

Pour des pratiques de la réécriture ou comment apprendre à (ré) écrire.

Marylène CONSTANT/Arielle NOYERE
Collège de la Bassée et Mission Lecture.

“ Le scripteur a le sentiment d’offrir de soi une image figée, non susceptible de retouches, et par conséquent infidèle ”.

Michel Dabène - *L’adulte et l’écriture.*

“ Toute rature demandée en cours de réécriture (...) se conçoit non seulement comme une éventuelle issue pour le problème mais encore comme la chance, pour l’écrivain, si du moins il l’accepte, de devenir en toute modestie, mais c’est cela qu’on nomme l’apprentissage, autre que ce qu’il était ”.

Jean Ricardou - *Pour une théorie de la réécriture* - Poétique n° 30.

Deux citations issues de deux champs d’investigation pour le moins opposés : M. Dabène construit sa problématique autour du rôle de “ l’écrit et de l’écriture dans les situations de communications quotidiennes ” (1). Son champ d’études concerne les pratiques d’écritures ordinaires. J. Ricardou, quant à lui construit sa réflexion et sa démarche en atelier d’écriture en référence aux écrivains adultes légitimés (2). Ce qui nous intéresse dans ces extraits, c’est le passage de la “ non retouche ” à l’acceptation de changements sollicités par d’autres, ici le maître ou les pairs dans une classe donnée. Comment procéder pour aller de l’une à l’autre ? Quelles stratégies mettre en place pour que le texte écrit de l’élève devienne autre sans être infidèle ?

Quelles représentations de l’écriture ?

Corrèlons ces extraits citationnels avec des paroles de deux élèves de 3ème en réelles et graves difficultés face à l’écrit (3), auxquels nous demandions lors d’un entretien portant sur leurs représentations du travail d’écriture, en situations scolaire et non scolaire, comment ils procédaient, ce qu’ils faisaient lorsqu’ils avaient à écrire.

Manuel dit : “ Y a pas de différences entre le brouillon et la feuille rédigée. Mes brouillons, je les fais n’importe comment, même si c’est déjà écrit derrière... si j’oublie des ponctuations (sic), des majuscules, je les rajoute... Je change jamais... Si il y a de grosses fautes que je vois, je change, je vais pas les laisser... On m’a toujours dit qu’il fallait faire des brouillons, surtout depuis la 6ème ”.

Dany, quant à lui : “ Pour des lettres, je fais pas de fautes, donc je fais directement. Pour l’école, si j’écris directement, ça va faire des ratures, ça va être sale donc je fais un brouillon... L’intérêt, c’est de rendre du propre ”.

Une première remarque s'impose, qui concerne le métalangage utilisé pour désigner l'écrit scolaire " une feuille rédigée ", " un écrit pour l'école ", " du propre ", (d'autres parleront de " ce que je rends " ou " ce que je recopie ") : les écrits scolaires sont pour le moins des objets mal identifiés. Et se pose là l'enjeu de l'écrit scolaire pour nos élèves. Rendre du propre n'est pas propre à l'écriture !

Une ambiguïté se dévoile dans le discours de Manuel (je change/je change pas) comme s'il percevait que ce qu'il change n'est pas seulement ce qu'il devrait changer. Les changements qu'il opère touchent davantage pour lui aussi, l'aspect matériel du texte. C'est à partir de là que nous pouvons aussi mettre en relation leurs dires avec les citations en exergue. Ni l'un ni l'autre n'a conscience d'offrir une image figée. Exceptées les corrections de surface, ce qu'ils écrivent n'est pas susceptible de retouches à leurs yeux ou à leurs possibilités du moment.

La mise au propre en guise de réécriture

Nous avons d'ailleurs pu constater qu'ils disaient vrai en analysant des brouillons et copies collectés dans des classes de 6ème et 3ème lors d'épreuves communes de " composition française ".

Le choix de ces classes se justifie par la volonté de repérer l'évolution, ou son absence, des pratiques du brouillon entre l'entrée au collège et à la fin de ce cursus scolaire.

Difficile d'ouvrir une fenêtre sur la petite boîte noire !

La lecture comparée de ces brouillons et copies révèle, dans la majorité des cas, peu de différences entre le texte à l'état de brouillon et le texte recopié, sinon que le brouillon s'orne de quelques ratures et que la copie est " propre ". Ce qui confirme que, pour l'élève, le passage du brouillon à la copie se réduit à une simple mise au propre.

Cette tendance est massive chez les élèves de 6ème, surtout chez ceux qui maîtrisent bien l'écrit : les brouillons de ces élèves ne comportent pas la moindre rature.

Cette tendance semble s'inverser en 3ème : les élèves les plus compétents " travaillent " leurs brouillons, alors que les élèves les plus en difficulté pratiquent le brouillon comme les élèves de 6ème.

Certains d'entre eux radicalisent même cette pratique en rédigeant directement sur la copie : le brouillon disparaît purement et simplement. Cette disparition nous semble intéressante dans la mesure où elle est le signe d'une logique propre à ces élèves en difficulté : ils ont compris, à juste titre, qu'un brouillon recopié en l'état n'avait pas de raison d'être. Et pourtant ils affirment tous ou presque pratiquer le brouillon !!

L'évolution des représentations

Nous avons demandé en début d'année à trois classes de niveaux différents, de compléter par écrit la phrase suivante : " Ecrire en classe, pour moi, c'est... " En 6ème et 5ème, un tiers des élèves n'a pas su terminer la phrase proposée : écrire, pour eux, ne représente rien ou, en tout cas, rien de suffisamment clair pour qu'ils puissent le traduire en mots.

Si on élimine les réponses du style " C'est bien / c'est nul ", il ressort de cette " enquête " que, pour la majorité de ces élèves ayant répondu à la consigne, " écriture " est synonyme de calligraphie ou d'orthographe. Citons-les :

Ecrire pour moi,
c'est bien quand on ne fait pas de fautes,
c'est ne pas faire de fautes,
c'est pour que le prof puisse savoir si on fait beaucoup de fautes,
c'est essayer d'améliorer ma façon d'écrire,
c'est soigner son écriture,
c'est pour apprendre à mieux former ses lettres,
c'est pour copier la leçon.

La définition du brouillon qu'il donne le plus souvent s'inscrit bien dans leurs propos : " Un brouillon, c'est mal écrit ", " Au brouillon, on ne s'applique pas ".

Pour ces élèves, écrire serait donc avant tout produire une belle page.

Les élèves de 3ème, ayant à leur actif un certain nombre de " rédactions ", ont, quant à eux, tous répondu à la consigne. Bien sûr, pour certains d'entre eux, écrire c'est encore orthographier et calligraphier mais ils sont minoritaires. On trouve davantage des réponses du type :

Ecrire, pour moi,
c'est apprendre à rédiger,
c'est trouver des tournures de phrases,
c'est enrichir son vocabulaire,
c'est s'exprimer,

c'est donner son avis,
 c'est se débrouiller tout seul
 c'est comme dessiner en cours de dessin.

Les représentations se sont déplacées vers le lexique et la syntaxe d'une part, et vers l'écrit comme moyen d'expression et de communication, d'autre part. La représentation de la production écrite comme objet textuel à construire n'apparaît pas, sauf peut-être dans le rapprochement fait par un élève entre écriture et dessin, encore faudrait-il savoir quelle représentation a cet élève de la composition et de l'exécution d'un dessin.

Quant à devoir se débrouiller tout seul, cela ne nous renvoie-t-il pas une image un peu gênante qui tendrait à montrer qu'on n'apprend pas à écrire à nos élèves ? ⁽⁴⁾

Retour sur le brouillon.

Dans les pratiques scolaires traditionnelles et dominantes en classe de français, on ne parle généralement pas d' " Ecrire " (dénomination qui met l'accent sur le processus d'élaboration du texte) mais de " Faire une rédaction " (dénomination qui met l'accent sur le produit attendu).

L'élève doit remettre un produit fini, une copie, propre, lisible, qui est supposé être l'état définitif du texte, en adéquation optimale avec le " sujet ". Mais la copie, bien nommée, n'est qu'une copie, c'est à dire une transcription : le travail d'écriture se faisant dans un autre lieu, le brouillon. Or ce brouillon n'intéresse personne : il est bien souvent détruit sitôt le texte recopié (il est aussi très difficile d'obtenir que les élèves vous confient leurs brouillons). Le brouillon est d'autant plus occulté que, bien souvent, la rédaction est à rendre pour telle date, le brouillon est fait à la maison et disparaît du temps scolaire. Le travail d'écriture lui-même est ainsi gommé. Ne pourrait-on conclure que dans les pratiques d'enseignement traditionnelles du français, l'écriture n'est pas considéré comme pouvant faire l'objet d'un apprentissage à part entière ? ⁽⁵⁾

Les pratiques dominantes en matière d'enseignement (ou de non-enseignement) de l'écriture induisent les représentations qu'ont la plupart des élèves du brouillon et de l'usage qu'ils en font.

L'enseignant qui focalise son attention et son évaluation sur la copie propre occulte le travail au brouillon et conforte ainsi l'enfant dans l'idée que le texte est le fruit de l'inspiration, du premier jet, et non celui du travail. Si l'écriture ne se travaille pas, inutile de faire un brouillon. C'est bien pourquoi, nous l'avons vu, les élèves de 3ème en difficulté importante rédigent directement. Il est vrai que l'activité rédactionnelle n'est pas prise en compte par l'évaluation sommative. Le brouillon perd toute valeur marchande et toute nécessité pour l'élève. Il devient obsolète,

considéré comme une activité de petites classes. L'élève se sent capable de " mettre au propre tout de suite ".

Paradoxalement, ce sont les élèves les plus compétents de 3ème qui travaillent leurs textes, en faisant des ajouts, des déplacements, en utilisant un langage métatextuel (" je pose le problème ", " je donne mon point de vue ", des marques dans les marges " introduction ", notation d'un plan dénommé comme tel).

Ces élèves commencent à percevoir l'écriture comme un processus d'élaboration et le brouillon comme le lieu possible de cette élaboration.

On peut d'ailleurs faire un parallèle entre l'écriture et un autre système sémiotique, l'expression graphique ou picturale. Le dessin ou la toile se construisent par ajouts, effacements, et déplacements successifs : les " études " sont autant de " brouillons ", d'états intermédiaires aboutissant à la toile achevée. (Voyons le nombre d'études réalisées par Picasso avant l'élaboration définitive de Guernica).

Le brouillon étant une pratique scolaire traditionnelle, les " bons " élèves qui font des brouillons pratiquement sans ratures se soumettent à la tradition. Pour eux, le rôle du brouillon étant de réduire le risque de produire un texte " sale ". Ils transcrivent sur leurs brouillons le film de leur histoire puis le retranscrivent sur leur copie. Ce qui compte pour eux, c'est le scénario, pas le texte.

Les élèves de 6ème dont les brouillons sont raturés maîtrisent moins bien le langage et sont donc plus gênés au moment de la mise en mots de leur histoire : le brouillon est le lieu d'expression de leurs hésitations. Cependant, ces ratures ne sont pas perçues comme les signes d'un apprentissage en cours mais comme les signes de leur incompétence... De plus, comme ces élèves sont absorbés par les problèmes d'ordre linguistique, ils ne peuvent gérer en même temps les problèmes de mise en texte.

" On peut apprendre à écrire aux élèves en leur enseignant certaines choses à propos de ce qu'ils font quand ils écrivent " (6). Si l'enseignant veut apprendre à écrire à ses élèves, il peut fonder une partie de ses démarches sur les hésitations, au moment de l'écriture au brouillon. Travailler sur le passage de l'idée aux mots. " Le texte raturé saisit le passage de la pensée au langage " (7). C'est sur cette " activité d'encodage ", et par conséquent sur le brouillon qu'il s'agit de travailler si on veut apprendre à écrire.

Pour reprendre les propos de Le Bolec cité par P. Clanché (8), " nous avons le devoir d'intervenir, de coopérer avec l'élève pour qu'il apprenne, d'autant plus

que “ la compétence scripturale est un lieu de conflits et de tensions qui engendrent le plus souvent un état anxieux ” (9). “ Je n’écris pas tout de suite, d’abord, je rêve, je touche à tout (!). Parfois une heure, une heure et demie, c’est long à venir, c’est dur ”. (David, 3ème).

David a raison : produire de l’écrit ne peut se gérer petit à petit, au coup par coup comme c’est le cas pour le langage parlé (10). Ecrire, c’est se représenter d’une manière abstraite une situation, ce qui signifie qu’il faut anticiper son texte. Et c’est bien là un de nos problèmes quotidiens. Faire passer l’apprenant d’une gestion pas à pas de son texte à une planification globale et cohérente.

L’amélioration de textes et la réécriture.

La revue “ *Recherches* ” se fait souvent l’écho de situations d’écriture au travers des différents numéros, et même de réécriture (11). Nous voudrions donc ici, dans le droit fil de ce qui est écrit dans la revue, dresser une espèce de typologie de situations de réécriture. Les situations d’écriture présentées ici n’auront pas de valeur en elle-même mais sont uniquement envisagées comme ayant engagé des situations de réécriture, d’amélioration de textes. “ L’écriture n’est plus envisagée comme le résultat intangible d’un premier jet mais comme un procès d’élaboration nécessitant de continuelles modifications en son cours ” (12).

Il nous semble intéressant de multiplier les référents théoriques. Enseigner le savoir écrire ne saurait se résoudre à l’applicationnisme ou la didactisation d’une seule théorie de référence. A nous enseignants d’intégrer des modèles d’origine diverses et de faire varier les entrées possibles. Le temps de l’oligarchie théorique est passé de mode. Aussi tentons-nous d’utiliser les ressources disponibles à notre connaissance que nous avons pu transférer dans nos pratiques quotidiennes.

L’ordre de présentation n’est pas un ordre canonique correspondant à une quelconque programmation annuelle de la réécriture mais plus un catalogue, un réservoir de situations à promouvoir dans sa classe.

Améliorer un texte, c’est produire plusieurs états successifs du texte jusqu’à un état optimal. L’état optimal est défini par le professeur et/ou par l’élève scripteur, en fonction du projet initial d’écriture, des objectifs fixés en amont du projet, du niveau d’apprentissage du scripteur.

Il s’agit aussi de mettre en place des situations d’écriture nécessitant l’amélioration de la production (écriture longue en projet/socialisation des écrits).

Le texte réécrit plusieurs fois s’élabore en une succession de brouillons qui sont autant d’états provisoires et transitoires du texte final.

L'apprenant travaille sur un texte déjà là, le sien ou celui d'un camarade : c'est à travers cette activité de réécriture qu'il apprend à écrire. Il n'a plus tout à gérer : sa tâche en est considérablement simplifiée et plus centrée sur un phénomène textuel, linguistique ou sémantique. En effet, il ne s'agit pas de décourager l'élève devant une tâche énorme : les réécritures seront orientées selon un dysfonctionnement repéré dans l'état antérieur ⁽¹³⁾. Si un texte d'élève présente de nombreux dysfonctionnements, il conviendra de hiérarchiser, c'est à dire de faire un choix que l'on considérera comme premier par rapport aux apprentissages en cours.

De l'usage du brouillon en classe.

Ces pistes sont issues des travaux de génétique textuelle.

Le brouillon est le lieu d'utilisation de tout un code paralinguistique qu'il convient d'apprendre aux élèves : distinguer les ratures des biffures, connaître l'usage des becquets, des renvois semble intéressant dans la mesure où les élèves utilisent ces signes. Intéressant de remarquer quels sont les signes qui sont plus particulièrement utilisés.

– Brouillons, manuscrits d'écrivains ⁽¹⁴⁾

Soumettre aux élèves des brouillons d'écrivains ne peut avoir que des effets bénéfiques sur leurs représentations - a) de l'écrivain, b) de l'écriture.

Montrons des pages raturées d'écrivains et faisons émerger les opérations suivantes :

“ A un premier niveau d'analyse, l'auteur écrit, biffe, insère, déplace, relit ce qui est déjà écrit.

Toutes ces opérations sont des opérations matérielles. En quittant ce plan matériel ces opérations sont réduites à 3 :

- Biffures sans réécriture : suppression
- Biffures avec réécriture : substitution
- Insertion sans biffure : ajout.

Le déplacement peut être ramené à un cas particulier de substitution ” ⁽¹⁵⁾

Opérant ainsi, on pourra de surcroît désacraliser un certain nombre de mythes concernant les écrivains qui ont tous bien entendu la plume facile, aisée. Ils rendent tout de suite du propre, eux !

On peut ajouter l'étude d'extraits de textes où les auteurs/narrateurs font état de leurs pratiques de l'écriture ; Ainsi Annie Ernaux ⁽¹⁶⁾ : “ j'écris lentement...

Naturellement aucun bonheur d'écrire..." Ou encore Peter Handke : " Depuis l'époque où il avait vécu, presque une année durant, avec l'idée que la langue désormais lui manquait, chaque phrase était devenue pour l'écrivain un événement... (...) Mais cette peur qu'il avait de rester bloqué, de ne plus pouvoir continuer, ne l'avait-il pas ressenti tout au long de sa vie et pour bien d'autres choses ". (17) Cette étude peut se faire sous la forme d'un tri classement de textes (18) et (19) dont l'objectif serait de faire émerger les représentations de l'écriture chez l'écrivain notamment le travail de l'écriture.

-- Brouillons, manuscrits d'élèves.

Travailler sur les brouillons d'élèves peut être une étape intéressante dans les situations d'apprentissage de la réécriture.

* Claudette Oriol-Boyer propose une démarche pédagogique dont on peut s'inspirer aisément même si nous nous démarquons de sa finalité (faire écrire de la littérature) (20)

- Les brouillons sont transcrits sur des transparents utilisés en rétroprojection
- Discussion sur l'intérêt de la tâche (la réécriture est déjà présente sous la forme de la réécriture immédiate)
- Observation des brouillons eux-mêmes : repérage des opérations citées à propos des brouillons d'écrivains
- Interrogation sur le pourquoi des ratures.

La rature est en effet largement dominante et plus particulièrement la rature d'un mot ou d'un groupe de mots.

* Observation de son propre brouillon (21)

- établir les raisons des ratures
- confrontation par groupes et mise en commun collective.

On pourra mettre en évidence la nature des ajouts :

- Ajouts de nature linguistique : déterminants oubliés, morphèmes oubliés à l'intérieur d'un mot (cela touche à l'orthographe, à la syntaxe, etc...)
- Ajouts de nature textuelle : reprise anaphorique, connecteurs... etc. On observera de même la nature des substitutions et des suppressions (21)

* Retour sur le brouillon d'écrivain avec centration sur la gestion de l'espace ce qui permettra de faire des suggestions pour ses propres brouillons (travail sur 2 pages en vis à vis / 2 colonnes / inserts disposés dans les marges, dans les interlignes).

On peut aussi proposer, à la suite, d'opérer sur un même texte d'élève photocopié et toiletté (c'est à dire un texte où sont rétablies la ponctuation, l'orthographe et faits quelques ajustements minimes de mise en page par exemple) dont on distribue 4 exemplaires :

- 3,4,5 ajouts
- 3,4,5 suppressions
- 3,4,5, substitutions
- 3,4,5 déplacements

Les propositions sont mises en commun et on fait ainsi d'une part apparaître la possibilité d'améliorer les textes et d'autre part l'objectivation de critères d'amélioration.

De l'utilisation des travaux de psycho-cognition

Claudine Garcia Debanc ⁽²²⁾ a vulgarisé les travaux de Hayes et Flower qui proposent un modèle de l'activité d'écriture. Les opérations seraient :

- La planification :

- * enjeu du texte à produire, son effet sur le destinataire compte tenu de ce qu'on sait de lui
- * conception du cadre d'ensemble du travail.

La planification est une étape importante de la tâche : c'est ainsi qu'on voit toutes les stratégies et combien elles sont différentes selon les élèves (écriture d'abord d'une phrase, puis d'une autre etc... / ou on jette en vrac les idées pour ordonner ensuite / ou encore on procède par petites touches successives. Il s'agit alors pour nous de les faire passer d'une stratégie à une autre, notamment de la gestion pas à pas à une stratégie plus globale qui semble plus judicieuse.

C'est ainsi que nombre de brouillons sont raturés sur les premières et deuxièmes phrases. Il semble que l'élève à cette étape du travail en est encore à ce moment là en cours de planification, les choix qu'il opère sont décisifs et l'on perçoit là son hésitation. ⁽²³⁾

- La mise en texte :

ce sont toutes les activités liées à la rédaction elle-même. C'est résoudre les problèmes de cohérence/cohésion et d'acceptabilité au niveau de la phrase et des relations entre les phrases.

- La révision :

il s'agit là de la relecture et la mise au point final du texte. Fayol et Gombert y voient trois étapes ⁽²⁴⁾

- * La détection qui consiste à repérer que quelque chose ne va pas.
- * L'identification où est étiquetée l'erreur avec formulation d'hypothèse sur son origine.
- * La modification : action effectuée par le scripteur lorsqu'il réécrit.

Ces opérations ne sont pas linéaires. Il y a allers et retours permanents entre les différents niveaux. Voici quelques pistes pédagogiques qui travaillent ces différents aspects.

Voir documents en annexe :

- démarche d'amélioration d'un devoir d'argumentation
- démarche d'amélioration d'un texte explicatif à fonction argumentative
- démarche d'amélioration de l'introduction d'un devoir d'argumentation.

En guise de conclusion provisoire parce que nous mesurons combien il serait pertinent d'évaluer d'une façon précise les écarts entre les différents états de texte, nous voudrions cependant bien dire que chaque situation d'écriture est unique en elle-même, que les problèmes posés par la nouvelle situation sont spécifiques à cette situation et que le problème des transferts d'acquis nous semble pour l'instant épineux. D'autant plus épineux que les sujets de 10/11 ans (Bartlett) corrigent plus facilement les ambiguïtés référentielles dans les textes d'autrui que dans les leurs, que les sujets de 10/14 ans (Bereiter/Scardamalia) qui réussissent à détecter, à identifier leurs erreurs ou leurs difficultés en restent au niveau bien souvent local. (25)

Il s'agit donc bien de mettre en place des stratégies d'aides individuelles, si possible, compte tenu de nos charges de travail.

ANNEXE :

Démarche d'amélioration d'un devoir d'argumentation.

Nous sommes dans une classe de 3ème, en début d'année scolaire. Le premier travail d'écriture donné à faire à la maison, c'est-à-dire sans aucune aide de la part de l'enseignant, aura valeur d'évaluation diagnostic.

Le thème proposé est celui de la mode : " Pensez-vous qu'il soit indispensable de suivre la mode ? " Aucune consigne n'est donnée quant au type de texte attendu.

Les devoirs remis sont pleins d'idées ... mais peu convaincants ! C'est ce paradoxe que l'enseignant doit mettre en évidence au cours d'une séance de lecture/évaluation collective des copies. Les élèves prennent ainsi conscience qu'il ne suffit pas d'avoir des idées pour produire un texte valable. D'autre part, la nécessité de la réécriture devient évidente pour tous.

Aides à la réécriture :

L'enseignant constitue une " banque de données " avec les " idées " exprimées dans les devoirs. Une quarantaine de propositions sont ainsi réunies et distribuées aux élèves afin que le travail de réécriture porte exclusivement sur la mise en texte.

Propositions rédigées par les élèves de 3ème C sur le thème de la mode :

1. La façon de s'habiller révèle l'âge, la situation sociale, le caractère.
2. La mode peut être une source de conflits entre les jeunes.
3. La mode est le reflet de la façon de vivre d'une époque, d'une génération.
4. La façon dont on s'habille est une création personnelle.
5. Beaucoup de jeunes portent des vêtements qu'ils n'aiment pas vraiment pour suivre la mode et faire comme leurs copains.
6. Je n'achète pas de vêtements à la mode car, quelques mois après, c'est déjà démodé !
7. Pour suivre la mode, il faut avoir des revenus assez élevés.
8. La mode des cheveux courts fait l'affaire des coiffeurs.
9. En résumé, la mode, c'est faire ce qui nous plaît.
10. La mode est souvent un sujet de conversation pour les jeunes.
11. Si tout le monde s'habillait pareil, avait le même style, on ne saurait distinguer personne, ce serait triste et monotone.
12. On peut suivre la mode sans que cela devienne un emprisonnement : il faut pour cela apporter une petite touche personnelle qui vous distinguera des autres.
13. La mode est une liberté pour les gens aisés.
14. De nos jours, de plus en plus de gens s'habillent en suivant la mode.
15. En achetant tous les nouveaux articles qui sortent, on en arrive à tomber dans un genre des plus communs.
16. Il y a la mode des jeunes et celle des adultes, par exemple le style punk et le genre classique.
17. Le problème est surtout de savoir suivre la mode car elle change sans arrêt et devient de plus en plus chère.

18. Les " hards ", les " punks " n'ont pas de mode, ils s'habillent toujours de la même façon.
19. Ceux qui portent des marques connues et chères comme Benetton et Lacoste veulent montrer leur supériorité.
20. Quand on est habillé à la mode, on se sent mieux, donc c'est une liberté.
21. Quand on est à la mode, on se trouve plus jolie que celles qui n'y sont pas.
22. Il y a des limites : je ne porterais pas des vêtements déchirés simplement parce que c'est la mode.
23. Pour certains, la mode est synonyme de liberté et pour d'autres d'emprisonnement.
24. On s'habille à la mode pour se faire plaisir.
25. Certains ne s'intéressent pas à la mode car ils pensent qu'elle est devenue un cercle vicieux du fait qu'elle change tous les six mois.
26. On s'habille à la mode pour plaire. Quelquefois, ça marche.
27. Pour suivre la mode, il faut passer son temps à feuilleter les magazines spécialisés et à traîner dans les magasins.
28. La mode est surtout un commerce.
29. Aujourd'hui, la mode ne concerne plus seulement les femmes élégantes, mais aussi les adolescents et les hommes.
30. Victimes de la mode, nous finissons par être vêtus tous de la même façon : la mode nous uniformise !
31. Les magasins proposent toujours de nouvelles choses et nous incitent à acheter sans arrêt.
32. On se moque de ceux qui ne sont pas habillés à la mode, ils sont rejetés.
33. Un adolescent, en s'habillant comme ses camarades, montre sa différence par rapport à ses parents ou à ses professeurs, mais en même temps, il se fond dans la masse des jeunes.
34. Il n'y a pas qu'une mode aujourd'hui, ce qui permet de choisir son style et de montrer sa personnalité.
35. La façon de s'habiller peut manifester un esprit d'indépendance, quand on ne s'habille pas comme les autres par exemple.
36. Pourquoi les mariées s'habillent-elles en blanc et les veuves en noir ?
37. La mode est une liberté quand on peut s'habiller comme on le désire et comme on le ressent.
38. Je suis libre : je laisse passer la mode, je reste à l'ancienne, et j'en attends une qui me plaise !
39. La mode peut nous enlaidir sans qu'on s'en rende compte.
40. La mode est une façon de communiquer : quand on rencontre quelqu'un qui a le même style, on a envie de faire connaissance car cette personne a sans doute les mêmes goûts que nous.
41. Nous devons savoir que les plus beaux vêtements ne nous feront pas devenir ce que nous ne sommes pas.

Consignes de travail :

1) Classez les propositions dans les rubriques suivantes :

a- Introduction : définir le thème et poser le problème.

b- Conclusion : généraliser et prendre position,

c- Arguments et explications :

diviser cette rubrique en 2 sous-parties

c1 : il est indispensable de suivre la mode

c2 : il est inutile de suivre la mode

d- Exemples : illustrer les arguments.

2) Première réécriture :

Rédigez un texte argumentatif en utilisant les propositions que vous avez classées. Vous n'êtes pas obligés de reprendre toutes les propositions. Vous devez choisir entre les rubriques c1 et c2.

3) Deuxième réécriture : gestion des contre-arguments.

Réécrivez votre texte en y introduisant 3 propositions exprimant un point de vue opposé à celui que vous avez choisi.

Démarche d'amélioration d'un texte explicatif à fonction argumentative en 5ème.**Consigne d'écriture initiale :**

Voici le début d'un article de presse : “ Chaque année au début des vacances, des centaines de chiens sont abandonnés par leurs maîtres au bord des routes ou dans les bois ” . Ecrivez la suite de l'article.

Aides à l'écriture :

1. Les élèves écrivent un premier brouillon. Ces brouillons sont lus dans la classe : il ne s'agit pas de texte mais de remarques, d'idées, jetées sur le papier. Toutes ces propositions sont inscrites au tableau.

2. Je demande ensuite aux élèves de classer ces propositions. Nous obtenons quatre “ paquets ” de propositions :

- “ celles qui racontent une histoire de chien ” (exemples)
- “ celles qui expliquent pourquoi les gens abandonnent ainsi leur chien ” (analyse du phénomène)
- “ celles qui expliquent pourquoi il ne faut pas faire ça ” (arguments dissuasifs)
- “ celles qui donnent des conseils ” (arguments incitatifs).

Ces paquets de propositions sont ensuite eux-mêmes classés : l'ordre donné ci-dessus est adopté.

3. Ecriture individuelle de l'article de presse, avec pour consignes de reprendre les propositions de la classe et de respecter l'ordre adopté.

Aides à la réécriture :

. Je propose à la classe de retravailler sur le MEILLEUR texte produit. D'une part parce que ce texte est susceptible d'amélioration, et d'autre part pour évacuer des représentations des élèves le mythe de l'élève qui “ sait ” écrire, qui est “ bon en rédac ”.

Texte : . l'orthographe et la syntaxe ont été corrigées.
 . j'ai introduit des blancs dans le texte.

Chiens abandonnés.

Chaque année au début des vacances, des centaines de chiens sont abandonnés par leurs maîtres au bord des routes ou dans les bois. Un collègue du père de Thomas était en vacances en Bretagne. Un jour, il alla jusqu'à la pointe du Raz et il découvrit un chien attaché tout seul près d'un arbre. Il regarda aux alentours, — il ne vit personne. Il prit le chien et l'emmena chez un vétérinaire. Il demanda — au père de Thomas s'il voulait bien prendre ce chien. La famille de Thomas réfléchit et décida de le prendre. — la mentalité du maître y est pour quelque chose. Les gens qui agissent ainsi n'ont pas de coeur et ils n'aiment pas les bêtes. Ce sont des égoïstes et — ils ne savent pas prendre leurs responsabilités. — les gros chiens sont difficiles à transporter en voiture et ils sont encombrants dans une tente ou une caravane. — souvent les hôtels refusent les animaux. Les maîtres n'ont trouvé personne pour garder leur chien, — ils ne veulent pas payer un chenil. Il existe des solutions moins cruelles. On peut — demander à ses voisins ou à sa grand-mère de prendre l'animal pour les vacances. On peut — trouver un chenil dont le prix est abordable. Si c'est impossible, on peut se renseigner à l'avance et trouver un hôtel qui accepte les animaux. Un chien abandonné risque de se faire écraser par une voiture ou de mourir de faim. Il peut mordre les passants ou causer un accident — quand on a un chien depuis au moins un an, il nous aime : en l'abandonnant, on le fait souffrir. Le chien est un bon compagnon pour les enfants. Il est — un bon gardien pour la maison. — il est très fidèle à ses maîtres. Les gens qui abandonnent leur chien pour partir en vacances ont — tort.

Consignes de travail :

1ère réécriture : remplace dans le texte les mots de liaison suivants : alors, par exemple, aussi, également, donc, de plus, en outre, tout d'abord, mais, mais, ensuite, d'autre part.

2ème réécriture : remplace dans le texte les phrases suivantes, au début, au milieu ou à la fin du texte, selon l'endroit qui convient.

- a. Comment convaincre ces gens-là d'agir autrement ?
- b. Voici le témoignage d'un camarade.
- c. Il faut penser aux conséquences que peut avoir l'abandon.
- d. Voilà comment on peut essayer d'expliquer ces abandons criminels.
- e. Comment peut-on expliquer que certaines personnes soient si cruelles envers les animaux ?

On peut proposer aux élèves en difficulté une aide supplémentaire : une copie du texte sur laquelle les endroits où doivent être introduites les phrases sont matérialisés.

3ème réécriture : réécris le texte obtenu en faisant la mise en paragraphes.

Démarche d'amélioration de l'introduction d'un devoir d'argumentation.

La réécriture a ici pour objectif l'apprentissage de la problématisation : comment écrire le début d'un texte argumentatif ?

Le devoir a pour thème la publicité : " Que pensez-vous de la publicité ? Est-ce pour vous un moyen d'information, de distraction, ou bien une gêne, une nuisance de notre époque ? "

Je sélectionne 10 " introductions " qui posent des problèmes d'écriture et 1 qui n'en pose pas. C'est sur ces débuts de textes d'élèves que l'ensemble de la classe va travailler.

Introductions :

1. La publicité est présente partout et elle nous est présentée sous plusieurs formes, telles que la radio, la télévision, les prospectus, les affiches, etc... Mais à quoi sert exactement la publicité ? Quel est son rôle dans notre vie quotidienne ? Quelles sont nos réactions vis-à-vis d'elle ?
2. Je pense que la publicité à la radio, à la télévision, dans les rues, dans nos boîtes à lettres est excessive. Elle nous envahit où que nous soyons. Elle est présente dans la vie courante mais est-elle vraiment nécessaire ?
3. La publicité est une chose positive.
4. La publicité prend de plus en plus d'ampleur dans notre vie. Mais n'exagère-t-on pas et n'abuse-t-on pas de la publicité ?

Consigne :

- Cochez la case correspondante lorsque l'introduction de l'élève vous semble répondre au critère énoncé.

- Confirmez ou modifiez votre choix du meilleur et du moins bon début de texte.

4. Réécriture : réécrivez le début de votre propre texte en fonction des critères énoncés.

NOTES

(1) M. Dabène - *L'adulte et l'écriture/Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. De Boeck Université - Prisme textes et société.

Son corpus d'analyse est essentiellement composé de déclarations d'accidents.

(2) Voir par exemple la nature des exemples choisis par J. Ricardou à l'incipit de ses articles (Revue Pratiques n° 20) ou ses références constantes au champ très lettré.

Voir aussi la critique de Y. Reuter (Pratiques n° 61 : *L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique* p. 75) et celles de P. Clanché : *L'enfant écrivain. Génétique et symbolique du texte libre* / Païdos - Le Centurion 1988. Pour un théoricien du nouveau roman, Ricardou semble être devenu un des meilleurs praticiens de la réécriture !!

(3) Manuel a rarement écrit plus de dix lignes consécutives (on n'évalue certes pas au poids !). Quant à Dany, je l'ai souvent pris par la main pour écrire. La relation instaurée là lui permettait de produire un écrit somme toute acceptable.

(4) Voir D. Manesse - Etudes de linguistique appliquée n° 71 pages 20 à 23 *L'écrit en CM2 et 6ème - Images et réalités*.

(5) Y. Reuter, Op. Cit. p. 69-70

(6) J.F. Halté - Pratiques n° 61, *Savoir écrire - Savoir-faire*, p. 24.

(7) J. Rey-Debove - *Pour une lecture de la rature* in *La genèse du texte : les modèles linguistiques* - Editions du C.N.R.S.

(8) P. Clanché : Op. cit.

(9) M. Dabène : Op. cit. page 65.

(10) " Le langage parlé est réglé par le déroulement de la situation dynamique. Dans la situation de langage écrit par contre, il faut avoir une attitude indépendante, volontaire, libre par rapport à la situation " Vygotsky (1969) cité par B. Schneuwly in *Vygotsky aujourd'hui* / Delachaux-Niestlé. Voir aussi *La conception vygotkienne du langage écrit* - B. Schneuwly In *Etudes de linguistiques appliquées* n° 73.

(11) Recherches n° 3/ n° 6 (Corriger des copies, ça me donne des idées d'exercices I. Delcambre) n° 8, n° 9, n° 10.

(12) Y. Reuter Op. Cit. page 78.

(13) Pour ce qui est du texte narratif : M. Constant : *L'amélioration de textes dans un projet d'écriture longue*. Revue du CERTEIC n° 7.

(14) Voir ici même l'article de C. Cadet.

(15) A. Grésillon et J.L. Lebrave : *Les manuscrits comme lieu de conflits discursifs* page 136 in *La genèse du texte : les modèles linguistiques* - Editions du C.N.R.S.

(16) A. Ernaux : *La place*, Folio.

- (17) P. Handke : *Après-midi d'un écrivain*, Arcades/Gallimard.
- (18) C. Garcia-Debanc - Pratiques n° 60 : *Tri de textes, modes d'emploi* (Pour une explicitation de ce type d'exercice).
- (19) Voir Tournier/N. Sarraute/Aragon/Prévert/ voir aussi Cassettes du C.N.D.P. (ex : Un poète au travail : J. Tardieu).
- (20) C. Oriol-Boyer, *Lire, écrire avec des enfants* in revue T.E.M. n° 7 " Arts, ateliers ".
- (21) C. Fabre :
- 1) *Des variantes de brouillons au C.P.* in Revue de linguistique appliquée n° 62.
 - 2) *La réécriture dans l'écriture : le cas des ajouts dans les écrits scolaires* in Revue de linguistique appliquée n° 68.
- (22) C. Garcia-Debanc - Pratiques n° 49, *Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture*.
- (23) N. Sarraute racontant les souvenirs d'une rédaction dit : " Maintenant, c'est le moment... Je le retarde toujours ... J'ai peur de ne pas partir du bon pied, de ne pas bien prendre mon élan... " N. Sarraute / *Enfance* p. 210 - Folio.
- (24) M. Fayol et J.E. Gombert : Repères n° 73 *Le retour de l'auteur sur son texte : bilan provisoire des recherches en psycho-linguistiques*.
- (25) M. Fayol et B. Schneuwly : " La mise en texte et ses problèmes " p. 232-233 in *Apprendre/enseigner des textes écrits*. De Boek Université.