

L'écriture comme processus

" *C'est en écrivant qu'on devient écrivain* " (R. Queneau)

I. Qu'est-ce que réécrire?

A. Définitions

Sens communs affectés au verbe réécrire :

1. Ecrire une seconde fois. Ex : écrire à quelqu'un puis lui écrire à nouveau.
2. Reprendre une activité d'écriture suspendue momentanément : j'écris, je m'arrête puis je réécris.
3. Reproduire quelque chose qui a déjà été produit par autrui.
4. Retravailler un texte que l'on a déjà écrit, le transformer en vue de l'améliorer.

A partir des corpus étudiés, l'objectif de cette première partie est de tenter de confronter les représentations de l'acte de réécriture côté élèves et côté enseignants.

B. Du côté des élèves

De manière assez unanime, lorsque l'enseignant annonce un travail de réécriture d'un texte, les élèves considèrent qu'ils vont :

- corriger les fautes ;
- recopier ;
- écrire un nombre de lignes suffisant ;
- devoir / avoir le droit de tout recommencer ;
- « changer le texte là où c'est pas bon ».

C. Du point de vue des enseignants

On constate un décalage entre les représentations (qui renvoient à la définition n°4) et ce que chacun est amené à dire à sa classe lorsqu'il introduit ce travail sur le « déjà écrit ». Constats (relevés et tentative de classifications des « manières de dire »).

Une première catégorie d'enseignants annonce la réécriture (« correction et réécriture », « poursuivre/ reprendre le travail ») mais sans préciser davantage, partant certainement du principe que tous les élèves savent ce qui les attend puisqu'ils ont déjà fait.

Une deuxième catégorie s'attache aux opérations de correction, et en tout premier lieu à la correction orthographique : il s'agit de rendre un texte normé. On parle de corriger le brouillon, éventuellement à partir d'une leçon.

Troisième catégorie (qui intègre d'ailleurs la précédente) : celle des enseignants qui renvoient aux activités de copie / de recopiage / de reprise / (« on continue »/ « on garde le même texte ») mais :

- en corrigeant les fautes ;
- en étant plus respectueux des consignes données (qui sont souvent reprecisées pour lancer le travail) ;
- en utilisant des outils « pour améliorer son travail » / « pour réussir » ;
- en épaississant le texte pour « arriver à remplir un certain nombre de lignes » / « atteindre une longueur de texte satisfaisante » (mais quelle est donc la mesure exacte ?) en « étoffant le vocabulaire », « rajoutant des détails pour développer » (parce que les textes sont trop courts) / « écrivant un petit peu plus »/ « rajoutant des idées » ;
- en respectant des contraintes matérielles et/ou de forme : « en sautant des lignes », « en revenant à la ligne », « en écrivant avec un stylo à encre », « en mettant en page », le tout en un temps donné (souvent compris entre dix minutes et une demi-heure effectives).

Ce qui donne en termes de guidage :

« améliorer le brouillon avant de le mettre au propre » (le propre étant envisagé comme une « belle présentation, qui pourra être notée », un texte publiable) ;

« réécrire sur de nouvelles copies un texte tout neuf, sans fautes, tout joli, tout beau qui pourra être lu par tous ».

Une dernière catégorie enfin concerne davantage les enseignants qui se réfèrent à un processus (au sens d'ensemble de phénomènes, ensemble actif et organisé dans le temps), à une évolution, qui concerne davantage la cohérence textuelle, et qui fait appel à différentes opérations :

- « construire des phrases qui reprennent des idées »
- « structurer le texte » (en parties) / « organiser le texte en paragraphes »
- « supprimer des passages pour les remplacer par d'autres »
- « rendre le récit cohérent et compréhensible ».

Toutes ces manières de dire sont elles-mêmes parfois très éloignées des pratiques mises en œuvre par le même individu, pratiques qui vont bien au-delà de ce qui est annoncé, nous le verrons plus tard.

II. Modifier la perception du processus d'écriture : regards sur les pratiques des professionnels de l'écriture.

A. Le métier d'écrivain : tisser un texte qui donne à penser.

1. Entretiens avec des auteurs

L'observation d'interviews d'auteurs¹ qui reviennent sur leur métier permet d'interroger la pratique de scribes experts pour voir ensuite quelle(s) relation(s) on peut établir entre ces adultes qui ont fait de l'écriture leur métier (écrire, un métier ?) et nos élèves, novices et apprentis-scribes.

L'intérêt de cet ouvrage appartient aux figures d'écrivains auxquels il donne la parole : des auteurs contemporains, qui ne figurent pas tous forcément parmi les plus lus du moment mais également des auteurs qui ont des profils et des parcours professionnels différents : tous ne sont pas exclusivement écrivains et l'ont toujours été : on y croise enseignants, dessinateurs, journalistes, chroniqueurs, rédacteurs en chef ou adjoints, réalisateurs, historiens (quel parcours pour devenir écrivain ?). Ils livrent dans ces extraits leur représentation de la réalité de l'écriture et l'auteur de l'ouvrage met ensuite ces représentations en perspective avec les perceptions de ceux que l'on nomme les grands auteurs, les fameux « classiques »².

A travers ces textes se dessinent donc des portraits d'auteurs, les conditions d'exercice de l'activité d'écriture sur le plan matériel (avec quel instrument écrit-on ? dans quel lieu, à quel moment ?), sur le plan personnel (pourquoi écrire ? envie, besoin ? est-ce utile et si oui pour qui ?), une activité qui exige de la discipline, des efforts, des sacrifices, qui peut être une souffrance mais aussi une jouissance et qui fait appel à des processus :

- le choix du sujet (comment germent les idées ?) ;
- le pré-texte (les préliminaires à l'écriture : toutes les recherches que l'on peut engager, le travail de documentation, l'imprégnation dans une réalité que l'on souhaite transcrire, les lectures que l'on fait, mais aussi les voyages, les visites, les notes que l'on prend, les esquisses que l'on fait, la musique que l'on écoute pour la transcrire ensuite...) ;
- la construction ou planification ou organisation, maquette, structure ou l'improvisation totale ;
- le retour sur le texte : tous les auteurs interviewés soulignent la nécessité, la durée, l'exigence du travail de réécriture dans une volonté non de perfection mais de perfectionnement, parce que ce qui est écrit « n'est pas bien », parce qu'on est à la recherche du bon mot, du rythme juste, de la musique...

¹ Cf document distribué : extraits des entretiens réalisés par les lycéens avec J. Teulé, P. Huet, F. Bott, V. Cabessos et E. Le Nabour publiés dans l'ouvrage *Les prix littéraires lycéens : des bouillons de culture*, S. Lureau, collection Argos, SCEREN, 2009.

² ibid.

2. Quelle(s) relation(s) existe-t-il entre ces experts en écriture et nos élèves ?

Il pourrait être intéressant d'amener nos élèves à dire quelles sont leurs représentations de l'auteur, car c'est cette notion même d'auteur qu'il nous faut interroger.

L'auteur, c'est bien sûr pour la catégorie des adultes, dans l'usage courant celui ou celle qui a produit et édité un ou plusieurs ouvrages, fussent-ils médiocres... Mais étymologiquement l'auteur est également « celui qui produit, celui qui est à l'origine de » et à ce titre, c'est un artisan, un inventeur. C'est aussi « celui qui est responsable de », en l'occurrence de son écrit dans le cas qui nous occupe. Tous ces rôles, nos élèves sont autorisés à les endosser, mais en ont-ils vraiment conscience ?

Ce qui nous intéresse ici, c'est la posture d'énonciation d'une parole ou d'un texte qui va faire autorité. La posture, on peut la définir comme une façon personnelle d'investir ou d'habiter un rôle (pour nos élèves) voire un statut (pour les auteurs confirmés).

Il est à noter que cette question de la posture n'est pas exclusive au cours de français, elle relève de toutes les disciplines : apprendre, c'est s'instituer acteur dans chaque contexte disciplinaire ce qui suppose de s'appropriier les pratiques socio-langagières qui fondent la cohérence de chaque discipline. Et la construction des savoirs est en relation avec la construction de stratégies langagières (à l'oral mais aussi à l'écrit) sur lesquelles repose la cohérence des discours (qu'ils soient poétiques ou scientifiques). Ces pratiques sont donc diversifiées mais clairement identifiées et des moments, des situations vont permettre à nos élèves – et à nous enseignants également - la réflexion, la systématisation et la capacité à passer d'une posture énonciative à une autre, d'une norme à une autre, d'un usage à un autre. D'où la nécessité d'avoir une parole la plus en adéquation possible à la pensée (peu importe la nature de cette parole). Ainsi, tous les écrits sont-ils concernés : le travail scientifique tout autant que le travail littéraire, le travail d'expérimentation tout autant que le travail de création, et les deux ne sont pas antinomiques...

B. Ecrire : un processus cognitif non linéaire : transcrire une pensée dans un texte.

Il s'agit de la manière dont notre cerveau traite l'information et y répond par une action. On distingue les connaissances déclaratives des connaissances procédurales : les connaissances déclaratives constituent une base de données, et les connaissances procédurales des instructions relatives à l'utilisation de ces données.

1. Comment entrer dans l'écrit ?

Se pose en premier lieu la question de la mise en situation d'écriture : comment amène-t-on l'élève à une situation dans laquelle on va lui demander de transcrire une pensée dans un texte ? Réponses données dans les corpus :

- le sujet est amené soit par une leçon, soit par des lectures préalables de textes dont on veut s'inspirer plus ou moins librement (mais le lien entre le ou les textes lu(s) est-il

explicite ?) et l'on est bien loin ici de l'inspiration dont parlent nos auteurs confirmés : je renvoie au texte « De l'école à l'écriture³ » qui présente des points de vue d'auteurs adultes sur les sujets de composition française qui leur ont été soumis lorsqu'ils étaient enfants et sur leur manière de traiter le sujet : qu'est-ce qu'avoir de l'imagination ? est-ce typique de l'écrit en cours de français ? est-ce utile dans d'autres disciplines ? est-ce que l'imagination seule est garante de la qualité du texte ? Des lignes intéressantes sur les lieux communs (attendus par l'enseignant), sur la convention et sur la norme.

Ce « texte modèle » plusieurs enseignants le mentionnent dans leurs classes :

- le texte lu dans lequel on puise l'inspiration, les idées, les personnages, le cadre, le vocabulaire... Il s'agit d'utiliser un texte source qui montre « ce que l'élève doit plus ou moins faire ».
- « écrire à la manière de... » : à partir d'un modèle donné, littéraire, qui n'est pas contrairement à une idée très répandue ce qu'il y a de plus simple à réaliser... ;
- écrire en respectant une structure (un début, une fin) ;
- aider chaque élève à produire un texte proche du texte modèle avec pour chacun l'objectif de produire « le meilleur texte de la classe ».

2. Y a-t-il un ordre dans les opérations ?

La question suivante est celle du processus d'écriture qui se divise en quatre parties : la planification, la mise en texte, la révision et la publication⁴.

1. La planification

Cette étape regroupe tout ce qui prépare la situation d'écriture : elle regroupe des opérations de conception (trouver les idées), des opérations d'organisation (choisir un ordre, hiérarchiser), des opérations de recadrage (réajustement de cette organisation en fonction d'une meilleure adaptation au destinataire).

2. La mise en texte

Il s'agit de produire sous forme langagière (de par un travail sur le lexique, sur la syntaxe, sur la forme textuelle). La difficulté pour l'élève est de savoir par où commencer, comment continuer et comment finir, tout en gardant de l'attention disponible pour l'orthographe et pour la graphie. Cette étape associe gestion locale (qui porte sur un segment court : gestion des accords ou choix d'un mot par exemple) et gestion globale (qui concerne la cohérence et la cohésion textuelles). Chaque composante demande un effort, a un coût attentionnel et la mémoire de travail est limitée ; par conséquent certains aspects risquent de passer au second plan ou de ne plus être pris en compte au bout d'un moment (qui peut arriver très rapidement). Difficile de tout affronter simultanément, surtout pour les élèves en difficultés...

3. La révision

C'est (ce sont) le(s) moment(s) où l'on reviendra sur le texte : et c'est là que le problème gagne en complexité, y compris pour l'enseignant. Cette phase comprend des opérations de mise au point et de réajustement de l'énoncé. Une lecture distancée et critique permettra de

³ Document distribué extrait de l'ouvrage *L'école dans la littérature*, C. Pujade-Renaud, L'Harmattan, 1986.

⁴ Cf les travaux sur le processus rédactionnel mis au point par les psychologues anglo-saxons Flowers et Hayes dans les années 1980 et repris par C. Garcia-Debanco en France.

vérifier le respect des normes et la cohérence structurelle du texte. Contrairement à ce que les enseignants envisagent généralement, cette phase peut intervenir à tout moment.

4. La publication

Il s'agit de mettre le texte au propre puis de transmettre la version finale aux personnes à qui s'adresse le texte : on le publie.

C'est cet ordre que l'on a tendance à suivre dans nos classes, un ordre qui nous semble logique et immuable, que l'on invite nos élèves à respecter et c'est dans cet ordre d'ailleurs que s'organisent la plupart du temps nos séances d'écriture successives. Or, comme en lecture, le processus d'écriture n'est pas linéaire car l'élève peut aller et venir d'une étape à l'autre. Ainsi, le scripteur peut être amené à penser à de nouveaux aspects au cours de sa situation d'écriture et à modifier son plan de départ et ses structures de phrases, à changer l'organisation des idées, etc. C'est un va-et-vient continu, spiralaire ; il n'y a pas une seule et unique manière de faire mais bien plusieurs, l'une n'invalidant pas une autre.

Michel Fayol (pour ne citer que lui) a établi une typologie des conduites rédactionnelles. Voici quelques manières de procéder qu'il a répertoriées :

- Certains scripteurs rédigent pas à pas, en produisant chaque fois un énoncé définitif ;
- D'autres notent les idées comme elles viennent et réorganisent ensuite leur propos ;
- D'autres encore ne rédigent qu'après avoir réuni au brouillon tous les éléments utiles ;
- Il y a aussi ceux qui rédigent intégralement des esquisses successives entièrement reprises dans le texte définitif...

Il serait intéressant de savoir comment nous nous comportons lorsque nous rédigeons, et d'amener nos élèves à observer leurs pratiques... (certains logiciels permettent cette étude). Chacun doit trouver la stratégie qui lui convient et l'on ne peut pas en imposer une : ce n'est pas parce que c'est notre manière de voir les choses qu'elle ne fonctionnera pour tous.

III. Quels principes dans la classe pour les activités de réécriture ?

Construire des savoirs et des savoir-faire sur les textes.

Construire le sujet-scripteur au travers du travail des textes.

Une question semble traverser la pratique des enseignants du groupe : « Comment vais-je amener mes élèves à revenir sur leur texte ? », et plus encore « Comment vais-je les motiver pour qu'ils acceptent de reprendre leur travail ? ».

L'élève qui doit écrire est face à deux tâches qu'il peut difficilement gérer de front : il est à la fois l'auteur (celui qui compose) et le secrétaire (celui qui transcrit).

Son premier rôle l'amène à travailler l'adaptation du texte à la situation et au destinataire, l'organisation générale du texte (la pertinence des idées, la cohérence, le respect des caractéristiques du genre du texte), mais aussi le style (le ton, la manière de s'exprimer qui

traduit sa personnalité ou un souci artistique), la syntaxe (la correction et la variété dans la construction des phrases) ou encore le lexique (propriétés des mots utilisés).

Au secrétaire reviennent les tâches de calligraphie (lisibilité du tracé des lettres), la vigilance orthographique (pour l'orthographe d'usage et les accords), le découpage en paragraphes, la typographie (choix des caractères, emploi de titres et de sous-titres, disposition du texte sur la page, insertion de dessins, de tableaux, de schémas...).

De nombreux élèves sont complètement dépassés par la lourdeur de la tâche et rechignent (on peut le comprendre !) à l'accomplir. D'où l'intérêt (pour eux, mais aussi pour nous) d'éclaircir la commande : que leur demande-t-on lorsqu'on les invite à réécrire ?

A. Retour à notre première partie et aux constats établis : distinguer nettement écrire et corriger, réécrire et réviser.

Pour « **écrire** » je m'arrête à la définition donnée par Jean Ricardou⁵ : « Ecrire, c'est réécrire », à laquelle on pourrait d'ailleurs réfléchir avec nos classes.

La correction rectifie les problèmes orthographiques, les écarts à la norme (orthographe, syntaxe, ponctuation...). On est dans une logique de disqualification : les copies qui ne répondent pas à la norme portent de nombreuses annotations, les autres nettement moins. La correction n'admet qu'une solution possible : celle qu'admet la norme et tout le malentendu avec l'élève va naître précisément de ce que dans un premier temps il a tendance à réduire la réécriture à la correction.

La réécriture opère quant à elle au niveau du texte, elle concerne les processus rédactionnels et convoque des savoir-faire, elle admet plusieurs solutions et appelle négociation. Elle vise à améliorer le texte et à le densifier. La réécriture renvoie à un travail de fond. C'est une nouvelle écriture qui passe soit par un renouvellement de la consigne soit par une consigne identique mais différée dans le temps.

La révision, évoquée plus haut dans les phases du processus d'écriture, porte sur l'organisation textuelle (anaphores, temps verbaux...) : elle consiste à retravailler le texte existant (insérer, déplacer, remplacer, effacer...) et se subdivise en deux phases potentielles : *la lecture critique* qui amène à une évaluation du texte en cours d'élaboration et *la mise au point* qui inclut elle-même deux possibilités : la correction (toiletage local) et la réécriture (reformulation globale).

Réviser est un processus qui dépend de la nouvelle information engendrée par un diagnostic (les annotations ou les commentaires du lecteur, soi-même à un autre moment, le professeur, les camarades, d'autres lecteurs potentiels...) alors que réécrire n'en dépend pas forcément : ainsi est-il parfois plus facile de réécrire que d'expliquer ce qui ne va pas...

La révision est donc une opération plus large qui englobe la réécriture mais qui ne l'implique pas forcément.

⁵ « Pour une théorie de la réécriture », *Poétique*, 1989.

B. Trois principes pour une véritable réécriture

1. Le principe de la mutabilité du texte (que l'on a pu observer dans les brouillons d'écrivains) : le texte se fabrique, il n'est pas parfait dès le premier jet.

Le travail sur le « déjà écrit » exige une clarification des exigences : la réécriture est la relance d'un travail de fond, qui passe par une nouvelle consigne. On cherchera donc à jouer sur la variation de la tâche :

- en changeant la consigne (reformulation, décomposition, utilisation de détours),
- en conservant la même, avec plusieurs jours d'intervalle et d'autres activités (sans redonner le premier jet).

De l'utilisation des nouvelles technologies et spécifiquement du traitement de textes dans la réécriture.

Facilitant ou handicapant ? Comment gérer leur utilisation pour faire réécrire ?

On sait que les rédacteurs planifient moins avant d'écrire quand ils utilisent un traitement de texte, ce qui supposerait une plus forte révision rendue possible par les ressources de la machine (l'opération de déplacement en particulier est facilitée) mais dans le même temps l'empan limité de la zone de travail sur l'écran est un obstacle aux macro-révisions et l'effacement des versions antécédentes nuit à la nécessaire comparaison des solutions concurrentes pour la réécriture.

2. L'épaississement du texte

Les discours modifient, organisent, régulent, développent en permanence les contenus de la pensée. En retour, les contenus de la pensée modifient, régulent les compétences langagières. Tout bouge simultanément tout comme le regard du sujet sur sa propre expérience. On est dans un processus d'épaississement conjoint du texte, des significations apportées par le texte, et du sujet qui les dit. Plus l'enfant verbalise, reverbale dans des contextes différents, plus il modifie son rapport à lui-même, au langage, à son texte et à celui à qui il l'adresse.

Cet épaississement - on peut dire densification, est sémantique et linguistique (on évoquera ici les cinq opérations linguistiques que sont l'addition, la soustraction, la substitution, la permutation, la transformation, mais aussi le travail sur les reprises, sur la temporalité, ou encore la complexification des phrases).

L'oralisation du premier texte, des échanges oraux ou écrits entre les élèves, des lectures et des recherches peuvent y contribuer.

3. Le rapport à la norme

La maîtrise de la norme n'est pas un préalable à la pratique de l'écriture : elle se développe avec elle, grâce à elle. « *C'est en écrivant qu'on devient écrivain* », disait Queneau. C'est en écrivant qu'on apprend à écrire, au plein sens du terme : d'abord à écrire pour mettre des idées au travail, pour travailler ensemble la pensée et l'expression, la pensée

grâce à son expression ; pour raconter des histoires, donner des explications, affirmer des jugements, rappeler des savoirs, etc. Écrire pour penser, pour apprendre, pour grandir. Et bien sûr, car c'est un objectif scolairement et socialement important, pour écrire correctement, sur les plans textuels, lexicaux, syntaxiques, orthographiques. En expérimentant leur capacité à développer des textes plus complexes, les élèves ressentent la nécessité de les organiser, de normer leur syntaxe et leur écriture. S'ils sont engagés dans leurs textes, ils sont plus attentifs à leurs formes, utilisent les outils mis à leur disposition, mobilisent les leçons de grammaire entendues, récupèrent dans les écrits de l'environnement des solutions, demandent de l'aide, se relisent.

Bien évidemment, si on inverse cet ordre, si les tâches d'écriture se révèlent systématiquement être des tâches de grammaire ou d'orthographe, si l'évaluation porte surtout sur la norme linguistique, sans aller chercher ce qui est en jeu dans le texte, ce qui est en germe, ce qui cherche à se dire, les élèves se limitent à cette ambition, perdent de vue les fonctions de l'écriture, et pour les plus malhabiles perdent confiance en eux, évitent de prendre des risques, et au final écrivent de moins en moins, ou bien ils décident de se désinvestir complètement de toute surveillance normative.

Ainsi, pourrait-on envisager de différencier :

- **les moments où l'on écrit pour faire jouer une ou des fonctions de l'écriture**, pour retravailler la structure profonde, la dynamique générale, les noyaux sémantiques et symboliques et les grandes logiques d'un écrit ;
- **les moments où l'on souhaite revenir sur ces écrits pour rectifier les écarts à la norme ;**
- **les moments où l'on construit des savoirs métalinguistiques** (les « leçons de grammaire et d'orthographe ») pour effectuer le travail de relecture et de correction.

Cela suppose que l'on accepte que tous les écrits produits ne soient pas corrigés, que certains restent à l'état de brouillons sommaires, qui se révéleront illisibles aux yeux mêmes de l'auteur, à quelques jours de distance. Peu importe, pourvu que cet écrit ait servi de point de départ à un travail, ait lancé d'autres écrits ou d'autres oraux. Il a sa place dans les cahiers d'essai, dans les carnets de travail, à ce titre.

Précision relative aux écrits intermédiaires : ils n'ont pas vocation à être corrigés par l'enseignant, ce sont des écritures en devenir qui peuvent être hors normes. Mais cela n'exclut pas une attention à la norme : on constate une amélioration des performances au fur et à mesure des écrits et l'on peut exiger des élèves des productions conformes à leurs compétences et refuser de lire un texte en deçà des capacités de l'élève. Et comme les formes des écrits intermédiaires sont nécessairement celles d'un discours en gestation, formes embryonnaires, incomplètes, lacunaires... on peut en accepter les productions elles aussi hors normes : non linéaires (listes...), utilisant des signes graphiques (couleurs, flèches, sur- ou soulignements, cadres...), sous forme de schémas ou de dessins.

L'essentiel étant de ne pas casser la dynamique de l'écriture en inversant l'ordre des priorités.

En guise de conclusion : retour sur l'écart entre la représentation que l'on a de l'acte

d'écriture, ce que l'on en dit à nos élèves et les pratiques que l'on développe avec eux.

Les corpus analysés en témoignent : les tâches que vous enseignants proposez à vos élèves et les processus dans lesquels vous les engagez vont bien au-delà de ce que vous annoncez. Deux exemples seulement mais l'on pourrait en relever d'autres dans les apports que vous faites, il est question de cohérence textuelle (on travaille sur l'enchaînement des actions, sur la désignation et les liens qui s'établissent entre les personnages, sur l'espace et le temps...). Vous amenez également vos élèves à épaissir leurs texte : « rajouter des phrases, rajouter des personnages, rajouter des péripéties... ».

Subsiste donc la double problématique suivante :

Comment faire en sorte que l'élève prenne en compte l'idée que toute activité d'écriture intègre obligatoirement l'idée d'une réécriture ?

Comment opérer le passage de l'injonction de réécriture au désir de réécriture, surtout chez nos élèves en difficultés qui sont plus sensibles au contenu qu'à la forme ?

« Prendre une pensée dans un filon de son cerveau, l'en sortir brute d'abord comme un bloc de marbre qu'on extrait de la carrière, la poser devant soi, et du matin au soir, un ciseau d'une main, un marteau de l'autre, cogner, tailler, gratter, et emporter à la nuit une pincée de poudre pour jeter sur son écriture »

Mademoiselle de Maupin, Théophile Gautier

Nathalie Bertrand,
Professeur de français – formateur 1er et 2nd degré
IUFM – Université de Strasbourg.