

DE LA RÉÉCRITURE COMME MODE D'ÉCRITURE DE TEXTES

ou apprendre à écrire en réécrivant

Par Denis DORMOY

« Un élève de CM2 : quand je serai grand je serai écrivain !

Moi : Pourquoi ?

Lui : Parce que quand on est écrivain, on apprend toujours à écrire. »

Le texte qui suit est, pour une part, tributaire de mes lectures dans le champ didactique mais surtout de mes lectures des littératures contemporaines ou non et, d'autre part, de mes pratiques d'intervenant en écriture, aussi bien dans le cadre de la formation des enseignants que dans le cadre d'ateliers d'écriture auprès de publics très divers. Il est aussi l'écho du travail accompli par l'équipe Théodile autour de la question de l'écriture et du scripteur¹, ainsi que du travail de recherche de l'équipe INRP de Catherine Tauveron autour de l'écriture littéraire². Il repose sur un certain nombre de postulats qui ne sont pas tous, pour l'instant, pleinement étayés sur le plan théorique. En effet, il est parfois difficile de faire coïncider les principes didactiques actuellement diffusés qui visent à une « généralisation » de pratiques d'enseignement-apprentissage et les gestes d'écriture qui restent pour une large part essentiellement singuliers.

Je ne m'intéresserai, ici, qu'aux activités d'écriture à visée littéraire, même si quelques-uns des principes qui fondent ma position viennent de l'observation de tâches d'écriture plus professionnelles, telles que celles que peuvent accomplir au quotidien les secrétaires de nos établissements et qui consistent essentiellement à la réécriture actualisée de documents dument conservés. Je commencerai par poser quelques principes théoriques et éthiques avant de proposer deux exemples susceptibles de les illustrer. Pour des raisons de place, mais aussi de types de tâches d'écriture évoquées, je ferai abstraction ici des problèmes de langue qui peuvent se poser dans l'écriture.

Quelques principes

Si les travaux issus des recherches sur l'évaluation formative des écrits ont fait avancer l'enseignement-apprentissage de l'écriture, notamment en ce qu'ils ont permis de décrire la complexité de la tâche d'écriture et qu'ils ont accordé une place notable à la réécriture, voire à la « genèse » du

1. Voir *Les Cahiers Théodile*, n° 1 à 4.

2. Ce travail était conçu comme le versant écriture du travail accompli sur le versant de la lecture littéraire, publié sous le titre *Lire la littérature à l'école primaire*, sous la direction de Catherine Tauveron, Hatier, 2002.

texte³, ils n'ont néanmoins pas pris en compte la spécificité de l'écriture littéraire, écriture particulièrement complexe et protéiforme, aux genres multiples et changeants et qui, surtout, postule une position particulière du scripteur et du lecteur du texte. G. Genette dans *L'Œuvre de l'art. La relation esthétique*⁴ nous incite à déplacer notre regard du produit sur la relation qui se noue autour du produit entre le producteur et le récepteur en nous fournissant les concepts d'intention esthétique (du côté du scripteur-auteur) et d'attention esthétique (du côté du lecteur – en classe, le maître et les élèves). Cette relation nous a incité, dans la recherche INRP à réenvisager les positions du maître et de l'élève dans l'écriture de textes littéraires. Comme toute mise en œuvre d'activités d'écriture pose la question du statut du scripteur, nous avons avancé le concept de « posture d'auteur » pour la place accordée à l'élève, ce qui suppose, d'une part, de replacer l'activité d'écriture proposée dans un réseau littéraire préalablement clarifié (éventuellement par le biais d'un réseau de lectures) et d'identifier le travail d'écriture littéraire comme ouvert à la présence d'effets et de variations parfois a-normaux au vu des paramètres habituels de l'évaluation⁵ et, par conséquent de poser qu'une partie du travail du maître doit consister à accompagner l'élève dans son projet d'auteur. Ainsi le maître est-il amené à repenser le contexte de l'activité d'écriture, tant dans ses conditions matérielles (espace, temps, outils, textes...) que dans ses conditions de réception et donc son mode d'interventions auprès de l'élève. Il doit se penser comme lecteur expert ou, plus sûrement, comme éditeur, au sens professionnel du terme⁶, des textes de ses élèves. À ce titre, il orchestrera et fera discuter les usages de la réécriture aussi bien en cours d'écriture qu'au terme du processus. Dans ce sens, toute réécriture *a posteriori* ne pourra qu'être une incitation à préciser le projet d'auteur, à rendre « l'attention esthétique » plus efficace. Et, tout usage de la réécriture est, pour ma part, fondateur de l'activité d'écriture de textes littéraires, ainsi que l'indiquent les principes suivants :

- Toute écriture littéraire est inscription dans une histoire des « formes » antérieures. Louis Hay réaffirme ce fait quand il écrit dans *La Littérature des écrivains* : « L'écrivain a lu tous les livres, mais n'a connu d'autre manuscrit que le sien. Sa page bruit de tous les échos du monde et de la littérature ; elle donne à voir comment ils ont été, non pas reflétés (comme on dit trop vite) mais transsubstantiés. » Je pose comme préalable (discutable probablement) que toute écriture littéraire s'inscrit dans

3. Comme, par exemple, le chapitre 6 de *De l'Évaluation à la réécriture*, Groupe EVA, Hachette 1996.

4. Paris, Le Seuil, 1997.

5. Par exemple, on peut très bien imaginer un texte entier dont le pronom unique serait *il* et qui entretiendrait pour le lecteur un doute sur l'identité du personnage et un questionnement permanent sur le référent de ce *il*.

6. C'est-à-dire, celui, lecteur expert, qui passe commande, accompagne, rassure, discute, invite à modifier les textes qu'il défend et met en circulation. Ou comme m'a dit une élève de première l'an dernier, alors que je lisais et discutais son texte : « C'est drôle, vous, vous commencez par dire ce qui va dans notre texte, puis ensuite vous nous faites découvrir ce qui marche moins bien. Mais comme ça on sait ce qu'il faut transformer. » Je tiens, ici, à rendre à Pierre Sève la primeur de l'usage du terme lors de nos travaux.

7. José Corti, 2002.

l'univers des « formes artistiques littéraires » avec lesquelles elle dialogue tant en diachronie qu'en synchronie, phénomène que G. Genette appelle la *transtextualité*. Rappelons que dans ce qu'il appelle *transtextualité*, G. Genette distingue à côté de l'*architextualité* par où se manifeste l'inscription dans un genre, l'*intertextualité* qui concerne la présence d'un texte dans un autre (par allusion ou citation) et l'*hypertextualité* ou « reformulation » d'un texte-source sous diverses formes : « réécriture/rappropriation », la réappropriation personnelle d'une œuvre inspiratrice⁸, la « parodie », transformation par imitation et déformation avec une intention ironique ou satirique, le « pastiche », où c'est surtout le style qui est objet d'imitation, « l'adaptation », transformation/simplification d'un texte au vu de la rendre accessible à d'autres publics, la « transposition », en bande dessinée, en film, les « variantes », une même trame varie en fonction des auteurs, de l'époque, des lieux...

Des élèves, jeunes, mais habitués à lire la littérature, ont conscience de ces processus. Kevin, par exemple, élève de CM2 dans une classe impliquée dans la recherche INRP me parle, au cours d'un entretien, très « professionnellement » d'un récit « qui devrait faire environ trente pages » et qui s'inscrit bien dans un réseau intertextuel puisque au début, son personnage, renvoie à *Harry Potter*, puisqu'il est doté d'un hippogriffe (un griffon dans son texte) et la fin au *Seigneur des anneaux*, puisque son « héros » devra affronter et battre une créature, un « monstre » inspiré de ce livre. Alors Kevin va chercher un grand cahier où de nombreuses pages sont écrites au crayon (une coutume de la classe et « pratique, c'est du brouillon, on gomme, on rature, c'est le deuxième cahier » affirme-t-il). Sur ce récit il explique « au début, la référence à *Harry Potter*, ça donne une cohérence, le lecteur reconnaît, il se fait prendre par l'histoire, mais après il faut que ce soit différent sinon ça n'a pas d'intérêt ».

- Des auteurs, poussant la notion de palimpseste à ses limites, vont même jusqu'à prendre les matériaux de leur texte dans des textes antérieurs d'autres auteurs. Illustrant le « je ne parle pas, on me parle » de Lacan, ils le revendiquent très explicitement. Il en est ainsi de Blaise Cendrars qui affirme que *Documentaires* (initialement intitulé *Kodak*) « a été “découpé” et “monté” comme un court-métrage poétique à partir des phrases tirées du *Mystérieux docteur Cornélius* de Gustave Lerouge ». De même, Jacques Roubaud compose son *Autobiographie, chapitre dix*⁹ à partir des poèmes composés entre 1914 et 1932, car, dit-il « la vie est unique, mais les paroles d'avant la mémoire font ce qu'on en dit ». Si tous les auteurs ne poussent pas aussi loin les relations intertextuelles, on pourrait multiplier les exemples de ce type de filiations.

- Il faut remettre en question certaines représentations « résistantes » sur l'écriture « littéraire » notamment (originalité, hauteur – le culte de l'albatros –, imagination, fictionnalité, exceptionnalité de la sensation ou de la pensée...). J.-L. Dufays dans *Stéréotype et lecture*¹⁰ a montré comment les

8. *L'Enfant océan* de J.-C. Mourlevat, paru chez Pocket Junior est une réécriture du *Petit Poucet* en drame de la misère.

9. Gallimard, 1977.

10. Mardaga, 1994.

« stéréotypes » sont constitutifs de l'écriture littéraire qui les reproduit, les fixe, puis les transforme, et le rôle fondamental qu'ils jouent ensuite dans la lecture en plaçant le lecteur en pays de connaissance. Cette position a deux conséquences : il convient de permettre aux apprenants d'écrire, d'identifier et de réécrire ces « stéréotypes » ; et s'il manifeste une attention esthétique suffisante, tout individu peut percevoir dans les écrits des autres des bribes de talent somme toute très ordinaire. N'oublions pas que c'est, en définitive, le geste de lecture qui fait que le texte, littéraire ou non, existe. N'oublions pas non plus le « plaisir cognitif » qu'éprouve le lecteur en reconnaissant un texte dans un autre texte.

• Cette conception de la réécriture comme « fondant l'écriture » s'inscrit pour moi comme une des conséquences d'un réseau de principes eux aussi fondateurs. Ainsi, quels que soient le public de scripteurs et le cadre dans lequel l'on travaille (atelier d'écriture ou tout autre cadre) il est, pour moi, un principe premier, même si il n'est pas « didactique » au sens strict, c'est le postulat d'*écrivabilité* (comme il y a *éducabilité*) ou de *scripturabilité* des individus qui sont en face de moi. En ce sens, je pose comme condition que quiconque se retrouve en face de moi, ou de tout maître, dans un cadre professionnel est dans une position de scripteur obligé, et cela sous forme de contrat tacite ou, et c'est mieux, explicite. Ce qui a pour première conséquence la nécessité de fournir les moyens d'une écriture possible et ce indépendamment des « compétences » construites : un élève de CP, ayant une expérience suffisante du geste graphique peut donc écrire des textes littéraires, un élève de maternelle ou un patient d'hôpital psychiatrique privé du geste même de l'écriture peut, avec l'aide d'un « écrivain-fantôme »¹¹ peut lui aussi écrire le texte qu'il a à écrire. Mais, il n'est là rien de neuf puisque nombre de maîtres ou d'écrivains le font déjà depuis toujours.

Enfin, si l'école se focalise trop souvent sur le texte produit, l'écriture littéraire a d'autres enjeux, elle concerne l'élève non réductible au simple « sujet épistémique ». En ces pratiques, il s'agit bien de ce que R. Barthes appelait « écrire avec de soi ». Il me semble indispensable de prendre en compte la relation du « sujet » à la vie et à l'écriture, et plus largement au langage car, comme l'écrit E. Benveniste dans *De la Subjectivité dans le langage*¹², « c'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet ; parce que le langage seul fonde en réalité, dans sa réalité qui est celle de l'être, le concept d'"ego" », et il ajoute « la "subjectivité" dont nous traitons ici est la capacité du locuteur à se poser comme "sujet". Elle (...) n'est que l'émergence dans l'être d'une propriété fondamentale du langage. Est "ego" qui *dit* "ego". Nous trouvons là le fondement de la "subjectivité", qui se détermine par le statut linguistique de la "personne". » À condition qu'il se confronte régulièrement aux « œuvres de langage » l'élève, l'apprenti « auteur », se construit aussi comme sujet dans l'activité d'écriture littéraire, se met à distance du réel, et comme je l'écrivais dans *Fictions d'écrivain*¹³ cette relation aux textes

11. Un *ghost-writer* comme disent les anglo-saxons à propos des « nègres », terme beaucoup plus adéquat pour le travail « d'éditeur-scripteur » que l'on accomplit dans ces situations.

12. In *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, 1966.

13. *L'Aventure littéraire dans la littérature de jeunesse*, ouvrage collectif sous la dir. de C. Tauveron, CRDP de Grenoble, 2002, p. 115 à 127.

déjà écrits est d'autant plus importante qu'« il est encore plus aisé d'écrire quand on rencontre un texte qui aide à se parler ».

Deux exemples de réécritures productives

Nous évoquerons deux travaux de « réécriture ». Le premier qui rappelle le travail de Blaise Cendrars ou de Jacques Roubaud est en fait appelé « centon » dans la *Petite fabrique de littérature*¹⁴ et je l'ai fait pratiquer à des publics très divers, le second est une forme de réécriture forcenée d'un « jeu » inter-textuel qu'à mon initiative une stagiaire a conduit en classe de CM1.

Une collection de centons

Le centon, mot d'origine grecque qui désignait une sorte de tissu fait de pièces de différentes origines, cousues ensemble, consiste à prélever dans un (ou plusieurs) texte(s) des fragments que l'auteur assemble dans un nouveau texte, sans rien ajouter en principe. Au carrefour d'activités de lecture et d'écriture, cette contrainte est, à mon avis, celle qui met le plus le scripteur au cœur des problématiques de la création littéraire. En effet, et l'on peut se référer aux travaux de J.-L. Dufays sur le stéréotype, elle révèle que tout travail de production de texte est, avant tout, travail de réécriture-réorganisation de textes déjà-là, et qu'il consiste d'abord à se souvenir des textes déjà écrits, ce qui bouleverse, en partie, les conceptions scolaires de la production. En effet, si toute écriture est réarrangement, cela suppose que toute invitation scolaire à l'écriture va s'accompagner de la fourniture d'un corpus textuel dans lequel les élèves vont pouvoir piocher, limitant ainsi leurs interventions à la sélection de fragments, leur « collage » et, éventuellement, l'ajout de fragments personnels en guise de « liens ».

Le centon présente l'énorme avantage de libérer le scripteur de toute recherche de mots, d'idées, d'un avant de l'écriture puisqu'il lui offre les matériaux nécessaires, il le place d'emblée dans une posture d'écrivain qui ne sait ce que sera son texte qu'une fois que celui-ci sera accompli, en attente d'un texte à venir. Il oblige aussi à prendre en compte le caractère nécessairement lacunaire, elliptique, de tout texte littéraire puisque le scripteur va coudre de façon plus ou moins serrée les divers prélèvements, faire des calculs sur la future participation complice du lecteur. Il amène enfin à se poser la question de ce que l'on choisit et du moment où l'on décide que l'on arrête et que le texte existe. Autour du centon, on a au moins deux pistes de travail que j'ai pu explorer : l'écriture poétique ou la fiction.

Pour l'écriture poétique, j'ai exploré les possibles de cette contrainte de deux façons, à partir de textes d'auteurs ou de textes d'élèves. À destination des adultes et des lycéens, j'ai constitué un corpus de huit poèmes de Pierre Reverdy, prélevés dans *Les Ardoises du toit* auquel j'ai ajouté un poème de Jacques Roubaud intitulé *Toit* dont certains vers viennent des textes de Reverdy présents dans le corpus. Ceci permet d'abord d'observer le travail de Jacques Roubaud, puis ensuite chacun peut à son tour puiser dans les textes proposés de quoi faire un ou plusieurs textes. Dans tous les cas, les remarques des scripteurs sont : « on a fait des textes très

14. A. Duchesne, T. Leguay, Magnard, 1984.

différents à partir des mêmes matériaux », « on ne savait pas qu'on saurait écrire de pareils textes ». J'ai aussi pu constater que plus le niveau de formation littéraire des scripteurs s'accroît, plus il y a une certaine difficulté à revendiquer le texte comme sien (c'est le cas notamment des professeurs de lycée et collège de lettres en formation à l'IUFM) comme si on avait mis bas les masques et nombre de représentations sur le don et la créativité littéraire tombent lors de cette activité. À l'issue du travail sur les poèmes de Reverdy, les élèves de première, impliqués dans un projet lié à l'*Historial* de Péronne, ont d'abord découvert qu'ils avaient accompli un travail de lecture en profondeur de ces poèmes, que ce mode d'écriture « bien plus difficile qu'il n'y paraît » amène à se poser des questions sur la « succession » des éléments et surtout sur l'essentiel travail de choix parmi de nombreux possibles. Ensuite, ils ont exploré les possibilités du centon sur des lettres de poilus¹⁵ autour desquelles ils avaient déjà travaillé dans les séances précédentes, en inventant des réponses, en faisant vivre leurs auteurs avant qu'ils partent au front. Ce faisant, ils ont eu comme moi à propos d'un travail un peu similaire¹⁶ la sensation d'extraire l'essentiel des lettres, de « dresser des stèles » à ces combattants et de reproduire sur la page, dans ce travail de *cut-up* et de réassemblage, quelque chose du destin des corps hachés dans les tranchées. En classe de CP, j'avais, d'une part, constitué un ensemble de poèmes autour des « chats » et, d'autre part, je les ai fait travailler sur des corpus de textes élaborés collectivement. D'un point de vue d'apprentissage, ce que l'on constate – et c'est flagrant avec les CP – c'est que c'est pour les élèves l'occasion de s'appropriier des mots, des phrases, des structures, de tester, modifier leurs compétences de lecture et de ménager des zones d'ellipse dans le texte pour laisser aux lecteurs ou aux récepteurs des textes une marge de liberté de réception. Ils ont, avant de décider que leur texte était clos, vérifié leur impact sur leur camarade.

Ce sont des élèves de 3^e SEGPA qui se sont confrontés à l'écriture de fictions en prenant des fragments dans deux livres différents (de genres parfois hétérogènes, un polar et un documentaire par exemple). Ainsi, comme avec des « binômes imaginatifs » chers à Gianni Rodari, ils avaient à tisser des liens qui leur ont permis d'arriver à des « fictions » très inattendues.

Un grand *jeu* inter/hyper-textuel

L'idée est d'inviter à écrire un texte qui en évoque un autre que le lecteur doit reconnaître. Elle ouvre de nombreux possibles : allusion, détournement, modification, mélange de textes sources. La littérature de jeunesse en présente de nombreux exemples. Cette proposition d'écriture qui est une réécriture, est à mon avis, propre aussi à placer le scripteur-élève dans une posture d'auteur.

15. Voir, par exemple en annexe, le texte de Louis écrit à partir de matériaux pris dans une lettre écrite par Michel Taupiac, datée du 14 février 1915 et que l'on peut lire à la page 90 de *Paroles de poilus*. Chacun des élèves a écrit un texte, certains deux ou trois différents. Chaque texte a été lu et apprécié-discuté. La consigne était d'imiter le geste de Blaise Cendrars et de Jacques Roubaud, en puisant dans la lettre qu'ils avaient choisie les matériaux d'un poème à la croisée de leur « je », de la lettre et de leur regard sur la guerre.

16. *Les Mangeurs d'astres*, avec des photos-sculpture de Marc Gérenton, Édition Rencontres, Charleville.

C'est dans une classe de CM1 sur six séances, qu'un travail de ce type a été conduit par une stagiaire autour du *Petit Chaperon rouge*. À chaque séance un texte lié au *Petit Chaperon rouge*, d'une manière ou d'une autre, était lu et présenté aux élèves :

Séance 1 : *Le Petit Chaperon rouge*, version des frères Grimm et de Charles Perrault ; deux textes *Le Petit Chaperon vert* de Solotareff et Nadja, *Je suis revenu* de Geoffroy de Pennart ont été évoqués par les élèves.

Séance 2 : *John Chatterton détective* d'Yvan Pommaux et *Le Petit Chaperon vert* de Pierre Cami et Chantal Cazin (il s'agissait de présenter ici d'autres modes de narration, presque bande dessinée dans un cas, texte théâtral dans l'autre).

Séance 3 : *Le Loup est revenu* de Geoffroy de Pennart et *C'est moi le plus fort* de Mario Ramos, deux livres dans lesquels le petit chaperon rouge n'est qu'un personnage parmi d'autres.

Séance 4 : *Mademoiselle Sauve-qui-peut* de Philippe Corentin.

Séance 5 : *Le Petit Chaperon rouge* dans la version de Rascal.

Séance 6 : lecture et discussion de textes produits par les élèves.

Dès la deuxième séance, la consigne d'écriture est formulée aux élèves de la façon suivante : « Écrire des textes qui montrent des liens avec les textes lus et qui, une fois produits, fassent penser au personnage et/ou à l'histoire du *Petit Chaperon rouge* » (consigne articulée sur les « réécritures » connues des élèves). Chaque élève pouvait soit travailler seul, soit se mettre dans un groupe de deux, trois ou quatre. Au final, chacun des élèves a contribué à l'écriture d'au moins deux textes.

Les premiers écrits ont été terminés à la deuxième séance. La même consigne a été répétée après chaque séance de lecture des textes d'auteurs et des textes d'élèves.

À la quatrième séance, la stagiaire a essayé de faire expliciter les stratégies des élèves, sans obtenir de réponses assez précises, il en fut de même à la séance 6. Les réponses sont en fait du même ordre que celles que j'ai pu obtenir de la part de mes propres stagiaires sur une production du même type : « on choisit un personnage, une caractéristique et puis ça vient » ; « on sait qu'il faut qu'on mette telle ou telle scène ».

Par contre les productions sont riches de possibles, sur les 35 productions terminées pour une classe de 26 élèves, on trouve les manifestations intertextuelles suivantes :

- des productions réutilisant le personnage du chaperon (11 productions) ;
- des productions utilisant la notion de couleur (18), avec de multiples variables (violet, bleu, rouge, jaune, rose, noir, mauve, multicolore, blanche, beige, gris, vert) ;
- des productions dans lesquelles le personnage garde ses caractéristiques par rapport au personnage initial (5). Elle est *aimée de tous, belle, serviable* ;
- des productions dans lesquelles le personnage a quelques caractéristiques changées par rapport au personnage initial (8). Il devient *rusé, peureux, astucieux, plus rusé, laid, se joue du loup*, le loup devient *gentil* ;
- des productions dans lesquelles le personnage a des valeurs renversées par rapport au personnage initial (10). Le petit chaperon rouge devient *très méchante, égoïste, a très mauvais caractère, fait une fugue, est détestée, révoltée, insolente et farceuse* ;
- des productions dans lesquelles le personnage n'est pas explicitement repris (23). Il devient *lapin, ruban, pauvre jeune femme, petit coq...* ;
- des productions dans lesquelles le personnage du petit chaperon rouge n'est pas repris, mais il en est question dans l'histoire (9) : « le grand chaperon rouge tomba malade » (*Le Petit Ruban noir*), « c'était l'ancêtre du petit chaperon rouge » (*Le Petit Chaperon sans chaperon*), « je ne suis pas aussi bête que le petit chaperon

- rouge » (*Le Petit Cannibale mauve*), « c'est la cousine du petit chaperon rouge » (*Le Petit Chaperon bleu*), « le petit chaperon jaune fluo » (*Titi véritable ami*)... ;
- des productions dans lesquelles une des situations-clés est reprise. Le personnage se rend chez un membre de sa famille qui est malade (une tante (2), la grand-mère (15), le grand-père (5), le grand chaperon rouge (1). Il rencontre le loup (21). Il flâne et cueille des fleurs (2). Le loup est vaincu (15). Un chasseur aide le personnage (9). Un bucheron aide le personnage (1). Le loup dévore le personnage (2) ;
 - des productions dans lesquelles on a transposé l'histoire dans un cadre et un temps différents (les protagonistes sont sauvés par Lucky Luke, par exemple) ;
 - la reprise de phrases types (« Il était une fois », « Oh que tu as de grandes... », « Tire la chevillette et la bobinette cherra », « une galette et un petit pot de beurre ») ;
 - des phrases similaires (*des pots de confiture, des crêpes et un petit pot de beurre, des racines et des fruits...*) ;
 - la suite de l'histoire (1) ;
 - le croisement de plusieurs textes sources : *Le Chat botté, Les Musiciens de Brême, Le Petit Poucet, La Chèvre et les sept chevreaux, Mademoiselle sauve-qui-peut* croisé avec *Le Petit Chaperon vert*.
 - le narrateur fait parler un des personnages comme auteur-commentateur (3) : « elle se dit que les contes, ça finit pratiquement toujours bien », « et de toute façon c'est la dernière phrase », « allez, courage, c'est la fin de l'histoire » ;
 - une conclusion sous forme de morale.

Toutes les productions recueillies montrent que la consigne n'engendre pas des productions stéréotypées ou simplement imitatives des textes parodiques étudiés. Chaque élève a exprimé dans l'écriture sa lecture inconsciente du *Petit Chaperon rouge*, en s'emparant notamment des fantasmes de dévoration¹⁷.

En conclusion, parce que souvent dans les classes l'activité de réécriture est menée sur des textes bien « tristes », que les élèves ont envie de voir disparaître, pour des enjeux de « normes » à confirmer, j'évoquerai une autre activité de réécriture, que j'ai utilisée une fois en formation continue et que je compte mettre en œuvre avec des élèves de cycle 3 d'école primaire cette année. Il s'agit de prendre un texte d'auteur, définitif ou brouillon, et de le considérer comme un état intermédiaire d'un texte final en entreprenant de le réécrire. Deux fragments de *Blanche ou l'oubli*¹⁸ de Louis Aragon, m'avaient servi de support et l'on avait beaucoup appris, en le réécrivant, sur la langue et surtout sur la façon de raconter.

Denis DORMOY

IUFM d'Amiens, Centre de Beauvais
Équipe Théodile-Université de Lille 3

17. Voir par exemple en annexe le texte de Claire.

18. Par exemple, les pages 264-265 posent des questions autour du discours (intérieur ou non, quels interlocuteurs ?) et du personnage de Philippe, de ses liens avec les autres personnages, de sa dépendance au narrateur. Les pages 333-334, passage dans lequel le dispositif narratif est partiellement évoqué « il y a moins de différence entre vous et mon petit Philippe, qu'entre Blanche et moi, par exemple. Quand vous avez voulu vous démarquer, par exemple, de l'auteur... » amènent à tenter une organisation avec une instance narrative mieux identifiable. Mais au-delà des instances du roman, ces textes amènent les « évaluateurs-réécrivains » à aborder de front la question du style et des dialogues que l'auteur entretient avec son lecteur.

Annexe

Centon à partir d'une Lettre de poilu

Texte de Louis, élève de première au lycée de Péronne, qui use de la lettre et s'en démarque non sans ironie...

On rigole, cher ami...

Cher ami,

On rigole, on rigole,

Dans les champs parsemés de betteraves...

On rigole, on rigole,

Joyeux brigadiers...

On rigole, on rigole,

On rigole bouteille en main,

On rigole de se servir d'une mitrailleuse,

On rigole d'un tac tac...

Je te quitte,

Authentique !

Joyeux cadavre : je rigole dans un trou !

Cher ami,

Je rigole, je rigole Tu rigoles ???

Adieu

Réécriture du *Petit chaperon rouge*

Texte de Claire de CM1 : où l'on peut voir à quel point Claire construit une belle cohérence autour du cannibalisme de son personnage.

Le petit cannibale mauve

Il était une fois, dans un village cannibale, le « petit cannibale mauve ». Elle était très laide et très méchante. Un jour sa mère-grand tomba malade. La mère du petit cannibale mauve voulut l'envoyer chez sa mère-grand. Elle ne voulait pas, alors sa mère menaça de la manger, c'est pourquoi elle accepta d'y aller. Sa mère lui prépara une cuisse de gens gentils et du concentré de cerveau. Sur le chemin, elle rencontra le loup. Il lui demanda où elle allait et elle répondit :

– Ha ha ha, je ne te le dirai pas.

– S'il te plaît, répliqua le loup, pitié.

Il s'agenouilla devant le petit cannibale mauve et elle lui dit « Je ne suis pas aussi bête que le petit chaperon rouge ». Il lui dit « On fait la course ? » Avec pitié elle réfléchit : « Mmmmm, d'accord ». Elle arriva à la maison de sa mère-grand. Une seconde plus tard, le loup arriva. Elle avait si faim qu'elle mangea le loup et la mère-grand. Elle repartit chez elle très contente.