

L'auteur du texte ci-après, Jean-Pierre Errera, très au fait des travaux de l'AFL rend compte d'un travail d'écriture qu'il a réalisé avec des élèves de cycle 2 puis de cycle 3 dans des classes multi-âges dans des écoles de Lyon.

LA RÉÉCRITURE PAR L'ADULTE COMME AIDE À L'ÉCRITURE

EN QUOI... POURQUOI... COMMENT...
ET À QUELLES CONDITIONS LA RÉÉCRITURE
PAR L'ADULTE PEUT-ELLE AIDER LES
APPRENTIS SCRIPTEURS À ÉCRIRE...

Jean-Pierre ERRERA

(...) « choix des mots » expression par laquelle je désigne ici à la fois la décision d'écrire (inséparable, du fait de penser) et l'élection des vocables, des phrases, censées « manifester » cette pensée (alors qu'en réalité ils la constituent de toutes pièces). Ce dernier choix est essentiel, puisque de lui dépend non seulement la forme mais le contenu même de ce qui se donnera à lire et à penser, - il n'y a pas lieu de distinguer réellement entre forme et contenu, ni entre lire et penser.

C'est au moment de la réalisation que tout se décide. Ainsi la richesse d'une partition musicale n'est elle pas déterminée par les intentions ou les idées préalables du compositeur, comme l'a répété Stravinsky, mais bien par la main qui décide, au cas par cas, d'un fa dièse ou d'un fa naturel, d'un silence ou d'une note tenue. De même la qualité d'un texte dépend-il moins de l'intelligence de celui qui se dispose à écrire que des décisions heureuses prises ligne après ligne, au moment où s'écrit le texte.

Clément ROSSET, *Le choix des mots*, Éditions de Minuit.

ÉCRITURE

CE QUE LA RÉÉCRITURE PAR L'ADULTE N'EST PAS

Il ne s'agit en rien de prendre un texte d'élève/apprenti/scripteur et de corriger afin de le rendre lisible et correctement écrit. Écrire, ce n'est pas ajouter des mots, des phrases, même correctement orthographiés, reliés et ponctués les uns aux autres. Il ne s'agit en rien de prendre un texte d'élève/apprenti/scripteur et de l'améliorer pour le rendre conforme à la norme, dictée par des stéréotypes ou conforme à une commande dans un temps imparti. Et il ne s'agit pas non plus d'une réécriture par l'expert qui montrerait dans un second texte un texte montrant ainsi comment on peut écrire mieux...

IL N'Y A PAS D'ÉCRITURE SANS RÉÉCRITURE... AU FAIT C'EST QUOI ÉCRIRE ?

L'enfant qui va écrire va utiliser le langage écrit, langage qui n'est pas la simple traduction du langage oral en signes graphiques. L'enfant va utiliser un langage abstrait, un langage qui utilise non des mots mais les représentations des mots. Il va utiliser un discours sans interlocuteur direct. Le langage écrit implique une situation de discours dans laquelle celui à qui s'adresse le discours est absent. Dans le cas du langage oral, il n'y a pas à créer de motivation, c'est la situation dynamique qui en règle le cours. Pour le langage écrit, nous sommes contraints de créer nous-même la situation. Elle requiert un rapport avec la situation qui va en créer le besoin. Ce qui induit une volonté d'agir. Enfin, le langage écrit dans lequel la situation doit être reconstituée dans tous ses détails pour devenir intelligible doit être développé au maximum. Il est orienté vers une intelligibilité maximum pour autrui. Tout doit être dit intégralement, ce qui exige des opérations très complexes de construction volontaire du tissu sémantique. La forme écrite, parce qu'elle est écrite va aider au déroulement d'un langage relevant d'une activité complexe ; c'est là ce qui fonde le recours au brouillon. Le cheminement du « au brouillon » à la « mise au net » est une activité complexe, c'est un élément de réflexion qui est complexe.

Écrire c'est donc produire des textes ♦ qui répondent au projet de celui qui écrit (derrière chaque énoncé, il y a un

objectif volontaire) ♦ qui fonctionnent dans des situations de communication ♦ qui agissent sur le lecteur ou qui répondent à ses attentes.

À partir de l'intention qu'on a de dire au lecteur, il faut donc utiliser le matériau de la langue écrite avec ses contraintes et ses possibilités pour pouvoir le faire. Ce que résume bien Paul Valéry en écrivant : « *Si on s'inquiète de ce que j'ai voulu dire, je réponds que je n'ai pas voulu dire mais voulu faire et que c'est cette intention de faire qui a voulu ce que j'ai dit.* »

Écrire va donc contraindre le scripteur à travailler un matériau, celui de la langue écrite parce que la langue n'est pas le véhicule neutre des opérations, mais au contraire elle résiste, dans la mesure où elle produit des effets de sens, seconds dans l'intention, mais visibles et efficaces dans le texte.

« *On n'écrit jamais quelque chose qui s'est passé avant le travail d'écrire, mais bien ce qui se produit au cours de ce travail, au présent de celui-ci, et résulte, non pas du conflit entre le très vague projet initial et la langue, mais au contraire d'une symbiose entre les deux qui fait, du moins chez moi, que le résultat est infiniment plus riche que l'intention.* » (Ricardou)

Écrire, oui, mais encore faut-il en avoir les raisons, qui vont déclencher l'intention, et donc la volonté de dire en utilisant le matériau de l'écrit.

QUE SE PASSE-T-IL QUAND ON DEMANDE AUX ENFANTS D'ÉCRIRE ?

« *Hier, je suis allé faire de la moto. C'était super ! Mais, je me suis fait mal au poignet.* » J-F

Écrire va consister pour ces novices à transcrire plus ou moins correctement ce qu'on pourrait aussi bien dire par la parole. Le seul problème à résoudre c'est de savoir noter ce qu'ils expriment oralement pour le communiquer hors de la présence de l'autre.

Chez les débutants qui écrivent, les écrivains dit Barthes, il n'y a pas ou peu de manipulations de l'écrit. Il n'y en a pas parce que le scripteur n'en a pas besoin. Il n'y a pas de besoin parce qu'il n'y a pas de projet d'écrire, il n'y a pas d'intention, il n'y a pas de prise de conscience d'un lecteur avec qui on communiquera. On ne veut rien lui dire.

Ils n'ont d'ailleurs aucune idée de ce qu'est écrire, ils ignorent qu'écrire est un acte volontaire et conscient. Ils n'éprouvent pas le besoin de travailler ce matériau qu'est le texte en devenant pour que le lecteur comprenne ce que l'auteur veut lui faire parvenir, où il veut l'amener.

« Je n'écris pas ce que je veux, mais ce que je veux que le lecteur comprenne. »

COMMENT PASSER ALORS DE LA TRANSCRIPTION À L'ÉCRITURE ?

Comment aider l'apprenti/scripteur à organiser le matériau dont il dispose pour traduire une intention.

● **Avoir des raisons d'écrire...** Il faut déjà qu'ils aient des raisons d'écrire. Non pas qu'ils produisent des textes commandés par l'adulte mais qu'ils produisent de véritables objets sociaux qui s'inscrivent dans un dispositif d'usage de la chose écrite et qui en a les caractéristiques. Le journal quotidien, circuit court de communication, interne à la classe et lu également par les parents a déclenché des raisons d'écrire, pour penser ce que l'on vit en prenant appui sur la production d'écrits. Et rien de mieux pour apprendre à écrire que d'écrire, écrire, écrire... Le journal quotidien et interne à la classe après trois ans d'existence s'est transformé en périodique, vendu dans le quartier pour élargir le lectorat. L'écriture d'un livre sur le thème des billes verra également le jour...

● **Avoir des lecteurs...** Produire dans le journal quotidien, circuit court, induit l'existence de lecteurs. Des lecteurs qui chaque jour vont lire les textes produits et y réagir. Chacun réagit à la lecture du journal et à ce qu'il y aura lu. C'est ainsi que progressivement va naître la prise de conscience qu'il y a un lecteur et que, pour l'amener à réagir à son texte, il faut s'en donner les moyens. Le fait d'avoir des lecteurs va contribuer à prendre de la distance pour prévoir, anticiper les réactions du lecteur et donc amener progressivement à utiliser les moyens que donne l'écrit. Cette connivence avec le lecteur va faciliter l'anticipation des effets à produire pour l'accrocher. Chaque jour, l'enseignant va demander aux élèves « qui veut écrire, quoi et pourquoi faire », ces projets seront écrits au tableau. À la fin de la journée, il ramassera les cahiers de ceux qui lui remettront un texte

qu'ils auront estimé comme terminé. Chaque soir, l'enseignant va organiser le journal qui sera publié le lendemain. Il va prendre tous les textes comme étant des textes véritables aboutissements (même provisoires) d'une écriture au sens plein du terme. Si le texte n'a pas été travaillé il a néanmoins produit du travail. Il va rendre « lisible » tous les textes c'est à dire corriger l'orthographe, la syntaxe pour les livrer aux lecteurs. Ce sont eux qui vont réagir en parlant de tel ou tel texte ou en disant qu'ils n'ont pas lu, que ça n'était pas intéressant ou que c'est toujours pareil. Ainsi ils vont faire prendre conscience aux auteurs et à eux aussi lecteurs et futurs auteurs de la nécessité de travailler pour que le texte se tisse, s'organise afin de les faire réagir Et que pour cela, il faut travailler.

● **Avoir du temps...** L'organisation de la classe permet à chacun d'avoir du temps pour écrire, d'avoir plusieurs temps dans la journée et bien sûr de pouvoir remettre son texte quand on l'aura soi-même décidé. Il pourra aussi travailler son texte plusieurs jours d'affilée. L'organisation de la classe en groupes multi-âges permet également d'avoir un « cahier des écrits » que l'enfant gardera 3 ans (il est arrivé que des enfants reprennent de l'écrit laissé à l'abandon pour écrire un texte deux ans après !).

● **Des connaissances sur l'écrit...** L'enfant va progressivement passer de l'« écrire parce qu'il a quelque chose à dire » à l'« écrire car il veut informer son lecteur de ce qu'il a à lui dire. ». Il va produire un texte. Il va être amené à chercher comment utiliser le matériau de la langue écrite pour arriver à ses fins. Écrire implique des connaissances sur l'écrit (structures, effets produits, formes textuelles qu'il s'agira de sélectionner pour s'en servir le moment venu). Ceci se fera lors des phases de théorisation, d'entraînement et d'acculturation.

● **La lecture experte alimente la réécriture.** Chaque texte lu en classe sera relu pour comprendre comme l'auteur s'y est pris pour nous livrer un texte auquel nous avons réagi. Un travail systématique pour montrer que derrière chaque texte, il y a un auteur, quelqu'un qui a travaillé le matériau pour arriver au texte que nous avons lu.

● **Relire... pour réécrire...** « *Quand un écrivain retouche son écrit, c'est toujours à partir de ce qu'il a su y lire* » (Ricardou). Pour prendre conscience de ce que l'on fait quand on le fait... et

prévoir son lecteur modèle... En réalité, il s'établit un dialogue intériorisé entre un moi/scripteur et un moi/lecteur toujours à l'œuvre dans le texte en constitution.. Dialogue avec les textes déjà lus, dialogue avec le texte en devenir, dialogue avec le texte projeté.

« *L'avant-texte constitue un dialogue de l'auteur avec lui-même, de l'auteur-scripteur avec l'auteur-lecteur, lisant son propre texte, le commentant, l'interrogeant, l'évaluant, le raturant, lui posant des questions auxquelles celui-ci va devoir répondre.* » Grésillon A. 2002 « Langage de l'ébauche : parole intérieure extériorisée » *Langages*, n°147. La relecture, dit encore Grésillon, comme expression de l'auteur et de ses doubles est ici à la fois aboutissement et relance de l'écriture. On n'est pas dans la scription « pure » parce que le scripteur n'est pas engagé dans le flux énonciatif continu mais au contraire qu'à tout moment, il se relit et s'évalue. Toute rature est trace de l'autodialogisme (Ferrer 2000). Les ajouts, déplacements, remplacements et suppressions, mais aussi pauses sont des traces et des indices de cette activité dialogique, faite à la fois du déjà dit, de à dire et de non dit qui font partie de l'activité d'écriture.

RÉÉCRITURE PAR L'ADULTE

L'enseignant va prendre un texte, et c'est là qu'intervient la réécriture par l'adulte, pour le réécrire. Il aura lu tous les textes, il va en choisir un dans lequel il aura perçu des possibilités pour le travailler afin de l'amener à un état final.

● **Clément (9 ans) me remet un texte personnel.** Le soir, je lis son texte. J'essaie de comprendre le sens de ce qu'il veut communiquer. (*voir tableau ci-contre*).

Ici, nous travaillons à voir quels sont les écarts existants, écarts qui traduisent le travail d'écriture engagé par l'enseignant à partir du produit livré par l'élève. Les techniques se justifient quand les élèves analysent le décalage entre l'endroit où le texte 1 s'est arrêté et le chemin que l'adulte a encore parcouru. C'est dans cet espace que se trouve le sens des savoirs nouveaux à acquérir.

Chacun perçoit aussi la nécessité et la difficulté de se décentrer de sa production pour la réécrire afin de la modifier pour la mener à son terme en lien avec son intention. Chacun se projette en tant qu'auteur dans la recherche à

TEXTE DE CLÉMENT

Un éxémas
Savez-vous c'est quoi un éxémas ?
Non alors c'est moi qui me charge
de vous l'expliquer.
C'est plein de boutons sur la peau
ca grate mais ca grate, l' éxémas
ca peut être une allergie m'aime que
d'effois on va à l'hopital.
Attention d'effois c'est contagieux.

TEXTE RÉÉCRIT PAR L'ADULTE

ECZEMA
C'est drôle comme nom.
C'est drôle non.
Pour moi non.
C'est grattant...
C'est boutonnant...
C'est allergiant...
Ça peut même être hospitalisant.
Ça peut même être contagieux...
C'est...
Eh ! Pourquoi parlez-vous ?

COMMENT J'AI RÉÉCRIT ?

Ici, il commence à expliquer l'eczéma ; ce que je sais, moi, mais qui ne suis pas dans le texte, c'est qu'il en a et qu'il en souffre. C'est d'ailleurs pour cela qu'il écrit sur le sujet.

Je pars du nom, un nom bizarre, difficile à écrire puisqu'il me faut vérifier l'orthographe dans un dictionnaire avant de l'écrire.

Et j'écris donc : « Eczéma, c'est drôle comme nom... » Je me dis que le lecteur attend une réponse et le mot nom entraîne non, jeu de mots. « C'est drôle non ? » Je pense à Clément pour qui ça ne doit pas l'être. « Pour moi, non. » Dialogue entre l'auteur et le lecteur. C'est ce que Clément veut faire. Je reprends les raisons qui font que Clément souffre de l'eczéma et j'utilise une tournure répétitive qui insiste « C'est... » Je me souviens également que dans un texte récemment étudié, l'auteur invente des adjectifs à partir de nom. Je vais utiliser le même principe avec : grattant, boutonnant, allergiant, hospitalisant. Je ne peux terminer ainsi, il me faut une chute. Je pense à l'aspect repoussant que peut provoquer la vue de boutons ou plaques pour ceux qui n'en n'ont pas. J'interpelle alors le lecteur qui, à la lecture du texte, peut avoir ce désir de fuite.

LE TRAVAIL SUR LES ÉCARTS

Dans une séance de travail collectif, l'enseignant va faire lire les deux textes ainsi projetés aux élèves de la classe. Un travail systématique est alors entrepris pour comparer l'état 1 et l'état 2. Il ne s'agit en rien de les comparer pour les « évaluer ». Les élèves réagissent à leur lecture des textes, ils se font lecteurs et donc vont ensuite voir et lister quelles transformations ont été réalisées pour quels effets. L'enseignant est là en temps que re-auteur (peut-on parler de co-auteur) pour expliquer la raison de ces changements. S'engage alors un dialogue entre élèves/scripteur, auteurs d'autres textes, en proie aux mêmes difficultés, aux mêmes problèmes pour écrire.

travers ces écarts du travail d'écriture réalisé pour prendre conscience de ce travail d'une part et d'autre part pour s'approprier un savoir faire, pour dominer ce processus de production de texte. Nous sommes dans le processus. L'enseignant parce qu'il a écrit peut en parler, mettre des mots sur son activité d'écriture/réécriture, justifier ses choix, exposer les capacités intérieures de manipulations langagières, faire état de ses ruminations, etc... Ce dialogue entre auteurs autour de l'activité d'écriture à propos d'un

texte re-écrit par l'adulte qui permet de prendre conscience de ce signifie « Écrire »...

● **Autre exemple**

TEXTE 1	TEXTE 2 ÉCRIT PAS L'ADULTE
<p>Un jou quant j'allait au basket. Ma mère ma dit juste avant de partir (au basket) « ta appris tes leçons » j'ai répondu « non » alors elle ma prive de basket.</p>	<p>Faut-il dire la vérité aux parents ? J'ai mes devoirs à faire depuis hier. Je ne les ai pas encore faits. Je n'ai pas eu le temps entre la partie de billes avec Nicolas, mon feuilleton « Croc-Blanc » à la télévision. Je n'ai plus le temps car je fais partie de l'équipe de basket qui doit jouer un match important. Et le match, c'est maintenant ! Et ma mère qui est là, dans la cuisine. Je suis sûr qu'elle va me demander si j'ai appris mes leçons avant de partir. Fais- toi discret Pierre, n'attire pas l'attention... J'enfile mes baskets... je prends mon sac... J'ouvre la porte... Grin CRR rrr. - Pierre, c'est toi qui sors ? - !!! - Tu sais que tu ne dois pas aller au basket si tu n'as pas fait tes devoirs. - ... !!! - Je vais les faire car le match est annulé. Je suis juste prendre l'air. - Ah ! Bon, C'est dommage ! Et bien tu as tout le temps pour travailler. Dring ! Dring ! Maman décroche... Au bout du fil : Bonjour, c'est Nicolas. On attend plus que Pierre pour commencer le match !</p>

La discussion va aussi permettre à l'auteur et aux autres de voir que d'autres pistes de réécriture sont possibles... Ils apprennent que la réécriture fait partie de l'acte d'écrire. Elle est toujours présente dès qu'on écrit. On ne peut écrire sans réécrire. Ils vont apprendre que les mots ne sont jamais neutres, que chaque élément crée à la fois l'objet et prend sa signification de lui. Ils vont appréhender de quelle manière le sens est produit et que derrière il y a un acte intentionnel et réfléchi. Ils vont comprendre qu'il ne s'agit pas simplement d'écrire correctement pour être compris dans leur intention de dire, pour signifier quelque chose.

C'est sur le texte lui-même que l'on va travailler, sur le texte dans son fonctionnement interne. C'est sur le matériau signifiant que l'on portera une attention particulière et non sur l'expression des idées qui serait plus ou moins maladroites.

Le texte devient un objet de travail autonome sur lequel l'auteur pourra revenir sans crainte de se déjouer et dont les autres pourront s'emparer sans violence vis à vis de l'auteur. Ce dialogue à travers les écarts va permettre au scripteur de comprendre qu'il leur faudra, pour écrire, contrôler les effets pour que les mots, les expressions, les phrases, les paragraphes (la mise en page), la ponctuation, le style, l'organisation typographique entrent en synergie au service de son projet.

● **Encore un exemple...**

TEXTE 1	TEXTE 2
<p>À la maison il y a une grande nouvell : ma chienne qui était en sinte a eu sais bébé la nuine du 9/01/97 elle en a 6 Thomas</p>	<p>Texte 2 Six nouveaux à la maison Grande nouvelle ! Ils sont arrivés cette nuit. Ils sont six. Leur mère, qui était enceinte, les a mis au monde. Je suis heureux de vous annoncer la naissance de six chiots chez nous !</p>
<p>Réactions des lecteurs : <i>C'est rigolo... On s'y attend pas... On ne sait pas tout de suite de qui il s'agit. On voit qu'il est content de nous annoncer ça...</i></p> <p>À partir des réactions des lecteurs... et avec l'aide de l'enseignant-re-auteur, on va voir comment le texte fonctionne et pourquoi...</p> <p><i>Choix du type de texte :</i> l'auteur a voulu créer un effet de surprise pour tenir en haleine jusqu'au bout le lecteur en ne dévoilant qu'à la fin qu'il s'agissait de chiots.</p> <p><i>Structure :</i> Titre / Qualité de l'événement / Informations successives / Sentiment et indication qui donne la clé pour comprendre de quoi on parle.</p> <p><i>L'énonciation, ou comment dire les choses :</i> Utilisation des pronoms « ils » « les » pour parler des chiots mais sans en parler avant... Comment passer du discours à un récit. Distanciation. Quitter l'oral pour l'écrit. / Les informations données au début peuvent convenir à beaucoup de choses. / Le vocabulaire « bonne nouvelle » et « je suis heureux » au début et à la fin organise la cohérence du texte.</p> <p><i>Mise en page :</i> Aller à la ligne souvent / Organisation des phrases (Phrases courtes, ce qui donne du rythme au début du texte puis phrases longues, celles qui donnent des informations.)</p> <p><i>Ponctuation :</i> Les points d'exclamation au début et à la fin pour mieux montrer la joie.</p>	

La réécriture par l'adulte à partir d'un texte à contraintes.

Écrire des textes avec contraintes permet mieux de travailler sur le matériau car l'intention est mieux cernée et le projet plus clair. L'utilisation de la contrainte recentre l'écriture sur le travail d'artisanat du texte. Celui qui écrit devient (en raison de la contrainte) un ouvrier conscient de ses gestes. La contrainte, n'est un handicap qu'en apparence et la force d'un texte contraint, c'est de braquer l'œil du scripteur-lecteur sur l'écrit lui-même plutôt que sur l'histoire, l'idée...

CONTEXTE. La classe (cycle 3) lit le roman de Jean Joubert *À la recherche du rat trompette*. Tout au long de cette lecture, les élèves tiennent un cahier de lecture. L'auteur nous invite à tracer **la carte du voyage** : « *Ici, tu vois, c'est le hameau, là un ermitage, et là encore des cabanes de bergers. Après, il n'y a plus rien que des torrents, des bois, des prairies, et là-haut, le territoire du rat-trompette* » (texte p.27). Grâce à ce pouvoir de décrire la réalité à travers les mots, les mots qui surgissent, s'associent, nous dessinons la carte et puis les différents lieux rencontrés.

L'ermitage : *n'est pas loin [...] enfin mon père a crié : « Le voilà ! » et, en effet, entre deux cyprès, on devinait le porche et le clocheton d'une chapelle* (texte p.43)

Découverte de l'importance des descriptions, de cette façon d'écrire le réel en l'imaginant. Alors pourquoi ne pas décrire le bureau de Martin puisque Jean Joubert ne le fait pas. À ce moment du roman, nous avons suffisamment d'éléments pour l'imaginer. Nous devons utiliser les mots comme Jean Joubert pour donner à voir au lecteur et aussi pour suggérer. Le bureau doit être à l'image de Martin Dréser et pouvoir s'insérer dans le roman. Telles sont les contraintes de l'écriture que nous nous imposons. Chaque élève écrit pour répondre à la consigne L'enseignant réécrit un des textes remis.

TEXTE D'AMINA : *Un bureau de bois blanc avec une petite lampe un paquet de feuilles blanches un pot de stylos, une poubelle pleine de papiers, des murs pleins de photos des voyages de Bastien et de son père.*

TEXTE RÉÉCRIT PAR L'ENSEIGNANT : *La table de mon père (en chêne, soutenue par quatre pieds à torsades) était en biais, pas tout à fait perpendiculaire à la fenêtre. Dessus, il y avait une belle ramette de papier couleur mais dont la première page était au tiers couverte d'une écriture noire. Mais ce n'était pas tout, il y avait aussi un râtelier de pipes, deux ou trois bocalx hérissés de porte-plumes en bois torsadé, une lampe de chevet munie d'un abat-jour fait d'une carte Michelin. Au mur, une autre carte représentait la région des Pyrénées avec un trait rouge qui encerclait Beauvallier, des photos retraçaient les voyages avec mon père. Le sol était embelli d'un petit tapis, tout petit, blanc avec un petit motif marron qui ressemblait à un rat. Peut-être allait-il aspirer les feuilles qui débordaient de la poubelle. C'était là qu'il mettait dans ses livres les beautés du monde !*

TRAVAIL SUR LES ÉCARTS. L'enseignant va amener les élèves à se questionner : quels sont les écarts ? Pourquoi ces écarts ? Quels problèmes ont été résolus ? Avec quelle(s) intention(s) ? Quels savoirs l'ont permis ?

Dans les brouillons ci-joints (voir page suivante) on voit apparaître le travail de l'écriture, c'est à dire les traces à travers les ratures, les ajouts, les suppressions, les déplacements, les remplacements. Les élèves réécrivent leur texte premier, ils vont réajuster, réfléchir, essayer, mettre à l'épreuve. Ils sont obligés d'être lecteurs de leur propre texte et de faire correspondre à travers les réactions qu'ils ont en tant que lecteur ce qu'ils ont à lire à ce qu'ils voulaient dire. Ils vont tester leur 'faire' pour savoir si ça fonctionne.

● **On peut encore utiliser la réécriture, non pas par l'adulte directement mais à l'aide de textes d'auteurs.** « On peut aussi introduire des gammes au sein de ce projet d'écriture, non pour elles-mêmes mais parce que l'effet des transformations essayées peut être en permanence confronté à la fois à l'élaboration d'une pensée nouvelle (lorsque l'intention doit se soumettre aux contraintes du matériau écrit) et à l'anticipation d'un lecteur modèle (à qui on « souhaite révéler ce qu'il devrait vouloir ») ». Jean Foucambert. Introduction au 'Théo-Prat' n°4 / AFL.

Reproduction du tableau de classe.

QUOI ?	COMMENT ?	PROCÉDÉS ?	À QUOI CA SERT POUR LE LECTEUR ?
<ul style="list-style-type: none"> - plus développé - plus de ponctuation - des paragraphes - plus détaillé - il décrit davantage - des parenthèses - des mots plus précisions - d'une liste à un texte - verbes à l'imparfait 	<ul style="list-style-type: none"> - rajouts - transformations 	<ul style="list-style-type: none"> - marques d'énonciation (c'est le narrateur qui parle) - comparaisons : couleur mais - précisions : bois chêne - éléments de cohérence : rappel d'éléments du roman - associations : rat-aspirer ? rat trompette - des mots qui évoquent (font penser à) pestait- peste-rat 	<ul style="list-style-type: none"> - à rentrer plus dans le texte - à être dans le bureau - à mieux imaginer les objets - à faire croire que c'est vrai.

TRAVAIL EN DÉCROCHÉ SUR DES PROCÉDÉS D'ENRICHISSEMENT D'UNE DESCRIPTION (synthèse) :

- *Nominalisation* : bois blanc... chêne
- *Énumération* : il y avait un râtelier de pipes... dans deux ou trois bocalx... une lampe de chevet.
- *Adjectivation* : ♦ Epithète : la fameuse machine à écrire, une belle ramette, en bois torsadé, un trait rouge, un petit tapis, petit motif marron ♦ Attribut : la première page était couverte ♦ Apposé : la table de mon père, en chêne, soutenue ... un tapis, tout petit, blanc.
- *Comparaison* : papier couleur mais... qui ressemblait à...
- *Mots qui évoquent* : bocalx hérissés de porte-plume... pestait
- *Parenthèses* : la table de mon père (en chêne, soutenue par quatre pieds à torsades)
- *Subordination* : subordonnée relative : ramette dont la première page... machine sur laquelle mon père pestait trait rouge qui encerclait... motif marron qui ressemblait... les feuilles qui débordaient...
- *Coordination* : il y avait une belle ramette de papier... et la fameuse machine une autre carte représentait la région... et des photos...
- *Verbes précis* : était posée... éclairait... était embellie.
- *Contextualisation* : marques d'énonciation : la table de mon père... ses livres...
- *Indications géographiques* : position : en biais... perpendiculaire... dessus... au tiers.

RÉÉCRITURE PAR TOUS LES ÉLÈVES Y COMPRIS L'AUTEUR DU TEXTE RÉÉCRIT. EXEMPLE DE TEXTE FINAL

En rentrant pour la première fois dans le bureau de mon père, je découvrais des choses que je n'imaginai pas.

La tapisserie était jaune avec des points d'exclamation couleur sang. Sur la table, un tout petit cendrier était à ras bord de cendres, un paquet de feuilles côtoyait l'énorme machine à écrire. Une plante verte aux feuilles flétries était assise sur sa chaise de velours. La lampe de bureau diffusait une lumière rouge. Au sol, de la poussière partout montrait que ma mère était interdite de ménage quand il était occupé à écrire. Betty

Jean-Marie Le Clézio (La guerre, Gallimard) : *Essayons avec une ampoule électrique. Je ne sais pas si tu as déjà regardé une ampoule électrique [...] Il y a d'abord la base, une sorte de rondelle de bakélite noire recouverte d'une vis de cuivre, avec deux encoches. Rien que ça, c'est déjà extraordinaire [...]*

Yannis Ritsos (Témoignages) : *La sensation fraîche du métal dans le creux de la main, il serrait son briquet comme une chose vivante, comme une main ou un genou. Il jouissait de la différence de pression, de qualité que progressivement prenait la température de sa paume [...]*

● Et les écrits des élèves

Je dis ce que je vois :

C'est une bille extraordinaire, elle a des petits points avec beaucoup de bleu, un point rouge et du jaune.

Je dis ce que j'imagine :

J'ai envie de me baigner dans la Méditerranée

Je dis ce que je ressens :

Elle me porte chance. Je l'appelle « Porte-bonheur ».

Je réécris mon texte :

Essayons avec une bille multicolore. Je ne sais pas si tu as déjà regardé une bille multicolore. Peut-être pas. C'est vraiment extraordinaire. Il y a d'abord la petite sphère, une sorte de globe qui brille de mille feux. On n'imagine rien de plus beau, de plus parfait. Une bulle de verre très mince. À l'intérieur de la bille, il y a une autre bulle [...] P.C.

Je dis ce que je vois :

Du blanc et des points de toutes les couleurs.

Je dis ce que j'imagine :

Des confettis qui m'entourent et me tourment la tête.

Je dis ce que je ressens :

Je suis ébloui par sa beauté, j'ai envie de la croquer.

Je réécris mon texte :

Je décris ma bille avec tous ses points éparpillés. Je la caresse, j'imagine une fête avec ses confettis. Je me rends compte de la beauté de ses pépites. Je m'infiltre dans chaque pépité. Je la monte en épingle, je l'analyse jusqu'à l'épuisement. Inaliénable, je la perds. J.J.

énoncé de problème, d'une définition de mots croisés, d'une observation scientifique, d'un poème, d'une réaction à quelque chose, du projet de faire partager une émotion, de déstabiliser, etc. » écrit Jean Foucambert dans le cadre théorique de la recherche sur l'écriture conduite par l'AFL.

Je crois que le travail sur les écarts liés à la réécriture par l'adulte contribue à apprendre à écrire. Il vise à comprendre comment le code est au service du message et surtout comment il faut faire pour s'en servir en s'en servant de plus en plus consciemment.

Rendus habiles à triturer la matière d'un texte pour en comprendre le fonctionnement, on peut espérer que les élèves sauront transférer cette compétence et retrouver une attitude distanciée pour relire/réécrire leurs productions en devenant au service de leur projet.

« Concernant l'écrit... je me hâte ! J'aligne les mots à fond de train sans leur modeler un sens, une direction. Quitte plus tard à tout reprendre, tout organiser en un travail artisanal, minutieux et passionné. Jeu ludique fait de hasards, d'interprétations, de plongées dans les dictionnaires à la chasse du mot juste, de l'expression qui clarifierait les incessants et complexes rébus de la pensée. » Andrée Chedid. *Les saisons de passage*. Flammarion

■ Jean-Pierre ERRERA

« Écrire, c'est inventer du jamais lu avec du déjà-lu ». Ce travail de réécriture favorise le dialogisme intertextuel qui existe au moment de l'écriture.

CONCLUSION

● La réécriture par l'adulte

« Dit autrement avec l'aide de Jean Ricardou, si lire (comprendre), c'est retrouver (rechercher) dans un texte l'aventure de son écriture, quels sont les indices auxquels se reconnaissent les péripéties et les enjeux de cette aventure ? Le repérage de ces traces ouvre des pistes applicables à tout texte, aussi bien l'écriture d'un

Je me félicite toujours plus du hasard qui nous a portés à aimer la lecture. C'est un grand magasin de bonheur toujours sûr et que les hommes ne peuvent nous ravir.
STENDHAL (Lettre à Pauline)