan ou il a identifié un *premierement* et un *deuxièmement*. D'autres mots semblent constituer une liste de concepts qui apparaissent dans le texte final : *confort, richesse, sécurité, stable*. Cependant, on observe également des mots qui suggèrent une piste métalinguistique, comme si le scripteur essaie de se souvenir un mot : *Suffit-suffit, file-filière, réfléchir-réf-réfré*, ou encore que la bonne forme du verbe *croire* lui échappe et il la cherche dans la liste. Mon point de vue est que les mots écrits sur le brouillon ne participent pas directement à l'écriture, ils sont une sorte d'instrument psychologique. Ils ont été écrits pour que le scripteur accède à ce qu'il a appris précédemment et pour déclencher d'autres automatismes. En effet, ici la rédaction se fait directement dans le produit final.

Ainsi, dans ces trois brouillons, j'ai relevé un certain nombre d'indices qui méritent d'être situés par rapport à l'hypothèse que j'ai formulée. Les scripteurs des trois brouillons, on l'a vu, utilisent non seulement des stratégies étroitement liées à la rédaction, comme la planification ou le contrôle du vocabulaire et de la grammaticalité, mais également des stratégies linguistiques et non linguistiques que j'ai traitées d'instrument psychologique, comme l'emploi des deux langues, des flèches, des numéros, des tentatives d'écrire un mot, ou encore le fait de tourner la page pour continuer à écrire.

Conclusion

En Chine, traditionnellement on apprend une langue étrangère, y compris le français, en répétant à haute voix et en écrivant des mots, et mémorisant des textes. Cette façon d'apprendre, bien que critiquée par certains enseignants, est à prendre au sérieux et à être exploitée, car elle associe la mémoire perceptive à la mémoire sensori-motrice, ce qui facilite l'apprentissage et la reproduction (Vygotski, 1926/2008 : 165). J'ai observé, par exemple, des étudiants qui, à l'oral, en essayant de se souvenir d'un mot, effectuent le geste de l'écrire, pour ensuite le prononcer. De même, à l'écrit, certains étudiants font semblant de prononcer un mot pour qu'il revienne à eux. Les mouvements musculaires et kinesthésiques, ayant participé à

l'apprentissage, sont ensuite réutilisés lors de la production. Dans certains brouillons, on peut observer cette même situation. Le scripteur, ayant appris un mot en l'écrivant plusieurs fois, le reproduit dans le brouillon, pour que le mot « revient à lui ». En reproduisant le geste effectué lors de l'apprentissage, le scripteur accède au savoir verbal et peut s'en servir lors de la production.

Les descriptions des trois brouillons présentés ci-dessus permettent seulement d'entrevoir comment fonctionnent les étudiants quand ils écrivent en langue étrangère. Même si cet échantillon est insuffisant pour faire des conclusions, les réflexions peuvent servir de base à de nouvelles recherches. Comprendre les stratégies de rédactions à partir des brouillons en L2 permettrait une meilleure remédiation aux difficultés des apprenants lors de la planification de la production écrite. Comme on l'a vu, l'étudiant utilise une multitude de stratégies afin de réussir sa tâche, y compris des instruments psychologiques. L'enseignant pour sa part, pourrait s'en servir de ces derniers et mettre en place des instruments pédagogiques appropriés, afin de répondre au plus près aux besoins d'apprentissage de ses étudiants.

Références bibliographiques

- Alcorta M., 2001, « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit », *Revue française de pédagogie*, No. 137.
- Barbier M.L., 2003, « Ecrire en L2, bilan et perspectives de recherche », *Arobase vol. 1-2*, p. 6-20.
- Barbier M.-L., 2004, « Ecrire en langue seconde, quelles spécificités ? » in A. Piolat (sous la dir.) *Ecriture. Approches en sciences cognitives*, Aix-en-Provence, Université de Provence, p. 181-203.
- Cohen A., 2000, « Direct vs. Translated writing : what students do and the strategies they use », *Technical report series N°17*.
- Gaonac'h, D., Larigauderie, 2000, *Mémoire et fonctionnement cognitif. La mémoire de travail*. Paris : Armand Colin.
- Hayes J.R., Flower L.S., 1980, « Identifying the organization of writing process », in *Cognitive process in writing*, Lawrence Erlbaum Associates.

Piolat A., Barbier M.-L., 2007, « De l'écriture elliptique estudiantine : analyse descriptive de prises de notes et de brouillons », *Langue française* N° 155, p. 84-100.

Schneuwli B., Dolz J., 1987, « La planification langagière chez l'enfant », *Revue suisse de psychologie*, vol.46.

Vygotski L., 1926, *La psychologie pédagogique*, (éd. 2008), Moscou : Astrel Hranitel.

Wang W., Wen Q., 2002, « L1 use in the L2 composing process », *Journal of second language writing*.

Zimmermann R., 2000, « L2 writing: subprocesses, a model of formulating and empirical findings », *Learning and Instruction* N° 10.