Journal of Translation and Languages مجلة الترجمة واللغات
ISSN : 1112-3974

L'apprentissage de l'écriture littéraire en FLE et le poids de l'héritage socioculturel des jeunes apprenants au lycée en Algérie

Cheikh Saadia
University of Mostaganem -Algeria
cheikhsaadiafr@gmail.com

Abstract: *High school students are victims of the romantic illusion of the inspired writer. This representation affects many writers, even among those who can be qualified as good students and tends to transform any attempt at literary writing into a transgression. The school must counter these erroneous representations of writing here. The problem then arises of knowing how to give the writer access to literary writing, how to act so that the representation of writing as a scriptural activity and as a work of rewriting can replace those of a divine gift and a sacred activity requiring inspiration, so deeply inscribed in it? how to free their minds from this socio-cultural heritage which weighs heavily on their learning to write. In such a context, we asked ourselves: what meaning can rewriting take? To answer it we propose the practice of reading-writing in class by applying the editorial process developed by C. Oriol-Boyer (1989) where it is indeed a question, by different writings and different stages of directing the writer towards the realization final.*
Keywords: *Student-secondary-literary writing-representation-scriptural activity-rewriting-theory of C. Oriol-Boyer.*
Résumé : *Les élèves au secondaire sont victimes de l'illusion romantique de l'écrivain inspiré. Cette représentation affecte de nombreux scripteurs, même parmi ceux qui peuvent être qualifies de bons élèves et tend à transformer toute tentative d'écriture littéraire en transgression. L'école doit battre ici ces représentations erronées de l'écriture Le problème se pose alors de savoir comment faire accéder le scripteur à une écriture littéraire, comment agir pour que la représentation de l'écriture comme activité scripturale et comme un travail de réécriture puisse remplacer celles d'un don divin et d'une activité sacrée nécessitant l'inspiration, si profondément inscrites en lui ?comment libérer leurs esprits de cet héritage socioculturel qui pèse lourd sur leurs apprentissages de l'écriture. Dans un tel contexte, nous nous sommes interrogés : quel sens peut prendre la réécriture ? Pour y répondre nous proposons la pratique de la lecture-écriture en classe en appliquant le processus rédactionnel développée par C. Oriol-Boyer (1989) où il s'agit en effet, par différents écrits et différentes étapes de diriger le scripteur vers la réalisation définitive.*
Mots clés : *Elève-secondaire- écriture littéraire- représentation- activité scripturale- réécriture-théorie de C. Oriol-Boyer.*

1. Introduction

A son entrée dans le secondaire, l'apprenant possède déjà une certaine expérience de l'écriture. Il a dépassé le niveau de la phrase pour entrer de plain-pied dans Ia production textuelle. II se trouve à un moment critique de la construction de son rapport à l'écriture. En effet, face à des exigences de plus en plus complexes, à des textes à écrire de plus en plus étendus, il va se déterminer en tant que scripteur : va-t-il se donner droit à l'écriture littéraire ou va-t-il se l'interdire ?

Cette interdiction qu'il peut s'adresser à lui-même se trouve liée à ses représentations de l'écriture. Il existe d'après ces dernières deux types d'individus : les élus, qui ont droit à l'écrit littéraire et les autres. Une telle représentation s'est construite bien avant son entrée au collège. Portant à la loi un héritage littéraire et social, le jeune scripteur ne parvient à voir dans l'écriture qu'une activité sacrée nécessitant l'inspiration, qui ne touche pie quelques individus privilégies. Face à de telles représentations, l'enseignement de l'écriture au-delà de l'aspect quotidien et fonctionnel perd tout sens puisque fondamentalement l'écriture ne s'enseigne pas. Tout travail sur Ie texte devient par conséquent impossible puisque, né de l'inspiration, ce dernier ne peut exister que sous une forme unique et inaltérable. La réécriture ne se conçoit alors que confinée aux corrections orthographiques et grammaticales et n'aborde jamais Ia profondeur du texte. II n'y a des lors aucun dynamisme de I' écriture.

Le texte se présente avec la beauté marmoréenne des statues antiques ou ne se présente pas. Pas d'évolution, pas d'amélioration, et finalement pas de vie. Or l'écriture n'acquiert sa substance qu'en revenant sur elle-même, en se glosant et en laissant aux mots la possibilité d'exprimer toutes leurs potentialités. Le problème se pose alors de savoir comment faire accéder le scripteur a cette écriture protéiforme, comment agir pour que cette représentation de l'activité scripturale puisse remplacer celles, incapacitantes, si profondément inscrites en lui.

2. Le jeune scripteur : une terre jamais vierge

En situation d'apprentissage de l'écriture en Français langue étrangère, l'idéal serait pour l'enseignant d'avoir affaire à un apprenti-scripteur prêt à absorber, tel une éponge, tout ce qu'il désire lui transmettre. Malheureusement, un tel cas ne se présente jamais. Même confronté pour Ia première lois dans le cadre scolaire a l'écriture, l'apprenant n'a que peu à voir avec une tabula rasa. Ii véhicule toujours avec lui le lourd bagage que sont ses représentations.

Catherine Barré-de-Miniac définit l'"aspect "représentationnel" du rapport a l'écriture" comme ce qui concerne :

« L'étude et la prise en compte du travail de traitement, par l'individu, des données de l'environnement scriptural : les écrits vus, pratiques, enseignes, etc., données à partir desquelles il se forge des images, des attentes, des opinions, attribue des valeurs à l'écriture et à ses pratiques ». [1]

Les représentations de l'écriture propres à un individu se trouvent donc formées par les discours entendus et les activités pratiquées, de même que par les non-dits ou encore les représentations d'autrui portant sur l'écriture, ensemble hétérogène difficile à étudier. De ses représentations va dépendre sa réussite, ou son échec, dans l'activité d'écriture. D'ou l'importance de découvrir le contenu de celles-

[1] Barré-de Miniac Christine, Le rapport à l'écriture, Paris, Presse universitaire du Septentrion, 2000. P.58 .

ci, ou tout du moins d'en identifier l'origine, prélude nécessaire à toute action de remédiation dans le domaine de l'écriture.

Ces représentations semblent se constituer à partir de deux sources distinctes. La première se nourrit des conceptions romantiques qui font de l'écrivain un être élu. La seconde se fonde sur l'existence sociale qui fait que tout individu se bâtit en fonction des représentations véhiculées par sa classe. Aussi différentes que soient ces deux sources dans leurs tenants, elles aboutissent à un résultat identique : l'accroissement de l'écart imaginaire entre pratiques scripturales quotidiennes et écriture littéraire.

3. L'héritage littéraire

Les jeunes scripteurs sont victimes de l'illusion romantique de l'écrivain inspiré. Cette représentation affecte de nombreux scripteurs, même parmi ceux qui peuvent être qualifies d'". Experts", et tend à transformer toute tentative d'écriture littéraire en transgression. L'école doit battre ici sa coulpe car son approche des textes c1assiques" a fortement contribué à implanter cette représentation dans l'inconscient collectif et en reste encore partiellement tributaire.

Les premiers à incriminer demeurent toutefois les écrivains eux-mêmes. Leurs textes laissent facilement percevoir cette conception sacrée de l'écriture. Citons, à titre de mémoire, les vers 277 à 280 de Les Rayons et les Ombres de Victor Hugo :

« Peuples ! Écoutez le poète Ecoutez le rêveur sacré !
Dans votre nuit, sans lui complète, Lui seul à le front éclairé ! »

Tout commentaire est ici superflu. A de tels écrits viennent s'ajouter un certain nombre de pratiques participant a la mystification, comme la destruction ou la réécriture de ses brouillons par Chateaubriand. Même si d'autres travai1leurs infatigables leur ont succédé, le caractère élitiste de l'écriture littéraire reste fortement implanté dans les esprits. Le jeune scripteur doit dés lors effectuer un saut qualitatif ne serait-ce que pour prendre la plume et raconter une histoire. Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que Jacques David affirme en 1994 dans son article intitulé « Ecrire, c'est réécrire. De la pertinence des ratures chez l'écolier. » que « les écoliers et les collégiens parviennent difficilement à se départir d'une représentation mythique de l'écriture ». Y parviennent-ils même jamais ? Ne demeurent-ils pas enfermés dans ce rapport magique à l'écriture ?

4. L'héritage social

Si l'héritage littéraire affecte à peu prés équitablement tous les jeunes scripteurs, l'héritage social entraine des inégalités difficilement remédiables. En effet, tout individu incorpore l'"habitus" de sa classe. Cette notion, développée par Bourdieu, recouvre l'ensemble des schèmes et structures caractéristiques de la classe d'appartenance de l'individu. A travers cette incorporation de l'habitus, ainsi que le rappelle C. Barré-de Miniac :

« Il produit sa propre appartenance à sa classe tout en même temps qu'il contribue à la reproduction sociale de cette classe. "L'habitus" est de ce fait un principe de conservation, présentant une forte inertie, ne pouvant devenir un principe d'invention et de changement que dans des conditions limitées. » [2]

L'être ne se constitue donc pas en dehors de sa classe. Il se construit à travers elle, adoptant ses codes, ses préjugés et ses représentations. Afin de se bâtir une identité, il adopte les normes de sa classe et participe ainsi dans le processus de reproduction de celle-ci. L'habitus permet à l'être de se construire en même temps qu'il I'enferme, enfermement quasi volontaire.

Et cet emprisonnement dans l'habitus joue un rôle important dans la formation des représentations affectant Je rapport à l'écriture. L'exemple de l'orthographe se montre à ce sujet particulièrement éclairant. Dans Je même ouvrage que précédemment, il est fait mention l'une étude réalisée sur des salaries en entreprise.

Cette dernière révèle qua moins les salaries possèdent de diplôme plus us attachent d'importance a l'orthographe : il s'agit à leurs yeux d'un aspect fondamental de l'écriture dont l'absence de maitrise signifie une impossibilité d'écrire. L'habitus agissant comme à un mécanisme de reproduction, le jeune scripteur issu de milieu modeste risquera de focaliser toute son attention sur cet aspect de I' écriture, transformera toute activité s'y rapportant en exercice d'orthographe et ne pourra y accéder de plein droit qu'une fois ce savoir maitrisé. Il en résulte naturellement un blocage difficilement surmontable.

5. Une rupture illusoire

Portant le poids de ce double héritage, l'élève ne se donne pas, ou très rarement, droit d'écriture. S'instaure en effet au sein de ses représentations une "rupture épistémologique".

Entre les pratiques littéraires et les pratiques communicationnelles. Si le jeune scripteur écrit dans son existence quotidienne, cette pratique ne constitue pas un chemin vers le littéraire.

Pourtant, comme l'explique M. Dabéne : « Entretenir l'idéologie d'une différence de nature entre pratiques dites ordinaires et pratiques d'exception [...] parait introduire dans l'ordre du scriptural une cassure qui n'y est inscrite ni sur le plan historique ni sur le plan génétique ». [3]

Il n'existe pas ontologiquement de différence entre La Chartreuse de Parme et le post – It laissé sur le réfrigérateur. Les processus en jeu restent identiques. Il en résulte que toute personne capable de rédiger une note peut légitimement prétendre à devenir un jour un nouveau Stendhal. Il n'y a pas, sur le plan de la conception et de la mise en œuvre, d'altérité fondamentale du texte littéraire. Faire prendre conscience de ce continuum scriptural au jeune scripteur lui rendrait possible

[2] Ibid. p.76.

[3] Dabéne Maurice, L adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle, Bruxelles, De Boeck, 1987. p.28.

l'écriture créatrice. II s'y présenterait avec autant de légitimité que les plus grands écrivains.

L'élève au secondaire ne se donne pas droit à l'écriture littéraire. L'héritage romantique, tout comme son héritage social, réserve une telle écriture à un petit nombre de privilégiés, choisis on ne sait comment par on ne sait qui. Les représentations ainsi formées constituent un frein aux textes romanesques, théâtraux ou poétiques, les étouffant en quelque sorte clans l'œuf. Seule la mise en lumière de la continuité propre à tout acte d'écriture permettrait leur éclosion sous la plume de chacun.

6. L'impossible réécriture

Ecrire représente donc fondamentalement une activité transcendante pour l'apprenant. Une puissance extérieure à lui - même dicte le bon texte, le juste mot. Même l'orthographe, pourtant constituée de règles, se trouve contaminée par la magie de l'écriture : il y a les "doués" en orthographe, et les autres. Le jeune scripteur retrouve dans l'écriture la dimension sacrée et originelle. D'où la passivité du jeune scripteur devant son texte.

Ce denier étant enregistrement d'une voix extérieure, il ne lui appartient pas et il ne s'accorde donc pas le droit de le manipuler. Le texte se trouve des lors fixé une fois pour toute dans le marbre. Il n'est susceptible d'aucune évolution, d'aucun travail. Il ne peut s'améliorer. II en découle une écriture au fil de la plume, fruit de l'inspiration du moment. Et dès que l'encre se trouve déposée sur la page, le mot acquiert un caractère définitif. Dans un tel contexte, quel sens peut revêtir la réécriture ? Naturellement aucun. La réécriture ne devient qu'une exigence scolaire absurde parmi d'autres et son corollaire, le brouillon, ne forme plus qu'un objet encombrant ne faisant que perdre du temps. L'écrit perd tout droit à la vie, à la métamorphose et finalement l'enseignement du français y perd son sens.

7. Au fil du texte

II existe une idée récurrente selon laquelle une pensée préexiste au texte et qu'écrire consiste à trouver les mots capables de retranscrire le plus fidèlement possible cette pensée. Ainsi que Daniel Bessonnat le rappelle (2000), suivant le modèle cognitiviste, branche de Ia psychologie étudiant les processus mentaux d'acquisition des savoirs : « Ecrire, c'est transcrire une pensée préétablie dans une représentation mentale. » [4]

L'élève se fait une idée du texte, bâtit dans son esprit le texte idéal et parfait, texte au delà des mots que ceux-ci s'efforceront de restituer, malheureusement toujours sous une forme maladroite. L'écriture au fil de Ia plume se légitime alors comme la seule manière d'écrire, puisqu'elle se place au plus prés du texte idéal : «

[4] Daniel Bessonnat , « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture », Pratiques, n°105-106, juin2000. p.14.

On écrit pour exprimer des idées, et ça vient du premier coup ou ça ne viendra jamais ».[5]

L'idée, en fin de compte, dicte les mots. Ces derniers ne sont que des outils sans valeur propre. Un mot peut indifféremment en remplacer un autre s'il semble plus approprié pour exprimer l'idée : il se trouve dépourvu de profondeur. La vie des mots n'entre pas dans le champ de conception du jeune scripteur. A ses yeux, Ia pensée crée les mots et l'inverse s'avère absolument, non pas faux, mais inconcevable : « On part toujours du concept pour aller au mot, jamais du mot pour aller au concept ». [6]

8. Représentations de la réécriture

Dans un tel contexte, quel sens peut prendre la réécriture ? Développant le modèle cognitiviste, D. Bessonnat (2000, art. cit.) offre un premier élément de réponse : « Réécrire, c'est chercher à améliorer l'adéquation du texte en cours d'élaboration a Ia pensée qui lui préexiste ».[7]

La réécriture ne va pas vers l'avant, mais à rebours. Elle essaie de remonter le cours du temps et d'atteindre un prétexte idéal. Elle ne cherche pas à faire avancer le texte écrit pour l'aider à développer toutes ses potentialités. Le jeune scripteur, même dans une phase de réécriture, ne regarde jamais son texte, mais toujours au- delà. Ce dernier échappe à toute objectivation. Aucun travail sur la matière n'est donc possible. La réécriture « s'arrête des lors que le scripteur trouve que son texte rejoint le projet qu'il avait en tête et, a ce titre, elle est sans surprise puisqu'elle prétend retrouver a I'arrivée le texte fantasmé au départ dans le projet ».[8] Toute forme intermédiaire du texte révèle par conséquent un échec : « Réécrire, c'est corriger ce qui ne va pas et c'est fatalement un aveu d'échec ». [9]

Le texte "propre" constitue la forme parfaite, légitime, car dit seule, il restitue pleinement la pensée. Cette impression se trouve renforcée par le traitement habituellement réservé aux ratures de surface, même par les scripteurs expérimentés. J. David constate que « des ratures dites de surface, liées à la mise en mots et contrôlées par le biais d'une gestion locale sont généralement interprétées comme relevant de Ia non-expertise. Cette interprétation pose problème car elle associe traitement local et inexpérience ».[10] (1994, art. cit. p.6). La biffure n'a pas d'autre statut que celui de dévoiement par rapport a l'idéal. Elle n'est porteuse d'aucune signification. Toutefois, suivant sur ce point Claudine Fabre[11], J. David (1994, art.

[5] Ibid. p.6.

[6] Ibid. p.16
[7] Ibid. p.14
[8] Ibid. p.16
[9] Ibid. p.6
[10] David Jacques, « La réécriture au confluent des approches linguistique, psychologique et didactique », Pratiques, n° 10, 1994.
[11] Fabre Claudine, Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture, Grenoble, L'Atelier du texte, CEDITEL, 1990.

cit.) rappelle que ses fautes sont toutes l'indice objectif d'une interprétation dans la mise en mots du texte et révèlent une recherche langagière ou plusieurs solutions semblent acceptables. Il semblerait que soit nécessaire une réhabilitation de l'erreur afin de rendre envisageable pour le jeune scripteur un tâtonnement formel, premier pas vers une prise de conscience du jeu, au sens mécanique du terme, nécessaire à une création textuelle qui se porte elle-même.

9. Un brouillon : pour quoi faire ?

Dans un tel contexte représentationnel, cette question se pose de façon légitime. En effet, pour le jeune scripteur, écrire ne nécessite pas Ia présence d'un objet textuel capable de supporter un travail sur lui- même. Le brouillon ne lui sert donc à rien. Or comme Ia finalisation, ainsi que André Seguy le développe, « Permet les représentations de l'objet à produire et de son utilité, [...] permet de décider des critères prioritaires » [12]

Nous ne pouvons que nous étonner que les apprenants se plient encore si docilement a cette exigence scolaire finalement inutile an vu de leurs représentations. Et inversement nous ne pouvons que comprendre l'usage si peu efficace qu'ils font de l'outil brouillon, dont ils ne perçoivent pas Ia spécificité puisque : « La réécriture est généralement perçue comme une annexe de l'écriture, ses enjeux étant globalement, les mêmes. ».[13]

La réécriture n'apparaît pas comme un travail sur l'écriture, une sorte de méta-écriture. Même si les pratiques des jeunes scripteurs font du brouillon un inutile outil, il n'en demeure pas moins que l'exigence du brouillon reste légitime, cette légitimité est justifiée par C. Oriol Boyer :

« Il faut alors admettre la réécriture, la lenteur, la patience. Le débutant mettra des heures pour obtenir ce qu'un écrivain confirmé produit en un quart d'heure. Mais c'est tout à fait normal. Qui sait jouer d'un instrument de musique dès les premières minutes ? Personne. Et pourtant, chacun, tous les jours a l'habitude de produire des sons. Chacun a également l'habitude d'utiliser le langage, ce n'est pas pour autant qu'il est artiste. ».[14]

Ceci est expliqué aussi par Claude Penloup, le brouillon devrait permettre de lutter contre la surcharge cognitive :« Faire un brouillon permet de ne pas affronter toutes les difficultés à la fois en hiérarchisant les taches, en négligeant délibérément, dans un premier temps, les problèmes de surface. » [15]

---

[12] André Seguy, « Ecrire et réécrire en classe, pourquoi faire ? Finalisation des écrits et critères de réécriture. », Repères, n°10, 1994. p.21

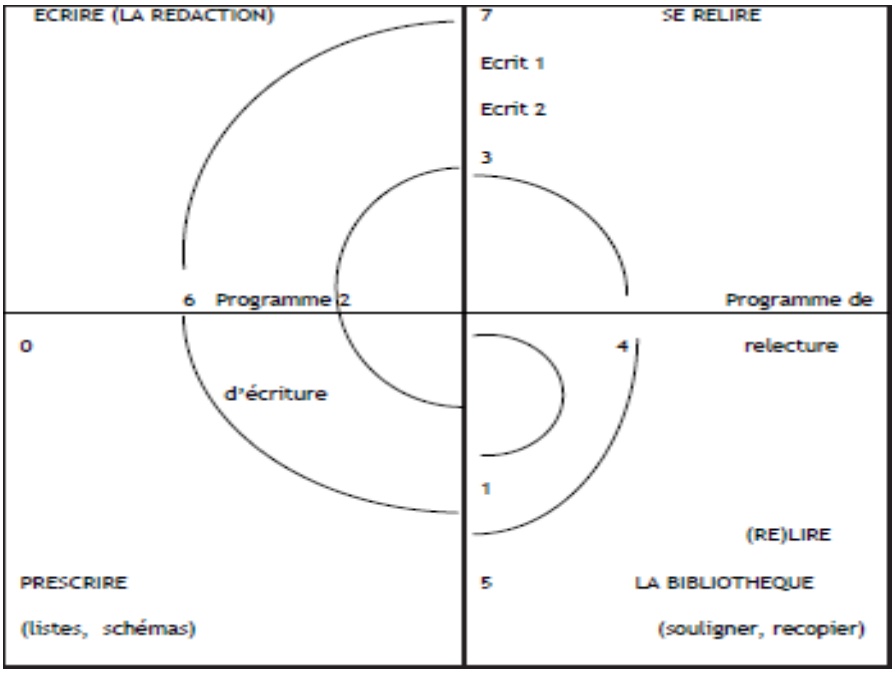
[13] Ibid. p.23

[14] Oriol-Boyer Claudette, « Les enjeux de l'apprentissage et de la formation dans le domaine de l'écriture créative », in La plume et l'écran, Actes des journées d'écriture créatives de Turin avril 93, Petrini editore, Turin, 1994. , p.6

[15] Penloup Marie-Claude, « Représentations du brouillon et apprentissage de l'écriture », Le Français aujourd'hui, n° 108, décembre 1994. p.30.

Modèle du processus rédactionnel : une aide précieuse pour les apprenants

Le jeune apprenant de l'écriture au secondaire est victime de ses représentations de l'écriture en générale et de la réécriture et du brouillon en particulier, comme cela a été montré précédemment, il est victime aussi d'une importante surcharge cognitive lors de l'activité d'écriture en français langue étrangère. Il ne peut seul établir les points prioritaires sur lesquels exercer son action, et encore moins fixer les modalités de cette dernière. La question se pose alors de savoir à quel moment de l'écriture intervenir. Le modèle de Claudette Oriol- Boyer (1989), peut nous aider à y répondre.



L'auteure explique ce schéma dans son article intitulé « Pour une didactique du français langue et littérature étrangère » :

« La spirale désigne un enchainement d'opérations effectué par l'écrivain lorsqu'il tente de produire un texte. Il y a globalement, une succession obligée mais il n'y a pas linéarité des enchaînements car :

- Certaines phases peuvent être sautées, tandis que d'autres peuvent comporter, en leur sein, en micro séquence, telle ou telle autre (par exemple, au moment même où l'on se relit, on peut, en quelques secondes se référer à un livre et changer un mot, tout en se maintenant principalement dans une activité de relecture).
- Toute phase peut avorter et ne pas amener la suivante (c'est l'échec, le découragement, l'acceptation d'un comportement velléitaire).

Segment (0-1) : parcours de lecture toujours déjà effectué qui permet l'émergence d'un projet d'écriture.

Segment (1-2) : constitution d'un programme d'écriture (il s'établit à la suite de plusieurs travaux scripturaux préparatoires

: listes de mots, copies de citations, schémas de compositions, morceaux de phrases, etc.). Cette phase comprend des activités de planification.

Segment (2-3) : travail de rédaction qui permet la venue d'un premier texte, ou travail de réécriture qui permet une nouvelle version.

Segment (3-4) : temps de relecture, établissement d'un diagnostic, élaboration de stratégies de remédiation et, en particulier, convocation d'autres textes dont la (re)lecture pourrait aider à poursuivre ou améliorer la première version.

De version en version le parcours se reproduit jusqu'à ce que la différence entre deux versions soit tellement minime que l'on arrive à parcourir non plus une spirale mais un cercle. Selon les phases de travail en cours, on sera plus proche de la copie ou du travail de rédaction (synonyme ici d'amélioration). Le procès de lecture-écriture fait basculer d'un sens à l'autre : le trajet s'accomplit depuis l'art du RAPT jusqu'à celui de la ATURE. »

Il est clair que ce schéma est parfaitement pertinent pour illustrer l'enchainement des séquences d'apprentissage de l'écriture en langue étrangère. Notons que le professeur laissera le plus possible de temps de parole et de travail aux apprenants. Il se limitera à mettre en route le processus et fonctionnera ensuite comme personne ne ressource à la disposition de l'apprenant. IL interviendra quand celui-ci le lui demandera. Les apprenants s'entraideront dans la phase de relecture et de correction de leurs textes. Le processus d'apprentissage se trouvera stimulé par l'interaction et le dialogue.

10. Conclusion

Produire un texte en français langue étrangère signifie pour un élève au secondaire entrer dans une activité complexe et source de difficultés auxquels il va falloir faire face. Afin de les surmonter, la réécriture se présente comme la solution à portée de plume. L'objectif qui transparaît par l'emploi de brouillons relève alors d'une réduction du coût cognitif caractéristique de toute activité rédactionnelle par le fait d'offrir un moyen pour séquencer et particulariser chacune des interventions. Grâce à la réécriture, l'apprenant décompose son action qui agit comme un moyen de résolution de problème, une stratégie face à une difficulté rencontrée.

L'élève est amené à une production de texte par un va et viens entre l'écriture et la lecture. Celui-ci incarne un écrit conduisant vers la réalisation rédactionnelle par des étapes médiatrices agissant sur l'aspect problématique de la tâche en apportant un moyen pour parvenir à l'accomplir.

Nous retrouvons dès lors le processus rédactionnel développée par C. Oriol-Boyer (1989) où il s'agit en effet, par différents écrits et différentes étapes de diriger le scripteur vers la réalisation définitive.

Références

[1] Oriol-Boyer C, « Les enjeux de l'apprentissage et de la formation dans le domaine de l'écriture créative », in La plume et l'écran, Actes des journées d'écriture créatives de Turin avril 93, Petrini editore, Turin, 1994.
[2] Oriol-Boyer C, « Pour une didactique du français langue et littérature étrangère », Le Français dans le monde, n° 237, 1990, pp. 56-63.
[3] Oriol-Boyer Claudette l'écriture du Texte, Théorie Pratique, didactique, thèse d'Etat, Paris VIII, 1989.
[4] Penloup M-C, « Représentations du brouillon et apprentissage de l'écriture », Le Français aujourd'hui, n° 108, décembre 1994.
[5] Barré-de Miniac C, Le rapport à l'écriture, Paris, Presse universitaire du Septentrion, 2000.
[6] David J, « La réécriture au confluent des approches linguistique, psychologique et didactique », Pratiques, n° 10, 1994.
[7] David J, « Ecrire, c'est réécrire. De la pertinence des ratures chez l'écolier. », Le Français aujourd'hui, n° 108, décembre 1994.
[8] Dabéne M, l'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle, Bruxelles, De Boeck, 1987.
[9] Bessonnat D, « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture », Pratiques, n°105-106, juin2000.
[10] Fabre C, Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture, Grenoble, L'Atelier du texte, CEDITEL, 1990.
[11] Seguy A, « Ecrire et réécrire en classe, pourquoi faire ? Finalisation des écrits et critères de réécriture. », Repères, n°10, 1994.