

## DEUX OU TROIS CHOSES QUE JE SAIS DE LA RÉÉCRITURE (1)

---

Daniel BESSONNAT, collègue de Plémet

« *Le secret pour commencer, c'est de ne pas commencer* »  
(S. Leacock)

### ENJEU

Depuis l'essor notamment des ateliers d'écriture dans les années 80, la réécriture a conquis droit de cité dans l'enseignement : « Savoir écrire, c'est savoir réécrire » (pour reprendre en substance le propos de J. Ricardou), ce mot d'ordre maintes fois réitéré dans les stages de formation continue ne semble plus souffrir discussion. Signe supplémentaire d'une indiscutable avancée : la labellisation récente de la notion de « réécriture » dans les récentes instructions officielles du collège. C'est ainsi qu'on recommande dans les nouveaux programmes du cycle d'observation (ex-6<sup>e</sup> pour ceux qui pensent encore en anciens francs !), sous la rubrique « *textes à écrire pour soi* », l'écriture et la *réécriture* d'un brouillon, la *reformulation écrite* d'un court énoncé, et sous la rubrique « *textes à écrire pour autrui* », des récits à *partir de...* et des textes d'*imitation*. On retrouve les mêmes entrées pour le cycle central avec en plus la **prise de notes** à partir d'un support écrit ou d'une communication orale et l'invitation à pratiquer des **résumés** simples (mais *exeu*nt les textes d'imitation). On pourrait donc considérer la partie gagnée et se demander ce qu'on peut réécrire de neuf sur la réécriture sans répéter ce qu'ont pu écrire de glorieux devanciers.

Pour autant, la mise en œuvre de la réécriture dans le quotidien de la classe ne laisse pas de poser problème. Pour parler trivialement, nombre d'enseignants se disent dans leur for intérieur : faire écrire « pour de bon » les élèves n'est déjà pas une mince affaire, alors les faire réécrire relève de l'exploit, de l'exceptionnel. On

(1) Et d'emblée un problème : *réécriture* ou *écriture* ? Le choix du terme est-il indifférent ? Certains auteurs ont cherché à fonder la distinction (cf. Isabelle Rossignol, *L'invention des ateliers d'écriture en France*, éd. l'Harmattan, pp. 215 sqq.), la *réécriture* étant définie comme consubstantielle à l'acte d'écriture, comme un approfondissement, la *écriture* dissociable de l'acte d'écriture, comme venant après-coup, comme une réorientation. Mais où fixer la frontière entre le même et l'autre ?

sait tous en effet les deux représentations qui font obstacle dans la tête des apprentis-scripteurs : primo, on écrit pour exprimer des idées, et ça vient du premier coup ou ça ne viendra jamais ; secundo, réécrire, c'est corriger ce qui ne va pas et c'est fatalement un aveu d'échec. Comment dès lors faire en sorte que l'élève prenne à son compte l'idée que toute activité d'écriture intègre déjà l'idée d'un retour sur, que le « re » réflexif est déjà inscrit dans l'activité scripturale qui comporte intrinsèquement une dimension métalangagière, et comment opérer le passage de l'injonction de réécriture au désir de réécriture ?

Autres questions : d'abord, à quelles conditions peut-on instaurer un travail de réécriture efficace dans une classe ? Une fois vaincues les résistances, faut-il céder sans nuance au parti-pris de la réécriture ? faut-il réécrire à tout propos, par une sorte d'allégeance à la modernité, comme si, en définitive, le meilleur enseignant allait être celui qui obtient le plus grand nombre de réécritures d'un même texte de la part de ses élèves ou alors y a-t-il nécessité fonctionnelle de la réécriture et des cas dans lesquels il faut réécrire, des cas où cela ne s'impose pas ? Ensuite, on a beaucoup parlé de réécriture à propos du récit à travers les expériences popularisées sous le terme d'« écriture longue ». Mais qu'en est-il de la réécriture à propos d'autres types de textes : explicatif, informatif et dans d'autres disciplines que le français (en sciences expérimentales et humaines, en mathématiques, par exemple) ? Egalement, quelles perspectives en la matière ouvrent l'accès aux nouvelles technologies et l'arrivée du traitement de texte : ce dernier est-il facilitant ou handicapant (2) ? comment optimiser son utilisation pour faire réécrire les élèves ? Enfin, il peut sembler que les « élèves en difficulté » plus sensibles au contenu qu'à la forme, résistent davantage à la réécriture que les « élèves favorisés » habitués par leur milieu socio-culturel à prendre le langage pour objet, et qu'ils aient tendance à tirer la réécriture davantage du côté de la reproduction que de la transformation. Comment changer cet état de fait ? La difficulté de réécriture ne serait-elle pas liée à une inaptitude à reverbaler et n'y a-t-il pas lieu de repasser par des reformulations orales pour débloquer la situation ? Pour le dire un peu brutalement et de façon provocatrice, faudrait-il admettre qu'en définitive la réécriture soit une pratique élitiste, antidémocratique, réservée aux seuls experts et inappropriée en situation d'apprentissage ? Autant de questions qui, on le voit, légitiment la réouverture du débat.

## DÉFINITION

### 1<sup>re</sup> approche

On peut pour commencer trivialement recenser les sens communément affectés au verbe « réécrire ».

- 1) *réécrire*, c'est écrire une seconde fois. Par exemple, écrire à quelqu'un puis lui écrire à nouveau.
- 2) *réécrire*, c'est reprendre une activité d'écriture qu'on a suspendue momentanément. J'écris, je m'arrête puis je me mets à réécrire.

---

(2) Cf. ce jugement de David Lodge « J'écris les brouillons au stylo. Il y a une connexion directe entre le cerveau, l'instinct, le moi vital, et la main, l'outil charnière. Ainsi, je me sens libre d'écrire, de raturer, de couper. Mon travail demeure vivant, car toutes mes corrections restent visibles, alors que la machine efface tout. Ensuite, je tape la mouture finale. Là, je deviens lecteur de mon propre texte. L'ordinateur met une distance entre les mots et les choses. » On sait que les rédacteurs planifient moins avant d'écrire quand ils utilisent un traitement de texte, ce qui supposerait une plus forte révision rendue possible par les ressources de la machine (l'opération de déplacement en particulier est facilitée) mais dans le même temps l'empan limité de la zone de travail sur l'écran est un obstacle aux macro-révisions et l'effacement des versions antécédentes nuit à la nécessaire comparaison des solutions concurrentes requise pour la réécriture. D'où problème.

3) *réécrire*, c'est reproduire quelque chose qui a déjà été écrit par autrui. J'écris, mais ce faisant, je ne fais que *réécrire*, redupliquer ce qui a déjà été écrit par d'autres, avant moi.

4) *réécrire*, c'est retravailler un texte qu'on a déjà écrit, le transformer en vue de l'améliorer.

Quand l'enseignant pense *réécriture*, il pense aux sens 3 (l'intertextualité) et 4 (le travail du texte), l'élève a plutôt en tête les sens 1 (la répétition) et 2 (la reprise).

## 2° approche

On peut ensuite essayer de définir le terme de réécriture par rapport à des notions connexes avec lesquelles il interfère et risque d'être confondu. De ce point de vue, il importe de situer la réécriture par rapport à la correction (confusion fréquente dans la tête de l'élève) et d'un point de vue plus théorique de la distinguer de la révision et la reformulation.

**Correction** : « Action de rectifier une faute » (Larousse). Corriger, c'est confronter le texte à une norme et rétablir une version conforme à ladite norme. En ce sens, la correction, qui opère d'ailleurs le plus souvent sur un segment de texte limité, au niveau phrastique, relève du métalinguistique, mobilise un discours sur le discours, fait appel à des connaissances déclaratives, à des règles pour juger de l'adéquation à la norme du segment de texte en cause. Avec la correction, par conséquent, on est dans une logique de disqualification : ainsi, les mauvaises copies sont abondamment annotées sur un mode verdictif, alors que les bonnes sont laissées intactes. En principe, la correction n'admet qu'une solution possible, celle qu'impose la norme. Il n'y a pas à discuter. Et tout le malentendu avec l'élève va naître précisément de ce que, dans un premier temps, il a tendance à réduire la réécriture à la correction.

**Réécriture** : plus récente que la correction dans le discours pédagogique, la réécriture opère au niveau du texte (et non simplement de la phrase), elle est de l'ordre de l'intralangagier et non pas du métalangagier, du poétique et non du métalinguistique, pour reprendre les catégories de Jakobson ; elle concerne les processus rédactionnels et donc convoque des savoir-faire, des connaissances procédurales plutôt que déclaratives. Elle admet plusieurs solutions et suppose négociation. Quand l'enseignant invite à réécrire, il ne peut se contenter de dire « réécris ton texte » comme il peut dire « corrige ton texte. » Il doit expliciter, se mettre d'accord avec l'élève sur des critères, préciser sa (ou ses) consigne(s) de réécriture, assigner à la réécriture une finalité et indiquer un cheminement. On est alors dans une logique positive de requalification, qui vise à améliorer le texte concerné, non plus en le jugeant de l'extérieur du point de vue d'une norme intangible, mais en l'investissant de l'intérieur, en cherchant d'abord à interpréter la logique à l'œuvre dans le texte pour mieux en développer les potentialités. Bref, si *correction* égale métalangage, local, formel, *réécriture* égale plutôt poétique, global, effet. On conçoit donc que derrière la distinction entre *correction* et *réécriture* se profile en fait l'opposition entre deux modèles d'enseignement : un enseignement qui privilégie la seule correction a toute chance d'obéir à un modèle transmissif, cumulatif, cloisonné, itératif, fondé sur l'accomplissement d'un programme ; un enseignement qui met en avant la réécriture se conforme au contraire à un modèle appropriatif, spiralaire, articulé, cyclique, fondé sur la réalisation d'un projet. Etant entendu que le problème ne se pose pas en termes de « ou bien ou bien » et que la réécriture n'invalide pas la correction mais la dépasse.

**Révision** : réviser son texte ou réécrire son texte, quelle différence ? Dans le modèle canonique des processus rédactionnels, on distingue trois grands types

d'opérations : la planification, la textualisation et la révision, laquelle se subdivise (3) en deux phases potentielles, la relecture et la mise au point. La révision implique donc une lecture critique, une évaluation du texte en cours d'élaboration : le scripteur vérifie alors l'adéquation du texte aux buts poursuivis et détecte ce qui ne va pas. Deuxième temps de la révision : la mise au point, qui inclut les deux possibilités de la *correction* (toiletage local) et de la *réécriture* (reformulation globale). Autrement dit, si la réécriture présuppose la révision, la révision n'implique pas *ipso facto* la réécriture. Le scripteur peut être capable de diagnostiquer une erreur sans être capable de produire la réécriture appropriée, ou encore il peut se contenter de corrections de détail. D'autant que les opérations du modèle étant récursives, la révision peut survenir dès la phase de planification et opérer sur des notes préparatoires. Mieux même, il peut y avoir des opérations de révision invisibles, qui se passent dans la tête et ne se matérialisent donc pas par une réécriture. On est confronté en somme à une aporie : mieux on planifie, moins on a besoin de réviser ; moins on planifie, plus on a besoin de réviser et moins on en est capable. En tout cas, la révision est une opération plus large qui englobe la réécriture mais ne l'implique pas forcément.

**Reformulation** : dernier terme utilisé en concurrence avec celui de réécriture, la *reformulation*. Le *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* de J. Dubois et consorts en propose la définition suivante : « On appelle *reformulation* le comportement verbal par lequel, dans une langue donnée, un locuteur prétend reproduire sous une autre forme exactement ce qui a été exprimé par un autre locuteur dans la même langue. La *reformulation* ou *rewording* est dite aussi *traduction intralinguale* par opposition à la *traduction interlinguale* ; c'est une procédure métalinguistique. » A la différence de la réécriture qui vise à une amélioration et une densification, la reformulation implique une relation stricte d'équivalence sémantique entre la version-source et la version-cible (*cf.* la reformulation paraphrastique) et concerne indifféremment l'oral et l'écrit (5).

### 3° approche

Si l'on passe à présent d'une définition en extension à une définition en compréhension, on peut dire que fondamentalement – et c'est ce qui fait à la fois sa difficulté et sa richesse – la réécriture se caractérise comme un nœud de tensions :

– tension entre le même et l'autre, entre le déjà-là écrit et l'autre à écrire, entre la tendance à répéter et la volonté de transformer, entre la *duplication* et la *complication*, pour reprendre les termes de C. Oriol-Boyer (*op. citat.*). Et l'on sait l'effet de fascination que peut exercer le premier jet d'écriture sur le jeune scripteur, qui n'ose défaire ce qu'il a eu tant de mal déjà à produire. On pourrait d'ailleurs aisément classer les élèves, quand ils réécrivent les textes de leurs camarades notamment, et identifier des profils-types : il y a les *suivistes*, ceux qui se contentent de recopier le texte de l'autre en changeant un mot de-ci de-là, en corrigeant les passages jugés fautifs ; les *progressifs*, ceux qui ont besoin d'abord de se couler dans le moule du texte-source pour progressivement s'en affranchir et le subvertir ; les *inséieurs* qui procèdent par ajouts de morceaux de texte de leur cru (un épisode, une scène dialoguée, une description) en évitant de bousculer l'ensemble : ils ont une approche plutôt technique de la réécriture, censée par exemple combler des manques identifiés en terme de narration plutôt que de fic-

(3) On raisonne ici sur le modèle de Hayes et Flower popularisé par Claudine Garcia-Debanc dans *L'élève et la production d'écrits*, c'est-à-dire la première version du modèle.

(4) Dubois et alii, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, éd. Larousse, 1994, p. 405

(5) A ces quatre termes-clés, on pourrait en rajouter un dernier, la **retouche** : quand vous écrivez un texte que vous devez soumettre à votre supérieur hiérarchique et que celui-ci, souvent avec pour seul projet de vous rappeler votre statut de dépendance, vous oblige à modifier tel ou tel détail avant l'imprimatur...

tion, quand il s'agit de récit. Et puis il y a les *chambardeurs*, incapables de se plier à la logique du texte-source et qui changent tout. Et qui vérifient à leur manière aussi la difficulté de reprendre un texte déjà-là. Bien évidemment, ces comportements différents sont aussi dictés par la nature du texte-source, selon qu'il est plus ou moins élaboré, qu'il comporte plus ou moins d'erreurs d'orthographe et de syntaxe, et par la nature des consignes de réécriture. Mais on sent bien que la consigne de réécriture est toujours intrinsèquement contradictoire, puisqu'elle demande dans le même temps de conserver et de changer quelque chose au texte, et confronte constamment le scripteur à la peur de la perte.

– tension entre le projet d'écriture rêvé et l'état du texte réalisé sur le papier (ou sur l'écran d'ordinateur), qu'on découvre à la lecture. Plus on avance dans l'écriture d'un texte, et plus ce qui surgit sous la plume risque (le mot est mal choisi, car c'est aussi une chance !) d'entraîner le scripteur lecteur de son propre écrit en cours vers des chemins imprévus. « Moi, je ne fais des calculs que pour voir surgir sur le papier des chiffres, des nombres inattendus, dont le sens m'échappe, mais après quoi je rêve. J'écris comme cela des romans » (Aragon). Tout se passe comme si en définitive on avait besoin de cette image du scripteur, « espèce d'ingénieur qui sait fort bien où il en veut venir » pour se projeter dans l'écriture tout en sachant fort bien qu'à l'arrivée le résultat sera décalé par rapport au projet. « J'écris pour pouvoir lire ce que je ne savais pas que j'allais écrire » (C. Roy). Le projet, partant, est moteur pour dépasser l'état du texte réalisé mais il peut être aussi frein, dès lors qu'il rend aveugle aux nouveautés surgies sur le papier qui contredisent le projet et tendraient à le faire évoluer dans une direction imprévue. Projet garde-fou ou projet stérilisant, le scripteur navigue toujours entre ces deux postulations. Soit on modifie le texte par respect du projet initial en se privant le cas échéant des potentialités nouvelles en germe dans le texte émergent, soit on modifie le projet de départ pour ne pas sacrifier les données nouvelles du texte. Telle est la question. Le projet, en somme, renvoie à la planification, point d'appui indispensable pour démarrer, mais si le plan est trop rigide au départ, il risque de verrouiller la suite du processus et de bloquer la réécriture. D'où la nécessité d'une planification souple et ouverte qui permette une réécriture au cours de laquelle précisément on pourra replanifier.

– tension entre le chaud et le froid, entre le court terme et le long terme. Soit on est tenté de réécrire à chaud (on-line) pour conserver en mémoire son projet d'écriture mais au risque d'être sidéré et de passer à côté de certaines promesses contenues dans le texte réalisé, soit on réécrit à froid (off-line) pour distancier au maximum, mieux appréhender le texte advenu mais au risque d'oublier le projet initial. Réécrire six mois plus tard n'est pas la même chose que réécrire dans la foulée. La gestion du temps est une dimension essentielle de la réécriture et l'on est toujours pris dans cette contradiction : d'un côté, le long terme est un gage de maturation, de l'autre les vertus de l'urgence dans le déclenchement et l'efficacité de la réécriture ne sont pas niables. Alors ?

– tension entre le besoin d'étayage et le besoin d'autonomie. La réécriture suppose interaction, intervention du maître-médiateur ou des pairs, qui, par leur lecture critique, vont permettre la relance du procès d'écriture. On retrouve là en fait le postulat de Vygotski pour qui le développement de l'intelligence se marque par le passage de mécanismes hétérorégulateurs, dont l'activation dépend du rôle joué par un tiers, à des mécanismes autorégulateurs dont l'activation est commandée par l'apprenant lui-même. En ce sens la réécriture est fondamentalement dialogique : elle est incorporation du point de vue de l'autre dans sa propre écriture. Mais ce regard de l'autre indispensable à la décentration du scripteur peut être aussi source de blocage. Si la consigne de réécriture est trop éloignée des préoccupations du scripteur, celui-ci a toutes chances de se désinvestir parce qu'il ne se reconnaîtra plus dans le nouveau programme d'écriture qu'on lui im-

pose. Du coup, jusqu'où le maître peut-il aller trop loin dans l'exigence de réécriture sans mettre en péril le processus et aboutir au final à une régression ? L'élève écrit à la fois *avec* et *contre* les injonctions de son médiateur, qu'il s'agisse du groupe-classe ou du maître ; il doit vaincre en effet ce penchant constant pour le solipsisme de l'écriture individuelle (au moins, on ne risque pas d'être contredit) et la frustration engendrée par l'interaction de groupe (le renvoi de l'autre, pour positif qu'il soit, est forcément critique et contraint à une remise en cause).

– tension entre le tout et la partie. Il faut choisir entre une réécriture ciblée, qui ne s'attaque qu'à un aspect du texte au risque de laisser en l'état d'autres aspects qui mériteraient d'être retravaillés (ce faisant, on fait aussi le pari qu'en modifiant un aspect, on peut bousculer par ricochets d'autres aspects du texte) et une réécriture globale, qui s'attaque à l'ensemble du texte. Mais qui trop embrasse mal étreint, et la contrainte pédagogique invite à définir des priorités. Pour reprendre les formulations de Claudette Oriol-Boyer (*op. citat.*), il faut sans cesse arbitrer entre *règles de priorité* (sélectionner un problème important et opter pour une consigne unique de réécriture) et *règles de densité* (tout retravailler en même temps et proposer plusieurs consignes de réécriture à la fois). Cela dit, rien n'est simple : sans doute faut-il opérer des choix mais si on ne travaille intensivement qu'un seul aspect du texte, on risque de saturer cet aspect, de rompre l'équilibre d'ensemble et de dégrader au final le texte dans sa globalité. D'un autre côté, si on prétend retravailler la globalité du texte et proposer plusieurs consignes, il faudra trancher entre consignes successives et consignes simultanées.

– tension entre la fin et les moyens. Dans le protocole standard de l'écriture longue, l'enseignant s'efforce d'articuler écriture et lectures et quand il pointe des problèmes dans les premiers jets, il les isole et a le choix de les traiter sous forme d'**activités différées** (dans le cours du travail d'écriture, en prise directe, ce qui facilite le transfert, mais sans possibilité d'approfondir et avec le risque de se disperser) ou sous forme d'**activités décrochées** (en suspendant le cours du travail d'écriture, en ciblant un problème et un seul et en prenant le temps d'approfondir). Par exemple, au cours de l'écriture d'un récit, il remarque que les dialogues dans les textes dysfonctionnent, et en partant de corpus déviants qu'il a soigneusement collationnés « monte » un cours sur les paroles de personnages dans les récits. Si l'activité décrochée se prolonge indéfiniment par souci de faire le tour de la difficulté, le danger existe de démobiliser les élèves dans leur projet d'écriture trop longtemps suspendu, et surtout rien ne garantit qu'après un long temps de suspension, le transfert s'opère automatiquement lors de la réécriture qui s'en suit. Mieux même, par souci d'articuler programme et projet d'écriture, le professeur peut se dire *a priori* qu'il va traiter les problèmes de dialogues dans le récit et dès lors, de fin la réécriture se transforme en moyen au risque d'occulter le projet global. L'activité de réécriture n'est plus dans ces conditions que prétexte à caser des apprentissages préprogrammés et largement décontextualisés. Constant dilemme quand on bâtit une progression en classe articulée à un projet d'écriture.

– tension entre le produit visé et le processus en cours, entre le texte à produire et le sujet scripteur à construire. « La réécriture a deux finalités : améliorer le produit texte, et tout en améliorant le produit texte, construire chez l'apprenant des compétences textuelles nouvelles. Relativement à ces deux finalités, deux dangers sont à éviter :

- une centration excessive sur le produit ;
- une centration excessive sur les apprentissages. » (6)

Cette contradiction a évidemment partie liée avec la précédente. D'un côté,

---

(6) Groupe Eva, de l'évaluation à la réécriture, *op. citat.* p. 255.

une vision surnormative du produit à atteindre de la part de l'enseignant peut conduire à un acharnement thérapeutique et à des réécritures sans fin propres à écœurer les meilleures volontés chez les élèves. D'un autre côté, il faut bien admettre que tous les élèves ne parviendront pas à un résultat idéal uniforme. Certains parviennent très vite à une production très satisfaisante : faut-il les entraîner dans une spirale interminable de réécritures ? D'autres, au terme de plusieurs réécritures, ne seront parvenus qu'à un résultat très médiocre, mais peut-être que dans le même temps leur cheminement aura été plus considérable que celui d'élèves parvenus plus vite à un résultat acceptable et qui s'en seront satisfaits à bon compte. Comment gérer cette diversité dans une classe ? Comment la prendre en compte au niveau de l'évaluation ? Pour reprendre le distinguo utile d'Hameline (7), l'enseignant est partagé, quand il évalue les textes d'élèves, entre l'**estime** qu'il porte à l'élève et l'**estimation** qui concerne le texte. S'il privilégie l'**estimation** par rapport à l'**estime**, il va être tenté de communiquer prématurément des exigences visant à un produit parfait peut-être hors d'atteinte du sujet apprenant, d'où un risque de blocage ; l'élève se sentant impuissant à atteindre l'objectif visé au travers des réécritures ; si au contraire l'enseignant sacrifie l'**estimation** à l'**estime**, il va pour entretenir la relation de confiance en rabattre sur les exigences finales, mettre en avant les réussites locales du texte transitoire, différer le verdict par souci d'encouragement, mais à terme le risque de malentendu existe, d'où l'effet de rancœur possible lorsque l'élève s'apercevra in fine qu'il a été leurré quant à l'appréciation de ses performances effectives. La littérature pédagogique s'en tire en distinguant **évaluation formative** et **évaluation sommative** mais à l'arrivée c'est bien celle-ci qui l'emporte. Or l'affectif, ça existe et on ne peut pas supprimer par décret ce qu'on a négligé par méthode !

#### 4° approche

Au point où on en est, pour y voir clair, on serait tenté d'esquisser une typologie des procédures de réécriture, le rêve étant d'attraper tous les possibles dans un seul tableau ou une seule arborescence. Quelles en seraient donc les entrées éventuelles ?

- 1) S'agit-il d'une réécriture par un tiers (*hétéroréécriture*) ou par le même (*autoréécriture*) ?
- 2) S'agit-il d'une réécriture individuelle ou collective ?
- 3) La réécriture est-elle autonome ou guidée ? locale ou globale ?
- 4) Propose-t-on une consigne de réécriture unique pour obtenir un seul nouveau texte ou deux consignes de réécriture différentes en parallèle pour obtenir deux textes concurrents ?
- 5) Y a-t-il une seule consigne de réécriture ou plusieurs ? S'il y en a plusieurs, sont-elles simultanées ou successives ?
- 6) Y a-t-il une consigne de réécriture unique pour tout le groupe-classe ou une consigne spécifique pour chaque texte d'élève (pédagogie différenciée) ?
- 7) Selon quel vecteur s'effectue la réécriture ? directement de l'écrit à l'écrit *i.e.* du texte-source au texte-cible ou par le détour de l'oral ? de manuscrit à manuscrit ou de manuscrit à tapuscrit ?
- 8) La consigne est-elle arbitraire ou motivée ? aléatoire ou ciblée ? est-elle purement qualitative ? (ex. *rajouter une description, varier les désignations de personnages*) ou quantitative ? (ex. *expanser le texte de moitié, condenser le récit en x lignes*) ? ou les deux à la fois ?
- 9) La consigne opère-t-elle sur la forme ou sur le contenu ? Par exemple, s'il

(7) Daniel Hameline, *De l'estime*, in Ch. Delorme (dir), *L'évaluation en question(s)*, ESF, 1987.

s'agit d'un récit, agit-elle par l'entrée « narration » (cf. *intégrer un dialogue ou une description*) ou par l'entrée « fiction » (cf. *ici imaginer qu'un troisième personnage arrive et perturbe la rencontre ou inventer une dispute*) ?

- 10) La stratégie pour faire réécrire est-elle directe (demander de modifier A cf. *modifier tel élément, tel passage*) ou indirecte (demander de modifier B pour obtenir de modifier A cf. *interdire l'emploi de tel ou tel élément linguistique* pour obliger à faire bouger par contrecoup tel ou tel dispositif textuel. Par exemple, interdire l'emploi des verbes *être* et *avoir* dans une description pour faire changer la progression thématique) ? Stratégie indirecte recommandée notamment pour confronter l'apprenti-scripteur à un procédé d'écriture qu'il évite par solution de facilité.
- 11) La consigne de réécriture est-elle d'ordre déclaratif (ex. *ici, expanser la description*) ou procédural, en proposant un lanceur de réécriture (ex. *ici, tu réécris le passage en commençant par* (suit une phrase de lancement)) ?
- 12) Selon quelle modalité opère la réécriture ? métatextuelle (résumer / expanser), hypertextuelle (transtyliser / transmotiver / transthématiser) ou intertextuelle (changer de point de vue) ?
- 13) A quel stade du processus d'écriture intervient-elle ? s'agit-il de réécrire un « avant-texte » (brouillon, prise de notes, schéma) ou un « texte » (variantes, épreuves) ?
- 14) Quelle gestion du temps implique-t-elle ? s'agit-il d'une réécriture différée ou immédiate ?
- 15) Quelles opérations majeures sur le texte implique-t-elle ? ajout ? suppression ? déplacement ? ou remplacement ?
- 16) Quel effet la réécriture produit-elle effectivement dans le texte ? duplication ou complication ? amélioration ou dégradation ? simplification ou densification ?
- 17) Quel effet la consigne de réécriture produit-elle sur le scripteur ? blocage ou déblocage ?
- 18) Dans quelle relation la version réécrite se situe-t-elle par rapport à la version antécédente ? y a-t-il approfondissement ou réorientation-subversion de l'état du texte retravaillé ? pour ce faire, d'une étape à l'autre, les consignes sont-elles analogues ou systématiquement en rupture les unes par rapport aux autres ?
- 19) La consigne est-elle formulée de manière injonctive ou explicative ? est-elle justifiée ou non ?
- 20) Y a-t-il réécriture du texte pour le même destinataire ou pour un autre destinataire ?

etc.

## MODÈLES DE RÉFÉRENCE

Si on se reporte à la littérature existant sur la question de la réécriture, il est possible d'identifier cinq grands modèles susceptibles de guider le travail de l'enseignant. Plus exactement, on peut répertorier trois grandes orientations disciplinaires, trois ancrages théoriques, le premier littéraire (la pratique artistique du texte, dans la lignée des ateliers d'écriture qui se sont développés après 68) ; le deuxième linguistique (l'analyse des traces matérielles de l'énonciation dans l'écrit et sa transposition dans le domaine scolaire avec l'étude des brouillons d'écoliers, au début des années 80) ; le troisième psycho-cognitivist (les travaux anglo-saxons sur le modèle des processus rédactionnels et leur diffusion en



France à partir du milieu des années 80). Trois ancrages théoriques sur lesquels se greffent de manière concomitante, du côté des pratiques d'enseignement, deux modalités d'appropriation, l'une à dominante didactique, l'autre à dominante pédagogique.

## 1. Modèle littéraire : tisser un texte qui donne à penser

Dans la foulée du Nouveau Roman et en réaction contre l'idéologie dominante de l'expression / représentation, tout un courant des ateliers d'écriture s'est retrouvé sur une ligne théorisée notamment par J. Ricardou et Claudette Oriol-Boyer. Distinguant l'écriture, travail sur le texte, de la simple graphie, transcription de sens, J. Ricardou établit en fait une équivalence de principe entre écriture et réécriture. Écrire, c'est toujours et déjà réécrire, c'est-à-dire, conscientiser et intensifier les règles mises en œuvre dans un premier état du texte pour optimiser le degré de réglage interne du texte. La belligérance entre le pôle matériel du signifiant et le pôle idéal du signifié joue un rôle moteur dans ce qui est appelé l'*écriture effervescente*. De la rencontre des signifiants vont jaillir par contre-coup de nouvelles idées et la réécriture, au lieu de viser à retrouver un projet préformé dans la tête, est l'occasion au contraire de surprises toujours renouvelées mais qu'il s'agit de maîtriser. Autrement dit, le principe fondamental, ce n'est pas « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement » mais « ce qui fait effort pour s'énoncer parvient à se concevoir ». Loin d'être le signe d'une insuffisance à surmonter et le lot des novices comme elle le sera dans le modèle cognitiviste, la réécriture comme accroissement optimal de la systématité des règles est ici l'apanage des experts. C'est même ce qui définit par essence la pratique artistique du texte, la littérature. Cette doctrine appelle néanmoins certaines réserves. Peut-on ramener toute la diversité des écrits sociaux à ce principe formel unique d'explicitation et d'optimisation du réglage ? et qu'est-ce qui fonde l'impérialisme de la règle ? qu'est-ce qui autorise à postuler la perfection de l'état final du texte avec un grand T ?

## 2. Modèle génétique : analyser les traces matérielles de l'énonciation dans le texte

Au départ, il y a la linguistique génétique et les travaux des chercheurs de l'ITEM (8) vulgarisés par la revue *Genesis* et la collection *Textes et Manuscrits*. Alternant hypothèses théoriques et analyses appliquées aux manuscrits, ceux-ci s'intéressent en priorité aux traces matérielles (brouillons, plans, scénarios, esquisses, versions abandonnées, reprises, épreuves corrigées...) de la mise en texte effectuée par des écrivains. Née en France il y a une trentaine d'années, la critique génétique est en fait un courant bipartite (littéraire et linguistique), qui se rattache à une double filiation, philologie et structuralisme, et s'appuie sur des méthodes scientifiques d'une redoutable austérité : étude de la matérialité des documents, établissement des faits d'écriture et de langage dont ces documents conservent la trace, inventaire et interprétation des possibles linguistiques et textuels, des virtualités langagières ouvertes dans l'inscription de ces traces. Ce sont bien entendu ces deux derniers points qui peuvent intéresser la didactique de la production d'écrits.

D'où l'idée de transposer la méthode éprouvée sur les manuscrits d'écrivains en l'appliquant aux brouillons d'écoliers. C'est tout le sens du travail de Claudine Fabre qui montre qu'il est possible de reconstituer par l'analyse la chaîne des mo-

---

(8) Institut des Textes et Manuscrits modernes, du CNRS.

difications opérées au cours du passage d'un état de texte à un autre. Le recours à des procédures élémentaires de substitution (remplacement, ajout, suppression, déplacement) permet de classer, puis d'interpréter les variantes observées entre deux états de texte. En tenant compte du moment de leur inscription, on peut en outre distinguer entre des modifications immédiates, intervenant dans le cours de la scription, et des modifications plus ou moins différées, dites de relecture. Enfin, l'examen des rapports entre syntaxe et texte permet de distinguer entre variantes liées et variantes non-liées (9), ces dernières étant considérées comme plus pertinentes au niveau du style. Appliquée à un corpus de textes d'enfants de primaire de différents âges, la méthode met en évidence que ceux-ci, comme tous les autres scripteurs, utilisent le remplacement de façon dominante ; en revanche, ils ne pratiquent quasiment pas le déplacement, tandis qu'ajout et suppression semblent se répartir de façon complémentaire. Des observations fines font également apparaître que les écoliers découvrent conjointement, à travers les brouillons, le travail de la langue et les variations du discours : prédication, référenciation, argumentation, discours rapporté... peuvent se trouver approfondis quelquefois à partir d'une simple reprise formelle. Comme quoi, il n'est pas toujours vrai que l'attention aux fameuses marques de surface détourne entièrement du travail sur la textualité : c'est même tout le contraire.

On mesure donc tout l'intérêt, pour les enseignants, de cette approche, qui démythifie l'image du scripteur inspiré et promeut, à rebours, l'idée d'un *work in progress*, en donnant des outils opératoires pour analyser concrètement le cheminement de la réécriture. La prise en compte des différents états du texte dans le dialogue pédagogique devient ainsi un auxiliaire précieux pour faire le point sur les difficultés d'un enfant à un moment donné. Cette approche, qui transcende la distinction entre experts et non-experts, a le mérite d'invalider toute vision téléologique, qui postulerait une amélioration infaillible des états successifs du texte jusqu'à la perfection finale. On voit bien, en effet, au travers de l'examen des différents strates de la réécriture, que la progression est tout sauf linéaire. Aussi convient-il d'éviter toute fétichisation du brouillon, qui conduirait à penser qu'inévitablement plus on fait de brouillons, meilleur est le texte à l'arrivée, et de ne pas perdre de vue que le moteur ultime de la réécriture reste en dernière instance la motivation ! (10)

### 3. Modèle cognitiviste : transcrire une pensée dans un texte

C'est le modèle dit des « processus rédactionnels » hérité des travaux de Hayes et Flower, connus en France notamment au travers de leurs développements didactiques (C. Garcia-Debanc), de leur réévaluation critique au plan psycholinguistique (D.G. Brassart) ou des recherches en psychologie cognitive qu'ils ont fécondées (M. Fayol). L'idée-force qui s'en dégage tient, pour faire vite, dans ces deux propositions :

– Ecrire, c'est transcrire une pensée préétablie dans une représentation mentale ; réécrire, c'est chercher à améliorer l'adéquation du texte en cours d'élaboration à la pensée qui lui préexiste. Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement, mais cela peut nécessiter un retour sur le texte. Comme on l'a vu plus haut, le paradoxe auquel aboutit ce modèle tient dans le syllogisme suivant :

\* mieux on planifie, moins on a besoin de réviser (plus exactement, les révi-

(9) On appelle *variante d'écriture* une réécriture qui intervient immédiatement au fil de la plume (à la suite de l'unité raturée), *variante de lecture* une réécriture qui survient après interruption du geste d'écriture (au-dessus, au-dessous de l'unité raturée ou dans les marges) ; *variante libre* toute réécriture autre que la correction grammaticale et orthographique, *variante liée* toute modification concernant la correction de la langue.

(10) Réécriture oblige. La présentation ici faite du modèle génétique doit beaucoup à des notes d'information fournies par Claudine Fabre elle-même, que nous remercions pour sa précieuse contribution.

sions s'opèrent déjà dès l'en-deçà du texte ou sur des notes préparatoires)

\* or, moins on sait planifier, moins on sait réviser

\* donc plus on a à réviser, moins on est armé pour le faire.

Dans cette perspective, qui au demeurant escamote toute considération d'ordre socioculturel (on raisonne sur un sujet épistémique), si la révision est l'apanage des experts qui savent la mobiliser dès le début du processus rédactionnel, la réécriture, elle, sous-ensemble potentiel de la révision qui n'intervient qu'en dernière instance, apparaît plutôt comme une marque de non-expertise. Elle s'arrête dès lors que le scripteur trouve que son texte rejoint le projet qu'il avait en tête et, à ce titre, elle est sans surprise puisqu'elle prétend retrouver à l'arrivée le texte fantasmé au départ dans le projet. D'ailleurs, la génération de texte, dans le modèle cognitiviste, s'apparente à une récupération d'idées en mémoire qui seraient déjà là, à une anamnèse qui tend à nier toute charge de créativité liée à l'activité graphique. On part toujours du concept pour aller au mot, jamais du mot pour aller au concept. On est donc tenté de formuler la critique suivante : dès lors que la boucle concept–mot–concept–mot... est amorcée, n'y a-t-il pas lieu de postuler une efficacité propre du signifiant qui a son tour va générer des idées ?

#### **4. Modèle linguistico-didactique : construire des savoirs et des savoir-faire sur les textes**

Partant du principe qu'apprendre la langue, c'est en fait apprendre la diversité des conduites langagières (récit, argumentation, explication), la plupart des recherches didactiques sur la « maîtrise des discours » s'appuient sur une pédagogie du projet pour donner sens aux apprentissages textuels et articuler lectures, écritures et réflexion sur la langue dans un enseignement globalisé. Citons dans ce domaine les travaux de référence des équipes de l'I.N.R.P. sur le primaire (cf. Groupe Eva) ou de *Pratiques* pour le collège. L'objectif visé dans cette perspective didactique n'est pas la réalisation in fine du beau texte parfait (11) mais au travers des multiples réécritures l'acquisition de compétences textuelles transférables. On va réécrire son récit de fiction pour renforcer l'illusion de réel et travailler à cet effet sur le couple espace-temps, pour produire une impression déterminée sur le lecteur (faire rire, peur, pleurer) et ce faisant découvrir par exemple la technique du suspens, les ressources de la description... ; réécrire son explication pour mieux la calculer en fonction des connaissances supposées partagées du destinataire et découvrir par là-même l'usage de la reformulation paraphrastique ; réécrire son argumentation pour mieux prendre en compte le point de vue de l'adversaire et l'intégrer dans son développement via la concession (12). Cette démarche globale qui intègre écriture–évaluation–remédiation à la fois légitime la réécriture au plan didactique comme moyen de vérifier les acquis et la motive au plan pédagogique par l'enjeu du projet négocié. Mais elle n'est pas à l'abri de deux dérives maintes fois stigmatisées (13) :

– la tentation d'atomiser le savoir-écrire en une multitude de sous-compétences qu'on chercherait toutes à enseigner à la suite au travers d'activités décrochées. Par exemple, faut-il à tout prix pour écrire un récit passer par un enseignement méthodique de la construction des personnages, des procédés de désigna-

---

(11) D'où la tension toujours problématique qui peut exister entre les objectifs didactiques et le projet pédagogique quand une classe s'engage, comme c'est de plus en plus fréquent, dans un concours d'écriture...

(12) Souvent d'ailleurs, pour faciliter cette décentration, on fait réécrire dans un premier temps le texte en changeant le destinataire. Réécrire, c'est alors écrire un autre texte avec la même visée mais adressé à un autre destinataire.

(13) Pour plus ample informé sur les dérives possibles, on lira avec profit le dernier chapitre de l'ouvrage d'Y. Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, chapitre intitulé *Evaluation et réécriture*, pp. 165-181.

tion, du dialogue, du système des temps, de la description, de la progression thématique, de la ponctuation, du point de vue, etc. etc. qui donneraient lieu à autant de réécritures ciblées ?

– la prétention à vouloir tout expliciter au travers de grilles de guidance à rallonge par réaction contre le syncrétisme qui a pu prévaloir dans le passé (écrire était affaire de style et cela ne s'apprenait pas), et le durcissement de la procédure de réécriture par décomposition en catégories d'erreurs uniques qui appelleraient à leur tour une remédiation unique. A la limite, quand on aurait remédié à chaque famille d'erreurs par une réécriture appropriée, on penserait avoir résolu tous les problèmes et obtenir un texte satisfaisant, ce qui est faire bon marché de la dimension systématique du texte à élaborer. Bref, d'une façon générale, il semble bien que l'enseignant soit plus enclin à déclarativiser les procédures qu'à procéduraliser les savoirs déclaratifs, ce qui explique cette ambition vouée à l'échec du tout-explicite.

## 5. Modèle linguistico-pédagogique : construire le sujet scripteur au travers du travail des textes

En réaction contre le positivisme qui guette les tenants du modèle linguistico-didactique, acquis à l'idée que la réécriture peut s'enseigner au prix d'une explicitation totale des procédures, D. Bucheton (*op. citat.*) invite à réhabiliter le sens contre la technique, le pédagogique par rapport au didactique, à prendre en compte l'interaction professeur-élève plutôt que la seule relation texte-élèves. Si le modèle didactique postule que la réécriture s'enseigne, le modèle pédagogique se contente d'affirmer que le dispositif d'enseignement accompagne la réécriture, la précède mais ne saurait la déterminer complètement. En dernière instance, c'est le sujet scripteur qui est maître du jeu et l'enseignant n'est qu'un médiateur patient et éclairé qui par ses renvois appropriés saura aider l'apprenti-scripteur à creuser le sillon de son écriture. Pour le reste, le dispositif d'enseignement ne diffère pas sensiblement du modèle précédent : négociation du projet, apports théoriques (sur la narratologie), circulation des textes dans la classe, échange de lectures entre pairs, mémoire de travail constituée par le biais d'un *log-book*, un carnet de commentaires, recours au métalangage en demandant aux élèves d'explicitier, si possible, les difficultés qu'ils ont rencontrées dans le procès d'écriture. Ce qui diffère, c'est l'accent mis sur la construction de la personnalité au travers de l'écriture (de fiction, en l'occurrence), la prise en compte de la subjectivité. On est loin de la psychologie cognitive et de son sujet épistémique, on serait plutôt tout près de la psychologie affective et de son sujet analytique, avec ses fantasmes, ses blocages, son inconscient. On devine que, dès lors, l'enseignant doit en quelque sorte constamment se dédoubler quand il relit les textes et formule des consignes de réécriture : il se veut à la fois **lecteur** qui renvoie au sujet une appréciation subjective et **évaluateur** qui porte un jugement objectif sur les textes. (où l'on retrouve le *distinguo* d'Hameline entre **estime** et **estimation**). La réécriture, dans la perspective ainsi définie, vise à ce que D. Bucheton appelle *l'épaississement du texte* : à l'arrivée, le texte réécrit ne sera pas forcément meilleur que le texte de départ, peut-être même que sous certains aspects il y aura eu relative régression mais au total il aura gagné en densité par un meilleur rendu du temps (dépassement de la chronologie simple, manifestation de la durée, jeu entre premier plan et arrière-plan...) ; par une complexification de la voix énonciative (polyphonie énonciative, diffraction du je simple, commentaires...) ; par un enrichissement de la syntaxe narrative (recours à des mécanismes évaluatifs comme les intensificateurs, modalisateurs, comparateurs, expansions explicatives...). La position de principe ne manque pas de force : il est vrai que

l'enfant ne se contente pas d'écrire un récit (puisque c'est d'écriture de fiction qu'il s'agit) si parfait soit-il quand il travaille la narration, il cherche bien à se construire une image de soi et de son rapport au monde, à s'inscrire dans une temporalité au travers du récit ; dans la lente maturation de ses compétences narratives, il va apprendre à mettre à distance ses affects, à les exprimer par des voies détournées en découvrant la fonctionnalité du texte au-delà du simple usage référentiel de l'écrit et ce faisant à les dominer, à évoluer ; il est tout aussi exact qu'au quotidien de la classe, l'enseignant, quand il fait écrire de la fiction à ses élèves, est confronté à deux types d'écrits d'élèves contradictoires, qui cadrent mal avec ses grilles d'évaluation préformatées (14) : d'un côté, des écrits absolument conformes au regard de la norme, lisses, propres, mais qui ne produisent aucun effet sur le lecteur parce que totalement désinvestis ; de l'autre, des écrits truffés d'erreurs de syntaxe et d'orthographe, mal ficelés, mais qui accrochent le lecteur, parce qu'on sent qu'ils sont pleinement investis par leur auteur. Problème, donc. Certains courants des ateliers d'écriture ont depuis longtemps réglé la question en affirmant que la pratique qu'ils préconisent, faite d'écoute active, de renvois au feeling, ne peut absolument pas s'importer au sein de l'école, compte tenu de ses exigences et ses déterminations. D. Bucheton prône le parti contraire et refuse de renoncer à la double posture de lecteur et d'évaluateur dans l'institution. Chaque enseignant tente de tenir ce pari dans sa classe, au risque de faire le grand écart à tout instant. Le fait est que la formation du professeur de français ne l'a pas particulièrement équipé pour l'écoute analytique (c'est le moins qu'on puisse dire) et il s'y essaie sauvagement, avec le danger qu'on pressent en la matière : qui veut faire l'ange fait la bête. Dernière remarque : le modèle ainsi défini ne concerne que l'écriture de fiction. Reste à voir comment opérer pour les autres domaines de l'écrit.

## POUR CONCLURE

Pour résumer, selon les modèles, la réécriture peut se définir comme optimisation des réglages du texte à produire, inscription d'un travail d'élaboration dans des traces matérielles successives, tentative de mise en adéquation d'un texte avec un projet d'écriture, transformation d'un état de texte en un autre au cours duquel s'opèrent les apprentissages linguistiques, effort vers la densification du texte mieux assumé par le sujet scripteur. On retiendra du modèle littéraire la mise en évidence du rôle moteur de la trace dans l'activation des idées, de la productivité du signifiant qui fait que la réécriture n'est pas une simple approche d'un texte préformé mais toujours l'occasion d'émergence de perspectives inédites, bref que la réécriture est découverte ; du modèle génétique la critique en acte du mythe de l'inspiration et des outils d'analyse opératoires pour comparer les différents strates d'un texte ; du modèle cognitiviste le fait qu'il permet de définir une carte de travail en sériant les grandes opérations d'écriture ; du modèle linguistico-didactique le souci d'explicitation, de rationalisation des apprentissages et du modèle linguistico-pédagogique le rappel que l'écriture est toujours mise en scène d'un sujet en construction. Reste à décliner ces grands principes au quotidien de la classe et à faire partager aux élèves la conviction que la réécriture est une dimension incontournable de leur apprentissage. Parler d'une théorie de l'écriture est, semble-t-il, prématuré mais les pratiques de la réécriture existent, s'affinent et se diversifient. Il convient de les diffuser, de les critiquer et de les opti-

---

(14) A telle enseigne que, bien souvent, pour se ménager une échappatoire et se donner la possibilité de corriger le tir, l'enseignant adepte des grilles d'évaluation critériées rajoute un item « créativité, originalité, effet sur le lecteur » qui lui permet de mieux faire coïncider l'évaluation qui ressort du calcul des items avec son évaluation subjective !

miser. Dès lors qu'on est convaincu de la nécessité de la réécriture, pratique incontournable dans le cadre d'une pédagogie du projet et d'un travail en séquence, la question qui se pose est double : quelles sont les conditions à satisfaire pour la mise en œuvre efficace de la réécriture et surtout quel genre de consigne est le plus opératoire dans telle situation de production écrite donnée ? La réponse n'est pas simple, et varie peut-être d'ailleurs en fonction des publics. Tel élève aura besoin d'une consigne ciblée et d'explicitation pour savoir où il va et sera plutôt rebelle à tout ce qui ressemble à des lanceurs d'écriture dont l'objectif lui est caché, tel autre acceptera au contraire comme un défi stimulant une consigne en apparence arbitraire qui va l'obliger à bousculer son écrit sans qu'il puisse savoir *a priori* où cela va l'amener. Tel écrit saturé d'erreurs syntaxiques et orthographiques nécessitera une reformulation orale de son auteur avant toute réécriture pour qu'il prenne conscience du décalage entre ce qu'il aura voulu écrire et ce qu'il a écrit, tel autre pourra être transformé immédiatement sans autre forme de procès. Prétendre ériger une norme de conduite intangible en la matière paraît bien hasardeux. Ce n'est pas une raison pour renoncer. Comme l'a dit le poète (15) « puisque ces grands mystères nous échappent, feignons d'en être les organisateurs » !

## BIBLIOGRAPHIE

- GROUPE EVA, *De l'évaluation à la réécriture*, I.N.R.P., Hachette-Education, 1996.  
 Yves REUTER, *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, 1996.  
 Dominique BUCHETON (sous la direction de), *Conduites d'écriture*, Documents Actes et rapports pour l'éducation, C.R.D.P. Versailles, 1997.  
 — *Ecriture, Réécritures*, Peter Lang, 1995.  
 Claudine FABRE, *Les brouillons d'écoliers*, Ceditel/L'atelier du texte, 1990.  
 Antoine COMPAGNON, *La seconde main*, Ed. du Seuil, 1979.  
 Michel FAYOL, *Des idées au texte*, coll. Le psychologue, PUF, 1997.  
 Claudette ORIOL-BOYER (sous la direction de), *La réécriture*, Ceditel, 1990.  
 Claudine GARCIA-DEBANC, *L'élève et la production d'écrits*, coll. Didactique des textes, CASUM, Metz, 1990.  
 C. MASSERON *et alii*, *Pour une didactique de l'écriture*, coll. Didactique des textes, CASUM, Metz, 1989.  
 Annie PIOLAT et A. PÉLISSIER (sous la direction de), *La rédaction de textes, approche cognitive*, coll. Textes de base, Delachaux & Niestlé, 1998.  
 Isabelle ROSSIGNOL, *L'invention des ateliers d'écriture en France*, éd. L'Harmattan, 1998.  
 COLLECTIF, *La production de textes*, les Editions Logiques, Montréal, 1995.  
 REPÈRES n°4, *Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe*, I.N.R.P., 1991.  
 — n°9, *Activités métalinguistiques à l'école*, I.N.R.P., 1994.  
 — n°10, *Ecrire, réécrire*, I.N.R.P., 1994.  
 J. RICARDOU, art. « Écrire en classe », *in Pratiques* n°20, 1978.  
 PRATIQUES n°61, *Ateliers d'écriture*, 1989.  
 — n°89, *Ecriture et créativité*, 1996.  
 BULLETIN DU CERTEIC n°7, Université de Lille 3, 1986.  
 PSYCHOLOGIE & EDUCATION n°33, 1998, éd. La Pensée sauvage.

---

(15) Jean Cocteau.

## ANNEXE : SCÉNARIO POUR UN STAGE DE FORMATION CONTINUE SUR LA RÉÉCRITURE

**Proposition n°1** : rédiger en une page votre point de vue sur la réécriture, les problèmes qu'elle vous pose, les avantages que vous lui trouvez. Attention, vous n'avez pas le droit de réécrire.

**Proposition n°2** : Soit le texte suivant

*Aujourd'hui, devant moi, assisté de mon Adjoint, ont comparus le Sieur B. et le Sieur P., lesquels ont déclarés avoir rencontré un loup conduisant leurs légumes au marché de St Gratien.*

*Le sus dit loup ayant traversé le bois dont ils avaient rencontrés les pattes sur le sable mouillé, et s'était dirigé du côté de la rivière avec préméditation d'y boire ; ayant ordonné et ordonne une battue générale de fusils et d'autres instruments de labour, après une série consécutive de 3 ou 4 heures sans manger, nous avons vu le loup, moi, maire, assisté de mon adjoint et des dits B. et P. pour la deuxième fois et le reconnaissant pour le dit loup déclaré du matin qui allait boire comme de fait à cent pas de l'eau après que j'eusse ordonné.*

*Nos gens, bien armés, moi dit maire, assisté de mon adjoint restés sur le derrière dans le camp prévoyant par prudence que le sus dit loup puisse rétrograder ou ait été suivi d'un plus grand nombre d'autre loup comme ils ont coutume de se conduire.*

*J'attends donc sans balancer le loup qui s'enfuit armé d'un fusil, assisté de mon adjoint dont il voulait aussi se défaire pour le bien de la commune.*

*Au bout d'une heure, le loup ayant été fait périr à la tête de la troupe dont il fut massacré d'un coup de pioche par le nommé M... lequel avait huit petits dans le ventre ; déclaré par moi le dit loup être une louve, assisté de mon adjoint peut être enragé.*

*De ceci dressant procès-verbal et mettant sous les yeux de Monsieur de Préfet et pour qu'une récompense soit distribuée a qui de droit au nommé M... pour avoir tué une louve pleine comme je l'atteste ici, assisté de mon adjoint, dont les oreilles sont indexées au présent procès-verbal (16).*

**Consigne** : soit deux demi-groupes. Au premier, on demande de *corriger* le texte pour le rendre acceptable, au second on demande de le *réécrire* pour qu'il soit intelligible. Confrontation des démarches et des résultats. Il est clair que ce texte, pour être acceptable, appelle davantage qu'un toilettage des erreurs d'orthographe et de syntaxe. Discussion sur les frontières problématiques entre correction et réécriture ; prise de conscience de la nécessité de faire des paris interprétatifs pour mener à bien la réécriture.

**Proposition n°3** : soit un ensemble d'items relatifs à la réécriture soumis à discussion. Vrai ? faux ? Ça se discute ?

- 1) réécrire, c'est rectifier les erreurs de son texte.
- 2) réécrire, c'est retravailler son texte pour qu'il devienne plus conforme à l'idée de départ.
- 3) plus on réécrit, meilleur est le résultat.
- 4) les grands auteurs n'ont pas besoin de réécrire.
- 5) réécrire, c'est un truc de spécialistes.
- 6) c'est plus facile de réécrire le texte d'un autre que le sien.
- 7) à l'école, on ne fait réécrire que dans la discipline *Français*.
- 8) réécrire, c'est ennuyeux et fatigant.
- 9) réécrire, c'est redire la même chose différemment.
- 10) le faible scripteur doit d'abord corriger avant de réécrire.
- 11) il faut bien penser à toujours conserver ses premiers jets d'écriture.
- 12) réécrire, c'est forcément écrire un texte plus long.

---

(16) Il s'agit d'un rapport dressé en 1904 par le maire d'une petite commune rurale au préfet de son département pour lui rendre compte d'une battue ayant permis de capturer un loup. Cité intégralement en annexe de l'ouvrage de C. Fuchs, *Les ambiguïtés du français*, coll. l'essentiel, éd. Ophrys (1996), pp. 179-180.

- 13) on réécrit quand on n'est pas capable de bien écrire du premier coup.
- 14) on ne réécrit que les récits.
- 15) réécrire, c'est écrire un texte différent à partir d'un même projet d'écriture.
- 16) écrire, c'est déjà réécrire.
- 17) on ne réécrit que lorsqu'on est contraint de le faire.
- 18) on peut réécrire indéfiniment le même texte.
- 19) il vaut mieux réécrire à chaud qu'à froid.
- 20) le professeur a le droit de réécrire le texte de ses élèves.

**Proposition n°4** : soit une copie d'élève (par exemple, une rédaction de D.N.B.). On détermine deux demi-groupes. Dans le premier demi-groupe, chacun individuellement formule une consigne de réécriture ; dans le second, chacun individuellement réécrit le texte de manière à le rendre plus performant. Confrontation : pertinence des consignes ? urgence comparée ? Problèmes de réécriture : dans quelle mesure chaque réécriture prend-elle en compte le texte-source ? jusqu'où peut-on aller trop loin dans la réécriture du texte d'autrui ? Y a-t-il correspondance entre les consignes de réécriture imaginées et les réécritures effectuées ?

**Variante** : procédure croisée. Soit deux copies et deux demi-groupes. Le demi-groupe A formule la consigne de réécriture que met en œuvre le demi-groupe B et réciproquement. On peut concevoir que les membres de chaque demi-groupe, après formulation individuelle d'une consigne de réécriture, doivent se mettre d'accord sur une consigne unique à transmettre à l'autre groupe.

**Proposition n°5** : « Dis-moi tes consignes, je te dirai qui tu es didactiquement » (G. Brousseau). Soit la même copie d'élève (une narration) annotée de façons différentes.

**cas n°1** : l'enseignant se contente d'indiquer les passages fautifs à son gré et d'inciter à les corriger, sur un mode verdictif et injonctif.

**cas n°2** : l'enseignant propose sur un mode impersonnel une grande grille de réécriture standard qui prétend faire le tour des problèmes textuels recensés.

*ex. faire des paragraphes / vérifier l'orthographe/ ajouter des descriptions de lieu et de personnages / varier les modes de parole des personnages / varier les modes de désignation des personnages.*

**cas n°3** : l'enseignant propose une consigne de réécriture unique relative à la narration.

*ex. Quand tu fais parler tes personnages, tu n'utilises que le discours direct. Réécris ton récit en utilisant tous les modes de parole possibles et en incorporant notamment du discours indirect libre pour exprimer les pensées de ton personnage principal.*

**cas n°4** : l'enseignant propose une consigne de réécriture unique relative à la fiction

*ex. introduis une scène de dispute dans ton récit  
ex. et si ton personnage partait sans revenir ?*

**cas n°5** : l'enseignant propose un (re)lanceur d'écriture du genre « *réécris ton texte en commençant par...* » (variante : *de telle manière qu'il se termine par...*)

**cas n°6** : l'enseignant propose de multiples consignes de réécriture au fil du texte et commente ses réactions de lecteur (ex. *ici, tu devrais décrire davantage ; on a peine à se représenter les lieux ; oui, tu as parfaitement su entretenir le suspens ; tu crois vraiment que c'est vraisemblable ? on n'y comprend plus rien : où est passé l'autre personnage ? etc.*)

**cas n°7** : l'enseignant aide l'élève à conscientiser une règle qu'il met en œuvre spontanément et l'incite à la systématiser.

*ex. dans ton récit, les choses vont souvent par deux : deux personnages, deux lieux,*



des dédoublements nombreux. Essaie d'exploiter cette règle d'écriture à fond pour qu'elle devienne parfaitement lisible et efficace.

**Consigne :** On confronte les différentes consignes de réécriture et on s'interroge sur leurs mérites comparés et leurs limites respectives.

**Proposition n°6 :** soit deux corpus de textes d'élèves, des textes-sources et les textes-cibles correspondants. Il s'agit d'apparier les textes premiers et les textes seconds et de reconstituer la règle d'écriture qui a été proposée dans chaque cas.

**Proposition n°7 :** soit un texte d'auteur donné. Le réécrire de trente-six manières différentes (cf. *Les exercices de style* de Queneau) en le dégradant selon un seul aspect à chaque fois. On pourrait, en hommage à ses capacités de réécriture hors-norme, choisir un passage de Flaubert, l'incipit d'*un Cœur simple* par exemple sur les trois premiers paragraphes. A partir de là, la liste des possibles est très longue :

- la parataxe systématique ;
- la ponctuation mélodique saturée ;
- le cancer d'une structure syntaxique (la relative, le complément de nom...) ;
- les coq-à-l'âne ;
- la surconnexion ;
- l'argotisation ;
- l'abus de parenthèses reformulatives ;
- la phrase à rallonge ;
- la répétition lexicale abusive ;
- l'hétérogénéité des registres de langue ;
- l'anacoluthie ; etc.

et bien évidemment, l'ambiguïté référentielle, le problème qui a tracassé Flaubert dans l'incipit considéré et a entraîné pas moins de cinq réécritures du passage.

Le but du jeu ensuite sera, au cours de la mise en commun, d'identifier la règle de transgression activée et de vérifier si cette transgression a été systématique.

**Proposition n°8 :** dresser un inventaire sauvage des modes d'autoréécriture en usage en littérature. On pourrait lister par exemple les procédures suivantes :

- 1) L'écrivain écrit deux versions différentes d'un même récit selon qu'il s'adresse à un public ou à un autre. Cas de Michel Tournier qui écrit *Vendredi ou les limbes du Pacifique* pour les adultes réécrit en *Vendredi ou la vie sauvage* pour les adolescents.
- 2) L'écrivain déploie les strates successifs de sa production écrite dans la publication finale. Cf. *La figue, la fabrique de pré* de F. Ponge.
- 3) L'écrivain met à distance son brouillon pour le considérer comme un texte étranger et l'aborder d'un œil neuf. C'est Balzac qui corrige ses romans à partir d'épreuves déjà tapuscrites ou Chateaubriand qui dicte son texte à son secrétaire puis corrige rageusement la version écrite par son scribe comme si elle lui était étrangère.
- 4) L'écrivain reprend un thème obsédant. A la suite de G. de Nerval (*la Main enchantée*), G. de Maupassant écrit *La Main d'écorché*, *La Main*.
- 5) L'écrivain reprend un thème de jeunesse qu'il amplifie (Victor Hugo et *Bug-Jargal*).
- 6) L'écrivain fait ses gammes avant de s'attaquer à une œuvre plus importante (les nouvelles préparatoires à *Une Vie* de G. de Maupassant).
- 7) L'écrivain remet en chantier une œuvre pour une nouvelle édition (*L'Education Sentimentale* de Flaubert, *Le Colonel Chabert* de Balzac...).
- 8) L'écrivain réécrit son texte en changeant le mode énonciatif (*Le Horla* de Maupassant, écrit successivement à la 3<sup>e</sup> puis à la 1<sup>re</sup> personne).
- 9) L'écrivain écrit son texte en deux langues (cf. J. du Bellay, *les Regrets, les Antiquités de Rome*).
- 10) L'écrivain propose des versions concurrentes d'un texte correspondant à des

points de vue de personnages différents (cf. A. Daudet, *le Malentendu* ; cf. L. Durrell, *le Quatuor d'Alexandrie*).

- 11) L'écrivain reproduit, de roman en roman, la même matrice narrative (cf. le texte stendhalien ajouré décrit par G. Genette).
- 12) L'écrivain s'essaie à des variations plus ou moins virtuoses sur un thème donné (cf. l'Oulipo)
- 13) L'écrivain propose concurremment une version en vers et une en prose du même texte (Baudelaire).
- 14) L'écrivain à succès reproduit indéfiniment les mêmes procédés qui ont fait recette (thèmes, schémas) d'un roman à l'autre (B. Cartland, C. Jacq, P.-L. Sulitzer...)
- 15) L'écrivain rebrasse les mêmes thèmes à l'intérieur d'un recueil de nouvelles (P. Fournel ; J.M.G. Le Clézio ; M. Tournier...)
- 16) L'écrivain propose deux versions concurrentes dans deux genres différents (cf. Balzac et *Vautrin* au théâtre), etc.

**Proposition n°9** : Soit un texte d'élève réécrit par n. camarades en fonction d'une consigne donnée. Comparer.

**Proposition n°10** : rédiger in fine un texte de synthèse sur la réécriture, en s'auto-risant toutes les opérations possibles (ajout, suppression, remplacement, déplacement). Consigne complémentaire : commenter les opérations effectuées sur le brouillon.

## POST-SCRIPTUM

### Florilège provisoire de citations sur la réécriture

- 1) Ecrire, car c'est toujours réécrire, ne diffère pas de citer (A. Compagnon)
- 2) J'écris pour pouvoir lire ce que je ne savais pas que j'allais écrire (C. Roy)
- 3) Corriger refroidit tout (Stendhal)
- 4) Un écrivain véritable c'est celui qui a plus de mal qu'un autre à écrire (A. Blondin)
- 5) Ce n'est pas parce qu'écrire est difficile que nous n'osons pas. C'est parce que nous n'osons pas qu'écrire est difficile. (Sénèque)
- 6) Rhétorique égale érotique « Toute écriture est palimpseste, pâle inceste » (?)
- 7) C'est ce que je trouve qui m'apprend ce que je cherche (P. Soulages, peintre)
- 8) Nous publions pour ne pas réécrire éternellement nos brouillons (J.L. Borgès)
- 9) Tout texte se construit comme mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte. (J. Kristeva, à propos de M. Bakhtine)
- 10) Mon plan est fait, ma pièce est faite (J. Racine)
- 11) Cent fois sur le métier, remettez votre ouvrage (N. Boileau)
- 12) Je suis comme une pie voleuse (M. Tournier)
- 13) Le plagiat est nécessaire (Lautréamont)
- 14) Tout le monde imite, tout le monde ne le dit pas (Aragon)
- 15)  $a \times (b + c)$  se réécrit  $(a \times b) + (a \times c)$  (algèbre)
- 16) P se réécrit GN + GV (GGT)