

RELIRE, ANALYSER ET RÉÉCRIRE SES ÉCRITS AU DÉBUT DU PRIMAIRE

Jacques David et Céline Guerrouache

Armand Colin | « Le français aujourd'hui »

2018/4 N° 203 | pages 29 à 49

ISSN 0184-7732

ISBN 9782200931971

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2018-4-page-29.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

RELIRE, ANALYSER ET RÉÉCRIRE SES ÉCRITS AU DÉBUT DU PRIMAIRE

Jacques DAVID

Université de Cergy-Pontoise
& ÉSPÉ de Versailles
Laboratoire AGORA - ÉA 7392
Laboratoire CLESTHIA - ÉA 7345

Céline GUERROUACHE

Université de Cergy-Pontoise
& ÉSPÉ de Versailles
Réseau d'aides à dominante pédagogique
École élémentaire Guy de Maupassant - Mantes-la-Ville

Approches linguistiques et didactiques

L'étude présentée ici part du constat que de nombreux enseignant.e.s du primaire résistent à faire écrire leurs élèves car ils/elles ne parviennent pas toujours à les aider à réviser leurs brouillons et à améliorer leurs textes. Ils/elles se contentent bien souvent d'insérer des commentaires plus ou moins généraux et de pointer ou de corriger les erreurs d'orthographe. Il est vrai que les propositions didactiques dans le domaine ne prennent pas toujours la mesure de la complexité de ce travail de « correction ». Et, malgré les travaux princeps de l'équipe EVA de l'INRP, des années 1990¹, les enseignant.e.s restent majoritairement sur des pratiques d'annotation en surface, déjà décrites par B. Dancel (2001) et plus récemment par M.-F. Bishop (2010). Ces problèmes sont souvent évoqués par les enseignant.e.s, et même si nous avons quelques enquêtes dans le domaine², elles n'ont pas toujours débouché sur des réponses didactiques satisfaisantes.

Sans remonter au-delà des années 1990, nous observons que le recours à des grilles de critères est apparu comme une solution possible pour aider les élèves à arranger leurs écrits³ ; mais soit elles présentent une multiplicité d'items trop complexes à gérer, soit elles occultent des dimensions importantes de

1. Notamment les deux ouvrages des équipes EVA pour « Évaluation des écrits » (1991) puis REV pour « Révision des écrits » (1996) de l'Institut national de recherches pédagogiques (INRP).

2. Par exemple, dans l'ouvrage d'Y. Reuter qui identifie six catégories de représentations qui font généralement obstacles à l'écriture et à son apprentissage (1996 : 96-98).

3. La plus connue (mais pas forcément la plus en usage) fut celle de la même équipe EVA de l'INRP, dont le premier volume présente une grille de « Questions pour évaluer les écrits », en distinguant les « Unités » travaillées et les « Points de vue » ou niveaux d'analyse linguistique dans un tableau à double entrée (*Ibid.* : 57).

l'organisation des textes, comme les phénomènes de cohérence énonciative, de macrosyntaxe, de cohésion discursive... Et même si elles offrent des avantages au plan pédagogique pour préserver l'autonomie des élèves dans la rédaction de leurs écrits, bien souvent, les erreurs orthographiques prennent le pas sur l'ensemble, malgré quelques tentatives pour les évacuer ou les différer (Jolibert *et al.* 1988).

Conjointement et s'appuyant sur des recherches psycholinguistiques des mêmes années 1980-90, des modèles de production écrite ont été utilisés dans le cadre de transpositions parfois déformées (entre autres, Hayes et Flower 1980 ; Bereiter et Scardamalia 1987), notamment pour la place et l'ampleur du travail de révision, celui-ci étant souvent strictement compris dans la version finale des brouillons et non tout au long du processus d'écriture (pour une approche critique, voir Garcia-Debanc 1986 ; Garcia-Debanc et Fayol 2002). Ces modèles ont cependant permis de décentrer les pratiques enseignantes du « tout orthographique » pour aborder des problèmes de mise en texte qui ne se limitent pas aux révisions locales et superficielles des écrits (Fayol 1997 ; Alamargot et Chanquoy 2002).

Dans un autre paradigme, des recherches plus linguistiques portant sur l'étude des brouillons d'écrivains (Hay 1979 ; Grésillon 1994) comme des brouillons d'élèves (Fabre 1990, 2002 ; Doquet 2011), ont envisagé le processus d'écriture et son apprentissage en termes d'opérations de réécriture et de niveaux d'intervention sur les textes. Ainsi, la distinction entre ratures locales *vs* globales, la nature grammaticale, lexicale ou énonciative des modifications engagées, la taille des segments arrangés et leur distribution dans le texte etc. ont suggéré des dispositifs didactiques dans lesquels le brouillon n'est plus considéré comme un « raté » (Penloup, dir., 1994), mais comme un espace dans lequel peut s'organiser l'enseignement de l'écriture.

Dans un champ linguistiquement proche, les recherches conduites sur la production orthographique et son acquisition ont associé des données psycholinguistiques et linguistiques pour décrire finement les erreurs produites et commentées par les élèves (*cf.* les deux synthèses complémentaires, Fayol et Jaffré 2008, 2014). Dans ce cadre, les méthodologies utilisées – qu'elles soient expérimentales ou de corpus – ont permis d'analyser les différentes procédures orthographiques potentielles ou effectivement mises en œuvre par les élèves aux différents âges de leur scolarité (Jaffré et David 1993, 1999 ; Brissaud, Chevrot et Lefrançois 2006 ; Le Levier, Brissaud et Huard 2018). L'étude de ces procédures – de la phonographie la plus accessible à la morphographie la plus complexe – a un impact direct sur les modalités et progressions d'apprentissage. Réciproquement, l'analyse des procédures orthographiques révélées lors de l'acquisition permet, en retour, de perfectionner la description-modélisation du système – ou du « plurisystème » de N. Catach (1995) – dans une perspective dynamique de son fonctionnement, de ses usages et de son enseignement.

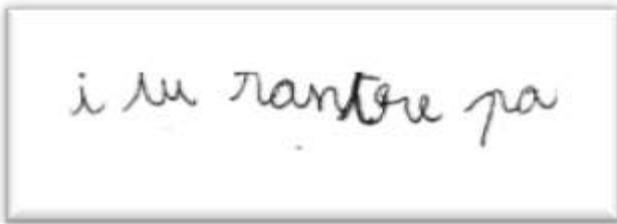
Ce bref état de la question, inévitablement incomplet, nous permet de comprendre l'étude qui suit, une étude qui s'appuie sur des recherches

complémentaires, même si les principes théoriques et méthodologiques qui les fondent relèvent de paradigmes scientifiquement distincts. Ce sont ces principes que nous proposons d'exposer ici, en décrivant les niveaux d'interventions de jeunes élèves (de Cours préparatoire, CP, première primaire) sur leurs écrits, puis en détaillant les opérations d'écriture-réécriture qu'ils mobilisent et, enfin, en analysant les effets d'une démarche de révision qui repose sur le codage précis des modifications à apporter et sur la verbalisation des opérations impliquées.

Intervenir sur son écrit, mais à quels niveaux de son élaboration ?

La démarche adoptée dans la présente étude est inspirée du modèle de E.J. Bartlett (1982) sur les niveaux et les composantes de la révision des écrits d'experts. Nous l'avons élargi et adapté aux premiers apprentissages de l'écriture, pour aider les enseignant.e.s à construire des séquences plus progressives en la déclinant en quatre phases, chacune articulant des modalités de travail individuel et d'échanges collectifs (voir également David et Wattelet 2016). Aux trois niveaux décrits par E.J. Bartlett (*Ibid.*), nous avons ainsi ajouté un quatrième qui relève de l'organisation didactique, avec une phase de mise en commun visant à légitimer les modifications apportées ou à les réajuster, dans des échanges où les élèves coopèrent entre eux et avec l'enseignant.e.

À un **premier niveau**, la plupart de ces élèves, inévitablement peu expérimentés, surtout en début d'année, ne parviennent pas à repérer leurs erreurs, et encore moins à les localiser, sauf lorsqu'il s'agit d'arrangements calligraphiques que nous qualifions de « cosmétiques », comme pour Samir (6 ;5 ans)⁴ :



... qui se contente de retracer le *t* de *ranteu*, sans doute pour mieux marquer la soudure avec la lettre qui précède ; ce *t* est repris à l'identique et ne révèle pas un réel travail linguistique de réécriture.

4. Les exemples reproduits ici sont extraits d'un corpus étendu de brouillons d'élèves appartenant à toutes les classes de primaire.

Par la suite, à un **deuxième niveau**, les élèves passent d'un repérage « impressionniste » à une localisation précise des éléments à corriger. Ces élèves expriment ainsi un sentiment diffus d'erreurs plus ou moins présentes, et font des commentaires imprécis du type : « là ça va pas... » ; « ça se dit pas comme ça... » ; « ça sonne pas bien... ». Ils ne parviennent pas à identifier les éléments qui sont affectés, et encore moins à formuler les solutions alternatives qu'ils pourraient proposer. À ce niveau, l'apprentissage de la révision doit passer par la localisation précise des unités incriminées, accompagnée ou non de leur classe grammaticale : « il faut mettre un -s à la fin de *petit...* » ; « à *prends* on doit pas mettre le pluriel avec le -s... ».

À un **troisième niveau** de révision, plus experte – et à condition d'avoir localisé les erreurs du niveau 2 –, les élèves avancent une ou des propositions alternatives, souvent énoncées en termes d'opérations de réécriture (*infra*). Ils parviennent alors à un degré d'explicitation supérieur et engagent une réécriture en l'inscrivant dans l'espace du brouillon. C'est à ce niveau que nous pouvons envisager la justification des réécritures envisagées ou effectuées, ainsi que leur codage comme dans l'étude qui suit.

Au **quatrième niveau**, qui correspond à celui de la verbalisation par les élèves de leurs erreurs (ou des erreurs de leurs camarades), ils sont invités à argumenter leurs interventions. L'étude de ces verbalisations nous renseigne directement sur les procédures qui peuvent être connues ou inconnues, potentielles ou effectives, hasardeuses ou intentionnelles... mais qui peuvent aussi se déployer à des plans où elles apparaissent partielles ou totales, locales ou globales, superficielles ou profondes. Leur description précise nous permet également de distinguer deux types de commentaires : i) des commentaires que nous qualifions de « subjectifs » et qui sont généralement des *justifications* ; ii) des commentaires plus « objectifs », qui correspondent à des *explications*. Les premiers, produits généralement par les élèves les plus jeunes et/ou les moins expérimentés et sans réelles connaissances linguistiques, correspondent à des *justifications subjectives* par référence au travail du scripteur (« Là il a dû penser que ça s'écrivait en attaché... Elle a oublié que ça s'écrit avec deux lettres... ») ou du lecteur (« Quand on le lit, on comprend pas très bien... J'aurais pas mis ces mots-là ») ; dans ce cas, ils n'utilisent guère de métalangue spécifique et se contentent de termes génériques du type : *lettre*, *mot*, *phrase*, et parfois *texte*. Les seconds témoignent d'une approche plus experte ; les élèves avancent des *explications objectives* et souvent plus argumentées au plan métalinguistique, mobilisant des connaissances construites soit en référence au système de la langue (« Je pense que c'est *avons* - parce que c'est le verbe *avoir* et il est conjugué au présent - avec *nous* ») ; soit au fonctionnement du texte – ou du genre de texte – à réviser (« Moi dans cette histoire je mettrais pas tous ces *et puis* - je mettrais un point à la fin - et une majuscule à *Hier* »). Dans ces explications, ils recourent généralement à une métalangue grammaticale plus précise et ajustée, en rapport avec les classes grammaticales enseignées : *verbe*, *adjectif*... des fonctions identifiées : *sujet*, *complément*...

des catégories cohérentes : *imparfait, pluriel...* ou des composantes textuelles : *ponctuation, paragraphe...*, l'ensemble attestant une réelle maîtrise langagière et la construction de savoirs métalinguistiques plus complexes et abstraits.

Modifier son texte, mais selon quelles opérations ?

Les séquences de révision suivent cette hiérarchisation des niveaux d'intervention. Ainsi, une fois la première version produite, les élèves tentent de localiser précisément les erreurs/réussites dans le brouillon d'un de leurs camarades ou dans le leur. L'enseignant.e demande ensuite aux élèves d'inscrire les modifications envisagées dans l'espace de ce brouillon (généralement un fac-similé du brouillon original), et les encourage à les justifier. Les élèves peuvent alors formuler les opérations de réécriture, sans s'attacher à une terminologie experte ; par exemple, ils disent plus volontiers « enlever » ou « barrer » que « supprimer », ou énoncent littéralement « à la place je mettrais... » au lieu de « remplacer », etc.

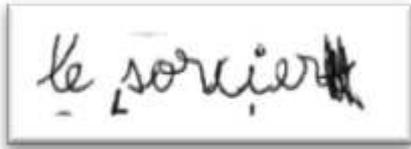
Dans une précédente étude, également conduite sur la production d'écrits au début du cycle primaire (David et Dappe 2011, 2013), nous avons déjà décrit les opérations classiquement déployées par des jeunes scripteurs. Nous avons alors montré l'intérêt de les analyser selon la temporalité de leur inscription, même si celle-ci est parfois difficile à déterminer (Leblay 2007) ; surtout quand on ne peut suivre de près l'énonciation du texte de chaque élève. Dans cette dimension, les opérations de réécriture peuvent correspondre soit à des « ratures d'écriture » insérées dans le texte en cours d'élaboration, soit à des « ratures de lecture » effectuées lors d'une ou de plusieurs relectures, dans le brouillon initial ou d'une version à l'autre. Ces différentes ratures d'« écriture » ou de « lecture » peuvent toucher toutes les unités : des plus « locales » – souvent relatives à une lettre, un segment de mot ou un mot –, aux plus « globales » affectant le fonctionnement (syntaxe et sémantique) des phrases, d'un ou de plusieurs paragraphes, voire du texte dans son entier. Nous avons ainsi pu observer que, pour les élèves les plus jeunes ou les plus en difficulté, ces opérations restaient essentiellement locales et immédiates ; elles ne sont que factuellement globales et différées.

La première opération qui est observée en quantité importante est celle de **remplacement** ; pour C. Fabre (1990), c'est la plus utilisée (45 % globalement pour tout le cursus primaire), mais elle décroît du CP au CM2 (10-11 ans) ; c'est aussi la plus « locale » dans les brouillons des plus jeunes scripteurs (55 % en CP et CE1). C'est ce que nous observons également dans cet extrait du récit de Paul (CP, 6;8 ans) :

don un château

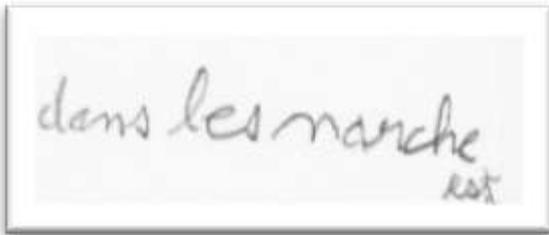
... où le déterminant *des* est remplacé par <un> *châteauaufor*. Outre son caractère « local », ce remplacement est également juxtaposé car il apparaît dans le cours de l'écriture, et correspond à une rature effectuée dans cette temporalité. Au plan linguistique, cette substitution n'est pas si simple ; elle révèle un calcul morphosyntaxique qui suppose un réexamen de la détermination/actualisation du nom.

La **suppression** est la seconde opération en quantité (25 % en CP et CE1), sans doute parce qu'elle est contraire au processus d'écriture qui veut que l'on ajoute toujours un élément au précédent. La suppression (sans remplacement) suppose ainsi un mouvement qui contrarie le processus d'écriture. Cette opération est également relativement experte et autant locale que globale, comme chez Noémie (CP, 6;10 ans) :



... qui supprime le *s* à *sorciers*, révélant par la même un calcul morpho-sémantique portant sur la pluralité du nom incriminé. Dans ce sens, la suppression oblige les élèves à saisir la classe grammaticale des éléments qui sont par ailleurs syntaxiquement solidaires, comme dans le cas des accords catégoriels de genre, de nombre, de personne.

L'**ajout** apparaît également comme une opération plus marginale (19 % des ratures en CP et CE1) ; elle est cependant plus experte car elle implique des modifications en amont et en aval de l'insertion, et suppose souvent un passage du local au global. C'est ce que propose Jonathan (CE1, 8;2 ans) :



... quand il insère en bout de ligne et légèrement décalé vers le bas, un <est> – en fait la conjonction *et* – à la suite du syntagme *dans les marche* afin de le coordonner à la suite de son récit. La spatialisation de cet ajout montre que la modification opérée l'a été lors d'une relecture. Reste à déterminer à quel moment, ou à l'occasion de quelle relecture, cet ajout a été porté.

Le **déplacement**, quant à lui, correspond à l'opération la plus exceptionnelle (quasi inexistante dans les premières classes, et pas plus de 2 % en Cours moyen) ; elle suppose de fait une grande expertise car elle implique des révisions nécessairement plus globales. Nous n'en avons relevé qu'une seule dans notre corpus de brouillons d'élèves de CP ; Juliette (7;3 ans) procède ainsi en deux temps :



Elle biffe complètement l'adjectif *Belle* et l'écrit dans la phrase suivante, après le verbe *s'appelle*. De fait, nous pourrions analyser ce déplacement comme une suppression et un ajout distant, car Juliette ne signifie pas graphiquement qu'elle a déplacé cet adjectif, par exemple avec une flèche. Là aussi, la temporalité de l'écriture nous échappe en partie ; nous pourrions cependant la décrire plus finement à l'aide d'un enregistrement *on-line*, associant les mouvements oculaires de Juliette et le déplacement de son stylo comme dans les recherches initiées par D. Alamargot *et al.* (2006, 2010).

Nous avons ajouté trois autres opérations qui peuvent se comprendre dans les précédentes, mais qui nous apparaissent importantes à distinguer didactiquement, car elles sont spécifiques aux élèves jeunes et/ou moins expérimentés, et surtout aux élèves présentant des désorganisations orthographiques plus profondes, de type dyslexique. Il s'agit ainsi de signifier les erreurs portant sur la segmentation en mots (David et Doquet 2016) et qui nécessitent, soit de **séparer** des segments soudés (erreurs d'hyposegmentation), soit de les **relier** pour retrouver les unités scindées (erreurs d'hypersegmentation). La troisième ajoutée dans ce cadre, consiste à **inverser** des éléments, généralement des lettres ou des syllabes, à l'intérieur des mots.

Apprendre à réviser son texte : du repérage à la réécriture

Pour accompagner le travail de révision des élèves, nous avons mis au point un dispositif didactique permettant à des élèves de CP (6-7 ans) de reprendre leurs écrits en utilisant un codage des actions de réécriture décrites précédemment, un codage que l'enseignant.e inscrit sur le brouillon de chaque élève afin qu'il effectue les révisions suggérées, de façon guidée dans un premier temps, puis progressivement en gagnant en autonomie. Ce codage comprend une série d'au moins sept signes correspondant aux opérations de réécriture déjà évoquées (*supra*) : i) *remplacer*, noté par un trait sous le segment (lettre(s), mots...) ; ii) *ajouter*, indiqué par une flèche verticale au point d'insertion repéré dans le texte ; iii) *supprimer*, souligné

par une croix sous les éléments visés ; iv) *déplacer*, suggéré par une flèche horizontale sous le ou les élément-s à déplacer en amont ou en aval dans le texte. S'y ajoutent, en fonction des difficultés des élèves, d'autres signes pour : v) *inverser* deux éléments, généralement des syllabes ou des lettres ; vi) *relier* deux éléments sur-segmentés en-deçà des mots graphiques ; vii) *scinder* deux éléments sous-segmentés, au-delà des mêmes unités-mots.

Les enseignant.e.s qui utilisent cette démarche et ce codage ont tous pour objectif d'induire chez les jeunes scripteurs un travail de révision ciblé et progressif. Ainsi, ils/elles localisent avec leurs élèves les éléments de leurs écrits à modifier et leur suggèrent les opérations de réécriture à effectuer. Une fois le codage des réécritures apposé, ils/elles les encouragent à mobiliser, par eux-mêmes, les procédures linguistiques adéquates, induites et explicitement acquises, sans qu'elles soient a priori portées par l'enseignant.e. Ainsi, la nomenclature grammaticale n'est pas enseignée en amont du travail d'écriture-réécriture, elle est consécutive à ce travail, selon la progression décrite et illustrée ici.

Ce système codage a été proposé et mis en œuvre dans dix classes de CP et CE1. Cependant, compte tenu de l'avancée de la recherche et du volume réduit de la présente contribution, nous centrerons l'étude sur les seuls écrits de CP, en sélectionnant les plus représentatifs, à partir d'exemples qualitatifs extraits de notre corpus ; les données quantitatives étant en cours de traitement. Les élèves de ces dix classes sont scolarisés dans des écoles de la grande banlieue ouest de Paris, inscrites en Réseau d'éducation prioritaire (REP). Leur appartenance socioculturelle est celle d'élèves de familles populaires, issues majoritairement de la deuxième ou troisième génération d'immigration, principalement du Maghreb, ayant une préscolarisation complète. Dans ces classes, plusieurs élèves sont suivis par le réseau d'aide spécialisée (Rased), selon une démarche d'inclusion⁵ ; ils sont plus en difficulté que les autres quand ils doivent s'engager dans l'écriture et construire des procédures orthographiques ajustées.

Les trois élèves, dont nous rapportons les écrits et les explications métagraphiques, travaillent ensemble et avec leur enseignante (notée « Ens » dans les extraits du corpus *infra*) ; il s'agit de Malika et Soumeya. La troisième, Salima, travaille dans le même cadre collectif, mais est suivie au sein de sa classe par l'enseignante spécialisée (notée « Ens spé ») avec d'autres élèves qui présentent des difficultés et/ou des retards similaires en littéracie. Ces trois élèves sont observées dans leur travail au brouillon, et suivent ainsi la démarche et la progression déjà décrite, impliquant : i) la localisation précise des erreurs et dysfonctionnements de leurs écrits ; ii) la verbalisation des opérations de réécriture engagées ou à engager et leur codage. Dans ce dispositif, en groupe-classe ou en petits groupes de

5. La pratique de l'enseignante spécialisée consiste à favoriser la co-intervention, sans extraire les élèves en difficulté, mais en agissant avec eux, au sein de leur classe, en concertation avec l'enseignant.e titulaire.

quatre élèves et factuellement individualisé, les opérations de réécriture portent essentiellement sur la résolution de problèmes orthographiques, de la phonographique à la morphographie, parfois associées.

Voici les versions 1 et 2 des textes complets des deux élèves, dont la version 1 (V1) est analysée sur certains segments qui seront modifiés en V2 :

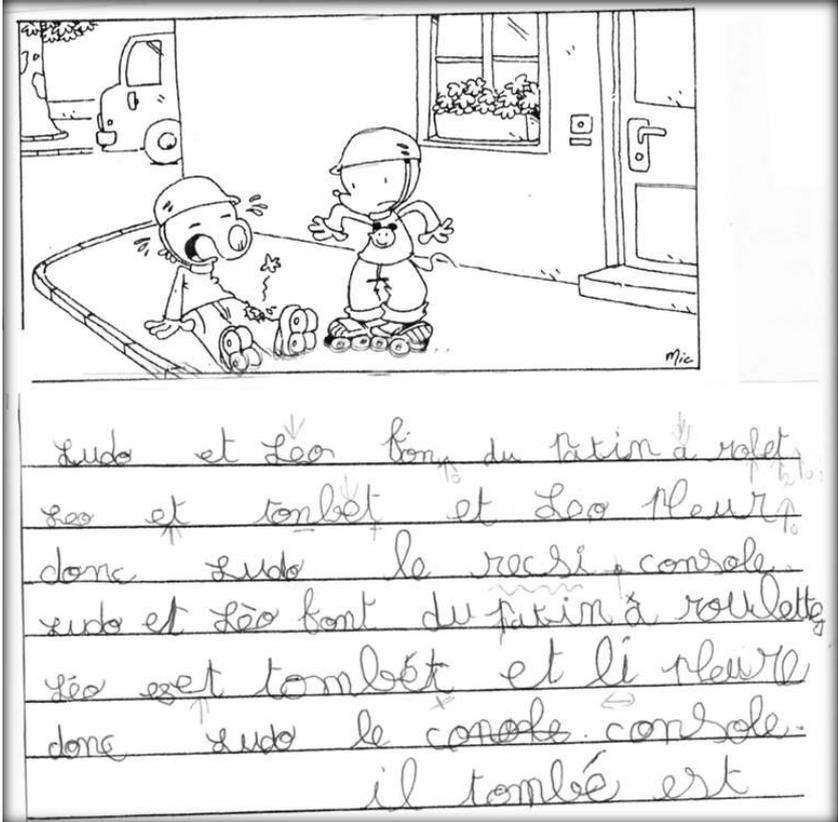


Figure 1. Texte complet en V1 et V2 de Malika le 06/04/2018, à 6;11 ans.

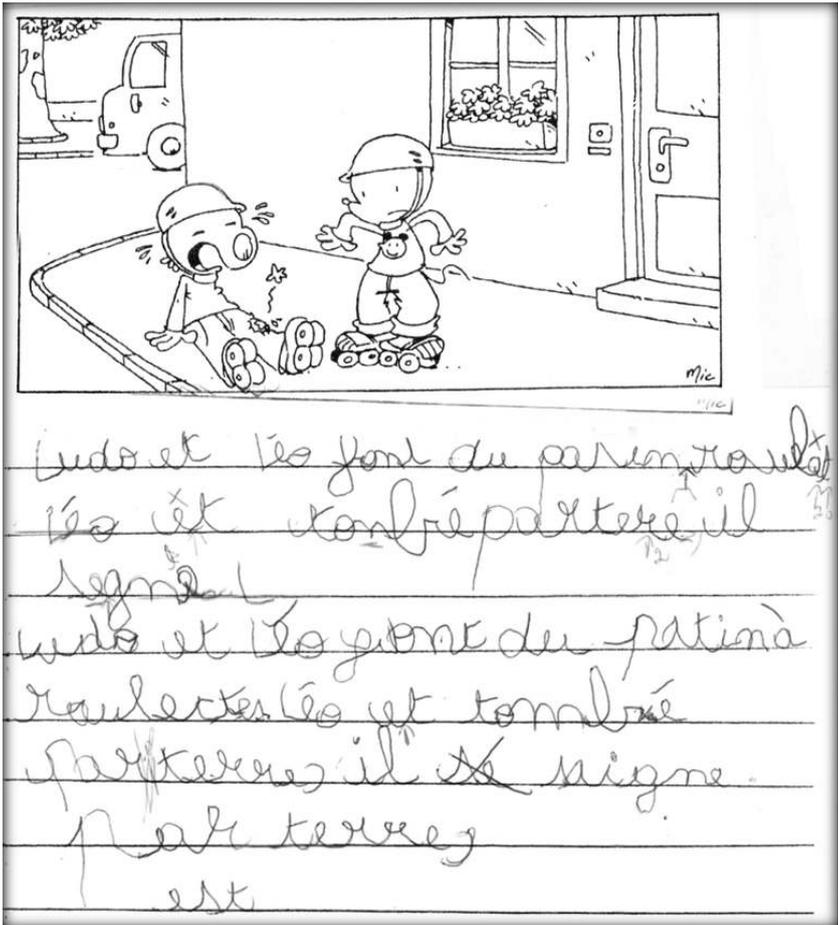


Figure 2. Texte complet en V1 et V2 de Soumeya le 06/04/2018, à 6;8 ans.

Réviser certaines marques : le problème de la morphologie inaudible

Voici les explications métagraphiques formulées par Malika et Soumeya sur le début de leur texte respectif (V1), en interaction avec l'enseignante :

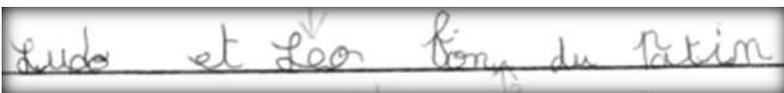


Figure 3. Segment du texte en V1 de Malika support du premier échange.

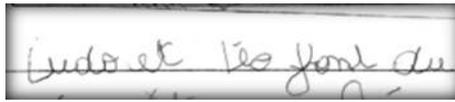


Figure 4. Segment du texte en V1 de Soumeya support du premier échange.

Elles révisent tout d'abord le verbe (écrit *fon* par Malika et *font* par Soumeya) et s'interrogent sur les fonction et valeur des lettres muettes, à partir de la consonne finale *t* de *font* :

Ens 1 : alors regarde Soumeya elle a écrit *font f-o-n-t* et toi tu as écrit ?

Malika 1 : *f-o-n*

Ens 2 : alors Soumeya explique-moi comment tu as choisi la lettre *t* à la fin ?

Soumeya 1 : parce que elle est muette

Ens 3 : elle est muette je suis d'accord avec toi - mais comment tu savais qu'il y avait un *t* à la fin ?

Soumeya 2 : parce que - il y avait une phrase de Ludo il y avait *font* et tu m'avais corrigée - tu m'avais dit qu'à la fin il y avait un *t* et qu'il était muet [L'enseignante reformule une explication antérieure, relative à la forme en 6^{ème} personne (6P) avec deux sujets du verbe, qui s'entend [5] avec un *t* final non prononcé]

Malika 3 : parce que sinon on pourra dire *Léo fait du patin à roulettes* ou *Ludo fait du patin à roulettes*

Ens 4 : voilà et quand il y a deux personnages et même plus on dit *font* c'est au pluriel alors donc Malika tu as entendu ce qu'elle nous a expliqué Soumeya - alors si j'ai bien compris tu m'as dit que tu l'avais déjà fait avec moi quand tu écrivais une phrase de Ludo et que tu t'es souvenue que je te disais qu'il y avait à *font* un *t* muet - c'est ça ?

Soumeya 3 : oui

Ens 5 : d'accord alors donc - tout à l'heure - quand tu recopieras quand tu réécriras Malika je te mets la petite la petite flèche avec le zéro - tu te rappelles ça correspond à quoi le zéro [elle inscrit le signe codé sous la fin du mot]

Malika 4 & Soumeya 4 [ensemble] : ça veut dire qu'elle est muette

Ici les commentaires des élèves, étayés par l'enseignante, qui utilise le codage en usage dans la classe, permettent de conserver en mémoire la procédure à mettre en œuvre, en l'occurrence l'insertion d'une lettre muette. Soumeya explique qu'elle l'avait inscrite directement parce qu'elle s'en souvenait ; alors que Malika a effectué cet ajout en recourant à un codage non phonographique. Par la suite, dans la phase de réécriture (version 2), Malika a ajouté la consonne muette *t* sans hésitation :



Figure 5. Segment du texte en V2 de Malika.

Cet échange et les explications énoncées montrent une tentative de passage de la phonographie à la morphographie : très empirique chez Soumeya (fig. 4) et encore tâtonnante chez Malika (fig. 3 et 5). L'une comme l'autre accepte la valeur « muette » du *t*, mais celui-ci n'a pas encore le statut d'une finale à valeur grammaticale dans la forme de *font*, encore moins celle de la 6P. Soumeya s'est emparée de l'explication « provisoire » de l'enseignante, car elle n'a pas encore envisagé le calcul et le marquage morphosyntaxique impliqué. De fait, les explications métagraphiques des deux élèves relèvent plus d'une justification empirique (inaudibilité du *t*) et contextuelle (explication antérieure de l'enseignante), que d'une explication linguistique. Dans ce sens, on peut se demander si ces arguments empiriques – certes provisoires – suffisent ou s'il convient de formuler dès à présent des explications métalinguistiques « savantes »⁶, ou bien de les réserver aux enseignements des classes qui suivent.

Réviser les graphies homophones : un problème complexe de polyvalence

Dans l'échange qui suit avec les deux mêmes élèves, l'enseignante pointe, dans un premier temps, l'essai de Soumeya sur le premier *e* de *segne* :

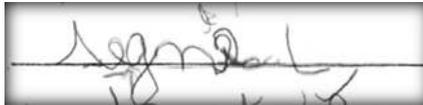


Figure 6. Segment du texte en V1 de Soumeya support du deuxième échange.

Les interactions qui suivent montrent la complexité du problème et les solutions avancées par les deux élèves :

Ens 1 : bien alors juste sur le son [ɛ] donc toi qu'est-ce que tu as mis ? tu as mis un *e* - qu'est-ce que tu t'étais dit quand tu as mis le *e* ? - pour le son [ɛ] tu t'es dit quoi ? toi comment tu l'as choisi le *e* ?

6. La question se pose également pour les enseignants qui recourent à des métaphores plus ou moins ajustées aux opérations linguistiques impliquées, par exemple avec le « mariage » des lettres qui forment des digrammes, ou pour « expliquer » les accords en genre dans les syntagmes nominaux... et plus encore dans des méthodes d'apprentissage de la lecture-écriture et nombre de manuels de CP qui cumulent ces métaphores à forte iconicité.

Soumeya 1 : le *e* je l'ai choisi parce que j'ai dit [seɲ]

Ens 2 : oui d'accord mais tu as entendu le son [ɛ] c'est ça - comment tu as choisi ? quelles lettres peuvent transcrire le son [ɛ] ? dis-moi - il y a plusieurs façons ? dis-moi

Soumeya 2 : *e-i*

Ens 3 : *e-i*

Soumeya 3 : *e* accent grave

Ens 4 : *e* accent grave

Malika 1 : *a-i*

Ens 5 : *a-i* ou alors encore ?

Soumeya 4 : aussi *e-t*

Ens 6 : *e-t* et Soumeya il y en a encore un celui que tu as écrit là

Soumeya 5 : *e*

Ens 7 : on l'a vu en plus dans *patin à roulettes* - le *e* il fait [ɛ] d'accord donc on est d'accord les filles - j'avais oublié le *e* accent circonflexe regarde je te dis qu'il faut remplacer le *e* et ajouter une lettre donc ça va être le [ɛ] qui se transcrit avec combien de lettres ?

Malika 2 : *a-i*

Ens 8 : avec deux lettres et c'est *a-i* - ça aurait pu être *e-i* mais c'est *a-i* - tu as raison - d'accord tu t'en souviendras ?

Soumeya 6 : oui

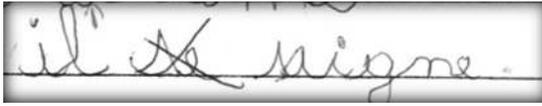


Figure 7. Segment du texte en V2 de Soumeya.

L'enseignante aide les élèves à localiser l'erreur en attirant leur attention sur le phonème [ɛ]. Les élèves mobilisent des connaissances acquises, ici le nombre de lettres et les différentes graphies du phonème concerné. Après cette discussion, l'inscription du souligné indique qu'il faut remplacer le graphème *e* (et non simplement la lettre) et ajouter le digramme *ai*, parmi ceux inventoriés en commun. L'enseignante ne se contente pas de donner la réponse normée ; elle engage les deux fillettes à lister les phonogrammes qu'elles connaissent et ceux qu'elles ont déjà utilisés et qu'elles viennent d'analyser à partir de *roulette*. La réponse est alors confirmée ; le choix de la graphie *a-i* n'est cependant pas argumenté morphologiquement ; là de nouveau parce que l'explication linguistique du *a* de *saigne* apparait hors de la portée conceptuelle des deux élèves.

Réviser les flexions verbales : un problème majeur d'homophonie/hétérographie

L'enseignante poursuit l'examen des textes des deux élèves. Elle relève que Malika a choisi une solution graphémique pour transcrire « tombé » en *tombet* :



Figure 8. Segment du texte en V1 de Malika support du troisième échange.

... tandis que Soumeya en a effectué une autre :



Figure 9. Segment du texte en V1 de Soumeya support du troisième échange.

L'échange se poursuit en ces termes :

Ens 1 [à Malika] : alors tu as écrit *est tombet* tu as mis à la fin *e-t* - explique-moi comment tu as choisi ça ?

[Malika examine son texte, mais ne répond pas ; l'enseignante s'adresse alors à Soumeya⁷]

Ens 2 : tiens regarde elle l'a fait [l'enseignante montre le texte de Soumeya avec la graphie *tombé*] vas-y explique-moi parce que - effectivement c'est ça c'est [e] - comme ça - le *e* avec l'accent aigu - [elle s'adresse à Soumeya] comment tu as choisi ce [e] là toi ? qu'est-ce que tu t'es dit quand tu l'as choisi ?

Soumeya 1 : parce que j'ai regardé là j'ai réfléchi j'ai regardé [e] - et j'ai mis et j'ai regardé là

Ens 3 : ah tu as regardé quoi ?

Soumeya 2 : j'ai regardé *vipère* [elle montre une fiche illustrée avec ce mot de référence]

Ens 4 : alors *vipère* - c'est [ɛ] - mais du coup ha bah oui j'avais pas vu - regarde Malika - en fait elle [Soumeya] a mis un « è » mais en fait il est un

7. Les enseignant.e.s de ces classes sont entraîné.e.s à repérer les ratures qui sont souvent la trace d'un problème plus ou moins résolu (comme dans le texte de Malika) ; ils/elles savent aussi solliciter les élèves quand ils/elles trouvent des solutions orthographiques contradictoires (à l'exemple de Soumeya), car celles-ci sont plus facilement justifiées par les élèves, avec des explications souvent plus objectives (*supra*).

peu de travers c'est un accent aigu qu'il faudrait - regarde il est dans l'autre sens le [e] donc c'est bien celui-ci d'accord [montre le é]
[L'enseignante inscrit les signes du code sur le brouillon de Malika]

On le voit les interactions entre les deux élèves révèlent des stratégies d'encodage différentes : Malika recourt à un graphème « prototype » : le *et* pour le phonème /E/⁸. Elle l'utilise à deux reprises pour *et/est* dans la version 1, et de nouveau dans la version 2 (*tombét*) ; il faut attendre la version 3 pour que le mot soit écrit conventionnellement (*tombé*). Pour Malika, ce graphème prototypique, engrammé à partir de la conjonction *et*, massivement utilisée, a un statut « monovalent ».

Soumeya, quant à elle, utilise une stratégie de transport-copie (Rieben et Saada-Robert 1997 ; David 2006) en se référant à un mot illustré sur une fiche présente dans la classe (*vipère*). Cependant, elle ne cherche pas le mot entier dans ces références ; elle en extrait seulement une graphie : le *è* de *vipère*, mais qu'elle transforme en *é* pour l'insérer dans le terme *tombé*. Le commentaire de Soumeya ne porte pas sur le choix de ce *é*, ni sur l'inversion de l'accent ; pour elle, ce *é* semble évident.

Dans cet échange, on constate que l'enseignante limite volontairement le niveau d'explicitation des procédures engagées⁹, notamment par le codage. Il ne s'agit pas (ou pas encore) de spécifier la finale en *-é* du participe passé *tombé*, ni de mobiliser une procédure experte, par exemple de commutation pour justifier cette flexion. Cependant, il aurait été intéressant de confronter les raisonnements méta-graphiques des deux élèves (voir également Morin, David et Nootens 2017), car l'une, Malika, propose une forme, certes erronée, mais en convoquant une procédure phonographique ; tandis que l'autre, Soumeya, utilise une stratégie logographique de copie, assurément moins experte, mais conforme.

Assurer l'encodage phonographique : le cas d'une élève à besoins éducatifs particuliers

Si les deux élèves précédemment suivies apparaissent relativement avancées dans les apprentissages orthographiques, parvenant à approcher les problèmes majeurs de l'encodage phonogrammique et du marquage morphographique, il n'en est pas toujours de même avec des élèves plus en

8. Nous notons par l'archiphonème /E/ les deux phonèmes [e] et [ɛ] aujourd'hui confondus ; leur opposition n'est plus fonctionnelle et ne correspond, aujourd'hui, qu'à une variante géographique ou sociale.

9. Dans d'autres études (par exemple, Mauroux, David et Garcia-Debanc 2015), cet ajustement aux capacités réflexives des élèves distingue les pratiques enseignantes : certain.e.s vont en-deçà de ce que les élèves peuvent construire ; d'autres vont au-delà ; d'autres, plus expérimenté.e.s, parviennent à évaluer, en situation, leurs habiletés potentielles, accessibles ou effectives.

difficulté, qui cumulent généralement un manque de pratique autographique, des défaillances phonographiques, voire des dysfonctionnements de type dyslexique.

C'est la raison pour laquelle notre étude prend également en compte les apprentissages adaptés menés avec des élèves qui, comme Salima, présentent un écart d'au moins une année parce qu'ils parviennent difficilement à dépasser un seuil important (Pasa, Creuset et Fijalkow 2006) qui consiste à transcrire la totalité des phonèmes des mots de leur texte à composer, comme dans le texte reproduit ici :

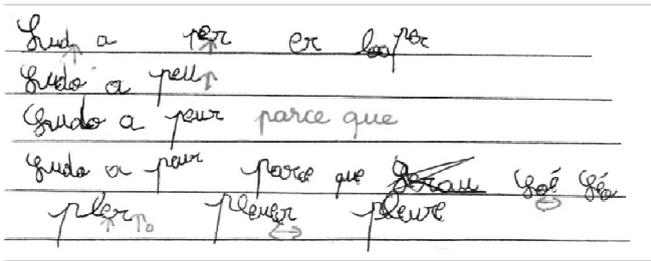
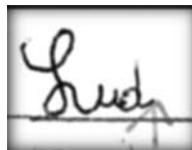


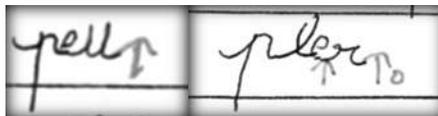
Figure 10. Salima le 06/04/2018, à 7;0 ans.

Nous observons que Salima, au mois d'avril, présente encore une écriture phonémique partielle. Il lui arrive encore de ne pas coder totalement le prénom *Lud/Ludo*, alors que celui-ci a été introduit plusieurs mois auparavant et a été l'objet de plusieurs tâches de décodage/encodage :



Extrait 1.

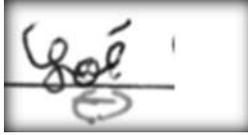
Il en est de même pour *peu/peur* et *pler/pleure* :



Extrait 2.

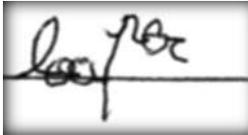
... comme si elle ne percevait pas auditivement ou conceptuellement les finales des mots et des syllabes, qu'il s'agisse de rimes vocaliques ou consonantiques.

Elle inverse aussi deux phonogrammes : *Loé* pour *Léo* :



Extrait 3.

Parfois, elle ne segmente pas les mots, amalgamant des phrases simples comme *Loaper* pour *Léo a peur* :



Extrait 4.

Dans le travail entrepris avec l'enseignante spécialisée¹⁰, l'objectif avec Salima est de parvenir, dans un premier temps, à un encodage complet, en segmentant syllabiquement les unités lexicales et grammaticales. Pour ce faire, elle poursuit l'apprentissage de la Grande section de maternelle, en cohérence avec le codage déjà utilisé, en demandant à l'élève de relire chaque mot pour qu'elle prenne conscience des écarts phonologiques entre leurs formes écrite et orale. Salima est dès lors capable de relire pas à pas ce qu'elle a inscrit, et localise les manques et les erreurs phonologiques, avant d'échanger avec l'enseignante spécialisée pour trouver les graphèmes les plus évidents :



Extrait 5.

10. Qui, rappelons-le, travaille au sein de la classe, dans le temps des apprentissages, avec les élèves les plus en difficulté.

Le guide de réécriture avec les signes annotés (en rouge dans la figure 10 et les extraits 1 à 5 ci-dessus) permet alors de conserver la trace de ces écarts et de préciser les opérations de réécriture à engager, en évitant un surcote cognitif en mémoire de travail.

La progression est ainsi scrupuleusement respectée, qui part : i) de la résolution des problèmes de segmentation en mots ; pour ensuite ii) réduire les écarts phonologiques (tous les phonèmes des syllabes perçues dans les mots doivent être transcrits) ; et enfin iii) lister les phonogrammes plausibles et/ou connus en associant les deux procédures qui peuvent poser problèmes : la polyvalence des phonogrammes et le nombre de lettres qui les composent. Reste ensuite à envisager l'insertion et le statut des lettres muettes ; ce qui correspond aux productions orthographiques des deux élèves précédemment étudiées, Malika et Soumeya, et donc à des habiletés de leur classe d'âge. L'ensemble du processus étant compris dans un étayage au cours duquel l'enseignante diffère le plus possible la réponse – ou la confirmation des formes normées –, afin de solliciter préalablement des raisonnements métagraphiques, progressivement plus conventionnels et à terme plus heuristiques.

Pour conclure : apprendre à écrire, c'est apprendre à réécrire

Le travail de réécriture que nous engageons avec les élèves s'inscrit dans une démarche réflexive sur la langue écrite. L'écriture au brouillon et les retours suscités les amènent à reconsidérer le statut des erreurs dès lors perçues comme des graphies provisoires, objet d'un raisonnement mobilisant des procédures et des connaissances progressivement ajustées. Cette démarche se comprend également dans des interactions d'apprentissage, avec des modalités qui varient en fonction des performances des élèves et/ou de leurs (dys)fonctionnements cognitifs, jusqu'à la maîtrise du processus d'écriture, dont la norme orthographique est la composante la plus immédiate, mais aussi la plus incontournable.

Les effets d'apprentissage constatés montrent que ces jeunes élèves sont entraînés à repérer, localiser, corriger, justifier ou expliquer leurs erreurs ; ils parviennent ainsi plus facilement à convoquer les procédures et les savoirs linguistiques impliqués. Ils développent, à terme, des compétences métalinguistiques plus explicites, plus précises et plus opératoires. *In fine*, le projet est qu'ils puissent automatiser efficacement ces procédures, ce qui leur permettra de porter leur attention à des problèmes orthographiques plus complexes et à des niveaux supérieurs de textualisation de leurs écrits.

L'utilisation du guide de réécriture, accompagnée des explications métagraphiques telles que décrites ici, offre à l'enseignant.e la possibilité d'un accompagnement plus progressif. Ce double retour d'informations, iconiques et verbales, permet aux apprenti-scripteurs de faire un deuxième, voire un troisième essai et de formuler des explications objectivées à partir des erreurs progressivement réduites. Le codage soulage la mémoire de

travail, en résolvant une partie de la tâche de révision et invite à effectuer les opérations de réécriture et les calculs orthographiques désormais accessibles à un autre niveau, désormais plus explicite. L'étayage verbal qui accompagne ce codage met en mots les opérations et les solutions possibles ; il en compare les propriétés avec celles des formes normées. Dans cette approche et en procédant à un désétayage progressif du codage utilisé, l'enseignant.e n'est ni trop présent.e ni trop distant.e, il/elle aide les élèves à contrôler leurs apprentissages en assurant à terme la maîtrise complète du système écrit, en visant la plus grande autonomie dans leurs acquisitions.

Jacques DAVID & Céline GUERROUACHE

Références bibliographiques

- ALAMARGOT, D. & CHANQUOY, L. (2002). Les modèles de rédaction de textes. In M. Fayol (dir.), *Production du langage : Traité des sciences cognitives*. Paris : Hermès.
- ALAMARGOT, D., CHESNET, D., DANSAC, C. & ROS, C. (2006). Eye and Pen : a new device to study reading during writing. *Behavior research methods*, 38(2), 287-299.
- ALAMARGOT, D., PLANE, S., LAMBERT, E., & CHESNET, D. (2010). Using Eye and Pen movements to trace the development of writing expertise : Case studies of a seventh, ninth and twelfth grader, graduate student, and professional writer. *Reading and writing*, 23(7), 853-888.
- BARTLETT, E.J. (1982). Learning to revise : some component processes. In M. Nystrand (dir.), *What writers know. The language, process, and structure of written discourse* (pp. 345-363). New York : Academic Press.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of written composition*. Hillsdale (NJ) : Erlbaum.
- BISHOP, M.-F. (2010). « Racontez-vos vacances... » *Histoire des écritures de soi à l'école primaire (1882-2002)*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- BRISSAUD, C., CHEVROT, J.-P. & LEFRANÇOIS, P. (2006). Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français, *Langue française*, 151, 74-93.
- CATACH, N. ([1989] 1995). *L'Orthographe française*. Paris : Nathan.
- DANCEL, B. (2001). *Un Siècle de rédactions. Écrits d'écoliers et de collégiens*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble.
- DAVID, J. (2006). Quelles pratiques de production écrite à l'école maternelle ? *La Lettre de l'AIRDF*, 39, 23-28.
- DAVID, J. & DAPPE, L. (2011). Interactions et morphologie grammaticale écrite à l'école primaire. *Recherches - Revue de didactique et de pédagogie du français*, 54, 17-31.
- DAVID, J. & DAPPE, L. (2013). Comment des enfants de première primaire approchent-ils la morphographie du français ? *Repères*, 47, 109-130.
- DAVID, J. & DOQUET, C. (2016). Les écrits d'élèves : un corpus de référence pour le français contemporain. Actes du 4^{ème} Congrès

mondial de linguistique française, Tours, 4-8 juillet 2016, en ligne <<https://doi.org/10.1051/shsconf/20162711001>>; <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01659765>>.

- DAVID, J. & WATTELET, S. (2016). Approcher les accords morphosyntaxiques au CE1. *Le français aujourd'hui*, 192, 73-93.
- DOQUET, C. (2011). *L'Écriture débutante. Pratiques scripturales à l'école élémentaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia ».
- ÉVA groupe (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : INRP & Hachette.
- ÉVA groupe, PLANE, S. & TURCO, G. (dir.) (1996). *De l'Évaluation à la réécriture*. Paris : INRP & Hachette.
- FABRE, C. (1990). *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble : Ceditel - L'Atelier du Texte.
- FABRE, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris : E.S.F.
- FAYOL, M. (1997). *Des Idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : Presses universitaires de France.
- FAYOL, M. & JAFFRÉ, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Apprendre ».
- FAYOL, M. & JAFFRÉ, J.-P. (2014). *L'Orthographe*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».
- GARCIA-DEBANC, C. (1986). Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49, 23-50.
- GARCIA-DEBANC, C. & FAYOL, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques*, 115-166, 37-50.
- GRÉSILLON, A. (1994). *Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes*. Paris : Presses universitaires de France.
- HAY, L. (1979). *Essais de critique génétique*. Paris : Flammarion.
- HAYES, J.R. & FLOWER, L. (1980). Identifying the organization of writing process. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes writing* (pp. 3-30) Hillsdale (N.J.) : L. Erlbaum Associates Publishers.
- JAFFRÉ, J.-P. & DAVID, J. (1993). Genèse de l'écriture et acquisition de l'écrit. *Études de linguistique appliquée*, 91, 112-127.
- JAFFRÉ, J.-P. & DAVID, J. (1999). Le nombre : essai d'analyse génétique. *Langue française*, 124, 7-22.
- LEBLAY, C. (2007). L'avant-texte comme texte sur le vif. Analyse génétique d'opérations d'écriture en temps réel. *Langue française*, 155, 101-113.
- LE LEVIER, H., BRISSAUD, C. & HUARD, C. (2018). Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques. *Pratiques*, 177-178, en ligne, <<https://journals.openedition.org/pratiques/4464>>.
- MAUROUX, F., DAVID, J. & GARCIA-DEBANC, C. (2015). Analyse des actions et interactions didactiques en production écrite au Cours préparatoire. *Repères*, 52, 121-141.
- MORIN, M.-F., DAVID, J. & NOOTENS, P. (2017). Approcher l'écriture en début de scolarisation : apprentissages des élèves et actions de l'enseignant. *Scientia paedagogica experimentalis*, LIV, 1-2, 153-176.

- JOLIBERT, J. *et al.* (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette.
- PASA, L., CREUSET, V. & FIJALKOW, J. (2006). Écriture inventée : pluralité des traitements et variabilité selon la structure syllabique. *Éducation et francophonie*, 34(2), 85-103.
- PENLOUP, M.-C. (dir.) (1994). *La Rature n'est pas un raté. Plaidoyer pour le brouillon*. Rouen : MAFFEN & académie de Rouen.
- RIEBEN, L. & SAADA-ROBERT, M. (1997). Étude longitudinale des relations entre stratégies de recherche et stratégies de copie de mots chez des enfants de 5-6 ans. *In* L. Rieben, M. Fayol & C.A. Perfetti (dir.), *Des Orthographes et leur acquisition*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.