

Réviser pour apprendre à écrire

Réal Bergeron and Bernard Harvey

Number 108, Winter 1998

Processus de lecture et d'écriture

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56366ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bergeron, R. & Harvey, B. (1998). Réviser pour apprendre à écrire. *Québec français*, (108), 36–39.



Réviser pour apprendre à écrire

Cet article propose de diversifier l'enseignement de l'écrit, en ce qu'il tente d'apporter une contribution à la formation de l'élève tout en tenant compte de ses difficultés et de ses ressources individuelles. Plus précisément, en l'amenant à reconnaître le matériau langagier dans ce qu'il a de spécifique, soit une capacité de *transformation*... En effet, comme le souligne Claudine Fabre dans ses études sur les brouillons d'écoliers (1990), l'écriture est un acte de transformation et de découverte sur la langue et le discours. Par ailleurs, nous croyons que l'enseignante peut participer de façon sensible au développement du savoir-faire de l'élève afin que celui-ci réalise ces découvertes dans le contexte d'un apprentissage signifiant de l'écriture. Mais avant même de parler d'actualisation du potentiel discursif de l'élève, il nous semble important de décrire d'abord le cadre dans lequel l'écriture s'exerce à l'école.

PAR RÉAL BERGERON ET BERNARD HARVEY *

Comme le font remarquer plusieurs auteurs (Simard, 1995 ; Fabre, 1990 ; Masseron, 1981), l'écriture apparaît souvent au terme d'un processus de travail plutôt qu'au moment initial. Cela signifie que l'accent, dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture, est davantage mis sur le produit, soit la *production* du texte, que sur l'acte d'écrire lui-même. En conséquence, le souci du « propre », de la copie parfaite, freine alors tout élan de transformation de l'écrit, privant ainsi l'élève d'une réflexion active sur la langue et le discours. Dans ce même horizon, le texte devient alors le support privilégié du contrôle des connaissances linguistiques : orthographe lexicale et grammaticale, conjugaison, ponctuation, etc. L'enseignante corrige la copie de l'élève. Ce dernier réécrit son texte, c'est-à-dire le *recopie* en éliminant les erreurs et les fautes. À toutes fins pratiques, réviser, c'est pour lui mettre le brouillon — le sale — (Fabre, 1990) au propre.

Mais l'écriture scolaire vaut-elle mieux qu'un discours sur le propre et le sale, sur l'être et le néant, comme le disait Sartre ?

C-O-R-R-I-G-E-R. Et vlan ! Le mot a été prononcé par l'élève. Ramener à la règle. Supprimer. Rendre meilleur en supprimant les fautes. Remanier, reprendre, réviser² : tous ces mots qui entrent dans le même horizon sémantique renvoient à une image plutôt négative de la correction, voire de la révision. Elle est « trop souvent univoque », écrit Moffet (1992, p. 85) : « l'erreur est pointée, soulignée mais pas expliquée ». Et l'auteur d'ajouter : « Une évaluation formative permettant à l'élève de *revoir* et de *réorienter son travail* est peu présente dans les écoles³ ».

Sans mettre de côté une des finalités incontournables de l'enseignement du français, à savoir le développement des compétences linguistiques de l'élève (Blain, 1995), il est permis de concevoir l'écriture dans une perspective différente mais complémentaire de la première, sous l'angle du développement de la capacité de l'élève à générer des textes à partir d'un travail de réécriture mis au jour par la révision. Ce changement de perspective oblige alors à repenser la révision non pas seulement en termes de correction mais aussi en termes d'amélioration de texte, de véritable réécriture.

Qu'est-ce que réécrire un texte ? Loin de n'être qu'un simple « toilettage » du texte, la réécriture nécessite d'abord une véritable *relecture*, distincte de celle effectuée sur le plan de l'orthographe, liée à la lisibilité d'ensemble du texte. Un retour, par l'élève, sur le processus de planification de son texte, entre autres, s'impose. Cette relecture peut concerner l'aspect communicationnel (Simard,

SITUATION I



1995 ; Bisaillon, 1992) ou proprement textuel de l'écrit (choix et organisation des idées, syntaxe et lexique, effets stylistiques). Il est entendu que des stratégies de relecture doivent être rigoureusement enseignées à l'élève afin qu'il puisse sélectionner efficacement les éléments textuels à partir desquels les modifications seront effectuées.

Ensuite, la réécriture est le résultat d'un *travail de transformation* du texte où le scripteur cherche à améliorer son écrit en articulant une intégration formelle et sémantique des fragments de texte retouchés (Bourque, 1994). Ce travail l'amène alors à découvrir les nombreuses ressources de l'écriture et à définir son rapport à celle-ci.

En résumé de cette partie, nous dirons donc, à la suite de Claudette Oriol-Boyer (1980), qu'un *texte d'élève* est tel chaque fois que ce dernier peut expliciter, lors d'une relecture, des règles de structuration matérielle et sémantique qu'il a développées dans un travail de réécriture.

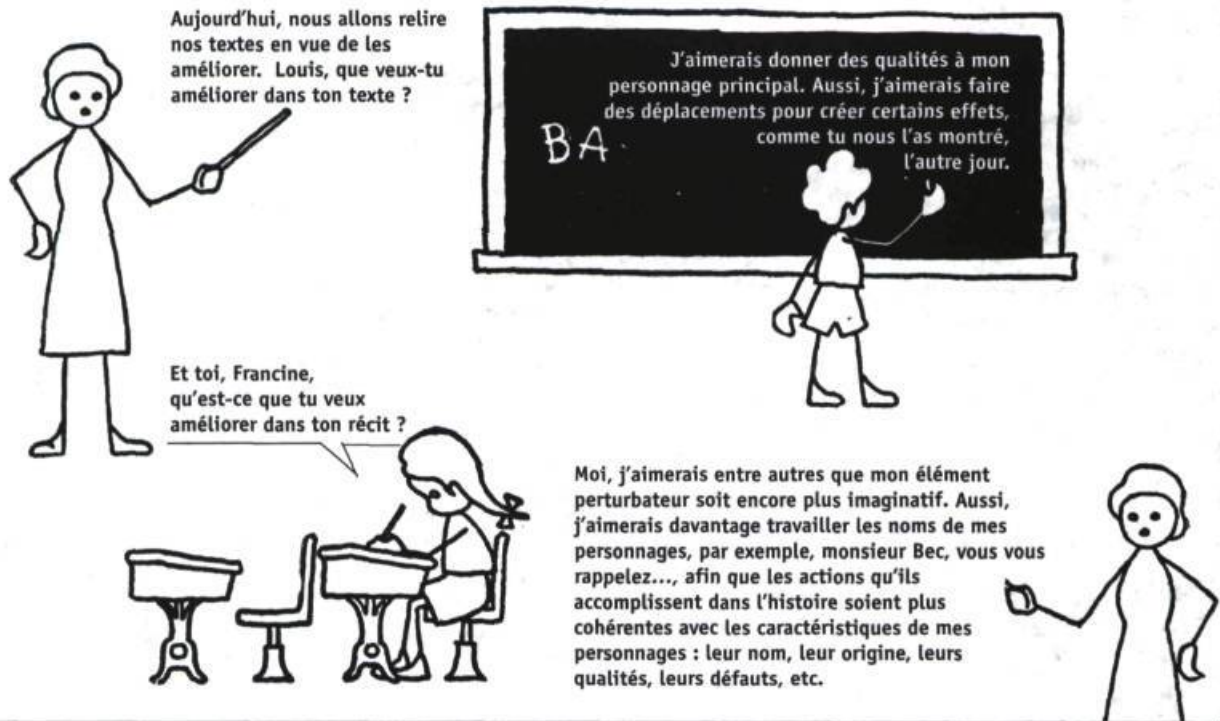
Comment l'enseignante peut-elle contribuer à la formation de l'élève en ce sens ? Nous croyons que l'enseignement systématique des procédés de transformation de texte peut s'avérer un outil fort approprié pour développer les compétences de l'élève en matière d'amélioration de texte.

tains choix sur l'axe vertical, puis par la suite, combine les différents éléments (mots, groupes de mots, propositions) sur l'axe horizontal du discours. À partir de la prise de conscience du fonctionnement général du discours, le scripteur actualise certains procédés ou stratégies tels que l'addition, l'effacement, le déplacement et le remplacement. Dans le programme de français au primaire, la « technique des axes d'amélioration » est utilisée pour travailler la syntaxe et le lexique du volet écriture ⁴.

Dans le même ordre d'idées, certains auteurs dont Arcand (1991, p. 43) considèrent que ces procédés sont aussi « des ressources dont dispose tout locuteur ». En effet, les procédés de transformation permettent au scripteur de générer des effets stylistiques. N'est-ce pas là une bonne occasion pour l'élève de découvrir les virtualités du langage, d'approfondir son vocabulaire, de saisir les différences entre le langage utilitaire et le langage figuré ? Cette manière d'envisager les procédés de transformation pourrait du reste assurer une continuité dans l'apprentissage de l'écriture « courante » et de l'écriture « littéraire », pour reprendre les catégories du programme en matière de type de textes.

SITUATION II

Chacun relit son texte



Adaptation d'illustrations tirées de *L'ABC de la géographie*, première année, Librairie Beauchemin Limitée, Montréal, 1948.

Les procédés de transformation de texte

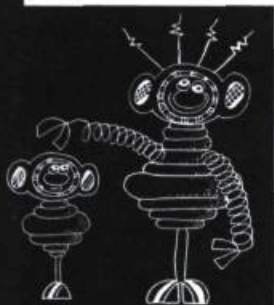
Dans la foulée des recherches qui ont conduit à l'élaboration du nouveau programme de français, le ministère de l'Éducation du Québec a présenté une stratégie de révision de texte s'appuyant sur les axes du discours. Elle peut être résumée ainsi : tout scripteur, lorsqu'il écrit, effectue cer-

taines pratiques de l'écriture, en tant que générateurs de texte, attestent une recherche manifeste de qualité d'écriture, comme le fait remarquer Fabre (1990) dans ses analyses des ratures des brouillons d'écoliers. Certes, comme elle le précise elle-même, toute rature n'équivaut pas nécessairement à une amélioration du texte. Elle fait aussi remar-

quer qu'il y a un lien étroit entre la quantité et la qualité des procédés de transformation utilisés par le scripteur : plus il effectue de modifications dans son texte, plus il a de chances d'interroger les différents niveaux linguistiques et ainsi de saisir les aspects fondamentaux de la mise en texte. Dans cette perspective, l'élève peut tirer profit d'une intervention pédagogique visant à éclairer le travail de réécriture considéré comme une recherche de forme et de sens.

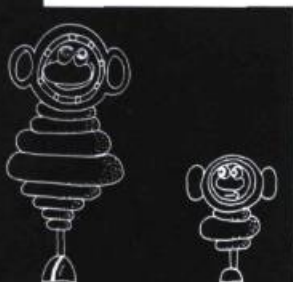
À la lumière de ces considérations, définissons maintenant les quatre procédés de transformation élémentaires, ce qui nous permettra ensuite de dégager quelques réflexions susceptibles de nourrir une didactique de la réécriture en classe de français. Nous emprunterons les définitions de Fabre (1990a, p. 54-56) en raison de leur précision et de leur portée dans l'apprentissage de l'écriture.

L'addition



L'addition ou l'ajout fait apparaître un élément nouveau, qui ne se substitue à aucun autre d'un état de texte précédent. Par exemple : Pierre participe au concours/de tir. Ce procédé contribue à amplifier le champ sémantique du texte. Le scripteur peut alors développer un grand nombre d'effets textuels : énumération, gradation, accumulation, reformulation, etc.

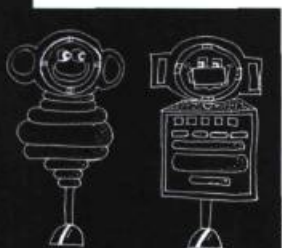
L'effacement



L'effacement ou la soustraction réalise l'inverse de l'addition en ce qu'elle efface un élément présent dans un état de texte, sans lui substituer d'autres éléments. Par exemple : Pour revenir /chez soi/, il suffisait d'ouvrir les yeux. Ce procédé sert à éliminer les redondances ; il contribue aussi parfois à contourner une difficulté d'ordre linguistique ou textuelle. Le scripteur peut

généraliser des effets textuels manifestés par l'ellipse, la juxtaposition d'informations, la réticence (inachèvement des phrases, etc.).

Le remplacement

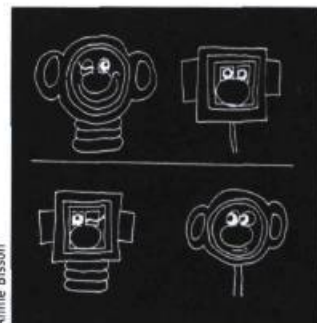


Le remplacement ou la substitution (commutation) combine une suppression et une addition : un élément textuel est effacé, tandis qu'un autre élément est ajouté pour se substituer à ce dernier. Par exemple : Blanc-Bec boit du lait./Blanc-Bec mange un biscuit. Utilisé fréquemment par bon nombre de scripteurs experts ou novices, peu

importe le type de texte (Fabre, 1990), ce procédé réalise des améliorations sur le plan lexical ; il peut néanmoins intervenir sur d'autres plans de l'organisation textuelle. Considérée dans sa dimension créatrice, la substitution permet au scripteur de forger des métaphores, des calembours, pour ne mentionner que ceux-là.

Le déplacement

Le déplacement ou la permutation consiste dans le changement de l'ordre des termes. Par exemple : Le pauvre lutin se mit à pleurer./Le lutin pauvre se mit à pleurer. Ce procédé de transformation intervient tant sur l'axe vertical du discours que sur l'axe horizontal. Il permet au scripteur de travailler l'ordre des mots dans la phrase ou l'ordre des phrases dans le texte, en plus de découvrir des effets de mise en valeur provoqués par les inversions, les déplacements successifs, les jeux anagrammatiques, etc.



Pistes d'exploitation pédagogique des procédés de transformation

Les résultats des recherches de Fabre sur les brouillons d'écoliers montrent que les substitutions sont les procédés les plus fréquemment utilisés (45 %) par les jeunes scripteurs. Les additions (30 %) et les soustractions (22 %) prennent les deuxième et troisième places, tandis que les déplacements occupent la dernière place avec seulement 2 % des occurrences. Il ressort de ces analyses certaines conclusions :

- les remplacements effectués par les scripteurs n'améliorent pas toujours leurs textes ;
- les additions apparaissent comme un indice de compétence ou de qualité scripturale ;
- les soustractions sont souvent un moyen pour le scripteur d'éviter une difficulté textuelle ou linguistique.

Sur la base de ces conclusions, nous croyons qu'un enseignement systématique des procédés de transformation contribuerait à améliorer véritablement les textes des élèves, sans pour autant que ces derniers se « défilent » devant les difficultés posées par la langue. Ce sont du moins les résultats auxquels nous arrivons dans nos recherches menées auprès d'élèves de sixième année du primaire. Nous appuyons également nos propos sur la recherche effectuée par Murielle Berrouard, de la Commission scolaire Rouyn-Noranda, auprès d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage intégrés dans un cheminement particulier temporaire au secondaire.

Compte tenu des limites imposées par cet article, nous donnerons quelques pistes d'exploitation pédagogique du procédé de l'addition. Ce procédé se révèle une stratégie importante à développer chez les élèves, dans la mesure où, très souvent, l'on désire améliorer son potentiel à raconter une histoire, à informer un lecteur, à décrire un personnage ou un lieu, à expliquer une idée, à spécifier un trait de caractère, etc.

Démarche d'enseignement-apprentissage suggérée

Mise en situation : présenter aux élèves deux versions d'un même court texte ; leur demander de les comparer en identifiant et en catégorisant les modifications apportées ;

LE REQUIN

Un Breton vit un requin. Il prit ses bretelles, y plaça un melon et visa le requin. Le requin recula loin du Breton qui remit ses bretelles et partit.

« Je n'ai qu'un regret, se dit le requin, car ce Breton m'aurait fait un repas succulent. »

LE PETIT REQUIN

Un petit garçon breton vit un jour un petit requin rôder autour du quai. Il prit alors ses petites bretelles, y plaça un petit melon et, courageusement, visa le petit requin. Le petit requin, quelque peu effrayé, recula loin du regard du petit garçon Breton qui remit ses bretelles et repartit, son petit melon sous le bras.

« Je n'ai qu'un tout petit regret, se dit le petit requin, car ce petit garçon Breton ne m'aurait fait qu'un tout petit repas succulent. »

- pour faire suite à ce travail, l'enseignante résume les interventions des élèves en précisant que la principale différence entre les deux textes repose sur l'addition, dans la seconde version, de mots, de groupes de mots qui ajoutent de l'information sous plusieurs aspects ; il est à noter, du reste, l'insistance sur le mot « petit » qui donne au texte un ton humoristique ; il définit du même coup le procédé en l'illustrant dans plusieurs situations d'écriture ;
- à partir d'un premier jet d'écriture, les élèves sont amenés ensuite à améliorer leur écrit en utilisant le procédé étudié précédemment. Ils doivent ainsi réviser leur texte en ajoutant des informations relatives à la caractérisation des personnages, aux indications de temps et de lieux, aux actions. S'agissant d'un texte courant, ils peuvent ajouter des informations, par exemple, sur les descriptions d'objets, de personnes, d'animaux, sur la caractérisation de ceux-ci, etc. ;
- cette activité peut être utilisée pour sensibiliser les élèves au fonctionnement des préfixes et des suffixes (ajouts d'unités inférieures aux mots) et ainsi enrichir le lexique. On peut aussi leur demander d'effectuer dans leur texte des additions de syllabes au début et à la fin de certains mots et insérer la définition de ces mots dans l'économie du texte. À ce moment-là, les élèves peuvent découvrir de nouveaux mots, ou encore inventer des mots ne figurant pas dans le dictionnaire. Il est certain qu'ils seront préalablement initiés à l'extraordinaire travail-jeu sur la langue ;
- des pauses d'objectivation doivent s'insérer dans le déroulement de l'activité afin que les élèves puissent prendre conscience de leur plus ou moins grande aisance à manier le procédé ;
- des activités d'intégration du procédé pourront être effectuées dans d'autres ateliers d'écriture, question de consolider les apprentissages.

Pour conclure

Nous voudrions proposer en guise de conclusion quelques éléments de réflexion susceptibles d'apporter un éclairage pour établir un cadre d'enseignement-apprentissage de la révision de texte privilégiant l'actualisation des procédés de

transformation de texte. Au terme de notre parcours, il apparaît donc que :

- la révision de texte se veut une recherche active où le scripteur explore les possibles de la langue et du discours ;
- les procédés de transformation permettent au scripteur de générer des effets stylistiques et sont susceptibles de contribuer au développement de son potentiel discursif ;
- l'élève peut définir un nouveau rapport à l'écrit à travers un apprentissage progressif des procédés ;
- l'enseignante peut ainsi soutenir la démarche de l'élève en effectuant des interventions adaptées et en se posant elle-même scripteure au même titre que l'élève.

Dans cette perspective, la révision apparaît comme un mode essentiel de l'apprentissage de l'écriture. Ce processus devrait prendre une place de choix dans les situations pédagogiques mises de l'avant en classe de français.

* Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Notes

1. Bellemin-Noël (1972) définit la correction comme une « bifure ou rature qui aboutit à replacer l'écrit dans les conditions de la grammaticalité ». Cité par Claudine Fabre, 1990, p. 73.
2. *Petit Robert*.
3. C'est nous qui soulignons.
4. M.É.Q., *Le programme de français/La syntaxe et le lexique* (vidéocassette, 31 min, 20 sec), 1994.

Références utiles

Arcand, Richard, *Figures et jeux de mots*, Belœil, Les Éditions La Lignée, 1991, 354 p.

Bisaillon, Jocelyne, « La révision de textes : un processus à enseigner pour l'amélioration des productions écrites », dans *La Revue canadienne des langues vivantes*, janvier 1992, p. 276-291.

Blain, Raymond, « Apprendre à orthographier par la révision de ses textes », dans *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Les Éditions Logiques, 1995, p. 311-328.

Bourque, Ghislain, « Écrire, réécrire, récrire », dans *Québec français*, 93 (printemps 1994), p. 27-30.

Fabre, Claudine, *Les brouillons d'écoliers (ou l'entrée dans l'écriture)*, Grenoble, Éditions Céditell/L'atelier du texte, 1990, 233 p.

Fabre, C., « Les brouillons d'écoliers », dans *La réécriture*, Éditions Céditell, 1990, p. 53-65.

Masseron, Caroline, « La correction de rédaction », dans *Pratiques*, 29, 1981, p. 47-68.

Moffet, Jean-Denis, « Développer la conscience d'écrire. Vers un modèle d'enseignement intégré et d'aide à la rédaction au collégial », dans *La lecture et l'écriture*, Éditions Logiques écoles, 1992, p. 83-103.

Oriol-Boyer, Claudette, « Lire pour écrire. Atelier d'écriture et formation des maîtres », dans *Pratiques*, 26 (mars 1980), p. 94-112.

Simard, Claude, « Fondements d'une didactique renouvelée de l'écriture », dans *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*, Montréal, Gaétan Morin éditeur, 1995, p. 123-143.