



2014-n°1

**Danielle Coltier, Corinne Féron (dir.), *Didactiques du français***

---

« Écrire / Réécrire... des productions écrites d'élèves »

Jean-Luc Pilorgé

---



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International

## **Résumé**

S'il est une activité quasi quotidienne pour un enseignant de français, c'est bien celle de la lecture de travaux d'écriture puis de leur correction. Cette dernière est assise sur des critères d'évaluation et donne souvent lieu à annotations voire à consignes de réécriture pour les élèves, mais n'en repose pas moins sur une conception plus générale du texte et sur une lecture spécifique de l'enseignant. La réflexion que nous proposons prend appui sur une activité originale de réécriture, celle de travaux d'écriture d'élèves de collège par des enseignants de français.

Nous verrons que ces réécritures d'enseignants permettent de faire émerger quelques caractéristiques du « bon » texte d'élève ou du moins sont susceptibles de nous éclairer sur leurs attentes en matière de production écrite scolaire.

Il s'agit finalement de mieux connaître la réalité d'une tâche professionnelle spécifique où subjectivité et normes sont à l'œuvre et restent le plus souvent implicites.

## **Abstract**

If there is one almost daily activity for the teacher of the French language, it must be that of reading written work followed by its marking. The latter is largely based on evaluation criteria and often gives rise to annotations or even advice on rewriting for pupils, but also relies on a more general conception of the text and on a specific interpretation of the teacher. The study that we propose is based on an original rewriting activity, that of written work of secondary school pupils by teachers of French.

We will see that these rewrites by teachers allow the characteristics of a "good" student text to be brought out or at the very least are likely to enlighten us about their expectations as far as academic written production is concerned.

Ultimately the aim is to better understand the reality of a specific task where subjectivity and professional standards operate and remain more often than not implicit.

## Introduction

La communication que nous avons présentée aux journées d'étude de l'Université du Maine nous a permis proposer une réflexion sur une activité de réécriture peu usitée, celle de travaux d'écriture d'élèves de collège réécrits par des enseignants de français.

S'il est une activité quasi quotidienne pour un enseignant de français, c'est bien celle de la lecture de travaux d'élèves et plus particulièrement de productions textuelles d'une certaine étendue ; même s'il s'agit de travaux strictement encadrés et contraints, leur correction suppose la prise en considération de multiples paramètres : elle est assise en principe sur des critères d'évaluation préalablement construits et explicitement mis en œuvre, mais n'en repose pas moins sur une conception plus générale du texte et sur une lecture spécifique de l'enseignant.

Nous nous intéresserons à cet aspect du métier en nous tournant délibérément du côté du lecteur-correcteur et en nous attachant à quelques caractéristiques de la correction de productions écrites scolaires vues à travers le prisme particulier de la réécriture. On considèrera ainsi que la réécriture d'un texte d'élève par un enseignant potentiellement chargé de sa correction est susceptible de nous éclairer sur ses attentes en matière de production écrite scolaire.

### 1. Nécessaire explicitation et restriction de champ

#### 1.1. « Écrire / réécrire »

En évoquant l'« écriture-réécriture », nous nous situons dans un champ de réflexion extrêmement général qu'il nous faut préciser.

Dans une perspective très large, la réécriture est constitutive de l'écriture elle-même. Elle relève alors par exemple de l'activité de « révision » telle qu'elle a été mise en évidence dans les travaux de Hayes et Flower<sup>1</sup> ; du point de vue de jeunes scripteurs en situation d'apprentissage, elle doit aussi être rapprochée des opérations de reprises définies par Claudine Fabre lors de l'analyse de brouillons d'écoliers<sup>2</sup>.

L'activité de « réécriture » peut par ailleurs être envisagée dans une acception scolaire étroite ; c'est alors un temps de travail particulier, postérieur à la production d'un premier jet, lequel a le plus souvent donné lieu à une première lecture de l'enseignant et à la production d'annotations diverses plus ou moins ciblées ou circonscrites. Dans un temps ultérieur, l'élève reprend alors sa tâche de scripteur pour élaborer une nouvelle version du texte initial dans une perspective d'« amélioration ».

---

1 HAYES J. R. et FLOWER L. S., « Identifying the Organization in Writing Process », GREGG LEE W. et STEINBERG Erwin R. (éd), *The Dynamics of Composing, Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, New Jersey, Laurence Erlbaum Associates Publishers, 1980.

2 FAVRE C., *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble, Ceditel / L'atelier du texte, 1990.

Bien sûr la notion d'amélioration dans ce domaine est à divers titres contestable. On sait que la reprise d'un premier jet ne donne pas nécessairement une seconde version plus recevable ou plus appréciée par les lecteurs. Michel Fayol<sup>3</sup> a bien montré que les modifications apportées par les scripteurs dans un tel cadre n'avaient pas toujours lieu et n'étaient pas toujours efficaces. De la même façon, Claudine Fabre hiérarchise les opérations de réécriture que les élèves sont capables de mettre en œuvre. La fréquence de certaines opérations est étroitement dépendante de l'âge des élèves et de leur maturité scripturale.

Si l'on se réfère à l'activité scolaire de réécriture telle que nous l'avons envisagée plus haut, la réalité de l'« amélioration » ainsi permise demande aussi à être interrogée. La réécriture répond le plus souvent une commande magistrale, et s'il ne nous revient pas ici d'en donner une description détaillée, il est facile d'imaginer que les réécritures demandées peuvent être fort diversifiées, tant en raison des types de dysfonctionnements repérés par le correcteur, qu'en raison des différences d'exigence ou de sensibilité d'un correcteur à l'autre. De la correction d'une erreur orthographique à la demande d'expansions de propositions descriptives, d'un choix de mot jugé maladroit à l'exhortation à la clarification du sens d'un paragraphe, les commandes de réécritures suggèrent des opérations dont la complexité est très variable, et le résultat attendu, plus ou moins univoque. L'appréciation de l'amélioration sera donc sujette à forte variation ou incertitude en fonction du correcteur.

Enfin, il nous reste à distinguer deux variantes de l'activité. Si nous venons d'évoquer la réécriture comme reprise par le scripteur de son propre texte, il n'est pas exclu de s'intéresser à l'activité de réécriture comme reprise du texte de l'autre.

On y reconnaîtra sans peine des modèles littéraires célèbres : depuis le Quichotte de Pierre Ménard cher à Jorge Luis Borges, jusqu'à certaines expériences oulipiennes, sans évoquer les jeux les plus récents de Jean Echenoz qui, dans *14*, s'empare explicitement d'un chapitre de *Quatre-vingt treize* et convoque l'écriture hugolienne pour s'inscrire plus fortement peut-être dans la tradition du roman historique.

Nous ne pensons pas néanmoins que les auteurs de ces réécritures veuillent proposer des améliorations de leurs inspirateurs ! et il en est de même pour Pierre Bayard<sup>5</sup> qui s'attaque à l'amélioration des « œuvres ratées ». Ce dernier cas est pourtant bien intéressant si l'on veut bien s'autoriser une analogie pédagogique un peu hardie.

Pierre Bayard se saisit d'œuvres qu'il retient comme ratées ou inabouties à quelque titre pour en proposer une réécriture appuyée sur une connaissance fine des auteurs ainsi stigmatisés. C'est donc un lecteur expert qui s'arroge le droit de corriger un auteur en rupture

---

3 FAYOL M., Des idées au texte, Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite, PUF, coll. « Le psychologue », Paris, 1997.

4 JEAN ECHENOZ, 14, Paris, Les éditions de Minuit, 2012.

5 BAYARD P., Comment améliorer les œuvres ratées ?, Paris, Les éditions de Minuit, 2000.

avec les thèmes ou les stylèmes qui le constituent comme auteur reconnu voire admiré. Pierre Bayard réécrit Ronsard quand Ronsard oublie d'écrire comme Ronsard ou n'atteint pas, dans les scènes militaires de son épopée *La Franciade*, la qualité requise par son lecteur, qui lui reproche « une sorte de défaut général d'investissement <sup>6</sup> ». Le re-scripteur prend la plume quand la production qu'il découvre sous un nom connu ne correspond pas à ce qu'il s'estimait en droit d'attendre.

Le lecteur ordinaire, quand il est insatisfait, ne prend pas nécessairement la plume pour corriger les livres qu'il vient d'acquérir chez son libraire ; il se contente d'émettre un point de vue négatif ou tout simplement d'abandonner l'ouvrage décevant.

Le professeur consciencieux n'a pas cette liberté mais on pourra admettre que lorsqu'il lit les travaux d'écriture de ses élèves, il se trouve dans une situation relativement analogue. Il ne s'agit sans doute pas pour lui de réécrire le texte insatisfaisant mais de signaler au scripteur les erreurs ou dysfonctionnements qui en limitent la recevabilité au regard de la commande scripturale et des normes scolaires en vigueur.

Son horizon d'attente n'est pas celui de Pierre Bayard, à qui la connaissance d'un auteur particulier permet une « normalisation » stylistique de l'ordre du jeu littéraire, mais celui d'un lecteur expert de sa langue, informé des apprentissages réalisés que l'écrit considéré est susceptible de mettre en œuvre, des contraintes d'écriture qui ont pu être données par les consignes, des conditions de mise en écriture et de réalisation. Il est donc bien en situation d'attente. Cette attente est encadrée par sa connaissance des élèves et de l'ensemble des conditions de production, ce qui lui permet d'émettre des jugements de recevabilité ou d'irrecevabilité, de souligner des erreurs, de suggérer des solutions, de questionner le scripteur sur ses intentions.

Il est rare que l'enseignant s'engage dans la réelle réécriture d'un devoir d'élève. Ses interventions écrites sont généralement limitées à des annotations marginales plus ou moins abondantes, à une annotation générale plus explicitement axiologique, voire à des suggestions de modifications de certains passages à des fins d'amélioration.

Ces habitudes professionnelles nous laissent penser que l'enseignant intervient sur ou dans le texte de l'élève en fonction de multiples paramètres que nous ne pouvons détailler ici, mais qui lui permettent de se forger, au cours de la lecture d'une production d'élève, une représentation améliorée du texte qu'il découvre, un « bon texte » empruntant à la fois à la production scolaire et à un « idéal » de ce même texte au regard des conditions de sa réalisation. On peut alors penser que la réécriture du texte initial par l'enseignant, réécriture qui reste virtuelle dans les conditions professionnelles ordinaires, est à même de nous informer de la conception que le professeur se fait d'un texte de qualité, d'un « bon » texte, d'un texte qui

---

<sup>6</sup> Ibid., p. 140.

donnerait entière satisfaction au lecteur-correcteur au niveau considéré.

C'est sous cet angle très particulier d'une réduction drastique de la problématique de la réécriture que nous avons choisi de nous situer pour mieux comprendre le geste professionnel spécifique de la correction des productions écrites d'élèves par les enseignants en cours de français.

### *1.2. « Corriger et / ou réécrire »*

L'enseignant en français est confronté à des travaux d'élèves sur lesquels il est d'usage qu'il intervienne à des fins de correction, d'évaluation, et pour susciter des améliorations à court ou à long terme des textes produits et des compétences scripturales des élèves. Comment un enseignant corrige-t-il ? Comment comprendre ce geste banal, quotidien ?

Notre réflexion, on l'aura compris, repose sur l'idée que le correcteur intervient en construisant, en étroite relation avec le texte de l'élève, un autre texte, « un corrigé virtuel », débarrassé des divers dysfonctionnements qui, à un titre ou à un autre, perturbent sa lecture. Pour mieux comprendre les attentes des enseignants en matière de texte scolaire abouti, nous avons pu, lors de sessions de formation d'enseignants, mettre en place des situations expérimentales contrôlées de correction et de réécriture. La concrétisation de l'amélioration d'un texte d'élève par des réécritures d'enseignants, et donc la réalisation effective de sortes de « corrigés », non pas dans l'absolu mais en tenant le plus grand compte d'une production scolaire initiale, peut ainsi nous apporter une meilleure connaissance des processus qui informent le geste professionnel de correction.

## **2. Une situation expérimentale**

S'intéresser à la correction ordinaire de productions écrites par des enseignants, c'est entrer dans un certain « mystère » même si la tâche réalisée est on ne peut plus banale. Les enseignants proposent avec régularité des situations d'écriture à leurs élèves et se trouvent de fait tout aussi régulièrement en situation de lecteur et de correcteur d'écrits qui, inspirés par les mêmes consignes et si l'on excepte les devoirs les plus contraints, sont très différents les uns des autres. Pourtant, les occasions de voir des copies corrigées par d'autres que soi sont finalement assez minces pour un enseignant. La double correction relève de l'exception, l'examen détaillé de travaux corrigés par un pair fortement improbable dans le quotidien des salles de professeurs.

De plus, s'il existe une spécificité de la correction des travaux scolaires d'écriture, c'est peut-être que, plus sûrement encore que pour d'autres activités, il n'y a pas de correction univoque. Chaque enseignant, bien persuadé de corriger chaque devoir au mieux, n'en est pas moins contraint par sa subjectivité de lecteur, et adopte plus ou moins consciemment une

posture<sup>7</sup> de correcteur qui lui paraît pertinente mais s'appuie sur une représentation du devoir réussi qui lui est propre.

Nous ne reviendrons pas ici sur les diverses postures de correction que l'examen comparé d'une même copie corrigée permet de distinguer<sup>8</sup>. Nous nous intéresserons en revanche à la diversité des réécritures enseignantes, expérimentalement provoquées, à l'occasion de situations de formation initiale et continue portant sur l'évaluation des productions écrites.

Il nous a en effet semblé intéressant, pour réfléchir aux facteurs intervenant dans la correction de travaux d'écriture au collège, de proposer à des enseignants non seulement de corriger une même copie d'élève mais aussi, pour mieux comprendre la nature de leurs attentes au regard de la tâche scolaire, de réécrire le texte afin d'améliorer sa recevabilité : pour le dire simplement et de manière un peu provocatrice, de proposer une réécriture qui, sans trahir l'écrit initial de l'élève, justifierait la satisfaction la plus totale du lecteur-correcteur et obtiendrait une très bonne note !

Le texte initial d'élève, qui sert de support au dispositif, a été choisi dans une série de productions écrites réalisées en classe de troisième. À l'occasion de l'étude du genre de la nouvelle et à l'issue de lectures de textes diversifiés, nouvelles réaliste, fantastique, policière, etc., la commande d'écriture imposait la production d'une nouvelle brève à chute qui devait par ailleurs s'appuyer librement sur une photographie de 1964 en noir et blanc de David Plowden, *Trainstation*, sans contrainte particulière sinon celle de la référence à une gare. Le choix du texte est surtout motivé par son caractère jugé *a priori* très recevable : il s'agissait d'éviter une focalisation excessive des correcteurs ou des re-scripteurs sur des dysfonctionnements orthographiques ou syntaxiques renvoyant quasi exclusivement au respect de la norme.

## 2.1. Les réécritures

Les réécritures obtenues sont bien entendu très diverses même si le texte initial est toujours respecté pour ce qui est de son contenu référentiel principal. Nous nous intéresserons néanmoins ci-dessous davantage à ce qui rapproche les vingt-neuf réécritures d'enseignants de français examinées qu'à ce qui en fonde l'originalité. Il s'agit en effet, au-delà des divergences individuelles entre les re-scripteurs, de saisir quelques traits caractéristiques susceptibles de nous informer sur la nature des attentes des enseignants en matière de « bon » texte.

On pourra lire ci-dessous, à côté du texte initial, un exemple de réécriture représentatif des réalisations obtenues dans les conditions décrites.

---

7 Nous empruntons la notion de « posture de lecture » à Dominique Bucheton (BUCHETON D., « Les postures de lecture des élèves au collège », *Lecture privée et lecture scolaire, La question de la littérature à l'école*, CRDP de Grenoble, 1999, repris dans *Enseigner la littérature*, Delagrave et CRDP Midi-Pyrénées, 2000) mais pour explorer non plus des lectures d'élèves mais des lectures d'enseignants

8 PILORGÉ J.-L., « Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves », *Pratiques*, n° 145-146, *Didactique du français 1*, juin 2010.

Élève	REECRITURE 4
<p><i>Le Métro de l'Enfer</i></p> <p>Jeannot attendait le train. Il y avait beaucoup de monde sur le quai. Des personnes pleuraient ou rigolaient, la joie ou la peur de la vitesse, peut-être. Des jets de fumée s'échappaient de la locomotive. C'était impressionnant !</p> <p>Enfin, le métro arriva. Les gens se bousculaient pour savoir qui passerait le premier. Moi, le bruit, la foule et tout le reste, ça me stresse.</p> <p>Je passai entre les personnes qui, elles, me hurlaient aux oreilles, tout en me postillonnant au visage. Je m'assis et pris mon journal. Le train démarra.</p> <p>Dix minutes passèrent, le wagon s'arrêta brusquement dans un immense tunnel sombre, la peur et les cris des enfants donnaient un sentiment de frayeur.</p> <p>Et voilà que le train de l'enfer reprit son élan, j'étais soulagé. Une voix se fit entendre, c'était le conducteur qui nous annonçait la panne de la locomotive, mais que tout le monde se rassure, rien de grave.</p> <p>Une demi-heure plus tard, j'arrivais enfin à la gare.</p> <p>Des enfants couraient dans tous les sens, et dégustaient leur barbe à papa. Des magasins de sucreries et de galettes au chocolat étaient installés dans tous les recoins de la ville. Une foule incroyable attendait devant les jeux de vitesse ou encore devant la chenille pour les plus petits.</p> <p>Moi, le train de l'enfer, ça me suffit, je préfère rentrer chez moi et lire mon journal tranquillement.</p>	<p><i>Le Train de l'Enfer</i></p> <p>J'attendais le train. Sur le quai, des dizaines de personnes faisaient de même. Des parents, le sourire aux lèvres, tenaient par la main des gamins aux yeux pétillants. D'autres hasardaient un sourire courageux en regardant les rails vides, et l'entrée du tunnel. Deux ou trois criaient, sans qu'on pût distinguer à leur mine l'excitation de la crainte. Une musique assourdissante couvrait leurs cris et résonnait dans la poitrine, infligeant à mon cœur des battements insensés. Des jets de fumée s'échappaient du tunnel, enveloppant la foule d'un nuage épais et odorant. Je m'aperçus que j'étais le seul à m'être muni de valises. Que pouvaient être ces voyageurs sans bagage ? Où allaient-ils ?</p> <p>Enfin, le train sortit du tunnel, freina et dans un bruit de ferraille, s'arrêta. Les gens se ruèrent vers la locomotive : c'était à qui embarquerait le premier. Je me faufilai entre deux familles, choisis un wagon et m'y installai, ma valise serrée entre les pieds. Je remarquai en face de moi, à hauteur de mes mains, un écran criblé de touches, et quelque chose qui me sembla être un volant. Cette équipée m'intriguait de plus en plus.</p> <p>Le train s'ébranla. Après quelques minutes, il s'arrêta brusquement dans un immense tunnel sombre dont les parois étaient couvertes de dessins et de signes effrayants. Les cris des enfants me glacèrent le sang. Mais à mon grand soulagement le train reprit son élan. Je n'avais pas lâché ma valise. Une voix se fit entendre, rassurante, annonçant l'arrivée imminente. Le train s'arrêta. Tout le monde descendit en même temps. Des enfants couraient dans tous les sens, et dégustaient leur barbe à papa. Des magasins de sucreries et de galettes au chocolat étaient installés dans tous les recoins de la ville. Une foule incroyable attendait devant les jeux de vitesse ou encore devant la chenille pour les plus petits.</p> <p>Moi, le train de l'Enfer, c'est la dernière fois que je le prends sans mes parents.</p> <p>A quoi bon en effet, puisque je n'ai pas avancé d'un pouce !</p>

Nous ne pouvons, dans le cadre de cet article, détailler l'ensemble des vingt-neuf réécritures du *Métro de l'Enfer* sur lesquelles nous avons pu nous appuyer lors de cette étude mais tenterons d'en décrire certains des éléments les plus significatifs. Ceux-ci nous permettront d'émettre quelques hypothèses sur la représentation du bon texte scolaire tel qu'il apparaît à l'issue de cet examen et de la comparer parfois aux annotations portées lors de l'activité de correction préalable de ce travail d'écriture par les mêmes enseignants.

## 2.2. *Éléments d'analyse des réécritures*

Un examen externe et tout à fait général des réécritures fait apparaître un premier lieu de divergence avec le texte de référence. Il tient à la longueur et à l'organisation en paragraphes. Les deux tiers des correcteurs allongent le texte de l'élève et surtout en proposent une division moindre. Aux fréquents retours à la ligne de l'élève se substituent des paragraphes très structurés qui miment la progression du récit et ses étapes. Il en ressort un aspect plus dense des réécritures.

Le texte initial a bien sûr donné lieu à deux réaménagements majeurs. L'incertitude sur le moyen de transport, « train » ou « métro », n'a jamais été conservée et c'est le « train » qui a bénéficié des transformations apportées. La gestion peu recevable de l'énonciation hésitant entre une troisième et une première personne a été homogénéisée par les re-scripteurs qui, dans leur grande majorité, ont préféré l'emploi du « je ». Un unique re-scripteur s'est emparé de ce que d'autres ont considéré comme une erreur énonciative pour introduire dans le texte un second personnage et faire de l'« erreur » une potentialité de réécriture<sup>9</sup>.

### Réécriture 21

Il y avait beaucoup de monde sur le quai. Certaines personnes pleuraient ; d'autres riaient. Au loin, on apercevait des jets de fumée noire, qui s'échappaient de la locomotive. Le train approchait. Je reconnus, parmi la foule, un vieil ami, qui s'appelait Jeannot.

[...]

Je m'assis sur un banc, à l'écart. Je fermai les yeux, fatigué. Une main se posa sur mon épaule. Je sursautai. C'était Jeannot. Il me conseilla gentiment d'aller me reposer chez moi car, me dit-il, « j'avais l'air épuisé ».

Si nous nous intéressons au traitement particulier de la syntaxe, la surprise est forte. Alors que les enseignants en situation de correction sont peu intervenus dans ce champ, on note que les réécritures s'éloignent très largement de la syntaxe de l'élève sans remettre nécessairement

---

<sup>9</sup> On trouvera ci-dessous le début et la fin de cette réécriture 21 qui distingue du « Je » le personnage de « Jeannot ».

en cause l'univers référentiel ou l'ensemble des choix lexicaux. Le tableau suivant donne une image du nombre des reprises phrastiques à l'identique par les re-scripteurs<sup>10</sup>.

Phrase 1 (dans ses trois variantes) : Jeannot attendait le train. (4) / J'attendais le train. (13) / J'attendais le métro. (1)	18 reprises
Phrase 6 (dans ses deux variantes) : Enfin, le train arriva (7) / Enfin, le métro arriva (2) .....	9 reprises
Et puis, dans l'ordre :	
Le train démarra .....	
C'était impressionnant .....	14 reprises
Il y avait beaucoup de monde sur le quai .....	12 reprises
	11 reprises
Des jets de fumée s'échappaient de la locomotive .....	
Les gens se bouscuaient pour savoir qui passerait le premier .....	5 reprises
Des enfants couraient dans tous les sens, et dégustaient leur barbe à papa	5 reprises
Une foule incroyable attendait devant les jeux de vitesse ou encore devant la chenille pour les plus petits. ....	5 reprises
	5 reprises
Jeannot attendait le train. ....	
Moi, le bruit, la foule et tout le reste, ça me stresse. ....	4 reprises
Je m'assis et pris mon journal. ....	3 reprises
Des magasins de sucreries et de galettes au chocolat étaient installés dans tous les recoins de la ville. ....	3 reprises
Des personnes pleuraient ou rigolaient : la joie ou la peur de la vitesse, peut-être. ....	3 reprises
Moi, le train de l'enfer, ça me suffit, je préfère rentrer chez moi et lire mon journal tranquillement. ....	2 reprises
Enfin, le métro arriva .....	2 reprises
Et voilà que le train de l'enfer reprit son élan ; j'étais soulagé .....	2 reprises
Une demi-heure plus tard, j'arrivais enfin à la gare. ....	1 reprise
Dix minutes passèrent, le wagon s'arrêta brusquement dans un immense tunnel sombre, la peur et les cris des enfants donnaient un sentiment de frayeur. ....	1 reprise
	1 reprise

Si les reprises propositionnelles, syntagmatiques ou lexicales ne manquent pas, les reprises phrastiques strictes sont fort limitées. La plupart des re-scripteurs s'approprient moins de trois phrases du texte initial, quatre n'en reprennent aucune.

Lorsqu'on porte son attention aux « améliorations » proposées en situation de réécriture, des tendances lourdes se dégagent.

Du point de vue des enseignants, le texte manque, semble-t-il, d'informations spatio-temporelles : le début du texte « J'attendais le train », si l'on adhère à l'homogénéisation du texte

<sup>10</sup> Colonne 1 : phrases reprises strictement à la ponctuation interne près. Colonne 2 : nombre de reprises dans les vingt-neuf réécritures.

à la première personne, devient par exemple :

R1 **C'est ainsi qu'une fin d'après-midi je me retrouvai moi aussi** à attendre le train.

R16 J'attendais le train **depuis déjà plus d'une heure.**

R19 J'attendais le train, **entouré par la foule.**

R20 **Cela faisait déjà plusieurs minutes que** j'attendais le train, **debout, immobile, au milieu d'une foule à la fois dense et oppressante.**

R26 J'attendais le train **sur le quai de la gare au milieu de la foule.**

Il semble aussi que la brièveté des phrases peine à être acceptée comme satisfaisante, ce que l'on retrouve dans les modifications et le développement quasi systématique de « Enfin, le train arriva » :

R2 **S'avance alors la masse imposante d'une locomotive.**

R4 Enfin, le train **sortit du tunnel, freina et dans un bruit de ferraille, s'arrêta.**

R5 **La bête humaine s'arrêta.**

R7 Enfin, le train **entra en gare, dans un fracas métallique assourdissant.**

R9 **Soudain, au milieu d'impressionnants jets de fumée, elle** arriva.

R14 Le train **arrivait en gare.**

R15 **Au loin d'énormes nuages de fumée noire annoncèrent l'arrivée du** train.

R16 **C'est alors que** le train **entra en gare et s'arrêta.**

R20 **Lorsque la locomotive rentra en gare, ce fut au milieu de jets de fumée.**

R21 Enfin, le train **entra en gare et s'arrêta.**

R22 Enfin, le train **s'immobilisa au bord du quai.**

R26 Le train arriva enfin **en gare.**

Les ajouts ici réalisés attirent notre attention sur une autre tendance des réécritures. La propension à multiplier les recours à des stéréotypes d'expression « en gare », « entrer en gare », que l'on retrouve dans d'autres modifications, par exemple lorsqu'il s'agit de réécrire « Il y avait beaucoup de monde sur le quai » dont le niveau de langage a peut-être été jugé trop familier. L'affluence sur le quai appelle ainsi « foule » ou « noir de monde », de même que « se masse », « se presse » ou « bondé »

R2 **Une foule de curieux se masse** sur le quai.

R3 Le quai **était bondé.**

R11 Le quai **était noir de monde.**

R17 **Autour de moi, une foule désordonnée se pressait** sur le quai.

R22 **Au fur et à mesure la foule s'amassait** sur le quai, **impatiente**.

R24 Il y avait **foule** sur le quai.

R28 Beaucoup de monde **se pressait** sur le quai.

La réécriture tend souvent à allonger les énoncés du texte initial sans apporter néanmoins de charge sémantique notable. Les reprises de la phrase « Des jets de fumée s'échappaient de la locomotive. » en témoignent :

R3 De **grands** jets de fumée s'échappaient de la locomotive.

R15 **Au loin d'énormes nuages** de fumée **noire annoncèrent l'arrivée du train**.

R21 **Au loin, on apercevait** des jets de fumée **noire, qui** s'échappaient de la locomotive.

R27 Des jets de fumée s'échappaient de la locomotive **qui entrait en gare**.

Moins surprenant peut-être est le refus de l'anglicisme « stresse » qui a généré de multiples réécritures ; seuls trois re-scripteurs ont conservé la phrase initiale en l'état : « Moi, le bruit, la foule et tout le reste, ça me stresse. »

R3 Le bruit et la foule **m'angoissaient**.

R11 Le bruit, la foule pressante **me rendaient nerveux**.

R12 Moi, le bruit, la foule et toutes ces agitations, cela **me rend nerveux**.

R17 Moi, le bruit, la foule et tout le reste, **je trouve ça plutôt désagréable et énervant**.

R19 Toute cette agitation **me rendait nerveux**.

R20 Tout ce bruit, toute cette foule **me rendaient anxieux**.

R26 La bousculade et le bruit **étaient insupportables !**

R27 Mais moi, le bruit et la foule **m'angoissent**.

R29 Moi, le bruit, la foule et tout le reste, cela **m'angoisse**.

On pourra retenir l'exemple du re-scripteur 5, particulièrement consciencieux. Il est attentif à conserver le sentiment d'agression et la volonté de fuite, la caractérisation quasi agoraphobique du personnage ; mais, si l'on peut conclure de sa part à un respect du contenu, on voit aussi que cela passe par un abandon total des choix langagiers de l'élève.

R5 Cette cohue assourdissante m'agressait et c'est avec peine que je tentais de fendre la masse compacte.

Ce dernier point nous permettra de souligner ce qui semble être une autre caractéristique largement majoritaire dans les réécritures observées : la tendance à la simplification syntaxique.

La double emphase de la phrase précédente par exemple disparaît fréquemment des propositions de réécritures.

De la même façon, au chiasme « Des personnes pleuraient ou rigolaient, la joie ou la peur de la vitesse, peut-être. » est préféré le parallélisme d'une moindre complexité. L'hyperbate dubitative, quant à elle, disparaît la plupart du temps.

R16 Quelques enfants pleuraient peut-être angoissés par l'idée de la vitesse ; d'autres rigolaient fascinés par le monstre d'acier.

R20 Sur le quai une certaine tension était palpable : des rires se mêlaient aux pleurs, la joie côtoyait la peur

### *2.3. Vers une synthèse des réécritures du *Métro de l'Enfer* par des enseignants*

L'analyse systématique des réécritures du *Métro de l'Enfer* obtenues dans le cadre expérimental dont nous avons présenté quelques exemples nous permet de mettre en évidence la récurrence chez les re-scripteurs de certains procédés, de certaines modifications, qui semblent caractéristiques des attentes des enseignants.

Si le contenu sémantique et référentiel du texte initial proposé à la réécriture est accepté, l'écriture de l'élève est fortement remise en question. Elle entre en conflit, si l'on en croit le témoignage des réécritures obtenues, avec la représentation dominante du texte apprécié en contexte scolaire.

La comparaison de ces réécritures avec les annotations portées sur la copie de l'élève dans un processus ordinaire de correction est elle aussi source d'interrogations. On retiendra la répugnance (ou l'impossibilité) pour les re-scripteurs à introduire des réécritures pointillistes qui correspondraient mieux aux annotations observées souvent de faible empan. Quand le professeur annoté un mot, il réécrit une phrase !

Même les passages épargnés par la critique lors de la phase préalable d'annotation du texte par les mêmes enseignants ne sont pas nécessairement repris à l'identique par les re-scripteurs. Ceux-ci s'efforcent de structurer le texte par une mise en paragraphes plus dense, d'explicitier la progression narrative par le recours systématique aux indicateurs spatio-temporels ou aux connecteurs logiques qui semblent apporter plus de cohésion explicite que de cohérence. Le récit est globalement accepté mais la syntaxe est fortement rejetée. La brièveté phrastique est mal acceptée, et on lui préfère la banalité d'apports sous forme d'expansions diverses ; il semble parfois plus important d'allonger les groupes nominaux que de les charger de sens. De ce point de vue, rares sont les tentatives réelles d'amplifications descriptives.

La tendance à la simplification apparaît elle aussi systématique. On assiste à une sorte de lissage langagier à de multiples niveaux : homogénéisation temporelle, désambiguïsation de

certain énoncés qui pourraient être compris comme des commentaires du narrateur contemporains de l'écriture auxquels on préfère un passage à l'arrière-plan descriptif. De fait, les réécritures examinées malgré leur relative diversité semblent marquées par la prégnance d'un parti-pris stylistique informulé mais très actif. Il semble bien que le modèle du « bon » texte, tel qu'il apparaît lors de la mise en œuvre de ce dispositif, réponde à des impératifs relativement partagés par les re-scripteurs. Le modèle est sans doute à rechercher chez les nouvellistes du dix-neuvième siècle ou plutôt dans ce que l'enseignement du second degré en retient le plus souvent, et pourtant le réalisme convoqué est un réalisme minimaliste : il ne fait pas vraiment « voir » mais évite les contradictions qui pourraient être sanctionnées. Il ne suffit pas non plus à l'élève de produire un récit appuyé sur une superstructure efficace, encore faut-il qu'il en exhibe les caractéristiques de manière explicite.

Finalement nombre de réécritures tendent à proposer une esthétique stéréotypée du texte écrit qui vient sans doute en contradiction avec les apprentissages réalisés par ailleurs, soit lors des activités de lecture qui proposent souvent d'attirer l'attention sur des procédés novateurs, soit avec la tradition d'annotations des travaux d'écriture où se multiplient les exhortations à la précision descriptive et lexicale, à l'expressivité et à l'originalité.

## Conclusion

Il est curieux de constater que la tâche de lecteur de travaux d'élèves, l'une des plus caractéristiques de l'activité du professeur de français, reste finalement peu explorée<sup>11</sup>. Alors que les interrogations sur le sujet lecteur<sup>12</sup> se multiplient dans le champ de la didactique de la littérature, la posture particulière du professeur lecteur de textes d'élèves est rarement considérée comme pratique spécifique. Moins libre que le lecteur « ordinaire », l'enseignant de français n'en reste pas moins le lecteur et l'évaluateur privilégié des textes produits dans les classes.

Parasitées vraisemblablement par un idéal de justice et d'égalité théoriques, la lecture et la correction des travaux d'élèves sont envisagées comme mises en œuvre par une entité abstraite, le professeur, et rarement comme le fait d'un individu. Au moins deux questions se posent alors. Quels sont les principes d'action de la communauté des enseignants de français dans ce domaine ? L'homogénéité de la corporation des professeurs de français ou de lettres est-elle si évidente que la question de l'affirmation d'une individualité professionnelle de lecteur et de correcteur ne se pose pas ?

---

11 L'opinion commune se résigne généralement, au-delà d'inquiétudes passagères ou de problèmes manifestes apparaissant lors de corrections d'examens, à l'opacité qui règne en ce domaine.

12 Rouxel A. et Langlade G. (dir.) Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature, Actes du colloque « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature », Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2004.

Cette situation interroge bien sûr les enseignants<sup>13</sup>. La recherche d'objectivité dans l'évaluation, ce que l'on peut assimiler à une volonté de neutralisation de « l'effet-correcteur <sup>14</sup> » individuel au profit d'une attente consensuelle plus rassurante du groupe, se traduit dans les faits par la recherche de critères ou plus exactement de listes de critères qui ont tendance à s'affiner, à se multiplier et à se techniciser au fur et à mesure que l'on étend la réflexion sur les éléments à retenir pour juger sereinement les travaux des élèves. La correction des textes apparaît alors moins comme une lecture que comme une succession de micro-repérages.

La réécriture de textes potentiellement défaillants permet de dépasser le simple constat de corrections aussi divergentes que sincères et de tenter d'approcher une représentation du « bon » texte telle que des enseignants peuvent le concevoir dans une situation concrète. Bien sûr confondre l'activité de réécriture de textes d'élèves telle que nous l'avons proposée, et les diverses procédures d'évaluation mises en œuvre en situation réelle d'exercice professionnel serait abusif. Il est néanmoins vrai qu'elle éclaire le geste professionnel de lecture considéré selon au moins deux aspects. Envisagée dans sa dimension collective, elle fait apparaître des tendances lourdes de correction qui tendent à valoriser un type d'écriture et une stylistique qui ne sont pas nécessairement compatibles avec les annotations portées le plus fréquemment sur les écrits en situation de correction ordinaire. Envisagée de manière individuelle, elle pourrait contribuer à une prise de conscience par les enseignants de leur posture « spontanée » de lecteur et de correcteur et à une meilleure connaissance de ces mêmes postures.

Les constats ainsi effectués permettent d'attirer l'attention sur une réalité absente des préoccupations ordinaires de ceux dont une partie non négligeable du « temps professionnel » consiste à lire des productions d'élèves et à produire à cette occasion un métadiscours dont l'objectif, au-delà de l'éventuelle notation, est d'aider les élèves à progresser et à diversifier leurs compétences scripturales.

---

13 Et plus souvent encore les plus jeunes d'entre eux ; nous avons pu constater en cours de formation que la recherche de justice et d'objectivité constitue pour eux l'intérêt premier et peut-être majeur d'une réflexion sur les travaux d'élèves.

14 Nous construisons l'expression par analogie avec celle de « l'effet-maitre » telle qu'elle apparaît par exemple dans Bressoux, P., « Le maître aussi fait son effet », Les cahiers pédagogiques, n° 354, 1997, p.16-18.

## Bibliographie

- BARRE-DE MINIAC, C., *Le rapport à l'écriture – aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion, coll. « Les Savoirs mieux », 2000.
- BAYARD, P., *Comment améliorer les œuvres ratées ?*, Paris, Minuit, 2000.
- BESSONNAT, D., « Une année de réécriture en 3<sup>e</sup> », *Pratiques*, n° 105-106, juin 2000.
- BISHOP, M.-F., « Les annotations, indicateurs des fonctions de la rédaction : parcours historique », *Repères*, n° 31, 2005.
- BRESSOUX, P., « Le maître aussi fait son effet », *Les cahiers pédagogiques*, n° 354, 1997.
- BUCHETON, D., « Les postures de lecture des élèves au collège » dans *Lecture privée et lecture scolaire, La question de la littérature à l'école*, CRDP de Grenoble, 1999 repris dans *Enseigner la littérature*, Delagrave et CRDP Midi-Pyrénées, 2000.
- CHARDENET, P., « La correction : notion et pratiques », *Le Français aujourd'hui, Gestes et enjeux de la correction*, n° 140, janvier 2003.
- CHAROLLES, M., Halté, J.-F., Masseron, C., Petitjean, A., *Pour une didactique de l'écriture*, coll. « Didactique des textes », éd. Pratiques / Université de Metz, 1989.
- COIRIER, P., GAONAC'H, D. et PASSERAULT, J.-M., *Psycholinguistique textuelle*, Paris, A. Colin, 1996.
- COMBETTES B., *L'organisation du texte*, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, coll. « Didactique des textes », 1992.
- COMPAGNON, A., *Le démon de la théorie, Littérature et sens commun*, Paris, Seuil, 1998.
- DABENE, M., *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles / Paris, De Boeck, 1987.
- DAUNAY, B., « Comment la recherche didactique évalue les pratiques d'enseignement de la littérature », Dufays J.-L. (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?*, Louvain, Presses Universitaires de Louvain, 2007.
- DELFORCE, B., « Évaluer les écrits : correction de copies production de textes démarches d'apprentissage », *Bulletin du CERTEIC*, Lille, n° 7, 3 février 1986.
- DEMOUGIN, P., « Le lecteur et sa parole : traces écrites d'une parole recomposée dans l'acte de lecture », Rouxel A. et Langlade G. (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Actes du colloque « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature », Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2004.
- DOQUET-Lacoste, C., *Étude génétique de l'écriture sur traitement de texte d'élèves de Cours Moyen 2, année 1995-96*, Thèse de Doctorat de l'Université de Paris III, sous la direction de Authier-Revuz J., 2003.
- DUFAYS J.-L. *Stéréotype et lecture*, Liège, Mardaga, 1994.
- EVA [groupe] *Évaluer les écrits à l'école primaire, Cycles II & III*, Paris, INRP / Hachette Éducation, 1991.
- FABRE C., *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble, Ceditel / L'atelier du texte, 1990.
- FAYOL, M., *Des idées au texte, Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, PUF, coll. « Le psychologue », 1997.
- FAYOL, M., & Gombert, J.-E., « Le retour de l'auteur sur son texte : Bilan provisoire des recherches psycholinguistiques », *Repères*, n° 73, 1987.
- GARCIA-DEBANC, C., *L'Élève et la production d'écrits*, Université de Metz, Centre d'analyse syntaxique, 1990.
- HALTE, J.-F., « L'annotation de copies, variété ou base du dialogue pédagogique », *Pratiques*, n° 44, 1984.
- HAY, L., « Le texte n'existe pas. Réflexions sur la critique génétique », *Poétique*, Seuil, n° 62, 1985.
- HAYES J. R. et Flower L. S., « Identifying the Organization in Writing Process », Gregg Lee W. et STEINBERG Erwin R. (éd.), *The Dynamics of Composing, Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, New Jersey, Laurence Erlbaum Associates Publishers, 1980.
- JORRO A., *Professionnaliser le métier d'enseignant*, Paris, ESF, 2002.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., *L'énonciation, De la subjectivité dans le langage*, Paris, A. Colin, 1980.

- KERVYN B. & DUFAYS J.-L., « Quels usages du stéréotype dans l'écriture au secondaire ? Observations et propositions. » *Pratiques*, n° 117-118, 2003.
- LANGLADE, G., « L'activité fictionnalisante du lecteur », communication dans le cadre du CELAM, Université de Rennes II, 2005.
- ORIOI-BOYER, C., « La réécriture », Oriol-Boyer C. (dir.), *La réécriture, Actes de l'Université d'été de Cerisy-la-Salle (1988)*, CEDITEL, Université de Grenoble Stendhal, 1990.
- PILORGE J.-L., « Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves », *Pratiques*, n° 145-146, « Didactique du français 1 », juin 2010.
- REICHLER-BEGUELIN M.-J., *L'approche des « anomalies » argumentatives*, *Pratiques*, n° 73, mars 1992.
- REUTER Y., « Définition, statut et valeurs des dysfonctionnements en didactique », *Repères*, n° 31, 2005.
- ROUXEL A., « Écriture d'invention, quelle place pour la subjectivité, hier et aujourd'hui ? », Quatrièmes rencontres internationales des chercheurs en didactique de la littérature, mai 2003, *Skholé*, hors-série n° 1, IUFM Aix-Marseille, 2004.
- ROUXEL A. et Langlade G. (dir.) *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Actes du colloque « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature », Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2004.
- TAUVERON C., « Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur », *Le Français aujourd'hui*, n° 157, 2007.