

LA RÉÉCRITURE POUR APPRENDRE À ÉCRIRE



HENDA TOUMI
Professeure
Faculté des lettres et des
sciences humaines de Kairouan
(Tunisie)

L'approche psychocognitive du processus rédactionnel et l'étude de la génétique textuelle des manuscrits d'écrivains démontrent que l'acte d'écriture n'est qu'une perpétuelle amélioration en devenir, témoignant ainsi de la place qu'occupe la réécriture dans toute activité de production écrite.

Cette amélioration est tributaire — entre autres — du degré de la maîtrise, par les scripteurs, des différentes composantes de l'acte d'écrire, à savoir la planification, la mise en mots et la révision.

Une réflexion didactique assez récente se penche sur l'intérêt à accorder aux opérations de révision-réécriture dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'écrit, et ce, dans une perspective visant l'amélioration des compétences scripturales des apprenants.

Le présent travail s'inscrit dans la lignée d'une didactique de la réécriture en cours de constitution en proposant l'intégration d'activités axées sur la révision-réécriture dans les programmes d'enseignement de l'écrit afin d'atteindre l'amélioration, tant souhaitée, des compétences scripturales des jeunes apprenants.

En effet, une programmation explicite de séquences didactiques portant sur des activités de réécriture reste, jusqu'à nos jours, absente des manuels de l'enseignement de l'écrit¹. Néanmoins, loin de préconiser une didactique de l'écrit fondée exclusivement sur des pratiques de réécriture, nous nous proposons d'aider l'apprenant à améliorer ses compétences scripturales en le conduisant à réécrire sa production par la mise en place de quelques situations pédagogiques susceptibles de créer les conditions de la réécriture.

BIEN ÉCRIRE, C'EST RÉÉCRIRE : HOMMAGE AU BROUILLON

Il s'agit de déculpabiliser les apprenants dans l'élaboration de textes renfermant des ratures en leur enseignant « explicitement que les ratures ne sont pas des ratés et que les hésitations repérables sur un brouillon sont le signe d'une compétence » (Penloup, 1994, p. 31). En effet, les mêmes « hésitations » sont manifestes dans les brouillons des écrivains et elles sont considérées comme les traces d'un texte en construction. De même qu'il ne viendrait à l'idée de personne d'analyser ces manuscrits d'auteurs en rapport avec une maîtrise imparfaite de l'écriture, de même les essais rédactionnels de nos élèves doivent être considérés comme les indicateurs d'une pensée en cours d'inscription.

De ce fait, si l'enseignant veut apprendre à sa classe à réécrire, il peut fonder une partie de ses démarches sur les « hésitations » au moment de l'écriture au brouillon,

¹ Il s'agit ici de manuels utilisés en Tunisie.

explicitant ainsi le travail du passage des idées à leur textualisation.

Or, dans la plupart des manuels, les textes d'auteurs sont rarement présentés comme l'aboutissement d'un travail qui a pu comporter errances et erreurs. Implicitement ou explicitement, le texte littéraire risque d'apparaître à l'élève très éloigné de sa propre pratique d'écriture.

Dès lors, l'observation des brouillons d'écrivains par l'apprenant peut modifier ses représentations sur l'acte d'écriture. En effet, une telle démarche didactique présentera le texte littéraire comme le résultat d'un travail comportant des variations et des modifications, voire des insatisfactions.

[...] le texte littéraire risque d'apparaître à l'élève très éloigné de sa propre pratique d'écriture.

Opérant ainsi, l'enseignant peut agir sur la conception de l'écriture comme fruit de l'inspiration et sur celle de l'écrivain comme élu parce qu'il est capable de produire du propre dès le premier jet. Par conséquent, l'apprenant sera à même de se débarrasser de la représentation dévalorisante qu'il se fait de son propre brouillon. En effet :

[...] face à l'impossibilité, pour certains élèves, de procéder à un travail de réécriture, nous pouvons effectivement [...] penser que des séquences d'apprentissage reposant sur l'étude de manuscrits différenciés d'écrivains [peuvent] contribuer à "désacraliser" à la fois l'objet de la réécriture et l'acte



qui la sous-tend. Au-delà de ce processus de réhabilitation des brouillons, nous pouvons certainement aider les élèves dans la programmation de leur travail par l'étude d'avant-textes qui donnent à voir les procédés par lesquels un auteur entre progressivement dans la composition de son texte.» (David, 1994, p. 4)

L'objectif est d'amener les élèves à découvrir que la modification permanente de l'écrit déjà produit est moins une simple pratique de classe dictée par les corrections recommandées par l'enseignant que le propre de l'activité d'écriture. Donc, faire observer que les écrivains font très souvent des brouillons et qu'ils modifient sans cesse leurs textes est à même de conduire les apprenants à saisir que l'art de la rédaction est essentiellement et avant tout un art de la réécriture.

En effet, l'observation et l'analyse des brouillons d'écrivains invitent les apprenants à accorder aux différentes opérations de réécriture la valeur et l'intérêt qui leur sont dus.

Ainsi, ceux-ci seront amenés à modifier leurs conceptions de la linéarité de l'écrit et de son irréversibilité pour comprendre et admettre que la production scripturale se caractérise par un perpétuel devenir dont le seul maître est le sujet écrivain. En effet, l'observation et l'analyse des brouillons d'écrivains invitent les apprenants à accorder aux différentes opérations de réécriture la valeur et l'intérêt qui leur sont dus. Ainsi, ajouts, suppressions, remplacements et déplacements seront désormais perçus moins comme des signes d'incompétence scripturale que comme des indices de réélaborations volontaires et délibérées du texte qui est en cours de construction. Autrement dit, l'examen

des différents états textuels produits par les sujets dits experts légitimera aux yeux des apprentis peu expérimentés l'activité de réécriture, et ce, en dévoilant le processus d'écriture. Dès lors, les apprenants comprendront que les opérations de retour sur le texte pour le modifier-améliorer sont inhérentes à toute production scripturale.

Entre autres situations didactiques susceptibles de créer les conditions de la réécriture en classe, nous suggérons celle-ci :

- le brouillon d'un apprenant est photocopié et distribué à toute la classe ;
- l'enseignant attire l'attention des élèves sur la présence des ratures et par là de la réécriture dans l'écriture ;
- des questions ciblées mettent en évidence les opérations de réécriture qui sous-tendent les ratures repérées dans le texte photocopié ;
- l'enseignant «provoque» une discussion sur le pourquoi des ratures et amène les apprenants à établir un rapprochement entre les raisons évoquées et les procédés de réécriture qui sous-tendent les ratures dans les brouillons d'écrivains qui auraient déjà été observés et étudiés dans une séquence didactique précédente ;
- les apprenants sont invités à observer chacun leur propre brouillon pour y examiner le fonctionnement des ratures et éventuellement de l'activité de réécriture qu'elles dissimulent ou plutôt dévoilent.

Par ailleurs, l'enseignant peut envisager d'autres situations d'apprentissage de la réécriture en répartissant sa classe en quatre groupes qui correspondent aux quatre opérations de réécriture les plus utilisées, à savoir l'ajout, la suppression, le remplacement et le déplacement. La séance peut avoir la progression suivante :

- un texte d'apprenant est photocopié et distribué à l'ensemble de la classe déjà répartie en quatre groupes ;
- chaque groupe est invité à opérer soit des ajouts, soit des suppressions, soit des substitutions, soit des déplacements, et ce, en vue de réécrire-améliorer le texte initial ;
- les propositions des différents groupes sont confrontées puis mises en commun afin de mettre à la fois en évidence la possibilité d'intervenir sur un texte pour le réécrire-améliorer et les diverses stratégies de réécriture-amélioration offertes par la langue.

L'intérêt de la séquence sera d'amener les apprenants à engager un «jeu» de révision-réécriture auquel ils prendront plaisir, dans un esprit concurrentiel, pour faire preuve de compétences satisfaisantes en la matière. Ils s'exerceront ainsi aux activités de réécriture-amélioration dans les textes de leurs pairs et y prendront habitude avant d'entamer des stratégies d'intervention sur leurs propres productions et d'essayer d'objectiver leur retour sur leurs propres textes en s'y distanciant et en se décentrant autant que faire se peut.

► S'AUTOÉVALUER OU MOTIVER À RÉÉCRIRE

Une grille d'évaluation — d'abord utilisée par l'enseignant pour classer les erreurs, puis par l'apprenant pour réécrire sa production — constitue une aide à la révision



du texte en induisant une lecture plus «armée» qui favorisera la distanciation nécessaire à toute relecture. Il s'agit de «provoquer» les opérations de relecture questionnante, de repérage des dysfonctionnements, de retour critique sur l'écrit produit et, éventuellement, de réécriture-amélioration de la production antérieure.

Le déroulement de séquences didactiques centrées sur l'autoévaluation comme source de motivation à la réécriture peut être envisagé comme suit :

- les apprenants rédigent un texte répondant à une consigne bien déterminée ;
- l'enseignant leur distribue une grille de révision-évaluation conçue pour le texte en question et axée sur la totalité des compétences à faire acquérir et à évaluer. Les contenus des différents axes dans la grille seraient — de préférence — formulés dans des interrogations à la première personne, afin de mieux impliquer l'apprenant dans l'opération de révision-évaluation: l'autoquestionnement lui permettra d'atteindre la distanciation et la décentration requises pour améliorer son propre produit textuel ;

- les apprenants révisent leur production en se servant de ladite grille sur laquelle ils doivent inscrire les réponses aux questions posées. L'opération de révision peut les entraîner vers une réécriture du premier jet textuel ;

- l'enseignant ramasse les productions et les grilles pour une évaluation formative: il évalue — sans attribuer de note — le texte et les réponses aux questions de la grille en soulignant les erreurs, en les numérotant dans le texte et en inscrivant les numéros sur la grille de révision-évaluation au niveau approprié, c'est-à-dire en face de la question correspondant au type d'erreur repéré ;

(Cette méthode d'évaluation est à même de permettre à l'apprenant de localiser ses erreurs et d'identifier leur nature.)

- les apprenants récupèrent leur texte et leur grille pour essayer de les réécrire-améliorer à la lumière des annotations de l'enseignant sur les copies et sur les grilles ;
- l'enseignant ramasse les deux productions pour comparer les deux états textuels: il s'agit d'évaluer la production scripturale et la stratégie de révision-réécriture à l'aide de la grille d'évaluation. Il souligne et numérote de nouveau les erreurs laissées, éventuellement en utilisant une couleur différente que celle utilisée pour la première évaluation. Il alloue une note ;
- l'enseignant doit établir le diagnostic des erreurs repérées dans le deuxième jet textuel pour en faire l'objet de séances de consolidation ;
- les apprenants tentent une dernière réécriture-amélioration après les séquences de remédiation ;
- l'enseignant évalue une dernière fois pour ajouter, si nécessaire, quelques points aux apprenants qui auraient effectué une réécriture-amélioration faisant preuve de l'acquisition des apprentissages ayant fait l'objet des activités de consolidation.

L'attribution de la note en deux «tranches» est une pratique pédagogique qui a l'avantage de donner à l'apprenant la chance de retravailler son texte, de stimuler sa révision-réécriture et d'évaluer son retour sur sa production scripturale initiale.

▶ QUAND JE EST UN AUTRE

Dans cette situation rédactionnelle, l'apprenant est amené à réviser-réécrire un texte déjà écrit. Il s'agit de la production d'un pair ou d'un texte préconstruit par l'enseignant et contenant certaines erreurs et lacunes linguistiques et/ou textuelles. Cette pratique de la révision sur le texte d'autrui est une stratégie efficace dans la mesure où elle apprendra à l'élève comment relire et améliorer un écrit en y portant un regard distancié, étant donné que son «je» n'y est pas impliqué. Cet apprentissage sera, ensuite, transférable à la révision effectuée sur son propre texte.

Pour ne donner qu'un exemple, l'enseignant peut demander aux apprentis scripteurs de travailler l'ajout des connecteurs logiques et/ou des transitions dans un texte duquel il aurait supprimé tous les articulateurs et les liaisons entre les paragraphes.

Par ailleurs, la situation d'apprentissage «Je est un autre» peut aussi être fondée sur l'apport du pair: les apprenants, en petits groupes, effectuent une lecture critique de la production — rendue anonyme — de l'un de leurs camarades, et ce, en vue d'y repérer les éventuels dysfonctionnements, d'y porter un jugement argumenté et de proposer des pistes de réécriture pour l'amélioration de la production en question. Les recherches ont, en effet, montré que les apprentis scripteurs révisent mieux les rédactions de leurs pairs que leurs siennes propres.

Cette pratique de la révision sur le texte d'autrui est une stratégie efficace dans la mesure où elle apprendra à l'élève comment relire et améliorer un écrit en y portant un regard distancié, étant donné que son «je» n'y est pas impliqué.



IMITATIONS ET / OU CONTRAINTES

Dans cette situation rédactionnelle, l'apprenant est amené à écrire des textes selon un modèle proposé: c'est le fameux exercice de pastiche qui est à même de sensibiliser les apprentis scripteurs aux différentes possibilités offertes par la langue et de leur montrer que la production scripturale n'est qu'un perpétuel devenir. En effet, écrire «à la manière de» est un exercice de rédaction qui a l'avantage de conduire les apprenants à effectuer certaines opérations de réécriture, notamment le remplacement. Ainsi, ces scripteurs apprendront, par imitation délibérée et réfléchie, à revenir sur des produits textuels en vue de les réécrire-modifier.

De même, le fait de demander aux jeunes scripteurs de réécrire un texte tout en parodiant les propos de son auteur, dévalorisant ou valorisant son point de vue, peut les amener à travailler les quatre opérations fondamentales du retour sur le texte.

En effet, l'activité de réécriture à contraintes a le mérite d'aider les apprenants à contrôler des aspects qui diffèrent des aspects «superficiels» de la rédaction, et ce, en les conduisant à focaliser leur attention sur un phénomène textuel bien déterminé qui, même s'il est formulé en termes de contraintes, constitue le but principal du processus de réécriture.

LA RÉÉCRITURE DIFFÉRÉE

Dans cette situation rédactionnelle, l'apprenant est amené à élaborer un texte en plusieurs étapes: il s'agit d'un projet d'écriture de longue durée, qui peut s'étaler sur des semaines. De ce fait, la production scripturale sera entamée, interrompue, reprise, relue, continuée et éventuellement transformée avant d'être achevée. L'apprenti scripteur se trouve ainsi dans une situation d'écriture qui

nécessite l'amélioration du jet déjà là: la relecture différée de son propre texte lui facilite sa décentration et sa distanciation par rapport à sa production. Ainsi, le texte écrit en «morceaux» et réécrit plusieurs fois s'élabore en une succession de «brouillons» qui sont autant d'états provisoires et transitoires de la production finale.

[...] l'activité de réécriture à contraintes a le mérite d'aider les apprenants à contrôler des aspects qui diffèrent des aspects «superficiels» de la rédaction, et ce, en les conduisant à focaliser leur attention sur un phénomène textuel bien déterminé qui, même s'il est formulé en termes de contraintes, constitue le but principal du processus de réécriture.

Par ailleurs, cette écriture-réécriture laissée sans cesse en suspens a le mérite de sensibiliser l'élève au devenir perpétuel qui caractérise toute production scripturale. Il prendra ainsi conscience du travail qui accompagne toute activité d'écriture et des différentes opérations mises en œuvre dans l'élaboration d'un texte et dans la modification-amélioration de sa première version.

CONCLUSION

Une programmation d'activités d'expression écrite axées sur des opérations de réécriture, en vue d'une éventuelle amélioration de la production scripturale initiale, sera mieux justifiée, voire plus légitime, si elle bénéficie du parrainage des textes officiels et des recommandations méthodologiques. Il s'agit, en effet, d'intégrer — officiellement — l'activité de réécriture dans les programmes d'enseignement/apprentissage de la production d'écrits dans le but de participer à l'amélioration des compétences scripturales des apprenants. ◀

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

DAVID, J., «La réécriture au confluent des approches linguistique, psychologique et didactique», dans *Écrire, Réécrire*, Paris, Repères, n° 10, INRP, 1994, p. 3-11.

PENLOUP, M.-C. (dir.), *La rature n'est pas un raté, plaidoyer pour le brouillon*, Rouen, Académie de Rouen, Coll. «Mafpen», 1994, 120 p.

Œuvrant dans le milieu pédagogique tunisien, Henda TOUMI a d'abord enseigné dans un lycée secondaire, puis à l'école française de la mission culturelle de Sfax. Elle s'est ensuite consacrée à l'enseignement du français, de la syntaxe, de l'expression écrite, de la littérature, de la didactique du français et de l'enseignement assisté par ordinateur à la faculté des lettres et des sciences humaines de Sfax. Depuis deux ans, elle est en poste à la faculté des lettres et des sciences humaines de Kairouan avec un enseignement axé sur la syntaxe, l'expression écrite, la littérature et civilisation et la didactique du français.

hendatoumi@yahoo.fr