

# LE RÔLE DIDACTIQUE DE L'AJOUT DANS LA RÉÉCRITURE DE TEXTES DE FICTION AU CYCLE 3

Catherine BORÉ,  
IUFM de Versailles, Cergy, INRP Équipe REV

---

**Résumé :** Les analyses qui vont être exposées procèdent du cadre général de la recherche REV sur la révision des écrits, qu'elles abordent sous l'angle à la fois restreint et particulier de la réécriture. Considérant les opérations de réécriture telles qu'elles sont présentées dans les travaux de la linguistique génétique comme des savoir-faire à construire dans le processus général de révision, le Groupe de Cergy a privilégié l'une d'elles, l'ajout, dans la réécriture de textes produits dans deux situations didactiques différentes. En abordant la réécriture par l'observation d'un **savoir-faire** (1), le Groupe fait l'hypothèse que celui-ci est un objet d'apprentissage dont il s'agit de décrire les possibilités et les limites.

---

## INTRODUCTION

Les travaux de Claudine Fabre ont montré qu'il y avait une utilisation didactique possible des traces et des ratures laissées par tout scripteur débutant sur son texte. En proposant de saisir l'énonciation à l'état naissant dans les *"brouillons d'écoliers"*, l'auteur, suivant la démarche utilisée par les généticiens du texte littéraire, a souligné la nature métalinguistique des modifications apportées par l'écolier sur son texte. C'est là une "entrée dans l'écriture" : l'écolier, en effet, manifeste par la rature qu'il prend de la distance vis-à-vis de son écrit premier. Plutôt que d'interpréter la rature comme le signe d'une maladresse, on est alors conduit à l'apprécier comme une activité du sujet apprenant dont le parcours réflexif peut se laisser lire par les modalités et les formes de ses ratures. Suivant une procédure rigoureuse, Claudine Fabre observe et classe les modifications apportées dans les textes d'écoliers en opérations d'addition, de suppression, de substitution, de déplacement ; la description effectuée des brouillons est essentiellement linguistique et, à ce titre, s'interdit, pour des raisons méthodologiques, de remonter aux conditions de production ayant entraîné les écrits des élèves. Les traces sont analysées comme marques révélatrices du seul travail cognitif que l'on puisse approcher. On voit bien, dès lors, la perspective ouverte pour le didacticien.

Celui-ci, en effet, peut observer le travail des brouillons en formation dans son déroulement cursif effectif ; il dispose et délimite son champ d'observation à partir d'un contexte dont il lui appartient de sélectionner les variables. Par exemple, il lui est possible de construire un cadre suscitant chez l'élève la révision de son texte. C'est alors que les écrits successifs de l'élève constituent pour

lui le témoignage d'un parcours - d'un apprentissage ? - qu'il doit analyser. Mais la difficulté vient de sa liberté même : quelles variables privilégier ?

Les classes observées, dont il va être rendu compte, ont été amenées à réviser leur texte sur la base de problèmes suscités par leur cohérence : informations manquantes, et/ou interprétations manquantes. Dans les deux cas, les maîtres ont proposé à leurs élèves d'utiliser l'opération d'*ajout* comme opération de réécriture permettant d'aboutir à un texte plus satisfaisant.

## 1. CADRE DE LA RECHERCHE

### 1.1. L'ajout

L'ajout est défini par les généticiens du texte, que reprend C. Fabre, comme "une variante du remplacement" : on peut toujours mettre quelque chose à la place de rien. Cependant, cette opération ne paraît pas pour autant devoir être mise sur le même plan que les autres. Après tout, comme le remarque J. Rey-Debove (1982, p. 120), l'ajout est aussi une opération syntagmatique : tout texte ne progresse-t-il pas par concaténations successives sur l'axe syntagmatique ("*la progression de l'énonciation étant une somme d'ajouts*") ? Là où les autres opérations (suppression, remplacement, déplacement) modifient du texte déjà écrit, l'ajout - pris dans ce sens large - relève encore de la production de l'énoncé. Pour certains élèves, d'ailleurs, la réécriture consiste, d'une version à l'autre, à allonger leur texte sans modification, par simple juxtaposition d'épisodes, si bien qu'ajouter n'est rien d'autre qu'écrire, constituer le texte.

Dans son sens propre et restreint, l'ajout se marque cependant par des retours sur le texte *a posteriori*, visibles soit directement au fil de l'écriture dès le premier état, soit par comparaison d'un état à l'autre. Dans ce cas, le texte est réorganisé à chaque version, spontanément pour répondre à un problème de nature très variable ou sous l'effet d'une consigne explicite, comme nous allons le voir.

### 1.2. Problématique du Groupe

Depuis une dizaine d'années, des chercheurs de courants divers - Sommers (1980), Matsuhashi et Gordon (1985), cités par Fabre (1987b et 1990), Bisailon (1991) entre autres - ont souligné le fait que l'opération d'ajout se retrouve chez les scripteurs les plus âgés ou les plus "expérimentés". Ceux-ci, comme le confirmera Claudine Fabre (1990) pour les élèves de l'école élémentaire, utilisent l'ajout dans la révision de leur texte non pour des enjolivements de forme, mais pour modifier substantiellement le contenu de leur écrit. Partant de ce constat, on a mis en place (Matsuhashi et Gordon, notamment) des situations de relecture qui incitent systématiquement le scripteur à utiliser l'ajout afin d'améliorer son écrit. Celui-ci concentre alors son attention sur les problèmes de contenu, de "choses à dire", au lieu d'être arrêté exclusivement par les questions de forme qui produisent des effets d'inhibition chez les scripteurs débutants ou peu familiers de l'écrit et le conduisent à s'intéresser prioritairement à la "surface" du texte. Le rôle stimulant et incitatif de l'ajout serait ainsi mis en évidence. Conçue pour des étudiants, une telle expérimentation ne saurait évidemment

être transposée telle quelle dans le cadre d'une didactique de l'écrit. Elle soulève en effet quelques objections :

- elle semble supposer que l'acquisition d'une stratégie se fait par simple entraînement ;
- par ailleurs, si l'ajout est bien le signe d'une compétence de révision déjà installée, qui entraîne pour cette raison des améliorations dans les écrits, il ne s'ensuit pas pour autant qu'ajouter conduise toujours à des améliorations.

En didactique pourtant, des recherches sur les activités métalinguistiques en production de texte, Rilliard et Sandon (1989), ont pu montrer le rôle particulièrement fécond à ce sujet des amplifications et des ajouts chez des élèves de CE1. Il est donc possible de placer les élèves dans des situations qui permettent d'utiliser l'ajout de façon satisfaisante dans leurs écrits. Pour cela, il est nécessaire que l'opération d'ajout soit découverte et expérimentée par les scripteurs comme réponse à un problème d'écriture ; réponse complexe, il va sans dire, car si l'on constate couramment que plusieurs opérations associées sont parfois nécessaires pour résoudre un seul problème d'écriture, inversement une seule opération (comme l'ajout) peut être utilisée pour traiter plusieurs problèmes différents à la fois...

Conscient de cette complexité, le Groupe de Cergy a étudié deux classes confrontées à la nécessité d'ajouter dans deux situations différentes :

- dans la situation n° 1, l'ajout est **libre**. Les élèves peuvent l'utiliser avec des contenus différents, lui donner une extension variable et l'utiliser dans une ou plusieurs zones du texte. Cependant, les élèves reçoivent une aide à la révision (voir plus loin) leur permettant d'identifier leurs problèmes individuels d'écriture ;
- dans la situation n° 2, l'ajout est **guidé**, en liaison avec toutes les opérations de révision.

Quels types de problèmes de réécriture les élèves vont-ils traiter en ajoutant ? Et, plus, généralement, quels apprentissages vont-ils expérimenter ?

Notre corpus provient de deux classes (CM1 et CM2) appartenant à l'école *Paul-Eluard 2* située dans la ZEP d'Argenteuil (banlieue "sensible" de la région parisienne). Les élèves de ces classes sont fréquemment placés en situation d'écriture et pratiquent régulièrement la lecture longue. Néanmoins, leurs acquis dans la connaissance de la langue écrite sont fragiles et lacunaires .

L'observation s'est cantonnée au récit de fiction, type d'écrit "littéraire" sur-représenté à l'École. Ce choix restreint la portée de nos conclusions, mais nous négligeons provisoirement la variable type d'écrit.

## 2. SITUATION N° 1 : L'AJOUT LIBRE

Les élèves de cette classe (2) de CM2 participent au concours "*Plume en herbe*", organisé chaque année par les éditions *Nathan* et le journal *Le Monde* pour les élèves de 9-13 ans, et qui consiste à élaborer l'écriture d'un texte à partir de dix vignettes originales.

Après avoir soigneusement étudié le règlement du concours, les élèves reçoivent la consigne ouverte suivante :

*“Écris une histoire en utilisant les dix vignettes découpées et collées dans l'ordre qui te convient”*

## 2.1. Les interventions didactiques

Une première évaluation collective, effectuée à partir de la copie d'un pair (*Vanessa*, élève de la classe du CM2 voisin qui est engagé dans le même travail), a permis de remarquer les problèmes textuels ou locaux posés par la cohérence. Celle-ci est mise à mal sur deux points principaux :

- le rapport texte/image : le texte de l'élève néglige les indices donnés par l'image ou est en contradiction avec celle-ci ;
- les éléments implicites : l'élève n'introduit pas assez tôt, ou pas du tout, les informations requises pour la compréhension du texte.

Ce travail collectif aboutit à une seconde consigne d'écriture (État 2) : *“Grâce à l'analyse du texte de Vanessa, vous allez continuer ou modifier votre texte.”* Cette séance d'écriture clôt la 1<sup>ère</sup> étape, au cours de laquelle aucune séance spécifique de réécriture n'a été mise en place. Cependant la décision didactique de travailler sur la cohérence est issue de l'évaluation.

La révision de l'État 2 va être préparée en deux étapes.

### a) Découverte des opérations de réécriture

Le maître propose de comparer deux versions d'une élève de la classe. Les élèves ont pour tâche de chercher les procédés utilisés pour passer d'une version à l'autre. Pour cela, ils doivent noter et/ou surligner ce qui a changé.

La copie présentée étant beaucoup plus longue dans sa seconde version, les élèves sont immédiatement sensibles à l'augmentation du texte qu'ils interprètent dans leur majorité comme la version retravaillée. En revanche, l'analyse de leurs réponses montre qu'ils ne repèrent pas les mêmes changements. Certains ne surlignent que lorsque c'est le *contenu* des modifications de la version seconde qui a changé, et ils négligent les variantes de l'*expression*. D'autres ne savent pas vraiment localiser ce qui a changé quand la variante ne porte que sur un mot. Plus encore, lorsqu'il y a suppression. En ce sens, la consigne de surlignage induit trop fortement pour l'élève la présence de traces matérielles comme indices de changement. Elle n'incite pas à l'observation des suppressions. Cependant, si l'ajout peut apparaître facilement comme le “geste” de réécriture dominant, en revanche la classe expérimente du même coup sa complexité : intrication des opérations de réécriture (la 2<sup>ème</sup> version est plus longue, et pourtant il n'y a pas eu que des ajouts), dispersion de ces opérations à travers le texte.

### b) Nouvelle évaluation de la cohérence sémantique

Au cours d'une séance collective, les élèves reprennent les critères selon lesquels avait été interrogé le texte de *Vanessa*. Une liste des composantes du récit est dressée (personnages, objets, lieux, temps), dont il s'agit de voir si elles sont en cohérence avec l'image. Cette liste, présentée sous forme d'un questionnaire, est une aide à la relecture. Les élèves relisent l'état 2 du texte d'un pair, puis leur propre texte, en notant les manques et les incohérences repérés. A

l'issue de ce travail, la consigne de réécriture suivante est énoncée :  
"Transformez votre version en utilisant certains des procédés dégagés lors des séances précédentes. Vous pouvez, par exemple, ajouter."

Ils vont élaborer leur nouvelle version (état 3) en tenant compte de leurs propres réponses au questionnaire, qu'ils croisent avec celles de leurs pairs, et en utilisant l'ajout.

Le maître délimite un champ de réécriture dont l'interprétation est large : il autorise aussi bien des ajouts qui déterminent un nouveau champ de désignation que des ajouts qui procèdent d'une reformulation relevant à la fois du contenu et de l'expression. Cependant, l'effet de la consigne est puissant, puisque tous les élèves de la classe produisent des textes modifiés plus longs après la consigne qu'avant. Mais quelles réponses qualitatives ces ajouts ont-ils apportées aux défauts de cohérence et/ou d'information constatés ?

## 2.2 Une typologie des stratégies d'ajout

Dans la plupart des cas, l'ajout apparaît comme une tentative de réponse aux questions posées pendant les tâches de révision. Si nous essayons de classer les productions les plus typiques dans leur passage de l'état 2 à l'état 3, nous trouvons 4 catégories de transformations sur les textes.

Nous avons opté pour une transcription d'extraits significatifs, au lieu de la photocopie du document : c'est que ces écrits procèdent d'une analyse et sont "lus" en fonction de celle-ci. Nous adoptons la transcription "diplomatique" qui respecte la disposition du texte, numéroté ligne à ligne, ainsi que les ratures et les différentes insertions. Les ajouts *manifestés à l'intérieur du texte* se marquent par les signes < > et par l'italique en corps plus petit. Quand il s'agit d'ajouts *qui se produisent d'une version à une autre*, ils sont signalés par le même signe < >, mais sans changement de corps.

**2.2.1. Beaucoup d'ajouts de contenu sont motivés par le retour, non au texte mais à l'image.** Ils apparaissent donc liés au dispositif de production (qui prévoit l'écriture d'un texte à partir de l'image). Ces ajouts peuvent être des *insertions*, des *amplifications* sans conséquences apparentes sur la suite du texte. C'est le cas de Stéphanie : l'ajout se confond chez elle avec la narration elle-même.

D'abord très succinct, son texte se développe régulièrement avec, au passage, des modifications de lieu dues à la prise en compte de l'image. C'est pourquoi l'histoire se passe dans un cimetière, bien décrit à l'état 3 (l. 1 à 9), et non plus dans "la pièce" que l'on voit dans l'état précédent :

### Stéphanie (État 2)

- 1 "Deux hommes ~~et~~ entrèrent dans la pièce l'un-~~deux~~  
<hommes>
- 2 des deux demanda : "donne nous la valise" <marc>. Et il ~~leur~~ dit
- 3 qu'il ne l'avait pas <. A >lors les deux hommes fouillèrent
- 4 la maison. Et trouvèrent la valise<. I >ls partirent ~~dans leurs~~
- 5 ~~voiture~~ dans leurs voiture posèrent la valise et s'en allèrent
- 6 jusqu'à un pont "...

**Stéphanie (État 3)**

*<qui s'appelaient Grégorio et Nico>*

1. "Deux hommes étaient dans un cimetière
2. l'un des deux hommes demanda :"  
*<Marco>*
3. donne nous la valise. Et il  
*<répondit>*
4. dit qu'il ne l'avait pas. Alors
5. les deux hommes fouillèrent les
6. cimetière< tombes, les caveau et la  
*<pots de>*
7. trouvèrent renversèrent toute les fleurs et
8. après avoir fouiller tout le cimetière  
*< enfin>*
9. ils trouvèrent la valise . Elle étaient
10. dans un caveau>. Ils prirent la valise  
*<Et>*
11. Ils partirent dans leurs voiture
12. posèrent la valise et s'en allèrent.
13. jusqu'à un pont "...

Elle ajoute aussi un épisode entier dans son état 3 (lignes 13 à 20 ), pour tenir compte de l'image à laquelle elle se réfère dans ce passage :

*"<Dans le*

14. rétroviseur on voyait Marco
15. il criait au voleur!au voleur!
16. Puis il arrêta de crier parce que
17. si quelqu'un l'entendait il
18. appellerait la police et il ne
19. pourrait pas essayer de récupérer
20. la valise . Alors il partie. >"

**2.2.2. Mais il arrive que ces ajouts remanient profondément les épisodes narratifs.** En effet, ils prennent en compte un indice de l'image, négligé lors de la phase d'écriture précédente dans la conception du scénario, ou implicite dans la rédaction du récit, ce qui conduit ces ajouts à expliciter en fait le référent de l'image.

Dans l'exemple ci-dessous, Sandra modifie, à la demande de son lecteur-pair, le début de son texte pour expliquer un indice de l'image : la complicité involontaire de madame Cachoux avec les voleurs, dont la photo apparaît sur sa table de nuit. Il faut donc qu'elle sache ce que son mari transporte dans la valise !

**Sandra ( État 1)**

- 1 C'étais il y a très longtemps à Paris. Un homme qui
- 2 travaillé à l'opéra et qui s'appelé monsieur cachoux ce
- 3 promene né souvent avec une valise, Sa femme madame
- 4 cachoux se demandé tout le temps se qui pouvait bien y

- 5 avoir dans ~~cette~~ la valise de son mari ~~et de plus en~~
- 6 ~~plus et elle aller de~~ étais de plus en plus mal à lais

### Sandra (État 2)

- 1 C'étais il y a très longtemps à Paris. Un homme qui
- 2 travaillé à l'opéra et qui s'appelé monsieur cachoux ce
- 3 promeme né souvent avec une valise, ~~e~~ Sa femme madame
- 4 cachoux se demandé tout le temps ce qui pouvait bien y
- 5 avoir dans ~~cette~~ la valise de son mari ~~et de plus en~~\* [ les lignes 7, 8, 9, sont en remplacement des lignes 5 et 6 ]
6. ~~plus et elle aller de étais de plus en plus mal à lais~~
7. < mais son mari ce promené toujour
8. avec un révolvér. Pour les voleur et des
9. assassin, avec tout ce qui l'entendé à la télé. >

### Sandra (État 3)

<Ca ce passe>

- 1 ~~C'étais il y a très longtemps à Paris. Un hom-~~
- 2 ~~-me qui travaillait à l'opéra et qui s'appe~~
- 3 ~~-lait monsieur cachoux ce promenait souvent~~
- 4 ~~avec une valise. Sa femme madame cachoux~~
- 5 < s'avait ce qu'il y avais dans la valise >
- 6 < car c'était le copain de son mari
- 7 ~~car son mari trav son mari avait mic des~~  
qui lui avait confier > bijoux
- 8 Son mari ce promenait aussi avec un revolver pour
- 9 ne pas avoir peur des voleurs et des assassins avec
- 10 ce qui l'entendait à la télé et à la radio.
- 11 < (il avait des bijoux parce que il l'ai gardait pour son >
- 12 < copain >

On remarquera les hésitations de Sandra sur le rôle de madame Cachoux :  
"s Sa femme madame cachoux se demandé tout le temps ce qui pouvait bien y  
avoir dans ~~cette~~ la valise de son mari" (états 1 et 2) / "Sa femme madame  
cachoux savait ce qu'il y avais dans la valise <car c'était le copain de son mari qui  
lui avait confier > (état 3),

tout autant que sur le rôle du mari qui se promène avec un revolver, (comme l'un  
des personnages que montre l'image) et/ou qui transporte des bijoux appartenant à un ami (hypothèse 2 fois raturée puis maintenue dans l'état 3). Elle tient le plus grand compte des remarques de son lecteur - pair quand il met en contradiction ce qu'elle dit de ses personnages, ce qu'ils savent ou ce qu'ils ignorent. En fait, le problème est ici celui du point de vue à adopter : Sandra doit-elle tout dire ? ne dire que ce que sait monsieur Cachoux ? ou ce que sait madame Cachoux à l'insu de son mari ? L'ajout pose de nouveaux problèmes de cohérence, ignorés lors de la première écriture : dire ce que montre l'image oblige à réévaluer le scénario, au risque de détériorer ce qui fonctionnait bien.

### 2.2.3. L'ajout a été utilisé pour introduire des informations manquantes dans l'énoncé

Ainsi, l'ajout du **nom** des personnages, des lieux, des objets cités apparaît-il comme une stratégie fréquente.

L'avant-texte de Stéphanie montre un exemple réussi d'introduction du nom propre : en donnant un nom à ses personnages, Stéphanie focalise progressivement son récit autour de Marco (cf. état 3) dont elle motive le comportement : de "malheureux", il devient "effrayé" (état 3, ligne 31).

#### Stéphanie (État 3)

- " <l'homme qui était au cimetière>  
 29. ~~c'était Marco qu'il avait fouillé.~~ >  
 30. Il se promenait en deçu du pont parce  
 31. qu'il était ~~malheureux~~ si il n'apportait  
     <effrayé>  
 32. pas la valise il se ferait tuer. Alors  
 33. il était venu se promener pour essayer de  
 34. trouver un moyen pour récupérer la  
 35. valise. ~~"Il était venu il se promon-ait~~

Par ailleurs, elle explicite, ce que ne peut faire l'image, les actions des personnages, ajouts déjà signalés ci-dessus : pourquoi Marco s'arrête de crier (état 3, l. 6 à 20) :

16. " Puis il arrêta de crier parce que  
 17. si quelqu'un l'entendait il  
 18. appellerait la police et il ne  
 19. pourrait pas essayer de récupérer  
 20. la valise. Alors il partie. >"

pourquoi la valise est jetée par-dessus le pont, (état 3, l. 23 à 28) :

- "<Ils arrivèrent au pont >  
 23. <et là >           Un des deux hommes sorties  
 24. de la voiture et lança la valise  
 25. par deçu le pont <car un complice  
 26. à eux devait la rattrapper. Mais juste  
 27. quand il lançait la valise  
 28. il entendit une voiture arrivé "...

En revanche, l'avant-texte de Nadia montre que l'ajout (du nom, et d'informations supplémentaires) ne suffit pas, à l'évidence, à donner de la cohérence.

Nadia passe de 12 à 27 lignes entre l'état 2 et l'état 3, pour une même séquence. En fait, comme pour Stéphanie et l'ensemble de la classe, c'est le statut même de son texte qui change : de scénario plus ou moins développé, il devient récit complexe.



Elle cumule deux formes d'ajouts :

- pour essayer de répondre à la nécessité d'identifier les personnages, elle ajoute des noms, mais elle ne sait pas établir le lien de coréférence entre ces noms et les personnages introduits dans les premières lignes du texte,

### Nadia (État 2)

1. *"Il était une fois à minuit deux frères*
2. *criminail qui était à la recherche d'une*
3. *valise qui valait 30 000 F. Un jour près*
4. *d'un cimièrè un homme passait par*
5. *là pour poser des tulipes, et les*
6. *deux frères passait par là. Cet homme*
7. *avait trouvé une valise est la pris, "...*

### Nadia (État 3)

" < Il y a longtemps >

1. ~~Il était une fois~~ à minuit deux frère<s>
2. *criminail qui était à la recherche d'une*
3. *valise qui valait 30 000 F. Un jour près*
4. *d'un cimièrè un homme passait par*
5. *là pour poser des tulipes. Mais les*
6. *deux frère était là<avec leur voiture pour*
7. *prendre la valise >*
8. *<C'était Mr Brantane . Il avait vu une*
9. *valise est il descenda pour la prendre*
10. *C'était la valise de Mr renoit car il avait*
11. *perdu. "...*

- d'autre part, elle cherche à expliciter les relations entre les objets et les personnages, restés implicites dans son état 2 (ex : à qui appartient la valise, d'ou viennent les 30 000F, qui est monsieur Renoit, etc.)

### Nadia (État 3)

< sont arrivé >

21. *Mais voilà les deux Max et Maxim*
22. *et on sorti leur revolver et tuas*
23. *Mr Brantane et prix la valise*
24. *Et il montat dans leur voiture*
25. *avec la valise de Mr renoit . Ils était*
26. *très content . Mr Renoit est le plus*
27. *riche de la ville Pierre-Miolan. >"*

Cependant, il n'est que trop évident que cette stratégie n'est pas "payante" ici. Malgré de menues améliorations locales, ces différents ajouts obscurcissent l'intrigue pour le lecteur, alors même que les relectures des pairs avaient demandé l'explicitation de certains détails. Cette difficulté est encore aggravée par la confusion des marques d'accord sujet/verbe : ces erreurs "orthographiques", d'ordre textuel, révèlent ou entraînent des incertitudes sur le rôle des actants.

### **2.2.4. Enfin, des stratégies d'ajout dans lesquelles le travail se concentre sur un choix dans l'expression**

Cela correspond à une conception "ornementale", purement formelle de l'écrit, que la tradition scolaire appelle "enrichissement" et qui vise l'expression pour elle-même. Mais ici ce type de stratégie apparaît minoritaire. Il affecte surtout les copies dont le scénario était prêt et rédigé à la fin de la 1ère séance, ce qui pourrait signifier que le travail didactique sur l'ajout effectué au-delà a été interprété par l'élève comme devant principalement viser la reformulation (il est d'ailleurs souvent associé au remplacement). L'ajout, en aucun cas, ne règle les problèmes repérés par les pairs.

### **2.3. Conclusion**

L'analyse de ces cas typiques met donc l'accent sur une ambiguïté rencontrée au cours de cette situation n° 1 : le choix didactique d'ajouter (une solution proposée pour résoudre des problèmes de cohérence détectés au cours des séances d'évaluation) a pu apparaître aussi bien comme l'apprentissage d'une opération parmi d'autres propres à la réécriture, que comme la solution à des problèmes très hétérogènes posés dans les textes.

Il ressort de l'étude des brouillons que, dans la majorité des cas, l'ajout n'est pas utilisé de façon gratuite. Il répond d'abord à la nécessité de mettre en cohérence l'image et le texte, et, secondairement, aux remarques du lecteur concernant la cohérence dans l'énoncé. Mais les élèves, en raison de la situation ouverte, ne peuvent hiérarchiser les problèmes à traiter et rencontrent, au moment même où ils ajoutent, de nouveaux problèmes d'écriture.

Pourtant, ce nouvel outil dont s'emparent les élèves agit comme un révélateur : plus large est le champ que l'enseignant a délimité à l'opération d'ajout, plus pertinent et repérable est le choix que l'élève exerce : zone (endroit) du texte, niveau de réécriture (désignation, contenu, expression).

La situation n° 2 que nous présentons ci-après procède d'une tentative didactique inverse : l'ajout y apparaît au contraire comme une opération très guidée affectée à un contenu différencié.

## **3. SITUATION N° 2 : CIBLER ET GUIDER L'AJOUT**

Les élèves de cette classe (3) de CM1 (école *Paul-Eluard 2, ZEP d'Argenteuil*) ont à écrire une suite au roman de Roald Dahl *La potion magique de Georges Bouillon*, dont ils ne savent comment interpréter la fin : une grand-mère sorcière "disparaît" (meurt ? devient invisible ?) sous l'effet d'une potion destinée à la rapétyser. Un texte de départ, issu des propositions orales des élèves sert d'amorce à l'écriture. (Il est présenté au début de la transcription de l'avant-texte de David, en Annexe 2).

Comme dans la situation n° 1, l'entrée dans l'écriture ne reçoit pas de guidage particulier ; les élèves n'ont pas d'autre consigne que de produire une suite répondant aux contraintes sémantiques que comporte le texte-amorce.

Comme dans la situation n° 1, également, les élèves ont parfois besoin de plusieurs séances pour parvenir au terme de leur première rédaction.

### 3.1. Les interventions didactiques

A l'issue de cette première phase, un tableau d'évaluation est élaboré au cours d'une séance collective orale (voir Annexe 1). Les trois premiers items (*J'ai écrit...*, *J'ai respecté les contraintes...*, *J'ai respecté la structure...*) sont la mise en forme des séances précédentes (séances décrochées) au cours desquelles les élèves ont appris à distinguer "suite" et "série" par des manipulations (tris de textes) appropriées. Les items définissant la cohérence se fondent sur la lecture collective critique d'une copie (celle de David, en Annexe 2) : le lecteur voit le résultat, mais ne sait rien du processus de changement qui a affecté la maisonnée (*"les choses étranges"*) et/ou la grand-mère. La relecture d'un chapitre du roman de Roald Dahl permet de mettre en oeuvre la notion "d'indice pour le lecteur". De l'observation et de la discussion qui s'ensuivent, ressort une "définition" de l'indice, du point de vue du scripteur : *"l'auteur nous permet de comprendre que la grand-mère est une sorcière, sans le dire."*

Les élèves effectuent alors une relecture critériée de leur copie à l'aide de ce tableau qui comporte deux volets. Le volet "Je modifie" permet à chaque élève de faire des propositions de modifications à l'endroit correspondant aux items cochés négativement. Cette relecture a donc permis de mettre en forme et de privilégier deux items qui ont trait aux indices destinés au lecteur et qui posent le problème d'écriture suivant : comment donner une information indirecte ? (l'auteur en sait plus que le lecteur).

La décision du maître intervient alors : le travail de réécriture proprement dite va consister à **ajouter** un paragraphe qui s'inscrit dans l'un des deux items suivants, **selon les manques dominants repérés dans les copies** :

*"J'ai donné des indices qui montrent que Grand-Ma est responsable de choses étranges*

ou

*que Grand-Ma est devenue inoffensive."*

Ce paragraphe devra être **inséré dans le texte** issu de l'état 2.

### 3. 2. Analyse

A partir de l'État 3, le maître détermine donc le champ de la désignation : il s'agit d'**ajouter** un paragraphe qui *donne des indices sur...* (cf. les 2 consignes différentes selon les manques évalués dans les copies.)

Ce travail s'effectue en deux temps.

a) Dans un premier temps, la réécriture est limitée à une zone autonome d'expansion du texte. L'élève a le choix du *contenu de cet ajout*.

Pour 20 élèves sur 24, le contenu de cet ajout est *nouveau*. Les élèves sont contraints par la consigne de trouver un moyen de répondre au problème que pose l'écriture des indices, *et seulement celui-là*. Nous produisons ci-après deux exemples de ces ajouts "autonomes" répondant chacun à une consigne différente.

Le premier (voir Annexe 2, Ajout David) correspond à une véritable rédaction : il s'agit d'une amplification dont on peut penser qu'elle va jouer un rôle sur la suite de la réécriture. C'est une véritable séquence de récit, qui répond exactement à la consigne proposée.

Le second est une tentative pour répondre à la consigne, mais l'élève décrit simplement les effets de la potion sur la grand-mère, au lieu de présenter ces effets sans cause apparente comme une énigme pour le lecteur.

On peut penser qu'il y aurait là matière à un apprentissage spécifique en direction de ce problème d'écriture, et pourtant le dynamisme de la situation d'écriture créé à partir de l'ajout d'un paragraphe va permettre à l'élève de trouver une solution dans l'étape ultérieure (voir au paragraphe b) :

### Ajout Gertrude

Consigne : "Écrire un paragraphe dans lequel vous montrerez que Gandma est devenue inoffensive."

#### Indices

1. *Depuis que Grandma est revenue tous n'est pas devenue*
2. *normal. Grandma ne mange plus les insectes ne parle plus*
3. *de pouvoir magique, d'endroit sombre qui fait peur. Et*
4. *elle dit tous les matins elle dit bonjour, tous les soirs elle*
5. *dit bonsoir. Elle ne donnent plus des ordre et parle*
6. *gentillement. Et voilà pourquoi tout se termine bien."*

b) Dans un second temps, la réécriture consiste à réintégrer ce paragraphe dans le texte issu de l'état 2.

Pour 15 élèves sur 24, l'ajout a des répercussions sur le reste du texte ; tout en respectant l'état du texte de départ, les élèves effectuent des modifications avant et après le point d'insertion du paragraphe d'ajout, aboutissant à une amélioration sensible de leur texte du point de vue recherché : l'écriture de certains indices pour le lecteur. La rédaction du texte dans son entier semble s'effectuer à partir de l'ajout pratiqué ; le travail sur l'ajout aboutit ainsi à une réévaluation générale de leur texte. C'est le cas de Gertrude qui trouve, grâce au paragraphe d'ajout rédigé de façon autonome (voir ci-dessus a) le moyen de donner sens au texte écrit en amont :

### Gertrude (État 3)

- ...59. *C'était des fourmis rouge elle ne s'approchaient*
60. *pas elles étaient devenue inoffensive. Georges dit :*
  61. *"J'ai réussi". Le soir même il metta sa potion près du*
  62. *fauteuil de Grandma et près de la cuisinière. Pendant la*
  63. *nuit on voyait la potion magique sur le sol. Tout à coup*
  64. *on voyait des petits pas monter sur le fauteuil et*
  65. *redescendre pour se diriger vers la cuisine. L'ombre*
  66. *grossissaient. Elles étaient aussi maigre que Grandma. Elle*
  67. *monte sur la cuisinière. L'ombre grossissait, grossissait .*
  68. *Et tout à coup Grandma apparaît en train de se faire une*
  69. *tasse de thé. Elle cria : "Mince j'ai repris ma forme"*

70. *Tout le monde descendit et virent Grandma. "Grandma"*
  71. *dit Mme Bouillon. "Ne bougè plus" répondit Grandma*
  72. *sinon je te transforme en grenouille. La mère de Georges*
  73. *avança quand même. Grandma dit une formule magique*
  74. *mais ça ne marchait pas. Elle était devenue inoffensive . "*
- [ici, se place le paragraphe d'ajout présenté en a), qui clôt le texte.]

La copie de David (Annexe 2) est représentative d'élèves pour lesquels la réécriture s'effectue en fait tout au long du parcours. David, guidé par la consigne de réécriture, parvient à réutiliser le premier état de son texte et y intègre des apports retravaillés. Il y a augmentation continue de son texte.

Pour certains élèves de ce groupe (6), *le paragraphe d'ajout* est tellement important quantitativement et qualitativement qu'il *recouvre entièrement l'état précédent* lors de la dernière réécriture.

Pour une très faible part des élèves (3 sur 24), *l'ajout est une version parmi d'autres* : ces élèves ont déjà modifié entièrement leur texte entre l'État 1 et l'État 2. Mais le fait de produire un ajout indépendant entre l'État 2 et l'État 3 ne les conduit pas pour autant à intégrer celui-ci à l'une des versions précédentes. Au contraire, lors de la rédaction de l'État 3, ils produisent une version encore inédite, et qui ne tient pratiquement aucun compte de l'ajout pratiqué juste avant.

Pour 6 élèves sur 24, *l'ajout produit entre l'État 2 et l'État 3 n'a aucun effet sur la rédaction finale* ; soit les élèves recopient l'État 2 avec cette "greffe" sans modification, soit l'ajout rédigé indépendamment est réduit à deux ou trois lignes dans la rédaction finale.

### 3.3. Conclusion

Il semble que l'intervention didactique de réécriture (faire écrire un paragraphe indépendant pour le réinsérer comme "ajout" dans le texte) ait permis le déclenchement d'un processus de révision plus général. C'est en tout cas ainsi que nous interprétons le fait que le paragraphe d'ajout ait entraîné un "effet en retour" sur le reste du texte pour une proportion importante d'élèves (15/24), les conduisant à des ajouts non requis par la consigne.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

Les deux classes observées ont fait l'objet d'un enseignement-apprentissage qui visait à les familiariser avec un savoir-faire propre à la réécriture : utiliser l'opération d'ajout dans la production d'écrits de fiction afin de répondre à un (des) problème(s) d'écriture. Nos analyses nous conduisent à éclaircir les conditions et les problèmes posés par cet apprentissage.

L'ajout a été présenté ici selon trois utilisations didactiques différentes : comme une opération de réécriture découverte en "relecture", parmi d'autres possibles (dans la situation n° 1, les élèves découvrent les possibilités syntagmatiques et paradigmatiques de la chaîne écrite en comparant deux versions d'un même texte) ; comme un geste technique de réécriture qui règle un problème nommé par l'évaluation mais non *traduit* en termes de réécriture (situation de

l'ajout libre) ; enfin, la situation n° 2 l'a utilisé comme un artefact permettant de régler un problème d'écriture *identifié et redéfini*. Il a fallu en effet que soit traité d'abord de façon autonome le problème d'écriture pour que le paragraphe d'ajout devienne en lui-même l'objet d'une habileté spécifique : insérer un ajout dans un texte.

Comme le montre la situation n° 2, l'efficacité de l'ajout dépend de la précision avec laquelle est désigné non seulement le problème d'écriture mais aussi sa traduction en termes d'effectuation par les élèves : contenu de l'ajout, zone du texte concernée par exemple. Mais dire qu'un problème d'écriture peut être "désigné" et surtout "traduit" pose en fait toutes sortes de difficultés. Il est bien souvent impossible, dans la fiction notamment, de désigner le problème d'écriture en termes de bi-univocité lecture/écriture. En effet, les problèmes qui se posent au décodage (un problème d'incohérence que perçoit bien le lecteur qui révise son texte, comme dans la situation 1) ne se posent pas de la même façon à l'encodage. À l'encodage, le problème d'écriture cesse d'être désignable de façon simple, tant la cohérence, par exemple, peut se marquer de façons différentes, diffuses dans tout le texte.

C'est alors à l'enseignant de faire un choix. Ou bien son travail se concentre sur la désignation la plus précise possible du problème d'écriture, par exemple comment donner des indices au lecteur ou comment introduire le nom d'un personnage dans l'énoncé, et le travail de révision se comprend comme un apprentissage des différents moyens de résoudre ce seul problème d'écriture. Des solutions peuvent être apportées en termes d'opérations de réécriture, comme le fait d'ajouter un paragraphe spécifique à ce problème et de le réinsérer dans le texte, ce qui permet de traiter "en retour" l'ensemble du texte et d'opérer sur lui les modifications rendues nécessaires par l'insertion ; mais le recours à ces opérations n'est pas l'objet de l'apprentissage ; c'est ce qu'a bien montré la situation n° 2. Ou bien l'enseignant part de l'opération de réécriture pour régler un problème diffus détecté à la relecture et l'opération devient en elle-même un moyen d'investigation. C'est ici l'exemple de l'ajout libre dont la fonction est de permettre à l'élève la rencontre et la résolution partielle de problèmes d'écriture jusque là inconnus.

## NOTES

- (1) Voir dans ce numéro le modèle des compétences de révision-réécriture proposé par Maurice MAS. Notre travail s'inscrit dans la partie centrale consacrée aux savoir-faire.
- (2) Classe de Nicolas CHONIK.
- (3) Classe de Loïc MARTIN.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- FABRE, C. (1987 a) : *Les activités métalinguistiques dans les écrits scolaires*, Thèse d'État, Paris, Université René Descartes, Paris V.
- FABRE, C. (1987 b) : "La réécriture dans l'écriture. Le cas des ajouts dans les écrits scolaires" dans *Études de Linguistique Appliquée*, n° 68, pp 15-39, Didier.
- FABRE, C. (1988) : "Aspects de la production du texte dans les brouillons d'écoliers", dans *Études de Linguistique Appliquée* n° 71, pp 51-62, Didier.
- FABRE, C. (1990) : *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Céditel-L'Atelier du texte, Grenoble.
- MATSUASHI, A., GORDON, E. (1985) : "Revision, addition and the power of the unseen text", Freedman ed., *The Acquisition of Written Language Revision*, Norwood, cité par FABRE C., 1990.
- BISAILLON, J. (1991) : "Les stratégies de révision comme objet d'enseignement", dans *ENJEUX* n° 22, mars, pp 39-54, Namur.
- REY-DEBOVE, J. (1982) : Pour une lecture de la rature dans *La genèse du texte : les modèles linguistiques*. Éd. CNRS.
- RILLIARD, J., SANDON, J.-M. (1989) : "Découvrir le système de la langue en produisant des textes", *Repères* n° 78, pp 63-81.

ANNEXE 1

GRILLE AJOUT		Oui	Non
J'ai écrit : Une histoire		*****	*****
Un squelette		*****	*****
J'ai respecté les contraintes liées à une suite.		*****	*****
* Prolongement de l'histoire précédente.		*****	*****
* Présence des mêmes personnages.		*****	*****
* Continuité du contexte.		*****	*****
J'ai respecté la structure définie par le texte amorce.		*****	*****
* Grandma est invisible.		*****	*****
* Il se passe des choses étranges.		*****	*****
* Georges prépare une nouvelle potion.		*****	*****
* Grandma deviendra-t-elle inoffensive.		*****	*****
J'ai respecté la cohérence du texte.		*****	*****
* J'ai fait une liaison avec le texte précédent.		*****	*****
* J'ai décrit les faits inexpliqués.		*****	*****
* J'ai donné des indices qui nous montrent que Grandma est responsable des choses étranges.		*****	*****
* J'ai expliqué pourquoi Georges voulait rendre Grandma inoffensive.		*****	*****
* J'ai expliqué pourquoi Georges a fabriqué une nouvelle potion.		*****	*****
* J'ai décrit une nouvelle potion.		*****	*****
* J'ai expliqué comment Georges a fait boire la potion à Grandma alors qu'elle était invisible.		*****	*****
* J'ai expliqué l'attitude de Grandma lorsqu'elle a bu la potion.		*****	*****
* J'ai donné des indices qui montrent que Grandma est devenue inoffensive.		*****	*****

Je modifie.



## ANNEXE 2

### David (État 2)

#### [Texte-amorce unique qui permet d'enclencher le récit]

Avec la disparition de Grand-ma, vous pensez que tout est redevenu normal chez M. et Mme BOUILLON.

Et bien, pas du tout!

Une série de faits inexplicables trouble à nouveau la tranquillité de la petite ferme.

Georges trouvera-t-il une nouvelle potion magique capable de rendre Grand-ma inoffensive pour toujours ?

1. "Mme Bouillon resta la main plate Grandma se
2. ratatinai de plus en plus vite. Georges dit à sa
3. mère ne bouge surtout pas, je vais-~~ai~~
4. préparé une autre potion magique pour la
5. refaire grandire comme avant. Gorge
6. entra dans la maison et pris le chaudron
7. ~~il pris plusieurs ingrédients~~. Et les vida tout les
8. ingrédients dans le chaudron. Gorge
9. a fini la potion il pris Grandma et lui donna
10. une dose de la potion. Grandma repris sa
11. taille normale. Grandma était devenu
12. plus gentille quand elle ne voulait pas
13. subir une 2ème aventure

FIN. "

### Ajout David

Consigne : "Écrire un paragraphe dans lequel vous montrerez que Grandma est responsable de choses étranges."

#### Indices

1. "Gorge alla dans la cuisine et voulu prendre
2. une petite tasse de thé mais il y avait plus de
3. thé. Gorge alla dans le salon et s'assit
4. sur le vieux fauteuil de grandma mais il était tout
5. mouillé. Gorge alla devant la porte du hangar
6. pour prendre le seau qu'il avait rempli
7. d'insectes ~~araigné~~, araigné, chenille,
8. limaces, punaises, scarabées, hanneton, perce-oreille
9. mais il y avait plus rien dans le seau que

10. Gorges avait remplis. Mais cela est rien paraport a
11. ce qu'il se passe ~~de~~dehors, les animaux
12. devenaient touse fou ils avait mangé du chou
13. avec des limaces et des chenille.
14. Les mouton, les poule, les chevaux, et les
15. chèvre était touse alonge sur le ~~de~~ dau
16. et se gataire le vantre rien a fait ont
17. ne pouvait pas les soigné ?Gorge se doutais
18. de quelque chose, il savait que grandma
19. aimait le thé et aimait faire mangé du chou
20. ou ~~sa~~ autre avec des limace et des chenille.
21. Et aime les insecte. "

### David (État 3)

[Le début du texte reprend l'état 2 jusqu'à la ligne 6]

7. "Il ouvrit un autre placar et pris tout les ingrédien
8. qui lui tomba sous la main. sel, poivre,
9. patte, sause au champignon, ect ect ect.
10. Il monta les escalier et ouvri la porte de
11. la sale de bain et pris tous les ingrédien
12. dentifrice-savon, champoin, ect ect ect
13. Il vida tous les ingrédien dans le chaudron
14. Gorge a fini la potion.

[Ici se place l'ajout qui est recopié intégralement, avec quelques modifications de forme (graphies), puis le texte continue] :

37. <et tout à coup George entendi une
38. voi qui disait
39. "Je suis là"
40. "Qui est tu ? et où est-tu" ?
41. "Je suis là devant toi"
42. "mais où je ne te vois pas. 3
43. "Je suis a ~~ta~~ tes pier. "
44. "Ces toi grandma!"
45. "Oui s'est moi. ">

[ici se place le texte de l'Etat 2, des lignes 8/9 à la fin.]