

Réécrire : principes et tactiques

De la réécriture à l'épaississement des textes

Concevoir l'écriture comme une compétence qui se construit par l'amélioration des textes et des retours réflexifs sur les productions nécessite de repenser le rôle attribué à la *réécriture*. L'élève ne progresse en effet que s'il est invité à se dépasser dans un travail nouveau, non répétitif et exigeant. Il faut lui proposer des réécritures qui ne soient pas des reprises du premier jet. De fait, la reprise d'un texte, souvent saturé de rouge, à des fins d'amélioration et d'enrichissement, est plus souvent bloquante que stimulante. Il importe donc de reconsidérer à la fois les pratiques de production d'écrit, les conceptions du brouillon et de l'évaluation. Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne (*Écrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*, Paris, Dalagrave/CRDP de Versailles, 2002) conçoivent la réécriture à la fois comme un travail de « reformulation globale des textes » et comme un travail d'« épaississement » des textes. Pour eux, écrire, ce n'est pas reprendre un premier jet pour l'améliorer, mais c'est écrire successivement plusieurs textes, qui ne sont pas systématiquement corrigés. L'absence de correction ne signifie pas absence d'évaluation : l'enseignant lit ces textes successifs, ces écrits intermédiaires, pour guider l'élève dans ses réécritures. Par écrits intermédiaires, il faut entendre : écrits transitoires, non nécessairement normés et non définitifs. L'important est qu'ils permettent aux élèves de passer d'un texte premier à un texte second, de prendre conscience du volume de travail accompli et surtout de mesurer leurs progrès. À l'enseignant, ils servent d'outil d'évaluation formative.

Quatre tactiques pour guider la réécriture des élèves

Pour guider la réécriture des élèves, Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne proposent de s'appuyer sur quatre tactiques.

Reprise et variation

- **Reprise** : Il s'agit de proposer un retour en amont du premier jet. À quelques jours d'intervalle, et après avoir commenté les premiers jets, on redonne la même consigne d'écriture (à l'identique ou reformulée), mais sans redonner le premier jet. Par exemple, à la suite de la lecture du début de *Fantastique Maître Renard*, de Roald Dahl, on demande aux élèves d'écrire la suite de l'histoire. Quelques jours plus tard, et sans leur redonner le premier jet, on demande : « Maître Renard part chercher de la nourriture. Il se déguise. Raconte. »
- **Variation** : comme en musique, on fait varier la consigne autour d'un même thème. À l'issue de la lecture de la totalité du roman *Fantastique Maître Renard*, de Roald Dahl, on propose successivement les consignes suivantes : Maître Renard part chercher de la nourriture. Continue l'histoire. / Tu es un fermier. Raconte l'histoire de son point de vue. / Je raconte une histoire dans laquelle il y a un personnage méchant. / Tu dois choisir entre deux choses et tu hésites.

Développement d'un aspect du texte

- Donner des consignes de réécriture portant sur un aspect du texte (insister sur les sentiments de tel personnage, sur la description de tel lieu, sur l'explication de tel phénomène etc.). L'élève produit alors un nouveau texte qui sera réinséré dans le premier (ce qui lui demandera de l'adapter) ou un nouveau texte complet.
- Modéliser le travail d'écriture par l'enseignant : « Traiter au tableau la recherche des idées, des premières formes, montrer qu'on rature, qu'on hésite, qu'on ajoute, c'est donner une leçon de révision, partager avec les élèves les difficultés, montrer comment on y répond. » Il est important que « l'enseignant écrive avec ses élèves » (Dominique Bucheton, Jean-Charles Chabanne, *Écrire en ZEP*, Delagrave, p. 181).

Apport « copieux » de culture et de savoirs

En cours d'écriture (ou de révision), pour renouveler et nourrir l'imaginaire, faire de nombreuses lectures de textes littéraires, créer des banques de textes, d'expressions et de mots à partir de textes ressources. Fonctionnant comme une mémoire externe, ces réservoirs permettent aux élèves de mieux évoquer l'univers qu'ils imaginent, de percevoir des effets à créer. Cette interaction entre lecture et écriture constitue une aide efficace pour amplifier et enrichir les textes.

Lecture et analyse des textes entre pairs

Ces moments permettent aux élèves de mesurer leurs réussites et leurs faiblesses – de prendre conscience d'écarts et d'adopter une attitude réflexive à l'égard de l'écriture. Ils marquent également une véritable entrée en littérature en ce qu'ils mettent l'accent sur l'acte de réception et donc, sur les effets du texte. Enfin, ces moments constituent une aide pour les élèves qui peuvent piocher dans les trouvailles des autres pour les consigner et se les réappropriier ultérieurement. Ces trouvailles peuvent être consignées et servir lors d'une réécriture par reprise sans le premier jet. Autrement dit, on conserve du premier jet les réussites, augmentées, éventuellement, de certaines de celles des camarades, et on les rend aptes à être réemployées dans les réécritures successives.

Questions de « postures »

L'adoption de cet ensemble de principes permet aux élèves, progressivement, de multiplier les *postures* de scripteur, et, ce faisant, de maîtriser de mieux en mieux leurs écrits.

Pour pouvoir conduire un tel travail, l'enseignant est, lui, obligé de modifier sa propre *posture* : de correcteur, il doit parvenir à devenir un véritable lecteur. À partir de l'observation des écrits intermédiaires, des consignes de réécriture sont proposées. Cette attitude souple est une condition nécessaire pour l'analyse fine des écrits des élèves, analyse elle-même nécessaire pour la formulation de consignes de réécriture adéquates et efficaces. Celles-ci ont pour vocation d'aider l'élève à déplacer ses réflexes d'écriture pour lui permettre de résoudre telle ou telle difficulté et de développer les noyaux symboliques et sémantiques de son texte.