

La réécriture : une étape essentielle des processus d'écriture

■ Lucie TAQUET, avec la collaboration de Robert Sadin et Anne Godenir

Les processus de réécriture n'occupent pas de place apparente dans les activités de classe, même si les consignes données par l'enseignant donnent à mettre en œuvre implicitement des opérations de retour sur les textes en vue de les réécrire. Les enseignants, pour la plupart, ne cessent d'encourager leurs élèves à réviser leurs productions mais peu leur enseignent les stratégies pour effectuer cette opération. Beaucoup d'enseignants trouvent les moments de réécriture rébarbatifs et pour la plupart d'entre eux, la réécriture se résume à la correction orthographique. Les élèves, de leur côté, se contentent de relire leurs textes, moins pour les réviser que pour obéir à une demande de leur enseignant dont l'objectif leur échappe.

Or les didacticiens¹ de l'écriture ont largement montré que la réécriture constitue un objet d'enseignement/apprentissage en soi. Il s'agit de concevoir des séquences de classe centrées sur l'activité même de révision-réécriture qui inclut des compétences tant linguistiques que discursives. Les questions sont dès lors pédagogiques : Comment motiver les élèves à la réécriture ? Comment l'enseignant peut-il organiser des séquences de révision, de réécriture ? Comment peut-il régler les questions du temps d'individualisation à offrir aux élèves ? Quels effets peuvent avoir les séquences spécifiquement réservées à la révision et à la réécriture ?

Cet article présente et analyse des dispositifs d'écriture/réécriture mis en place dans le cadre d'un stage² en classe de 6^e à l'école du Petit Chemin (Drogenbos) où se pratique une pédagogie active par projets. La classe est composée de 20 élèves dont 11 filles et 9 garçons. Les élèves proviennent de tous les milieux sociaux. Le niveau d'écriture des élèves est variable : certains se lancent seuls dès qu'ils avaient

¹ Voir notamment les travaux de la Canadienne Martine Cavanagh.

² Ce stage a fait l'objet d'un travail de fin d'études publié sous le titre « Réécriture : comment mieux valoriser cette étape dans nos processus d'écriture en la rendant plus efficace ? » disponible à la Haute école de Bruxelles, Catégorie pédagogique Defré.

reçu la consigne à suivre, d'autres éprouvent plus de difficultés et requièrent des relances de la part de l'enseignant.

QUELLE EST LA PLACE DE LA RÉÉCRITURE DANS LE PROCESSUS GLOBAL D'ÉCRITURE ET DE RÉVISION ?

Le titulaire de la classe travaille beaucoup l'écriture avec ses élèves. Il utilise la plupart du temps un dispositif connu sous le nom d'ateliers d'écriture³, tout en faisant réécrire ses élèves à l'aide de grilles d'évaluation. Il propose également des outils qui permettent aux enfants de mieux écrire et mieux réécrire : image, objets-déclencheurs d'imagination, lexiques, etc.

La réécriture se définit comme un acte apporté à un premier état de texte pour l'améliorer, le transformer et continuer à l'élaborer. Ecrire, c'est réécrire, y compris pour les experts : c'est retravailler son texte, s'essayer aux diverses possibilités qu'offre l'écriture, les transformer, les réviser, etc. (Reuter, 2002). Installer la réécriture suppose donc d'avoir une attitude cohérente et suivie qui passe par des incitations constantes de réécriture. Plusieurs principes ont guidé l'action :

- A)** Les projets d'écriture doivent être ancrés dans des situations de communication authentiques pour amener les enfants à produire un écrit structuré. Ils doivent aussi leur faire découvrir les différents genres de textes écrits : texte narratif, texte explicatif, texte argumentatif, texte poétique
- B)** Toute tâche d'écriture à l'école doit intégrer les trois stades définis par Hayes et Flower (1981) :
 - la planification pour définir l'enjeu/le but de la production écrite, les destinataires, la structure générale du texte à produire ;
 - la mise en texte qui est la rédaction d'une première version ;
 - la révision qui est l'ensemble des opérations de retour sur le texte, dont l'éventuelle modification (= la réécriture) n'est qu'un aspect et qui permet de vérifier l'adéquation du texte aux objectifs de départ.
- C)** Il est possible d'inscrire tout type de textes dans un processus de réécriture. Les critères de choix des dispositifs et du type de texte à travailler sont dépendants des objectifs d'enseignement/apprentissage que l'enseignant se fixe.

La réécriture se distingue de la révision qui consiste *en une lecture qui a pour but de comparer le texte écrit avec le texte « idéal » que le scripteur voulait*

³ L'atelier d'écriture est un espace-temps dans lequel un groupe d'individus produit des textes, sous la conduite d'un « expert », en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production. Dans ces ateliers, [...] on est véritablement dans l'écriture-plaisir. [...] on n'hésite pas à recourir à des objets (images, peintures, photos...) pour susciter l'écriture ; l'espace est aménagé de telle manière que le sujet écrivant s'y trouve bien. [...] L'atelier ne prévoit pas véritablement de structuration des savoirs. [...] On peut procéder à une analyse réflexive des procédés d'écriture, des difficultés rencontrées, des moyens utilisés pour les surmonter. (Deleuze, 2010-2011).

ou devait écrire, cette lecture-évaluation ayant elle-même pour fonction de diagnostiquer les manques ou les erreurs, et de conduire le scripteur à modifier l'état de son texte (Hayes et Flower, 1981). La révision peut être considérée comme l'ensemble des compétences évaluatives qui interviennent à différents moments dans la production d'écrits. Elle se décline en trois opérations :

- Une relecture de l'écrit en relation avec les paramètres de la tâche d'écriture. Cette lecture peut être partielle ou concerner la totalité de l'écrit. Elle peut avoir lieu en cours et/ou au terme du processus d'écriture ;
- Une évaluation de ce qui vient d'être relu : repérage en fonction du projet d'écriture et/ou des critères préalablement explicités, des bons et mauvais fonctionnements de l'écrit
- Une prise de décision du scripteur qui, en fonction des divers paramètres en jeu, peut le conduire soit à laisser le texte en l'état, soit à entreprendre une réécriture (Groupe EVA, 1996).

Cette modélisation a le mérite de souligner le rôle central de la prise de décision dans la révision et de montrer qu'il arrive que des révisions ne débouchent pas sur une réécriture. Elle a également l'avantage de rappeler le caractère interactionnel des opérations d'écriture, d'évaluation et de réécriture.

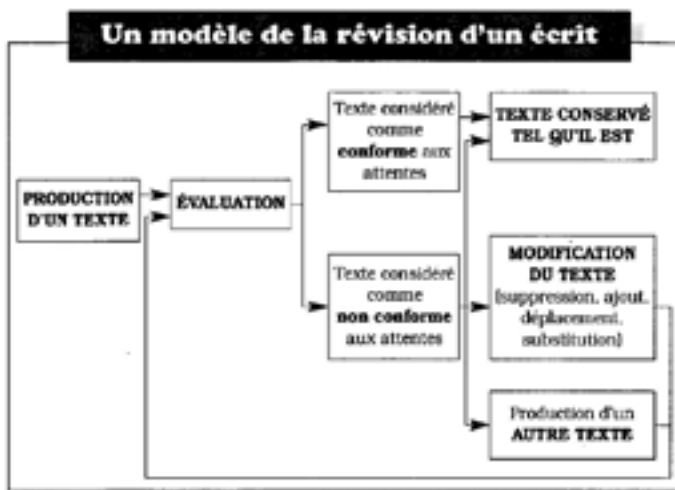


Figure 1 : Un modèle de la révision d'un écrit proposé par le GROUPE EVA (1996).

La réécriture peut permettre de mettre en conflit, voire de modifier certaines représentations. Elle contribue aussi à alléger la tâche d'écriture, moins écrasante puisqu'il ne s'agit plus de tout réussir lors du premier jet (organiser, construire et linéariser), moins risquée pour le scripteur, puisque les ratures

et révisions ne sont plus considérées comme des marques d'erreurs. La réécriture peut également contribuer à réduire la « surcharge cognitive » dans la mesure où le scripteur n'est pas contraint de tout gérer en même temps. La réécriture (par la relecture et la révision) fournit également une aide, face à l'absence de destinataire (Reuter, 2002).

COMMENT MOTIVER LES ÉLÈVES À LA RÉÉCRITURE ?

L'OBSERVATION DES BROUILLONS D'ÉCRIVAINS

Un des obstacles à la réécriture se trouve dans les représentations que s'en font les élèves. Toute réécriture leur apparaît comme laborieuse, rébarbative voire inutile. Cette réaction est généralement liée à une représentation du travail d'écriture qui exclut les changements, les retours, les erreurs. Comment faire évoluer cette représentation ?

L'observation de manuscrits d'écrivains avec leurs ratures et leurs transformations permet de modifier le statut de la rature dans le processus d'écriture et de montrer que tout premier état de texte fait l'objet de modifications plus ou moins fondamentales avant d'atteindre son état jugé optimal. Concrètement, la première étape en classe a été d'examiner avec les enfants les différentes versions d'un texte de F. Ponge : texte final, manuscrits et transcription du manuscrit.



Figure 2 : Extraits de Cinq Sapates, « La cruche », Le grand recueil, Pièces. Paris : Gallimard, 1961.

Après un temps de réflexion sur le sens du texte final, les enfants, individuellement dans un premier temps, ont été invités à **noter les points communs et les différences entre les textes distribués**. Après quelques minutes, ils ont partagé leurs découvertes en petits groupes de deux ou trois, avant de procéder à la mise en commun des observations.

Premières observations des élèves :

E1 : Ce ne sont pas exactement les mêmes phrases d'un texte à l'autre.

E2 : L'auteur essaie de préciser, donc il barre pour écrire autre chose.

E3 : Il a changé l'ordre dans le texte final.

E4 : Entre le premier texte et le deuxième, l'auteur relit, il change d'idées.

E5 : Il change la ponctuation.

E6 : Dans le premier texte, l'auteur trouve qu'il y a des choses qui ne sont pas belles, donc il remplace.

E7 : Il barre, il réécrit au-dessus ou en dessous.

Suite à l'analyse globale de ces différents états de texte, deux questions ont été posées : **quels types de ratures utilise l'auteur ? Comment modifie-t-il son poème ?** La plupart des enfants n'ont mentionné que les techniques de raturage (il barre beaucoup). Certains ont quand même repéré les remplacements : parfois il barre et il réécrit quelque chose juste en dessous ou il fait des flèches. Après une relance, les élèves ont aussi remarqué que l'auteur modifiait certains éléments : *il fait des listes dans les marges et il entoure ce qu'il préfère - il rajoute des mots entre son manuscrit et la version définitive.*

Les réponses des élèves rejoignent la catégorie des opérations fondamentales de réécriture proposée par Fabre-Cols (2002). Les quatre opérations fondamentales de réécriture sont en effet l'ajout, la suppression, le déplacement et le remplacement. Il est intéressant de les rendre explicites afin que les élèves en situation de réécriture puissent opérer une réflexion métalinguistique qui les amènera à retravailler leur texte.

Réflexions métalinguistiques		Définition	Exemples
1. Remplacement	Substitution	Modification de l'expression sans affecter le contenu à communiquer.	On mange du poison. On mange du poison.
	Commutation	Modification à la fois de l'expression et du contenu.	J'ai trouvé la solution. Je crois avoir trouvé la solution.
2. Ajout	Restitution	Ajout d'un élément qui avait été omis dans le texte initial.	Dans maison Dans ma maison
	Création de nouvelles connexions	Ajout d'éléments nouveaux auxquels l'enfant n'avait pas pensé au départ.	Dans ma maison. Dans ma fabuleuse maison.
3. Suppression	Biffure	Annulation de plusieurs éléments scripturaux sur la ligne en train d'être composée.	Ma vieille poupée.
	Rature	Annulation d'un ou d'éléments scripturaux avec un temps de pause plus long (sur un support différent).	La vieille méchante fée. La méchante fée.
4. Déplacement	Au niveau de la phrase	Réorganisation de mots dans la phrase.	Le maître, voyant cela , intervient. Voyant cela , le maître intervient.
	Au niveau du texte	Réorganisation des informations dans le texte.	

Figure 3 : synthèse des quatre opérations fondamentales de réécriture d'après Fabre-Cols (2002)

Pour expliciter avec les enfants la nécessité de la réécriture, la question suivante a été posée : **pourquoi l'auteur modifie-t-il son texte ?** En réponse à cette question, les élèves ont lancé quelques pistes de réflexions qu'ils se sont réappropriées au cours de leurs productions :

- quelques enfants ont dit que l'auteur avait modifié son poème *pour qu'il soit plus joli* (dimension esthétique) ;
- d'autres ont dit que *l'auteur a changé le sens de certains mots, de certaines phrases pour qu'on comprenne mieux ou pour que ce soit moins difficile à lire* (référence au rapport du texte au lecteur et à l'aspect discursif) ;
- un enfant a dit : *il corrige pour que ça ressemble mieux à ce qu'il veut dire*. Cette dernière réflexion a eu des répercussions lors de travaux d'écriture ultérieurs dans le sens où des enfants ont choisi de modifier tout leur texte « pour qu'il leur corresponde mieux ».

Pour terminer, les élèves ont été amenés à dire **quels étaient selon eux les objectifs que l'enseignant recherchait en réalisant cette activité avec eux**. Ceci a permis de rendre l'apprentissage explicite. Cette activité a également mené les élèves à se rendre compte qu'il existe un réel travail précédant le texte définitif et ce, même chez les écrivains. Cette activité a été déterminante pour l'engagement et la motivation des enfants vis-à-vis réécriture : les brouillons des enfants ont commencé à comprendre des ratures, des ajouts plus ou moins importants...

La figure suivante présente deux exemples de premiers jets d'enfants à partir desquels s'est opérée une activité d'écriture :

- celui de gauche présente de nombreux changements (suppression, déplacement, remplacement); le travail de réécriture s'est réalisé directement sur le brouillon,
- celui de droite ne présente aucune rature; le travail de réécriture s'est réalisé sur une autre feuille, une phase de «recopiage» a été nécessaire ce qui a eu pour effet une diminution du temps accordé à la véritable activité de réécriture.



Figure 4 : deux exemples de premiers jets après activité de réécriture

COMMENT L'ENSEIGNANT PEUT-IL PRÉPARER LE PROCESSUS DE RÉÉCRITURE ? LES ÉCRITS DE RÉFÉRENCE ET LE BROUILLON INSTRUMENTAL

Les écrits de référence

Pour travailler la comparaison de textes, les élèves ont été invités à écrire le résumé du livre *L'enfant Océan*. Ils n'avaient jamais rencontré ce type de texte et se sont lancés dans cette écriture sans connaître de critères à respecter. Ensuite, deux textes d'élèves intéressants par leurs manques et leur complémentarité ont été sélectionnés et, une fois dactylographiés, distribués aux élèves.

L'enfant Océan

Ça parle d'un garçon qui s'appelle Yann Doutreleau et ses frères. Il a six frères. Tout a commencé la nuit, Yann est allé espionner ses parents. Ils parlaient qu'ils allaient nous tuer alors on est parti la nuit.

Alors, un chauffeur s'arrête et il les laisse monter. Il va à la gendarmerie, il montre au garde qu'il a sept enfants perdus dans sa camionnette et qu'ils se sont enfuis. Ils se sont enfuis de la camionnette.

Après, ils sont allés dans une maison chercher à manger et ils sont partis.

Après, ils ont trouvé une cabane et ont mangé, ils ont décidé d'aller vers l'Océan Atlantique.

Ensuite, ils ont été chez la boulangère et ont demandé une baguette mais ils n'ont pas d'argent et ils en ont reçu deux.

Ensuite, ils sont allés dans une maison, les enfants ont téléphoné chez leurs parents et la gendarmerie vient les prendre.

Enfin, ils se rendent compte que le père voulait tuer les sept chats.

Fin

Mon résumé

Au tout début, c'est une famille un peu « malheureuse » parce qu'ils sont pauvres. Le cadet, Yann, n'était pas bon en classe parce qu'il était sourd et pas malin, et un jour, l'assistante sociale est venue chez la famille Doutreleau pour parler de Yann et un peu de la famille Doutreleau. Un jour, quand la famille était au lit, Yann se lève et il va écouter à la porte de la chambre des parents et ils disent : « on va les tuer tous, les sept chats ». Alors, Yann appelle son frère et dit que leur père leur veut du mal. Alors, ils partent tous les sept. Puis, ils partent loin, ils prennent le train. Ils sont partis quatre jours et après, les sept frères s'introduisent dans une maison et là, c'est la fin. Ils sont très malades. Trois frères sont malades dans cette maison, sans courant ni eau. Puis, ils trouvent un téléphone. Ils appellent leur mère, ils disent où ils sont et leur père vient les chercher. Deux vont à l'hôpital. Yann explique la vérité à son frère.

Figure 5 : deux exemples de textes d'élèves proposés à la classe

Les élèves ont été invités à lire ces textes, les observer et les critiquer. Collectivement les opérations de réécriture possibles ont été mises en évidence, et une grille de relecture a été établie. Il était vraiment intéressant de passer par une phase collective de révision de texte afin que les élèves échangent entre eux leurs stratégies. Les élèves ont ensuite réécrit un résumé

« meilleur », davantage en adéquation avec les critères de la grille de relecture. Ils étaient totalement libres de se baser sur leur propre texte ou sur un texte de référence. Un autre but était que les enfants prennent conscience de la distance et la décentration nécessaire vis-à-vis du texte de base pour pouvoir le critiquer.

Les élèves dont le texte de référence avait été sélectionné lors de cette confrontation ont évolué dans leurs réactions à ce choix. Au départ, ils étaient flattés que leur production ait été sélectionnée. Lorsque les premiers commentaires ont été énoncés, ils étaient moins contents. Ils avaient du mal à accepter les critiques vis-à-vis de leur travail, bien que le travail sur l'erreur fasse partie intégrante des pratiques de classe. Ils se sentaient jugés et incompris et voulaient à tout prix justifier leurs choix et défendre leur production. Petit à petit, les deux élèves ont pris conscience que ce n'était pas eux qui étaient critiqués mais leur production, et que ces critiques leur permettraient de réécrire de manière satisfaisante leur texte. Ils ont donc pris du recul vis-à-vis de la situation et ont été jusqu'à critiquer eux-mêmes leur texte. L'interaction suivante met cette évolution en évidence.

A la question *comment vous êtes-vous sentis pendant cette activité ?*, voici ce qu'ils ont répondu :

C'était vraiment difficile parce que les autres ne regardaient et ne critiquaient que nos textes alors que je suis sûr que leurs textes n'étaient pas meilleurs que les nôtres. Cette réponse illustre la difficulté des élèves d'accepter le jugement des autres.

Ce n'était vraiment pas chouette au début parce que j'avais vraiment beaucoup travaillé pour réaliser ce texte et que tout le monde le critiquait. Cette réaction montre que l'effort fourni dans le cadre d'un travail d'écriture est très important et que, dès lors, le travail de réécriture imposé dans un second temps apparaît comme une sanction qui est vécue comme injuste par rapport au travail fourni. On comprend mieux dès lors combien le travail de réécriture est ingrat quand il est perçu comme un deuxième travail et non comme partie intégrante du travail lui-même.

Suite à ces deux réactions, le fait que les élèves ciblaient le début de l'activité a été relevé : *Vous dites que c'était difficile pour vous « au début ». Par la suite, comment vous êtes-vous sentis ?*

Petit à petit, j'ai compris les critiques des autres et j'ai compris qu'ils disaient ça pour améliorer le texte. J'étais donc moins fâché. Cette réponse illustre le fait qu'en prenant du recul vis-à-vis d'eux en tant que scripteur, les enfants entrevoient la possibilité de revenir sur leur texte.

Cette séquence illustre une situation où l'on prend pour référence un ou deux textes d'élèves. Mais d'autres modalités sont possibles. En effet, le texte de référence peut être un écrit social, un écrit qui préexiste. Les textes d'expert peuvent être analysés complètement ou partiellement selon l'objectif poursuivi. On peut également varier le nombre d'écrits de référence.

Le brouillon ou la production instrumentale

Cette séquence permet d'établir une différence entre le premier jet et le brouillon. Le premier jet est une phase, une étape de travail - il ne s'agit pas d'un produit (même si on considère ce terme ainsi dans son usage quotidien) - dans laquelle l'apprenant doit adopter trois postures : celle de penseur qui permet d'élaborer mentalement les idées avant de les mettre par écrit, celle de scripteur et celle de lecteur de son propre texte. Le brouillon, quant à lui, est le produit réalisé lors de cette première phase de travail. Il peut être la simple mise sur papier de quelque chose qui est déjà là et prêt dans la tête. Mais il peut aussi être très différent du texte final. On parle alors de « Brouillon instrumental » (Alcorta, 2001), outil permettant d'agir sur le processus d'écriture. Il présente des structures écrites qui rompent avec l'aspect linéaire de l'écrit de communication. On y trouve des mots et groupes de mots sous forme de listes et de tableaux et le recours à des outils graphiques, comme des flèches, des numéros et autres symboles. Cette phase instrumentale qui nécessite une connaissance des concepts et une décentration des apprenants est donc plus déductive et moins spontanée ; elle doit s'apprendre.

Lors d'un chantier d'écriture autour de la lettre de demande⁴, la classe a créé une production instrumentale de la lettre, suite à la confrontation des premières productions des élèves et à la confrontation de ces textes avec des textes d'experts.

⁴ Il s'agissait d'écrire une lettre de demande d'informations à une personne de référence concernant un sujet choisi par les élèves pour réaliser un exposé (exposé à réaliser dans le cadre du projet Cap'Ten).

Nom et adresse de l'expéditeur : <i>Prénom, Nom</i> <i>Rue et n°</i> <i>Code Postal - ville</i>	Lieu et date de l'écriture de la lettre
	Nom et adresse du destinataire : <i>Prénom, Nom</i> <i>Rue et n°</i> <i>Code Postal - ville</i>
Interpellation <i>Monsieur, Madame,</i>	
Présentation <ul style="list-style-type: none">- <i>Se présenter comme dans un livre de dth arde</i>- <i>Expliquer le projet Cap tes</i>- <i>Ecrire le sujet choisi</i>	
Demande <ul style="list-style-type: none">- <i>Je souhaiterais...</i>- <i>Fournir-vous...</i>- <i>Auriez-vous l'amabilité de...</i>- <i>Dans ce cadre, je recherche de la documentation sur...</i>	
Formule de politesse <i>Votre technique référentiel pour une lettre (holisme langage soutenu)</i>	
Signature <i>Prénom, Nom</i> <i>Signature</i>	

Figure 6 : exemple de production instrumentale d'une lettre de demande d'informations

COMMENT L'ENSEIGNANT PEUT-IL ORGANISER LE PROCESSUS DE RÉÉCRITURE ?

LES GRILLES D'ÉVALUATION

Généralement, la première réécriture consiste en une réélaboration de texte. Les enfants sont invités à **améliorer, compléter ou terminer** le texte entamé lors de la séquence précédente. Le travail s'accompagne généralement d'une grille d'évaluation comprenant divers critères établis en collaboration avec les enfants. Cette grille peut être soit une grille d'autoévaluation que les enfants remplissent eux-mêmes, soit une grille d'évaluation remplie par l'enseignant qui souligne les points forts de la production et note les manques.

La deuxième réécriture consiste à **cibler des problèmes plus ponctuels** et se centre donc sur des points plus précis (de matière par exemple). Cette réécriture s'accompagne généralement d'entretiens individualisés avec l'enseignant. Les problèmes à cibler sont repérés et discutés avec l'enfant en question avant de passer à la réécriture.

La troisième réécriture consistait en la mise au net. Les enfants doivent respecter les contraintes linguistiques : ponctuation, orthographe, conjugaison, grammaire à l'aide des outils référentiels habituels (dictionnaire, dictionnaire des synonymes, Bescherelle...).

Le 11 Septembre 2011

Il était un fois, un vieille homme qui s'appelait René. Il avait 76 ans et pas de femme ni d'enfant. Il fumait la pipe depuis longtemps. Il vivait dans une

Un jour, il sentit que c'était la fin pour lui et l'in du hême appela l'hôpital trams en urgence. Ils lui ont fait une radio et ils ont vuent un cancer du paimons déjà trop avancé.

Ils lui ont donné de la morphine pour plus sentir le douleur, et le pauvre René c'est éteint le 11 janvier 2012 à l'hôpital Erasme.

le 11 janvier 2012

Il était un fois, un vieille homme qui s'appelait René. Il avait 76 ans et ne avait pas de femme ni d'enfant. Il fumait la pipe depuis longtemps et vivait dans un home.

Un jour, il sentit que c'était la fin pour lui et l'infirmerie du home appela l'hôpital Erasme en urgence. Les infirmiers étaient en panique.

Ils firent une amputation du ventre au cathédral et ils virent un cancer du paimons déjà trop avancé.

Ils firent tout les possible pour le cancer mais rien et René ils lui donnerent de la morphine pour ne plus sentir la douleur.

Il le pauvre René qui fumait, n'a pas éteint le 11 janvier 2012 à l'hôpital Erasme.

Duipré d'un paimons vrait

Figure 7: premier état de texte mise au net (chef-d'œuvre⁵) d'un élève

5 Le « chef d'œuvre » est le terme utilisé pour désigner les productions finalisées dans le cadre des chantiers d'écriture.

Dans la figure 7, on peut observer que le premier état de texte a été amélioré. L'élève a continué à élaborer son texte : il a davantage décrit ce qui s'était passé à l'hôpital pour le vieil homme. La mise au net a été réalisée sur une feuille de couleur choisie par l'élève qui a permis de mettre son travail en valeur.

LES GRILLES D'ÉVALUATION

L'analyse des textes permet de mettre en évidence des caractéristiques propres au type de texte travaillé, caractéristiques qui deviendront des critères de productions pour les élèves. Garcia-Debanc (1993), lors d'une conférence intitulée « Production d'écrits et enseignement de la langue – Quelles articulations ? », revient sur l'importance de faire élaborer des critères par les élèves.

Elle évoque trois voies pour faire élaborer des critères :

- l'analyse des textes de référence, que ce soient des écrits sociaux d'auteurs ou des écrits d'élèves ;
- la comparaison de textes d'élèves ;
- la relecture critique des textes de pairs.

L'auteur émet cependant des mises en garde vis-à-vis de la constitution de critères par les enfants. Elle craint le technicisme qui aboutirait au fait de passer plus de temps à l'explicitation et à l'explication des critères qu'à écrire des textes. Elle craint également que la constitution de critères aboutisse à une mise en conformité des textes des élèves. Elle évoque, parallèlement à ces risques, les limites d'une explicitation de critères par l'enseignant dans le sens où, si c'est l'enseignant qui transmet les critères, l'enfant ne se les appropriera pas entièrement.

L'intérêt essentiel d'une grille d'évaluation réside donc dans sa dimension interactive. Il importe que ce soient les élèves qui élaborent ces critères pour se les approprier. L'évolution des critères participe et témoigne du développement des compétences des élèves. Ces grilles sont également fondamentales parce qu'elles objectivent le processus de travail et d'apprentissage. Cela dit, il est important qu'une place soit laissée aux commentaires éventuels de manière à mettre en lumière des avis divergents.

Voici, par exemple, la retranscription du récit d'une élève qui n'a pas respecté tous les critères de la grille (elle n'a pas complètement respecté la structure du schéma narratif) mais qui a fait preuve « d'un écart heureux » en utilisant un procédé d'écriture particulier : la prolepse. En effet, elle avait écrit un petit résumé de son texte pour commencer son récit avant d'entamer la situation initiale. Elle racontait donc anticipativement un événement qui allait avoir lieu plus tard dans l'histoire. Ce genre d'initiatives est à mettre en valeur pour permettre aux autres élèves d'enrichir leurs démarches. C'est en outre un procédé littéraire parfois très apprécié et considéré comme une preuve

d'originalité dans le récit. Il entraîne en outre l'enfant à utiliser un autre procédé d'écriture: le flash-back.

L'homme veuf

Un homme grand, plus très jeune, pas maigre et plutôt gros et accro au téléphone. Cet homme a 44 ans mais à cause de son défaut, il va se retrouver veuf.

Tout a commencé un mercredi. Cet homme, François, va rejoindre son club de pétanque mais il a évidemment toujours son téléphone sur lui, ce qui embête fortement sa femme, Louise, parce qu'elle a l'impression que le téléphone de Monsieur compte plus qu'elle-même! Elle quitte alors la maison.

Après sa partie de pétanque, François rentre à la maison, toujours pendu à son téléphone, et quand il rentre, il ne se rend même pas compte que sa femme n'est plus là.

Petit à petit, il se rend compte que sa femme est partie. Alors, il se précipite dehors pour la chercher. Il court, court comme si sa vie était en danger mais il a beau courir, il ne retrouvera peut-être jamais sa femme. Alors, il appelle la police.

Il court, court...et tout à coup, son téléphone sonne: la police lui annonce que sa femme est malheureusement morte. Malgré ce décès tragique, il est toujours pendu à son téléphone et va toujours à son club de pétanque mais sa femme lui manque quand même très fort et maintenant, dans son cœur, elle passe avant son téléphone.

Figure 8 : exemple d'écrit d'élève s'écartant des critères de la grille d'évaluation

Relever les points forts est une pratique très importante. Si l'enseignant ne souligne pas les avantages de la production, les enfants ont tendance à tout remettre en question et à tout réécrire. Il faut insister là-dessus car les comportements où l'enfant jette son premier jet et recommence sont fréquents.

Il faut différencier la grille d'autocorrection (ou grille de relecture) complétée par l'élève, de la grille d'évaluation que le scripteur ne remplit pas lui-même. En effet, une grille d'autocorrection est une grille de critères que le scripteur remplit suite à sa production. L'intérêt essentiel de cette grille est que l'enfant puisse prendre conscience de ce qu'il peut modifier par lui-même. Ce type de grille lui offre une certaine autonomie, à la différence de la grille d'évaluation remplie par l'enseignant ou par les pairs.

Grille pour améliorer ton récit			
Critères	Oui	Non	Commentaires
<p>Tous les paragraphes ont une fonction. Chaque paragraphe correspond aux différents moments du récit.</p> <ul style="list-style-type: none"> J'ai décrit mon personnage principal (nom et de façon sommaire). J'ai réfléchi au problème que mon personnage rencontrait afin de trouver une solution. L'action de mon personnage est bien en lien avec le problème. Elle doit être clairement décrite et compréhensible. La solution au problème a du sens. Il s'agit d'une réponse plausible au problème. La nouvelle situation est en lien avec la situation initiale. 			
J'utilise des connecteurs logiques			
J'utilise pas verbaux le discours direct			
J'ai vérifié l'orthographe			

Figure 9 : exemple de grille de relecture

LES ENTRETIENS INDIVIDUALISÉS

Les entretiens individualisés se réalisent entre un élève et son enseignant. Ce dernier explicite les erreurs repérées dans le texte de l'élève concerné en les localisant dans le texte. Ensuite, s'engage une négociation entre l'apprenant et l'enseignant. L'élève peut poser les questions qu'il désire et justifier ses choix s'il n'est pas d'accord avec l'enseignant. S'ensuivent des prises de décision sur les priorités de réécriture. En effet, généralement, l'enseignant relève une série d'erreurs que l'élève est incapable de traiter dans son intégralité. Il s'agit donc pour les deux acteurs de mettre des priorités qui permettront au texte de devenir acceptable. Ces priorités seront prises en compte par l'élève lors de sa réécriture.

SI : - description Stella
 + ce qu'elle est en train de faire
Problème : se réveille → cris.
Actions : - soins à l'animal → comment ?
 - voyage
 - chercher le ligas moins 4 fois
 - ...
conséquence / solution : respire et se sent mieux
SF : se réveille et se sent mieux

Figure 10 : exemple de traces d'un entretien individualisé

Dans l'exemple de la figure 10, l'élève éprouvait des difficultés à structurer son récit en mettant en lien la situation initiale avec la situation finale et la solution avec les actions de son personnage. De commun accord, l'élève et l'enseignant ont décidé de faire un plan (brouillon instrumental) qui reprenait

des éléments structurés du récit (selon le schéma narratif). Ensemble, ils ont défini la situation initiale, le problème et quelques actions (l'élève donnait les idées, l'enseignant notait les mots-clés). Ensuite l'élève a continué seule le plan entamé et rédigé avant qu'elle continue seule le plan entamé et qu'elle rédige le deuxième jet de son récit.

Pour mettre en oeuvre des entretiens de ce type, il importe que l'enseignant connaisse la typologie des textes et le fonctionnement interne de chaque type de texte, ainsi que les règles de la grammaire du texte et de la phrase pour déceler n'importe quelle erreur dans les productions d'enfants.

La difficulté principale des entretiens individuels réside dans leur organisation. En effet, l'enseignant ne peut s'occuper que d'un élève à la fois et doit donc prévoir du travail pour les autres élèves. L'idéal est de réaliser les échanges individualisés pendant que les autres élèves utilisent des grilles de relecture, en donnant la priorité aux élèves qui s'en sortent moins facilement dans la réécriture, ou, du moins, qui s'engagent moins rapidement dans la réécriture à l'aide des seules grilles. Dans le cadre du stage dans lequel s'est déroulé tout ce travail de réécriture, l'organisation des entretiens individuels était relativement efficace car deux enseignants étaient présents pour 20 élèves.

Une autre limite des entretiens individualisés est que l'on ressent souvent très nettement la patte de l'enseignant. Certaines erreurs sont très difficilement compréhensibles par les élèves. Ces erreurs sont alors comparées avec « la bonne formule émise par l'enseignant ». La bonne formule est ensuite généralement mémorisée par les élèves qui la réécrivent telle quelle quand ils se remettent, seuls, au travail.

Cela dit, l'avantage des entretiens individualisés réside dans l'individualisation des critères, tandis que les critères établis dans les grilles d'évaluation sont collectifs. C'est pour cela qu'il est intéressant de combiner les deux approches : grille critériée collective ET entretien individualisé.

A la réflexion, il aurait sans doute fallu allier à l'entretien individuel la création d'un référentiel personnel dans lequel chaque enfant aurait noté tout ce qui pourrait l'aider lors des relectures et des réécritures de chacun de ses textes. En effet, certains critères de réécriture reviennent continuellement chez les enfants et ne sont pas liés à un type de texte particulier. C'est le cas de la concordance des temps par exemple, de l'emploi des connecteurs, de l'organisation en paragraphes...

QUELQUES APPORTS DES SÉQUENCES D'ÉCRITURE ET RÉÉCRITURE

La satisfaction des élèves par rapport aux différentes démarches

Interrogés à propos de leur degré de satisfaction vis-à-vis de l'une ou l'autre manière de fonctionner, les élèves ont mis en avant des degrés de satisfaction variables selon les outils utilisés lors des relectures et des réécritures :

Degré de satisfaction vis-à-vis des grilles de relecture (complétées par les élèves)

2 élèves sur 18 ne se sont pas du tout sentis aidés par la grille de relecture,
13 élèves sur 18 se sont sentis peu aidés par la grille de relecture,
3 élèves sur 18 se sont sentis beaucoup aidés par la grille de relecture.

Degré de satisfaction vis-à-vis des grilles d'évaluation (remplie par l'enseignant)

Aucun élève ne s'est pas du tout senti aidé par la grille d'évaluation,
4 élèves sur 18 se sont sentis peu aidés par la grille d'évaluation,
14 élèves sur 18 se sont sentis beaucoup aidés par la grille d'évaluation.

Degré de satisfaction vis-à-vis des entretiens individualisés

Aucun élève ne s'est pas du tout senti aidé par les entretiens individualisés,
3 élèves sur 18 se sont sentis peu aidés par les entretiens individualisés,
15 élèves sur 18 se sont sentis beaucoup aidés par les entretiens individualisés.

Ce recueil d'informations sur la satisfaction des élèves, réalisé auprès de 18 élèves, montre que les entretiens individualisés et les grilles d'évaluation donnent un degré de satisfaction plus important que les grilles de relecture.

Il convient de signaler la différence qui existe entre les élèves qui sont plus à l'aise avec l'écriture et la réécriture et les élèves qui le sont moins. Parmi les 18 enfants interrogés, 6 d'entre eux écrivent chez eux. Ce sont eux qui s'engagent le plus facilement dans la réécriture, et pour eux, la grille de relecture semble efficace.

L'engagement dans la réécriture

Régulièrement, on se retrouve devant des enfants qui en ont assez de devoir réécrire, réécrire et réécrire encore. Souvent, les enfants prennent beaucoup de temps à se mettre au travail de réécriture, mais lorsqu'on leur demande d'arrêter, ils ne le font pas ; ils paraissent absorbés par leur texte sans saisir ce qui se passe autour d'eux. Lors d'une activité pendant laquelle cette situation paradoxale s'est présentée, la question de savoir pour quelle raison ils ne voulaient pas arrêter comme demandé a été posée. Les réponses peuvent être classées de la manière suivante, selon que les enfants recherchaient :

→ L'aboutissement de leur travail

E1 : *Je ne voulais pas arrêter parce que je voulais avoir fini.*

E2 : *Parce que c'est difficile d'arrêter cette activité en plein milieu. Je préférerais terminer ce que j'avais entamé.*

E3 : *Quand on arrive au bout et qu'on comprend le texte, on n'a pas envie d'arrêter.*

La plupart des réponses allaient dans ce sens : les enfants ont évoqué la recherche de l'aboutissement et du chef-d'oeuvre (mise au propre de leur texte sur un support spécifique destiné à être vu et lu).

→ À plaire au destinataire

E4 : *Parce que je voulais avoir un texte parfait.*

E5 : *Pour moi, tout le monde avait un but. Mon but était de terminer et de décorer le texte pour qu'il soit le plus beau possible et qu'on ait envie de le lire.*

E6 : *Oui, je trouve aussi que si on écrit un texte au brouillon, ça ne donne pas envie de le lire.*

E7 : *On va peut-être le montrer aux parents qui viennent en classe et il faut que le texte soit mis en valeur pour qu'il soit apprécié.*

E8 : *On a compris l'enjeu donc on n'a pas envie d'arrêter.*

→ Un plaisir personnel

E9 : *Parce que c'était chouette.*

E10 : *C'est comme dans la vie : au début, on a une tâche difficile à réaliser et on a envie d'arrêter car c'est trop difficile, ça semble insurmontable. Ensuite, on se lance dans l'activité et on y va. Enfin, on est content, heureux... Si on fait un effort, on arrive à quelque chose dont on est fier et qui nous procure du plaisir.*

E11 : *Au départ, j'ai écrit un texte qui ne me correspondait pas et dans lequel la fin était rapide. Quand j'ai réécrit, le texte me ressemblait plus.*

Cette dernière catégorie est plutôt liée à l'aspect psychologique : la recherche de la fierté, du plaisir, de l'estime de soi, la recherche d'identité (se rapprocher de soi, de ce qu'on aime)...

La différence entre la recherche de l'aboutissement et la recherche de cohérence avec le destinataire est parfois difficilement perceptible, et pourtant importante : la recherche de cohérence vis-à-vis du destinataire va plus loin que la recherche d'aboutissement. En effet, lorsque l'enfant évoque le destinataire, c'est que, petit à petit, il parvient à prendre conscience du lecteur. L'enfant sait qu'il est en train de produire quelque chose qui lui échappe (Meirieu, 2007), qui doit se passer à un moment de son auteur pour être lu par son lecteur. Il sait donc qu'il doit corriger toute formulation imprudente ou explication lacunaire. Par ailleurs, l'enfant prend conscience qu'il s'engage, qu'il s'expose, qu'il s'inscrit dans un espace social, que son écrit va être soumis au regard et à la lecture de l'autre. L'autre grande différence est que la recherche d'aboutissement relève plutôt de l'aspect psychologique : l'enfant recherche avant tout à être fier de lui, alors que la recherche de cohérence par rapport à son texte et à son destinataire relève essentiellement de l'aspect discursif. C'est LA motivation principale relevée par les élèves lors de cette observation. Il apparaît ainsi évident que la recherche de destinataires réels encourage et motive les enfants à écrire et à réécrire : d'où l'importance de produire des écrits authentiques. Grâce à ces trois catégories de réponses, on peut observer que la motivation vient essentiellement des aspects discursifs et psychologiques. Il convient donc de ne pas les oublier en se centrant trop, voire exclusivement, sur les aspects linguistiques des textes.

CONCLUSIONS

Beaucoup d'enseignants évaluent encore les productions écrites de leurs élèves en tant que produit fini. Les essais antérieurs n'ont donc pas d'existence reconnue. Par ailleurs, la signification et la nécessité d'un brouillon ne sont pas évidentes pour les jeunes élèves. Au début de l'apprentissage, l'enfant se précipite dans son texte comme il pourrait le faire à l'oral. Il ne voit pas les textes comme véritablement transformables, il ne parvient pas à prendre de la distance, il révisé peu et manque de procédures et de stratégies. Il faut apprendre à réécrire. C'est là que se trouve tout l'enjeu d'un apprentissage explicite de la réécriture (Reuter, 2002).

Il importe donc d'abord pour les enfants de changer leurs représentations initiales concernant l'écriture : la réécriture fait partie intégrante de tout travail d'écriture. Pour valoriser ce changement de représentation, le seul travail de réécriture sur leurs propres textes ne suffit pas. En effet, il nécessite un travail multiple sur la motivation, la conception de l'erreur et du brouillon, sur les modalités de réécriture, exposés dans cet article.

En outre, il est important de travailler autant la révision que la réécriture, deux pratiques distinctes, qui demandent de mobiliser différentes compétences, mais qui semblent indissociables et qu'il est important de rendre explicites. Il est également nécessaire de diversifier au maximum les situations d'écriture et de veiller à y intégrer une démarche autour des trois axes : l'aspect psychologique/motivationnel, l'aspect linguistique et l'aspect discursif.

Il existe enfin des dérives à éviter dans toute situation de réécriture. Il faut en effet garder à l'esprit qu'un texte d'enfant doit rester un texte d'enfant et il est préférable de ne pas trop y percevoir la patte de l'enseignant. Il faudrait donc que l'enseignant puisse identifier les paramètres et les critères minimum qui rendent un texte d'enfant satisfaisant.

BIBLIOGRAPHIE

Adam, J.-M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle – théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Mardaga.

Alcorta, M. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit in *Revue française de pédagogie – La pédagogie et les savoirs : éléments de débat* (n°137). France : Octobre, novembre, décembre 2001, INRP – Institut national de recherche pédagogique.

Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire - Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. France : Ed. La dispute.

Deleuze, G. (2010-2011). *Syllabus de français – 2^e normale primaire*. Bruxelles : HEB-Defré.

Fabre-Cols, C. (2002). Réécrire à l'école et au collège – *De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris : ESF Editeur.

Garcia-Debanc, C. (1993). *Production d'écrits et enseignement de la langue – Quelles articulations ?* Conférence.

Grawez D. (2009). *Cours de 1^{re} normale primaire*. Bruxelles : HEB-Defré.

Giasson, J. (2004). *La lecture, de la théorie à la pratique*. De Boeck (Coll. Outils pour enseigner).

Groupe EVA, (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. Paris : Hachette Education : INRP. (Coll. Pédagogies pour demain).

Hayes et Flower (1981, 1987). Cités dans CORBLIN C. *Réécrire à deux, la synthèse comme aide à la réécriture*. In : Caractères (n°23). Belgique : mars 2006 (pp.35-39).

Meirieu, P. (2007) *Pourquoi est-ce (si) difficile d'écrire ?* France : Bayard Editions.

Reuter, Y. (2002) *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF Editeur. (Coll. Didactique du français).