

# DU JOURNAL DE BORD AU COLLÈGE COMME LIEU D'ÉMERGENCE DES REPRÉSENTATIONS DE LA RÉÉCRITURE

Régine DELAMOTTE-LEGRAND, Marie-Claude PENLOUP  
URA CNRS 1164 SUDLA, Université de Rouen

---

**Résumé :** En tant que pratique culturelle, l'écriture est l'objet de toutes sortes de représentations. En particulier la réécriture - son ampleur, sa nécessité, le travail qu'elle exige - est à découvrir par les enfants qui en ont des représentations de départ floues, voire ambivalentes. Comment agir sur ces représentations ? La pratique de la réécriture elle-même, dans certaines conditions, peut les modifier largement. C'est ce que voudrait illustrer cet article qui présente une entreprise d'écriture en classe de cinquième de collège susceptible de faire émerger et évoluer les représentations des élèves sur la réécriture. Après quelques rappels concernant la notion de représentation, le travail de réécriture entrepris est décrit dans son déroulement et les représentations des élèves sont analysées, telles qu'elles apparaissent dans leurs discours. Il apparaît clairement que l'entreprise a permis de lever un certain nombre de résistances chez les élèves, de modifier leur rapport à la réécriture et qu'elle a suscité, de façon générale, le désir de poursuivre. L'étude de terrain s'arrête à ces constats. La conclusion, quant à elle, ouvre quelques pistes de recherche suggérées par cette expérience.

---

## INTRODUCTION

S'agissant de la réécriture, un sondage, très simple, effectué auprès d'une classe de cinquième de collège par M.-Cl. Penloup, montre combien les idées des élèves sont contradictoires. À la question "*les écrivains font-ils des brouillons ?*" tous les élèves répondent de façon affirmative. À la question "*faites-vous des brouillons ?*" les réponses sont mitigées, allant de l'affirmation au "pas toujours" en passant par "des fois". À la question "*qui fait le plus de ratures, les écrivains ou vous ?*" la réponse est à nouveau totalement unanime : "c'est nous". On voit que pèsent sur ces réponses des enjeux différents : reconnaissance certes du travail de l'écrivain, mais incertitude quant à la nécessité pour les élèves d'avoir à toujours réécrire et mauvaise image de marque de la rature comme signe d'incompétence. D'où l'idée générale que les écrivains font moins de ratures que les élèves bien qu'ils fassent plus systématiquement de brouillons qu'eux !

Si nous pouvons penser que de telles réponses traduisent un manque de clarté dans le rapport des élèves à la réécriture, cela ne signifie pas pour autant

qu'ils se trompent, mais que le travail de réécriture n'a pas la même valeur quand il s'agit de l'expert et quand il s'agit de l'apprenant.

Le présent article, après un rappel de quelques options concernant la notion de représentation, relate un travail d'écriture qui fait une large place à l'expression des élèves concernant la réécriture. Il s'agit d'une écriture au long cours par des élèves de collège pour des élèves de primaire (voir Barré De Miniac *et alii*, 1993).

## 1. L'APPRENANT ENTRE SAVOIRS ET REPRÉSENTATIONS

Le but de cette partie n'est ni de discuter la notion de représentation, ni de confronter les théories de référence qui la mettent en place, mais de montrer, essentiellement, après d'autres (Astolfi, 1992 ; Meirieu, 1987), l'intérêt d'une telle notion en didactique. Nous en rappelons quelques points.

### 1.1. Représentations et savoirs

Le développement des savoirs ne se fait pas en dehors des échanges avec les autres, dans le monde scolaire, bien sûr, mais aussi en dehors de lui. De nombreux savoirs s'acquièrent dans un mouvement continu qui va du sujet au monde et dont l'école n'est ni la source unique, ni même la plus décisive. Dans ce mouvement, les représentations se modifient, évoluent. Ce qui se construit un jour peut se déconstruire le lendemain. Apprendre, c'est aussi inévitablement désapprendre et réapprendre. Les représentations constituent un des aspects majeurs des savoirs. Une didactique centrée sur l'apprenant doit nécessairement les prendre en compte. L'apprenant n'est jamais totalement démuné : il a inévitablement, et sur la situation et sur l'objet d'apprentissage, un certain nombre d'idées. Sans cette "appréhension première" des choses, il serait bien difficile de construire quoi que ce soit. L'élève apporte donc "son" sens des réalités qui constitue une pièce maîtresse pour les démarches didactiques à mettre en oeuvre.

### 1.2. Représentations et erreurs

Le danger serait alors d'amalgamer les représentations - considérées comme des savoirs ordinaires, autrement dit non savants - à des erreurs faisant obstacle à l'apprentissage. C'est pourquoi nous adhérons à l'idée que les représentations ne sont pas vraies ou fausses, mais qu'elles traduisent une réalité et qu'il est insuffisant de faire porter sur elles les difficultés des élèves. Elles n'empêchent pas d'apprendre, elles ne sont pas l'obstacle qu'il faut franchir pour atteindre la connaissance, elles constituent un donné qui est en quelque sorte le point de départ de l'apprentissage. Nous insistons sur le fait, largement admis, qu'on ne fait pas progresser un sujet si on refuse de partir de ses représentations, c'est-à-dire si, quelque part, on refuse de partir de lui.

Si certaines représentations sont effectivement erronées aux yeux des savoirs scolaires (encore plus, certainement, à ceux des savoirs savants), d'autres sont déjà une aide importante pour l'apprentissage. Car les connais-

sances "ordinaires" ne sont pas naïves ou pauvres en soi. Elles sont autre chose que la connaissance scientifique et correspondent à d'autres opérations dans le monde vécu. De plus, les représentations possèdent un réel pouvoir explicatif des échecs et permettent de comprendre pourquoi certains enfants ne comprennent pas. Construites en même temps que le sujet lui-même dans son histoire sociale, dans sa biographie, la cohérence des représentations est bien plus grande qu'on ne le pense souvent. Il y a une forme d'adhérence entre le sujet et ses représentations.

### **1.3. Représentations et conflits**

Les conflits entre les représentations des uns et des autres sont une des conséquences directes de cette cohérence et de cette adhérence, et ceci mérite réflexion sur le plan didactique. La modification des représentations se fait rarement sans heurts, avec soi-même et avec les autres, en particulier avec l'institution. Les attitudes, désignées en sociolinguistique comme surnorme et contre-norme (avec tous leurs effets de surenchère, de résistance ou de rejet), sont repérables dans cette confrontation des représentations. On ne modifie pas sa vision du monde sans une part de déstabilisation, sans interrogations sur soi et sur les autres. Redonner cette épaisseur sociale et affective aux processus d'apprentissage, c'est replacer la cognition dans l'univers des relations humaines.

## **2. FAIRE ÉMERGER LES REPRÉSENTATIONS : LA PLACE DU LANGAGE**

Faire émerger les représentations des élèves devient donc un impératif didactique, d'autant plus qu'il est difficile de s'en faire une idée *a priori*, même lorsque l'on croit bien connaître la population enfantine de sa classe. Ce n'est pas l'un des moindres mérites de la recherche des représentations des élèves que de modifier les idées que l'enseignant peut avoir *a priori* de ces représentations.

### **2.1. Les moyens langagiers du recueil des représentations**

En particulier, ce que les élèves disent ou écrivent nous surprend toujours, surtout quand on a réussi à neutraliser leur tendance compréhensible à répondre en se croyant obligés de mobiliser des savoirs scolaires. La grande difficulté est alors d'ordre méthodologique : quels moyens mettre en place pour recueillir ces représentations à l'aide du langage ?

Deux moyens sont essentiellement à notre disposition :

#### **a. les discours oraux**

- enquêtes par questionnaires
- évaluations de productions écrites
- entretiens plus ou moins directifs
- enregistrements des commentaires des écrivains pendant la tâche d'écriture elle-même (seuls ou en interaction avec d'autres).

b. les discours écrits. Ce sont les questionnaires écrits et les productions écrites elles-mêmes (dans des situations "naturelles", scolaires ou non scolaires, ou dans des situations plus expérimentales).

Reconnaissons que la recherche de ce que nous apprennent les discours des élèves sur l'écriture et la réécriture se fait essentiellement à partir de données orales. C'est pourquoi nous pensons que la méthodologie que nous avons choisie, et que nous allons présenter dans ce qui suit, est originale par ses principes et par son histoire.

## **2.2. Un processus d'écriture comme moyen d'émergence des représentations**

### ***2.2.1. Quelques précisions donc sur les principes***

Nous insistons, d'abord, sur le rôle central du langage dans l'émergence et aussi dans l'évolution des représentations. La mise en mots des pratiques, leur thématisation dans le discours sont à la base même de la fabrication et de la dynamique des représentations. Les discours non seulement les révèlent, mais en même temps les produisent. Représentations et discours sont par nature intimement liés.

Nous indiquons, ensuite, que l'émergence des représentations ne doit pas être cantonnée dans le seul début de la séquence d'apprentissage, comme cela se fait habituellement. Elle doit, en outre, l'accompagner, l'étayer.

Nous considérons, enfin, que le moyen langagier du recueil n'est pas indifférent et qu'il y a un intérêt tout particulier à recueillir des discours écrits quand il s'agit d'écriture. Écrire sur le fait qu'on ne sait jamais quoi écrire, écrire sur le livre dont on serait l'auteur, écrire sur l'agacement que l'on ressent à devoir modifier un texte, écrire sur le brouillon... sont autant de "propositions d'écriture" que nous formulons et dont l'objectif est tout ensemble d'instaurer une mise à distance d'avec la pratique et d'inaugurer un changement dans les représentations (Penloup, 1991).

### ***2.2.2. Quelques précisions sur son histoire***

Un rapide parcours chronologique nous permettra d'expliquer le choix du journal de bord comme moyen du recueil des données, qui s'est imposé en cours d'année et qui correspond aux principes énoncés plus haut.

Septembre 1993 : un atelier de pratique artistique de l'écriture animé par M.C. Penloup s'est mis en route avec 17 enfants de 5ème, volontaires et inscrits sur le projet d'écrire un livre pour des enfants de 6-7 ans. Projet très contraignant dans la mesure où il s'accompagne de celui de confier l'illustration du livre à l'atelier d'arts plastiques, puis d'en assurer la maquette et l'édition. Des délais ont donc été fixés pour la fin du premier trimestre.

Nous passerons vite ici sur notre inquiétude collective et l'entrée fragile dans l'écriture par la grâce de deux mots surgis lors du premier atelier animé par un écrivain, J...

Mi-octobre : le groupe a fixé, collectivement, un personnage principal et une situation.

Vacances d'octobre : chaque enfant a pour mission d'écrire, sur les bases déterminées en grand groupe, un récit complet.

Début novembre : l'imagination collective a rebondi sur les récits individuellement proposés. Une structure de travail est mise sur pieds : trois groupes, trois récits autonomes, mais ayant en commun un même scénario initial. Dans chaque groupe, un "responsable de l'écriture", chargé d'animer les concertations, est choisi.

Lors de la deuxième séance avec l'écrivain, un travail en grand groupe sur les propositions de chaque sous-groupe permet d'arriver, pour les trois récits, à un plan-résumé.

Les récits se mettent alors en place lentement et de manière très différente. Dans le groupe n°1, la rédaction d'une partie du récit, dont le plan d'ensemble a été adopté assez vite, a été attribuée à chacun. L'hétérogénéité du groupe, les conflits de personnes, pèsent ensuite sur l'avancée du travail, la concertation manque d'efficacité, la moindre remarque vire au règlement de comptes. En bref, l'entrée dans la réécriture ne parvient pas à se faire. Les groupes n°2 et 3, peinent, quant à eux, sur les plans fixés collectivement. A la mi-novembre, le groupe n°3 abandonne le sien pour reprendre celui qu'avait produit un élève du groupe lors des vacances d'octobre. La rédaction repart, plus dynamique. Le groupe n°2, plus scrupuleux peut-être, s'acharne jusqu'à début décembre sur son plan-résumé puis, avec l'aval de l'enseignante, y renonce et fait surgir en deux heures, dans l'urgence, le plan d'un récit qui ne doit strictement rien au premier.

Ainsi, avec des rythmes très différents d'un individu à l'autre (le groupe est excessivement hétérogène avec deux-tiers d'enfants en difficulté sur le plan scolaire), mais aussi d'un sous-groupe à l'autre, les récits émergent peu à peu.

A la mi-décembre, chaque sous-groupe a pu fournir, dans les délais impartis, un plan-résumé d'un récit dont la cohérence globale et la dynamique ont été passés au crible lors d'une séance collective. Tout le monde attend avec impatience et un brin de fierté la troisième rencontre avec l'écrivain, fixée au 16 décembre. La présence d'un journaliste de *Paris-Normandie* venu "couvrir" le projet ajoute à l'effervescence générale.

La douche n'en est que plus froide ! L'écrivain qui a découvert, la veille de l'atelier, les textes, n'aura le temps de travailler véritablement qu'avec un seul groupe : le groupe n°1. Ils attendaient des félicitations, il les plonge d'emblée dans le travail du texte : 1h 30 sur les deux premières pages et un questionnaire exigeant sur le choix de tel ou tel mot, la place du lecteur, le caractère vraisemblable des dialogues, etc. Pied à pied les enfants discutent, défendent leur texte. L'écrivain tient bon. Le journaliste qui les observe ne peut que noter la tension qui monte :

*"Écrire c'est souffrir... Hier matin mardi, effectivement, dans la salle du centre de documentation et d'information, leur lieu de travail, il y avait un peu de grogne dans l'air."*

Il note aussi les propos d'un écrivain assez agacé de la résistance des enfants à modifier leur texte :

*"L'histoire proposée au lecteur n'est pas toujours celle qu'ils ont dans la tête. Il faut réécrire beaucoup. Ils ne comprennent pas forcément, car ils pensent qu'en un seul jet, ils donnent le meilleur d'eux-mêmes."*

C'est dans ce contexte que l'enseignante décide d'offrir à chacun un petit carnet toilé destiné à devenir le "journal de bord" de l'écriture en train de se faire et qu'elle veut tout à la fois espace de parole pour désamorcer le conflit, "*cahier de râlagés*", dit Françoise Dolto, et espace propice à un discours sur la réécriture destiné à accompagner la pratique tout en la mettant à distance. L'enseignante ne consultera ces journaux de bord qu'une seule fois, à la fin d'un deuxième trimestre qui n'a été occupé pour ainsi dire qu'à la réécriture des textes. Tous les enfants ont tenu leur journal de bord, Une seule élève proteste quand l'enseignante demande à les consulter.

### **2.3. Construction d'une situations d'interlocution particulière**

Nous ne dirons jamais assez que toute méthodologie de recueil de discours pose le problème de la situation créée et du poids de l'interaction dans laquelle les sujets produisent. Comme nous l'avons déjà explicité plus haut, ce que nous recueillons dans nos enquêtes, ce ne sont jamais des représentations préexistant à la demande que nous formulons. Elles ne sort en aucun cas des "choses mentales" disponibles dans l'esprit de tout un chacun et que la voix ou la main va mettre à la disposition de l'enquêteur quand il le demande. Elles sont "une réponse" du sujet à son interlocuteur dans une situation particulière.

Les discours des élèves sont donc à interpréter à la lumière des enjeux et des personnes concernées par l'enquête. Tout discours tenu est une réalité en situation. Il est d'ailleurs rassurant que nos élèves ne soient jamais des machines à répondre, mais à interagir et que ce que leurs discours nous révèlent de leurs représentations se construit dans les échanges. C'est pourquoi faire parler/écrire les élèves sur l'écriture/la réécriture, c'est en même temps les faire avancer vers quelque chose qui n'était pas forcément déjà là, ou, tout de moins, pas de la même façon.

Dans le cas présent, les journaux de bord produits par les élèves l'ont été dans un contexte scolaire certes, mais quelque peu en marge. C'est sans doute en partie ce contexte qui explique que les journaux de bord aient été réellement investis par eux. On le repère à certains indices : page de garde décorée d'éléments divers étrangers au monde scolaire, occupation graphique non standard de la page, cadenas pour fermer le journal, intitulés du type *Journal intime de bord* ou tout bonnement *Journal intime* etc. Les discours recueillis tiennent effectivement davantage du journal intime que de la rédaction et il nous a semblé que pouvaient s'y faire jour des représentations moins convenues que celles qui apparaissent dans des situations trop directement scolaires.

### 3. LA RÉÉCRITURE DANS LES JOURNAUX DE BORD

#### 3.1. L'entrée dans la réécriture selon les élèves

L'une des choses qui nous a frappées, et dont les journaux de bord portent la trace explicite, c'est l'extrême variété des points d'ancrage qui ont permis de passer à une véritable adhésion au travail de réécriture. Nous les passerons ici rapidement en revue.

Le **travail en groupes** n'est certes pas la panacée et peut générer une inquiétude et une insécurité dont il importe de prendre la mesure. Dans son bilan de fin d'année, Arnaud estime avoir beaucoup progressé mais il note aussi : *"Les brouillons m'ont beaucoup embêté car à chaque fois que j'écrivais ça plaisait à personne et je commençais à vouloir arrêter tout."*

Mais le travail en groupes constitue aussi pour certains enfants un dispositif rassurant et étayant. L'atmosphère du groupe est fréquemment évoquée dans les journaux de bord et son importance a été réelle dans la conduite du projet : *"Je suis très content car on a mis du temps à faire le livre. Au départ on ne s'entendait pas très bien mais maintenant on s'entend bien."*

Dans le même ordre d'idées, le **lien affectif aux adultes** encadrant le projet, enseignante et écrivain, est régulièrement évoqué. Il semble décisif pour l'entrée dans la réécriture de certains enfants. La qualité de la relation adulte - enfant constitue sans doute l'un des ancrages dans le projet d'écriture, même si, comme on le verra, cette relation a été à l'origine d'importants conflits de pouvoir, de territoire.

Pour certains, c'est la **gestion matérielle du projet** qui semble avoir constitué le levier de l'entrée dans le travail du texte. Le décompte des souscriptions, le nombre de ventes effectuées, les données financières, les délais à respecter ont une place importante dans tel ou tel journal de bord. : *"Je m'inquiète beaucoup du livre. Il faut qu'on arrive à le vendre en souscription. En plus notre histoire n'avance pas."*

Enfin, la **rencontre avec les destinataires** de l'écriture, figurés par la classe de C.P. avec laquelle des liens ont été établis dès la fin du premier trimestre, a permis à certains de prendre la mesure des caractéristiques du texte qu'ils s'efforçaient de rédiger : *"C'est quand même très dur de faire une histoire pour les petits car s'ils ne comprennent pas ou s'ils n'aiment pas ce serait la catastrophe, il faudrait tout recommencer."*

La relation nouée avec les petits C.P. prendra une tournure particulièrement intéressante quand l'idée surgira, dans la classe, de faire écrire les "petits" : *"Jeudi, on a les enfants de l'école primaire qui viennent nous rendre visite. J'ai eu une idée (avec Aude) : celle d'écrire un petit livre avec les enfants. Je trouve ça génial !"*

Outre le fait qu'elle ouvrait sur un dispositif didactique excessivement intéressant du type du tutorat, la proposition d'Albane nous a paru le signe d'une prise de distance de bon augure face à l'entrée dans l'écriture.

Le groupe d'enfants inscrits en atelier était, nous l'avons dit, fort hétérogène et, dans l'ensemble, fort peu acquis, au fond, à l'idée de travailler un texte. Lors du bilan de fin d'année 14 élèves sur 17 ont fait état, explicitement, d'un changement dans leurs pratiques et représentations de la réécriture. Nous reproduisons ci-dessous deux de leurs réponses.

La première est celle de Matthieu, bon élève en français :

*"Avant de vivre cette année d'atelier, la rature était pour moi un échec ; cela signifiait que c'était mauvais. Maintenant, je suis plus libre et les ratures deviennent presque un automatisme. Cela a totalement changé ma manière de travailler mes rédactions."*

La seconde de Sylvie, en échec et à laquelle on propose un redoublement :

*"Pour moi, les brouillons m'ont beaucoup servi avant de faire les textes définitifs. Cette année j'ai trouvé que l'écriture était plus dans moi que l'année dernière. Depuis l'atelier, j'ai beaucoup changé ma manière de travailler les brouillons de ma rédaction, voilà !"*

Le livre que les enfants ont écrit est aujourd'hui disponible. Il a pour titre *Les incroyables aventures d'un ours polaire*. L'histoire va être mise en scène par les élèves de l'atelier théâtre.

### 3.2. Les enjeux de la réécriture ou la légitimité en question

On trouve, dans les journaux de bord du mois de janvier, l'écho du conflit qui s'est cristallisé lors de la séance du mois de décembre.

Aude écrit :

*"Et puis J...(l'écrivain) il est sympa mais tous les deux mots il en change un. Si ça se trouve, à la fin, il n'y aura plus un seul mot de nous, tout viendra de J..."*

Cette remise en question de la légitimité de l'adulte "expert" ou du groupe à peser sur son texte revient une deuxième fois dans le journal de bord d'Aude. Mécontente d'avoir dû renoncer, sous la pression collective, à des points de suspension dont le pouvoir l'emportait, selon elle, sur la dénomination précise, elle note :

*"Et puis cette idée de dire : "le feu", c'est bête, moi je dis que ce serait mieux qu'on ne l'écrive pas."*

Enfin, dans le bilan, dans l'ensemble très positif, qu'elle fait de l'atelier, elle proteste contre l'insertion d'une phrase proposée par l'écrivain et acceptée par ses autres camarades :

*"L'écrivain est sympa mais pas pour les phrases. Je n'aime toujours pas : "comme une goutte d'eau ressemble à une autre goutte d'eau".*

Frédéric, dans le même groupe, ne s'autorise pas une fronde aussi virulente, mais note cependant :

*"Nous ne sommes pas d'accord sur tout, parce que nous avons trouvé de bonnes idées, mais J... est un vrai écrivain."*

Dans le journal de Pierre c'est l'enseignante qui est vécue comme l'empêcheuse d'écrire en rond :

*"Mon groupe et moi avons décidé que l'ours passerait par une porte magique et se retrouverait sur le tapis puis dans son livre...mais la prof n'a pas voulu."*

Ces discours qui contestent les interventions adultes sont à prendre au sérieux : toute imposition, si minime qu'elle paraisse à l'adulte, est susceptible de toucher l'enfant dans son identité, dans son intégrité et dans son initiative. Comme l'écrit de façon exemplaire dans une étonnante formule un participant à l'atelier : *Écrire, c'est la consigne. Écrire c'est là qu'on signe !* Danger, donc, de la tâche imposée sans discussion. C'est tout bonnement l'image de soi qui est en jeu dans l'écriture, image fragile, certains de ces journaux de bord viennent nous le rappeler :

*"Maintenant tout le monde est en train de raconter notre Épilogue. Le mien n'est pas du tout comme les autres car il est NUL (sic), le mien. Bref les autres sont mieux."*

Qu'il faille mettre en place une situation d'enseignement - apprentissage apte à sécuriser l'enfant dans la remise en question de soi que suppose toute réécriture, c'est là notre conviction. Mais il est certain que la présence d'adultes dont la légitimité par rapport à l'écriture ne fait aucun doute pour les enfants crée des tensions, des conflits de représentations dont les journaux de bord sont largement l'écho. Se pose fortement le problème du droit de l'expert (qu'il soit enseignant ou écrivain) d'imposer ses solutions d'écriture. La résistance des enfants est réelle : s'ils intègrent petit à petit la nécessité de réécrire, ils sont cependant loin d'être prêts à accepter n'importe quelle réécriture.

Dans la mesure où il a permis l'émergence de tels enjeux, nous pensons que le journal de bord a joué un rôle important dans le processus d'apprentissage de la réécriture. Donnons l'exemple d'Aude, entre autres, qui, malgré les réticences dont nous avons fait état, rote, lors du bilan final :

*"Maintenant je vois qu'un texte ne peut être parfait (même après 6 mois d'écriture). Dans les brouillons, il faut marquer toutes ses idées et ne pas les garder dans la tête (comme je faisais l'année dernière)."*

### **3.3. Les difficultés de la réécriture ou les impatiences du scripteur**

La difficulté essentielle que comporte la réécriture nous a semblé tenir à la patience qu'elle suppose, à la lenteur qu'elle impose. Beaucoup des journaux de bord illustrent l'impatience de ces enfants de douze ans confrontés à la lenteur du travail du texte.

Le journal de bord de Nicolas est, à cet égard, très explicite ; on en jugera par les extraits que nous en avons sélectionnés :

Mardi 25 janvier. *Je pense qu'on n'est pas très loin d'avoir fini. J'ai quand même hâte d'avoir fini !*

Jeudi 27 janvier. *On a sûrement fini. On est les plus avancés.*

Lundi 31 janvier. *Demain je vais savoir si j'ai complètement fini. Suspense !*

Jeudi 3 février. *Ca m'énerve un peu. Il ne nous reste plus que de tout petits détails à régler. Nous sommes les plus en avance.*

Mardi 8 février. *Je vais taper. Mon travail de responsable de la maquette va réellement commencer. Je suis content.*

Mercredi 9 février. *Demain on va continuer à régler tous les petits détails et après...fini !*

Jeudi 10 février. *On n'en finira jamais ! [...] Quelque chose ne va pas aller, etc. Ca m'énerve !*

Lundi 7 mars. *Notre premier cours après les vacances. Je suis pressé de me remettre au travail.*

Lundi 14 mars. *Notre texte est à peu près terminé. Mon travail sur la maquette va véritablement commencer. Enfin !*

Réécrire, on le voit, c'est accepter le travail nécessaire de maturation quand tout porte à en finir au plus vite. Réécrire est une situation paradoxale et inconfortable : sans projet bien déterminé, il y a peu de chances qu'on ait l'énergie de retravailler un texte ; retravailler le texte c'est constamment en différer le terme et repousser la tentation qui revient en leitmotiv dans le journal de Nicolas : *en avoir fini !*

Qu'on puisse trouver du plaisir à ce travail du texte lent et ingrat est alors le comble du paradoxe, sans doute. D'où l'étonnement de Nicolas le Jeudi 17 mars : *"Pour une fois que j'avais envie de réécrire, c'est fini !"*

La légère déception qui accompagne le *"c'est fini"* sonne pour nous comme une petite et précieuse victoire.

### 3.4. La réécriture selon les élèves

Nous avons montré (R. Delamotte-Légrand, 1994) que dans les situations de réécriture les élèves étaient amenés à métacommuniquer. Nous avons alors présenté la production métalangagière de l'enseignant dans une situation d'aide à l'écriture de l'enfant. Nous voulons ici montrer l'autre aspect : des outils langagiers, dont certains font partie d'une métalangue de l'écriture et de la réécriture, apparaissent dans les journaux. Lorsqu'on les parcourt, c'est au récit de la réécriture que l'on a affaire, à de multiples anecdotes matérielles, relationnelles, en un mot événementielles. Mais, à lire de plus près ces carnets, on peut en extraire une nouvelle mise en mots de l'expérience vécue dont on ne pouvait imaginer au départ l'importance quantitative et qualitative.

Certaines mises en mots reviennent fréquemment. Définissant la réécriture en termes d'action, elles pourraient constituer une sorte de guide pour entrer dans l'écriture et témoignent d'une capacité acquise des élèves à verbaliser l'action d'écrire :

*"faire le texte au brouillon"*

*"taper les numéros des pages"*

*"corriger les fautes"*

*"modifier les passages"*

*"construire l'histoire"*

*"avancer dans le récit"*

*"réaliser les illustrations"*  
*"faire la page des remerciements"*  
*"discuter le projet"*  
*"penser à la relecture"*  
*"rédiger l'épilogue définitif"*  
*"recopier les remaniements"*  
*"travailler le titre général"*  
*"revoir le début"*  
*"réécrire la fin"*  
*"choisir les thèmes"*  
*"refaire une scène"*  
*"faire des remarques"*  
*"marquer ses idées", etc.*

Les formulations peuvent être plus complexes sur le plan énonciatif et porter la marque du sujet dans cette prise de distance. Des jugements personnels et une plus grande articulation des opérations d'écriture entre elles sont repérables :

*"modifier correctement le texte"*  
*"avoir de l'imagination pour changer"*  
*"avoir des questions en tête pour continuer"*  
*"imaginer la suite pour la maquette définitive du livre"*  
*"prendre en charge l'histoire"*  
*"réfléchir au déroulement de la production du livre"*  
*"juger les histoires qui sont à retravailler avant la mise en page"*  
*"quelques retouches à faire pour finir le chapitre"*  
*"encore tant de détails à régler pour améliorer l'histoire"*  
*"plusieurs passages sont trop rapides, à revoir"*  
*"l'histoire avance, elle prend enfin forme"*  
*"cette histoire, c'est une première !"*

On trouve aussi des passages plus importants qui décrivent les étapes de la réécriture en termes encore plus précis :

*"aujourd'hui l'histoire s'est complétée, on a corrigé quelques erreurs commises et on a fait les toutes nouvelles modifications à l'ordinateur".*  
*"aujourd'hui j'ai relu les brouillons des histoires écrites, ça change de version à chaque fois"*  
*"l'histoire se termine, il ne reste plus que de petits détails de rédaction : la chanson et la mise en page"*

## CONCLUSION

Comment installer cette "envie de réécrire" dont parlent certains élèves dans leur journal, comment, à tout le moins, lever les résistances très fortes au travail du texte dont nous avons pu aussi mesurer la prégnance chez d'autres ? L'une de nos réponses tient à l'instauration de moments destinés à faire émerger les représentations. Les autres tiennent à la situation d'enseignement - apprentissage qui pourrait être mise en place à partir d'une meilleure connaissance de ces représentations. Nous avons abordé ici le premier de ces points.

Réécrire, les journaux de bord en attestent, c'est donc au départ vaincre des résistances. Travail en projet, travail en groupes, pratique du journal de bord ont constitué à divers titres les stratégies dont nous nous sommes dotées, cette année, pour "travailler" ces résistances. Il s'agit maintenant de poursuivre en affinant la problématique de recherche et le questionnement didactique. En particulier : comment utiliser dans des séquences didactiques ces discours notés dans les journaux de bord ? En quoi leur analyse pourrait modifier la pratique de l'enseignante ? Comment opérer le passage de conduites "épi" à des conduites "méta" ? La recherche devra aussi revoir le recueil des données, en opérant en plusieurs temps pour être en mesure d'analyser les changements dans le rapport des élèves à la réécriture. Beaucoup de questions se posent pour que se trouvent mises en rapport, comme nous le souhaitions au départ, situation d'émergence des représentations, situation d'apprentissage et situation métacognitive.

### BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI, J.P (1992) : *L'école pour apprendre*, coll. "Pédagogies", E.S.F.
- BARRE DE MINAC, C., CROS, F., RUIZ, F. (1993), *Les collégiens et l'écriture*, Paris, E.S.F.-INRP.
- Collectif, (1994) : *Les incroyables aventures d'un ours polaire*, Maromme, éd. Le livre de l'année. (diffusion : CDI du collège Alain, 76150, Maromme).
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (1994) : "Métacommuniquer pour réécrire : une activité étayante ?", in *Repères*, n° 9, Paris, INRP.
- MEIRIEU, P. (1987) : *Apprendre...oui, mais comment ?*, Paris, E.S.F.
- PENLOUP, M.-Cl. (1991) : "Des ateliers d'écriture...approche historique, ouvertures didactiques", in *Écritures, écritures*, Mont Saint Aignan, Université de Rouen - CNRS - CNDP.