

**Comment écrit-on ? Dix ans après l'apparition de la problématique de l'écriture au brouillon, où en est-on ? La réécriture fait-elle encore peur ? Est-elle gênante ? Déclenche-t-elle encore des controverses ? Quels en sont aujourd'hui les véritables enjeux ?**

**Pour faire le point sur toutes ces questions, le Centre de Ressources et la Mission Lecture de la ville de Nantes organisaient le 12 décembre 2001 une rencontre sur le thème : *Réécrire pour écrire ? Le texte au travail.***

**Arlette Leroy et Jo Mourey y assistaient et rendent compte ici des interventions et des tables rondes qui s'y sont déroulées ainsi que des ateliers thématiques auxquels elles ont participé et dans lesquels ont été abordés les conditions sociales, professionnelles et amateurs de l'usage de l'écriture, les problématiques posées par la genèse du texte, les pratiques de réécriture dans l'enseignement, dans l'atelier d'écriture, l'usage des brouillons d'enfants, des manuscrits d'écrivains...**

## Réécrire pour écrire

Arlette Leroy & Jo Mourey

### ● RÉÉCRIRE OU REFORMULER ?

**Intervention de Jean-Marie Privat**, professeur à l'Université de Metz, membre de l'équipe Médiations culturelles et médiations textuelles au CELTED (Centre d'Études Linguistiques des Textes et des Discours).

Présentation de l'intervention par l'intervenant

*« Le retour sur la production langagière est fonction de la dimension polyphonique et dialogique de tout discours, oral comme écrit. La spécificité relative de l'écrit induit toutefois des situations de reformulation particulières dont la maîtrise pratique et symbolique est un enjeu de pouvoir linguistique réel. »*

### **La reformulation est une constante de l'activité langagière**

Pour Jean-Marie Privat, une différence importante est à faire entre réécrire et reformuler, « réécrire » accordant une primauté à l'écrit et présupposant des représentations sur les

usages des discours écrits alors que « reformuler » engage une activité orale et une activité écrite. On voit d'ailleurs beaucoup d'ateliers d'écriture, alors qu'on ne voit aucun atelier « d'orature » (atelier de reformulation à l'oral). Il propose de réfléchir au statut de l'oral dans la réécriture, sachant que Flaubert se « gueulait » ses textes et les lisait à un auditoire particulier, choisi, afin de voir s'ils fonctionnaient. Il faudrait, d'après lui, remettre en question cette manière d'opposer l'oral d'un côté et l'écrit de l'autre, même s'il y a spécificité de chacun des deux langages. Reformuler qui est un terme plus général, moins littéraire, davantage lié à des règles de communication (que ce soit pour des écrits domestiques, professionnels, ou littéraires) lui paraît mieux convenir quand il s'agit de faire pratiquer des retouches sur des textes car il indique qu'on est dans une logique de communication. Ayant beaucoup de méfiance pour des pédagogies trop guidantes de la réécriture, il préfère parler, plutôt que de réécriture, de « bricolages discursifs », ce qui permet de laisser des marges de découvertes, de créations langagières.

### **Comment reformuler ? Quels outils ?**

Mais ces bricolages se font avec des outils et supposent une relecture. Les opérations de relecture sont à considérer selon cinq points :

- une dimension linguistique lorsqu'il s'agit de retravailler sur la microstructure du texte, la syntaxe, le vocabulaire, l'orthographe...
- une dimension textuelle qui concerne les réglages tenant compte des types de textes : description, argumentation, explication, dialogue...
- une dimension encyclopédique qui porte sur les connaissances du monde, les domaines de référence
- une dimension pragmatique ou communicationnelle qui porte sur les enjeux de communication à prendre en compte (selon qu'on veut émouvoir, convaincre, parodier...), la situation de communication, les supports, le destinataire...
- une dimension institutionnelle enfin qui prend en compte les différents scriptorats : que faut-il fournir ? un produit de grande lisibilité avec des stéréotypes, une standardisation de l'écriture (type Arlequin) ou au contraire, est-on dans le cas d'une diffusion lettrée, réduite, avec chasse aux stéréotypes, recherche de l'originalité, liberté de l'écriture ?

### ● PLACE, FONCTIONS ET MODALITÉS DE LA RÉÉCRITURE DANS UN ATELIER D'ÉCRITURE

**Intervention de Claudette Oriol-Boyer**, professeur à l'Université de Grenoble 3 Stendhal, Directrice du CEDITEL (Centre de recherche en didactique et théorie du texte, de

l'écriture et du livre), Directrice de la revue TEM, Texte en main.

Présentation de l'intervention par l'intervenant

« La réécriture se prépare dès l'élaboration du projet d'écriture. L'arrêt de la réécriture obéit aussi à certains critères. L'observation des manuscrits d'écrivains en témoigne. La relecture accompagnée et la réécriture accompagnée constituent des modalités de travail privilégiées en atelier. On étudiera aussi comment, à chaque étape de la production d'un texte, la réécriture est un élément primordial de rapport à soi. »

### **Ancrage de la réécriture**

Pour Claudette Oriol-Boyer, la réécriture fait partie de l'acte d'écrire, c'est une activité toujours présente dès qu'on écrit. On ne peut pas écrire sans réécrire, même mentalement. C'est une activité réflexive presque automatique sur ce qu'on est en train d'écrire qui relève d'opérations métalinguistiques effectuées soit de manière implicite soit de manière explicite s'il y a prise de conscience de ces activités implicites.

### **Conditions de réussite**

Il est essentiel de :

- séparer la notion de faute, d'échec, de la notion d'erreur chez le sujet scripteur
- bannir toute identification du scripteur avec son texte sinon aucune intervention n'est possible sur son texte, toute intervention étant prise comme faite sur le sujet lui-même
- se débarrasser de toute théorie de l'inspiration, de la spontanéité, et se persuader que tout texte produit est le résultat d'un travail
- se débarrasser également de l'idée que le texte préexiste à son écriture. On écrit pour découvrir ce qu'on a à écrire : le chemin qui conduit au texte final est plus important que le texte lui-même.

### **Place de la réécriture**

Elle est partout : dans la copie du texte support, ce qui va permettre de repérer plus ou moins explicitement certaines de ses règles d'écriture et de se les approprier ; dans le réemploi des embryons d'écriture repérés dans le texte produit... Ainsi, dans l'atelier, la réécriture va souvent modifier le projet de départ. Elle cite l'exemple d'un atelier où on a demandé d'écrire sur le thème de la journée d'un motard ; chacun lit son texte, l'animateur fait alors repérer une structure répétitive telle que « tous les jours... » puis demande de faire, par deux, un texte utilisant cette reprise de l'expression, travail qui permettra d'obtenir un texte à caractère poétique.

### ● ÉCRIRE, C'EST ÉCRIRE, C'EST ÉCRIRE...

**Intervention de Michel Séonnet**, écrivain, animateur d'ateliers d'écriture et de projets d'intervention culturelle.

Présentation de l'intervention par l'intervenant

« Faire et défaire, c'est toujours travailler, disait ma grand-mère. Et peindre, c'est peindre encore et encore par-dessus ce que l'on a peint, confirmait Giacometti. Écrire en va de même. Le sillon sur le sillon. Et chaque jour. Chaque saison. Tant que le texte n'est pas clos (soit à peu près jamais, sinon dans la décision du livre). Seul compte l'horizon. Du coup je ne vois pas comment faire usage du mot réécriture autrement qu'à travers son original U. Sien (c'est dire !) « rewriting », soit la mise aux normes d'un texte (normes scolaires, commerciales, communicantes), une sorte de normalisation des mots dans le cadre d'un projet qui leur est extérieur. Ré-écrire, c'est vouloir bien écrire (mais c'est quoi bien écrire ?). Alors que écrire, c'est écrire et écrire et écrire et écrire et... »

Pour se situer et répondre à la question « d'où tu parles ? », il précise d'emblée qu'il anime des ateliers d'écriture en milieux déshérités et pratique l'écriture avec des privés de langage.

### **C'est quoi bien écrire ?**

Pour tenter d'évoquer son travail, il établit un parallèle entre l'écrivain et le peintre : leur problème est de peindre ce qu'ils voient et ce qu'ils peignent n'est jamais tout à fait ce qu'ils voient. Il se réfère à Giacometti qui, pour parler de son travail déclare « plus on travaille à une peinture, plus c'est impossible de la finir... ».<sup>1</sup> Comme un tableau, un texte ne peut jamais être fini. Tout livre fini est une défaite, tout point est une défaite.

Pour lui l'écriture s'apparente à un désir, un mouvement permanent vers l'avant, à un basculement vers un plus loin indéfini et jamais atteint parce que sans cesse renouvelé. Il tente de l'expliquer en citant René Char : « L'impossible, nous ne l'atteignons pas mais il nous sert de lanterne ». Il s'interroge sur ce plus loin, ce but à atteindre. Cette recherche est-ce pour que ce soit plus beau ? pour que ce soit plus juste ? plus près de la « vérité » ?...

Sur ce chemin tendu vers un horizon inaccessible, dans ce mouvement de bascule permanente, on n'en finit pas d'écrire, d'écrire et d'écrire, parce qu'en fait, on recherche l'immobilité. Mais on n'écrit pas ce qu'on veut, c'est pour quoi on revient souvent sur ce qu'on a fait, on a bien vu ce qui n'allait pas, on reprend, on démonte, mais on ne sait pas remonter, redonner une cohérence, on risque à tout moment

<sup>1</sup> Un portrait par Giacometti. James Lord, Mazarine

l'implosion du texte... Écrire met le nerf à vif, la différence entre fusion et distance est difficile à faire. En tout cas, comme pour Pénélope, écrire, c'est plus souvent défaire que faire. Les virtualités d'un mot étant infinies, pour essayer de ne rien perdre, certains stratagèmes sont possibles : des reformulations avec des « comme si... », des parenthèses pour développer une pensée, introduire un commentaire...

Aussi le principal axe de travail de ses ateliers consiste-t-il à provoquer le déséquilibre. Pour lui compte moins que les participants apprennent à écrire que de trouver leur propre déséquilibre et compte moins l'objet final que la recherche pour faire « surgir ». Il faut que le mot devienne une sorte d'insurrection, « il faut que personne au monde ne puisse écrire ce que vous allez écrire » dit-il à ses apprentis scribes, tant il conçoit l'écriture comme un travail d'individuation.

### ● RÉÉCRITURE ET CHANGEMENT DE STATUT DU TEXTE À L'ÉCOLE

**Intervention de Geneviève Recors**, professeur de Lettres modernes et formatrice dans le Gard

Présentation de l'intervention par l'intervenant

*« Le changement de posture de l'enseignant (qui, dans une pédagogie de la réécriture, de correcteur devient lecteur) et son influence sur le texte de l'élève.*

*La possibilité donnée aux élèves d'aller plus loin dans leur découverte d'eux-mêmes (et du monde ?) en se servant de l'écrit et du matériau langagier. Combat à mener contre le « faire semblant » et les chemins bien balisés de » ce qui se conçoit bien s'énonce clairement ».*

*Le texte de « mise au propre », de « copie » d'où le sujet s'est absenté devient lieu en devenir où donner du sens à l'informel, où les élèves ont la possibilité de se confronter avec la complexité de leurs propres expériences.*

*Comment dans les classes les élèves prennent-ils conscience du pouvoir en jeu dans l'acte d'écrire ? Je souhaiterais qu'ils comprennent comment ceux qui savent s'emparer de l'écrit peuvent en faire un outil de manipulation. Pourquoi ne pas les confronter à « l'écriture savante » en les obligeant à travailler sur l'implicite par exemple. »*

### Un constat

Dans le cadre du cours de français, un texte pour un élève c'est une source de complexité, objet de contemplation qui résiste à toute investigation. La lecture méthodique qu'il s'essaie à en faire est susceptible de lui en ouvrir les visées explicites ou implicites, mais elle reste souvent pour lui un exercice formel. Seul le professeur semble y comprendre quelque chose.

La production d'écrit (rédaction) telle qu'elle est pratiquée au collège reste décevante. Pour les élèves et pour le professeur. Pour les élèves, écrire revient la plupart du temps à transcrire ce que l'on pourrait aussi bien dire, l'essentiel étant de trouver quelque chose à dire... Dans ces conditions, comment pourraient-ils avoir envie de faire « travailler » leur texte ? Le brouillon quand il existe est peu relu et recopié tel quel.

Pour le professeur, le texte est un objet de plaisir et d'étude qui n'a rien à voir avec les copies qu'il corrige et dont il passe beaucoup de temps à déplorer la platitude. Condamné à une tâche répétitive et assommante, il est loin de considérer les productions de ses élèves avec l'attention qu'il apporte aux textes savants.

Situation paradoxale de l'école qui génère l'ennui dont elle se plaint !

Faute de pouvoir prendre le temps de s'aventurer ensemble dans l'écriture, on continue à empiler les connaissances et à baliser le chemin qui mène au baccalauréat, puisqu'il faut bien respecter le programme.

De quels outils disposeront-ils pour devenir acteurs de la réalité, ces élèves à qui l'école n'a même pas su apprendre pourquoi on lit et pourquoi on écrit ?

### **Démarche de la réussite : l'apprentissage de l'écrit à centrer sur le cheminement de l'élève au travail**

La réécriture permet de sortir de cet engrenage. En modifiant le statut du texte, elle modifie la posture du professeur et de l'élève. L'un comme l'autre se transforment en lecteurs attentifs du travail d'un texte au lieu d'un exercice scolaire. De correcteur, le professeur devient lecteur d'un texte aux multiples possibles. Quant à l'élève, un changement important se produit, son regard de lecteur donne enfin du sens à l'activité d'écriture.

Ce n'est pas un travail facile, certaines productions particulièrement maladroites paraissent interdire toute spéculation sur leur fonctionnement et sur les pistes de réécriture. Mais l'expérience prouve que les productions les plus modestes résultent souvent d'un véritable travail d'écriture.

### **La réécriture : une démarche d'apprentissage de l'écriture, Genèse du texte**

L'utilisation du logiciel *Genèse du texte* est très éclairante à cet égard. Sur *Genèse* en effet, on voit le texte en train de se faire et se défaire et ce tissage témoigne du travail d'écriture beaucoup plus que son état final. S'il devient attentif au matériau que lui propose le logiciel, le professeur peut vraiment aider l'élève à avoir un autre point de vue, à découvrir

les pistes abandonnées, retrouver des issues, transformer son idée à travers sa production.

Aider quelqu'un à écrire, n'est-ce pas lui apprendre à ne pas se laisser enfermer dans son texte et à trouver les issues qui le mèneront plus loin et lui permettront de construire d'autres points de vue ?

Ainsi sollicité, l'élève observe et analyse son écriture, il prend de la distance, il n'est plus englué dedans. S'il prend conscience de la manière dont s'élabore un écrit, il peut s'approprier les capacités mises en jeu. Il change de statut, il devient « auteur » et auteur de son apprentissage.

Les élèves acceptent volontiers ce travail.

D'une part, le texte ainsi considéré acquiert une autonomie. Revenir dessus se fait sans violence, même sous le regard des autres. D'autre part, il y a du plaisir à se prêter à ce jeu de cache-cache avec les possibles. Et surtout il y a du plaisir à se découvrir soi-même plus riche et moins désarmé grâce à une pédagogie qui favorise la réussite.

Cependant le savoir écrire ne se développe que si le texte n'est pas un exercice pour l'apprendre mais un objet social véritable s'inscrivant dans le dispositif d'usage de la chose écrite en ayant toutes les caractéristiques. Ainsi de l'expérience du collège de St Ambroix et de son journal quotidien. (Cf. A.L. n°31, sept. 90)

### ● DÉBAT (Table Ronde des intervenants)

**Question :** *N'y a-t-il vraiment que des textes vides dans les productions habituelles des élèves ? L'enseignant est-il formé à appréhender la différence entre bon texte et bonne copie ? Que serait un bon texte ?*

- Pour Geneviève Recors, c'est l'ordinaire à l'école d'obtenir des textes plats, un peu vides en effet. Tout dépend des attentes de l'enseignant par rapport à la copie, puisque être bon en rédaction revient à lui plaire, à s'inscrire dans la norme scolaire.

Être bon en rédaction c'est se conformer au sujet formulé sur le plan thématique dans lequel on cherche en vain une indication sur la manière dont on doit s'y prendre.

- Pour Jean-Marie Privat, la construction du sujet historique s'est longtemps faite sans écriture. Il n'est pas nécessaire de sacraliser l'écriture pour la valoriser. L'hypervalorisation de l'écriture repose en Occident sur le modèle romantique, mais il y en a d'autres. À ce propos, il regrette qu'un modèle trop élitiste, trop aristocratique ait circulé dans les propos des intervenants (trop de références à Proust, Char, Éluard...).

- Michel Séonnet fait remarquer que le lancement dans une pratique n'est pas dépourvu de sacralisation. C'est ainsi que fonctionnent les modèles. Mais la pratique de l'écriture et

l'idée que l'on se fait de l'écrivain sont dissociables. Il suffit de partir d'un constat simple : « Celui qui n'a pas les mots se fait avoir toute sa vie ». Pour avoir prise sur le monde, on a d'autant plus besoin des mots qu'il est complexe et ne s'appréhende pas dans l'univocité. La pauvreté du vocabulaire est la pire des choses, une asphyxie programmée du langage !

- Pour Claudette Oriol-Boyer, l'écriture est forcément retour sur le langage, puisqu'elle travaille sur la mémoire, et en même temps, elle la libère. Ainsi de l'évolution des sociétés orales vers l'écriture. Cette énergie disponible peut alors s'employer à travailler sur le matériau. Ainsi apparaît la fonction poétique de la langue, centrée sur le sujet et la norme.

Plutôt que de modèle aristocratique, elle préfère parler de nivellement par le haut. Les textes doivent en effet être mis en situation auprès de ceux qui n'y ont pas accès (penser à la jouissance que procure la découverte d'un texte.)

### Questions :

#### 1. *Sur écriture et plaisir, plaisir et désir en atelier.*

Qu'est-ce que ce plaisir d'écrire dont la mouvance des ateliers d'écriture nous rebat les oreilles avec insistance ?

- Michel Séonnet est ferme : ce terme de plaisir est compliqué à manier, il lui préfère désir. Il n'y a pas de jouissance du texte sans travail du texte, le plaisir du texte est un travail.

Quant à la satisfaction du scripteur, son expérience avec les SDF lui a appris qu'elle passait surtout par le recouvrement de la dignité et de la confiance en l'autre. On n'aide pas quelqu'un à écrire pour qu'il éprouve du plaisir, on l'aide pour qu'il trouve les mots et c'est dans cette posture que se produit un vrai travail de redécouverte du sujet « j'ai pas écrit ça moi ! » On constate par ailleurs que le groupe crée sa confiance en écriture et que les nouveaux sont vite inscrits dans la dynamique.

- Claudette Oriol Boyer : le plaisir d'écrire existe, il vient d'un désir qui a trouvé satisfaction. Il y a d'abord désir de reconnaissance de ce qu'on est dans un texte. Mais au cours de l'écriture, ce plaisir immédiat est différé, déplacé vers le plaisir de la découverte de l'Autre et de la connaissance.

#### *La fonction de l'atelier est-elle de redonner le désir ?*

À cette question qui lui est posée, Jean-Marie Privat répond qu'il n'emploie jamais la notion de plaisir, qu'un atelier n'est pas un lieu de droit au plaisir. Il est important, à côté des enjeux narcissiques, de mettre en évidence les enjeux de pouvoir dans l'écriture. Il rappelle la distinction entre plaisir et gratification, plaisir évoquant narcissisme et gratification étant de type institutionnel, linguistique, symbolique... Rien ne le gêne plus que le vocabulaire mystique associé



à l'écriture. L'école n'a pas à reprendre la mythologie chrétienne, en tant qu'institution, elle est structurante ; il n'y a pas à lui chercher un au-delà ou un en-deçà .

## 2. Sur élitisme / textes « aristocratiques »...

En matière de formation, Jean-Marie Privat oppose le travail dans une intertextualité restreinte (littéraire, lettrée, réduite) au travail dans une intertextualité élargie, généralisée, privilégiant le métissage culturel, et déplore qu'on ne prenne pas assez appui, pour l'apprentissage, sur les emplois plus ordinaires de la langue (Cf. polar, rap...) et sur la paralittérature, afin de réussir comme Rimbaud et les Surréalistes, à créer une langue nouvelle, originale, sans le souci de la « norme ».

### Doit-on former, construire, des écrivains ou des scripteurs ?

- Geneviève Recors rappelle que si l'on entraîne des scripteurs à une écriture non directement utilitaire, c'est qu'on pense qu'en les formant à l'écriture savante par des propositions de textes riches, ils s'adapteront ensuite à toutes les situations.

- Michel Séonnet répond que dès lors qu'on se lance dans une pratique on a des modèles (ainsi de Zidane pour les jeunes apprentis footballeurs), et ajoute que toute personne ne connaissant pas la grammaire se fait avoir. Puis il propose de réfléchir à comment l'homme existe à partir du moment où il a les mots pour désigner le réel. Actuellement, il y a asphyxie programmée du langage, mais pour comprendre le monde et y agir, on a besoin des mots, on a besoin de savoir découvrir les stéréotypes. Il trouve scandaleux qu'on puisse imaginer que certains textes sont « aristocratiques » c'est à dire trop difficiles pour certains publics, alors qu'ils doivent être considérés comme une richesse pour tout le monde.

- Claudette Oriol-Boyer revendique la nécessité de mettre les grands textes en circulation pour tous. Elle rappelle que les textes littéraires sont des lieux de théâtralisation de procédés littéraires, on y voit mieux le langage mis en œuvre, ils sont donc très formateurs et on se doit de les faire connaître. Elle fait remarquer qu'il y a deux options pour l'enseignant de français : soit le texte est « prétexte » à l'étude de notions de français, soit l'objectif est le texte lui-même et la rencontre que le cours va permettre avec sa spécificité.

- Geneviève Recors insiste sur la nécessité de faire entrer dans la lecture et l'écriture savantes, de travailler sur des textes aux racines profondes dans l'inconscient et dont les branches s'étendent loin vers les autres.

- Jean-Marie Privat, pour conclure, rappelle combien il faut être vigilant sur la tentation d'enfermement dans le « littéraire-littéraire » et l'oubli des textes de science, d'histoire, de géographie... Il pose par ailleurs la question de la destination des textes des ateliers.

- Michel Séonnet répond que tous les textes ont une destination publique, qu'ils sont lus par des comédiens ou figurent dans des expositions.

## ● ATELIERS « PRATIQUES »

**Atelier Réécriture d'un conte** (Animateur Claudette Oriol-Boyer)

L'objectif est de faire prendre conscience que lire ça sert à écrire.

La consigne est la suivante : écrire un début possible à un conte de Roald Dahl : *Le petit chaperon rouge* donné dans son intégralité (extrait de *Un conte peut en cacher un autre*, Gallimard)

Chaque participant lit le conte et rédige un début qui pourrait convenir, le tout en un temps limité à une vingtaine de minutes.

Les textes produits sont lus ensuite à haute voix par leurs auteurs et commentés, « évalués », chacun réagit, participants et animatrice. Il s'agit de repérer en quoi le texte respecte la consigne et comment il pourrait mieux l'exploiter. Dans le cas présent, en quoi ce début peut-il convenir ? quels sont les mécanismes d'écriture qui ont été empruntés au texte de départ ? quels sont ceux qui ont été trouvés ? en quoi fonctionnent-ils bien ?

On constate qu'à la lecture, on s'est imprégné du texte et que, plus ou moins explicitement, beaucoup d'emprunts ont été faits. On peut relever également certaines règles d'écriture qui se sont imposées parfois à l'insu du scripteur. Les emprunts au texte de départ sont de divers types et portent sur :

- la forme (en vers)
- le ton (humour)
- le registre (familier)
- l'insertion de commentaires du narrateur
- l'utilisation de références littéraires
- le détournement du dénouement (programmé dans l'implicite du texte support)
- la présence d'anachronismes
- la mise en place d'un suspense
- la psychologie du personnage central (côté pervers du Petit Chaperon Rouge)
- la mise en place possible d'une morale en écho avec la fin du conte

Le texte de départ a été choisi pour les possibilités d'écriture qu'il offre, étant déjà un détournement.

Dans le cadre d'un atelier plus long, un travail de réécriture pourrait alors être proposé, avec des modalités différentes selon le niveau des participants. Chaque texte serait repris,

avec comme consigne d'utiliser, en l'insérant et l'adaptant, ce qui a été trouvé chez les autres, d'inventer également, à partir de ce qui a été analysé dans la phase d'observation des productions. Soit la réécriture se ferait individuellement, soit on se mettrait par deux, et après avoir défini et listé ce qu'il y a à refaire, on travaillerait sur les deux textes ou un seul au choix.

Le travail pourrait également être poursuivi par des propositions d'autres lectures pour enrichir la réécriture. Il serait possible ensuite d'envisager d'autres situations d'écriture au cours desquelles les apprenants pourraient s'appuyer sur les acquisitions faites dans les ateliers précédents, par exemple, détourner un autre conte (travail d'écriture intéressant car il permet d'apprendre à mettre de la distance).

Claudette Oriol-Boyer fait constater que, bien qu'il y ait eu un texte-support commun au départ, chaque texte produit est original et utilise des procédures spécifiques. Elle insiste beaucoup sur le fait que, dans une telle démarche, à chaque étape du travail de production, il y a écriture inventive, il y a création.

Un tableau est ensuite élaboré pour mettre en évidence les différentes opérations effectuées en lecture et en écriture, l'articulation étroite lecture/écriture qui est le principe du travail proposé apparaît nettement.

	Texte lu	Consigne de lecture	Consigne d'écriture ou de réécriture	Savoirs en jeu
étape 1	Le Petit Chapeyron Rouge	Lecture cursive (impressionniste)	Écrire un début pour ce texte	Versification Anachronisme Humour Intertextualité Commentaire d'auteur Registre de langue Discours intérieur Détournement Psychologie d'un personnage
étape 2	Texte produit Texte de départ (va et vient entre texte produit et texte d'origine)	Repérer ce qui a été emprunté (stylistiquement)	Réécrire pour ajouter ce qui manque	
étape 3	Lecture des textes réécrits			Autres textes du même auteur Autres contes et histoires de loups Autres détournements
étape 4	Un autre conte		Le détourner	

### Atelier Ecriture et réécriture dans une pratique personnelle et dans un atelier-poésie.

(Animateur : Jean-Damien Chéné. Écrivain (poésie). Lectures publiques, anime des ateliers d'écriture dans les prisons de Nantes et La Roche sur Yon ainsi qu'avec des élèves de CE2 dans le cadre des classes à PAC.)

J.D.Chéné conserve tous ses états de textes dont il se sert pour d'autres productions, quelquefois des années après ; c'est un geste habituel et nécessaire à son travail. Il montre volontiers ses brouillons, d'ailleurs convoque les participants à prendre connaissance des états successifs de plusieurs poèmes affichés dans la salle. Les participants avouent leur difficulté à lire ce matériau. Quant à l'auteur, il se limite à des commentaires sur les circonstances de production de ces différents états.

Il attache une grande importance à la lecture à haute voix, ce qui se comprend aisément en poésie où les sonorités tissent des réseaux de sens qui guident vers le contenu implicite.

Il nous livre une expérience de réécriture d'un de ses textes, la seule à sa connaissance. À l'occasion de la publication d'un recueil de poèmes sur les arbres *Arbor, arboris f. arbre*,<sup>2</sup> commandé par une éditrice, on lui demande de corriger l'orthographe de mimosas. Il consent à ôter le « s » superflu mais regrette aussitôt que le mot sans s ne résonne plus du tout de la même façon dans son imaginaire. Son regret se transformera en une réécriture du poème centré sur le rôle du « s ».

Dans les ateliers d'écriture qu'il anime en CE2 à raison de 2 heures par semaine pendant 4 mois, il est très attentif à l'intertextualité, dont il remarque qu'elle fonctionne entre les participants. Les mots ne sont jamais neutres et certains qu'on aurait envie de voir abandonnés par les scripteurs parce que n'ayant pas de relation apparente avec le texte dans lequel ils sont apparus se retrouvent souvent dans les textes des autres participants des mois après. Ainsi des noms saugrenus de personnages : Cogote et Foufoulie dans un texte écrit à partir du récit de l'accident auquel un jeune scripteur a échappé de justesse.

Il travaille à partir de consignes formelles

« écrire une poésie sur... »

Le vers s'impose comme consigne, il donne une force d'expressivité au texte.

« aller en bibliothèque et choisir sur un rayonnage 2 ou 3 titres, les écrire et en faire un texte »

Tout en restant très respectueux des textes des élèves, il prend le parti de les réécrire en leur absence et de leur proposer en séance suivante les pistes qu'il a trouvées. Les fautes d'orthographe sont une source non seulement de découvertes mais aussi de déclenchement de l'écriture : à partir de *château fore*, tout un réseau sémantique est abordé de forer à foret à perceuse, et si l'on fore sous le château qu'y trouve-t-on ?

<sup>2</sup> *Arbor, arboris f. arbre*, Ed. océanes, 1986, réédition 2001.

Cet atelier se tient avec une classe entière et bénéficie de la présence d'une aide éducatrice et de la bibliothécaire.

**Atelier Insertion du discours explicatif dans la narration et prise en compte du lecteur.** (Animateur : Geneviève Recors)

Geneviève Recors présente les différentes phases d'un travail avec ses élèves de collège : Du manuscrit au texte publié : Jules Verne *Les Indes Noires*

<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <i>Séance 1</i> : Recherches au CDI sur Jules Verne et Hetzel.</li> <li>◆ <i>Séance 2</i> : Étude du premier chapitre.             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Du manuscrit au texte publié : analyse du travail stylistique,</li> <li>- Mise en place du cadre spatio-temporel.</li> </ul> </li> </ul> <p><i>Travail à la maison</i> : Relever les indicateurs de temps dans le 1<sup>er</sup> chapitre.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Classer les différentes opérations d'écriture relevées entre la version 1 et le texte publié.</li> </ul> <li>◆ <i>Séance 3</i> : Expression écrite : à partir d'une des deux versions de la fin du roman, imaginez ce qui s'est passé avant.</li> <li>◆ <i>Séance 4</i> : insertion du discours encyclopédique dans le texte narratif. Justification et fonctions des descriptions. Par quels outils s'opère le glissement du descriptif vers l'explicatif.</li> <p><i>Travail à la maison</i> : Lecture d'ensemble jusqu'au chapitre XV. (<i>travail à la maison</i>),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relever les ellipses et les retours en arrière.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <i>Séance 5</i> : Distinguer temps de la narration et temps de la fiction.             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Réécriture des textes écrits en classe en y intégrant plusieurs ellipses et au moins un retour en arrière,</li> </ul> </li> </ul> <p><i>Travail à la maison</i> : Exercices sur les spécificités du texte explicatif.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire jusqu'au chapitre XIX.</li> </ul> <li>◆ <i>Séance 6</i> : Dans le chapitre XIX, relever les éléments qui pourraient provenir de souvenirs personnels de l'auteur, ceux qui pourraient provenir d'un guide de voyage.</li> <li>◆ <i>Séance 7</i> : Expression écrite. Établir un faux dossier génétique :             <ul style="list-style-type: none"> <li>- À partir des chapitres XIX et XX des <i>Indes Noires</i></li> <li>- À partir d'un guide de voyage, imaginer un faux dossier génétique d'un roman à écrire</li> <li>- À partir des chapitres XIX et XX, écrire un guide de voyage sur la région d'Écosse évoquée.</li> </ul> </li> <li>◆ <i>Séance 8</i> : Retour réflexif sur les deux versions du chapitre final</li> <p><i>Travail à la maison</i> : Étude d'un extrait de <i>Germinal</i>. La mine vue par Zola et par Jules Verne.</p>
--	---

● RÉACTIONS

La diversité des 4 intervenants d'horizons différents qui proposent des entrées spécifiques (sociologie, pédagogie, littérature) : deux professeurs d'Université, un écrivain, un professeur de Lettres modernes en collège avec des pratiques diverses : animateurs d'ateliers d'écriture (d'enfants, d'adultes) ou non, dans des milieux différents (scolaire, socioculturel défavorisé...) est positive dans la mesure où elle couvre les attentes d'un public composé d'acteurs différents des pratiques d'écriture de la ville de Nantes et ses environs.

De même que les intervenants, nous regrettons pourtant que le temps dévolu à leurs interventions ait été si court. Mais le programme de la journée était chargé...

Le public visé semble dans ses réactions parfois peu informé sur la réécriture. Animateurs d'ateliers d'écriture, bibliothécaires et enseignants, certains travaillant avec le Centre de Ressources de la Ville de Nantes, étudiants à l'université de Rennes préparant le diplôme d'animateur d'atelier d'écriture. Cette nouveauté universitaire ne manque pas de nous laisser perplexes. Comment apprend-on à devenir animateur d'atelier en fac ? Quels enseignants pour cela ? Et quel type d'étudiants peut-on trouver dans ce cursus ? Nous n'avons pu rencontrer que très brièvement les personnes chargées de ce diplôme à Rennes. De toutes façons on ne peut regrouper sous la même appellation d'ateliers d'écriture tous ces groupes qui se forment un peu partout en ce moment et dont les enjeux et les pratiques sont si différents. D'où vient ce besoin actuel d'ateliers d'écriture dans les communes et les quartiers ? Sur quelles pratiques sociales débouchent-ils ? Que deviennent les textes qui y sont produits ?<sup>3</sup>

L'accord entre les intervenants se fait sur le fait que écrire c'est réécrire même si les définitions de réécrire ne sont pas toujours les mêmes. Il semble qu'on en ait fini avec le mythe romantique de l'écrivain inspiré et plein de génie. Plutôt que de plaisir, notion très revendiquée par les participants à certains ateliers d'écriture, tous parlent de travail, **écrire, c'est un travail**, et si plaisir il y a, c'est de ce travail qu'il découle.

Quant aux problèmes de la pédagogie, de l'enseignement de l'écriture :

- Est-ce que ça s'enseigne ? comment ? quelle démarche ? l'importance des aides, des apports du groupe, de l'enseignant, de l'animateur, des outils comme *Genèse*.<sup>4</sup>
- relire et réécrire (nécessité d'être un bon lecteur, d'avoir conscience de son fonctionnement de lecteur).

À part Geneviève Recors à propos de l'utilisation de *Genèse* en classe et du retour réflexif qu'elle permet sur la lecture, personne n'en a parlé !

Rien de bien nouveau en tout cas pour les lecteurs des A.L mais beaucoup de gens ont encore besoin d'entendre ce discours car certaines représentations sont tenaces (écrire, c'est communiquer, s'exprimer...)

*Arlette LEROY, Jo MOUREY*

<sup>3</sup> Cf. *Les ateliers d'écriture : lieux alternatifs ou extensions de l'espace scolaire ?* in A. Leroy, G. Recors, *Écrire, un nouvel apprentissage*, Albin Michel Education, 2001, chap. 9

<sup>4</sup> Cf. l'article de Jean Marie Privat et Marie Christine Vinson inséré dans le dossier remis aux participants : *Réécriture : pratique cultivée et pratique scolaire* (Pratiques n°105-106) avec des propositions intéressantes d'activités diverses de réécriture