

“Hâtez-vous lentement, et sans perdre courage, vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage”. Comment proposer des révisions attractives autant qu’efficaces ?

Tatiana Taous

▶ **To cite this version:**

Tatiana Taous. “Hâtez-vous lentement, et sans perdre courage, vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage”. Comment proposer des révisions attractives autant qu’efficaces ?. É. Deschellette, C. Lachet & M. Leroy-Collombel. Reprendre, réécrire et réviser ses textes. L’élève apprenti-auteur, L’Harmattan, pp.135-166, 2022. hal-03835841

HAL Id: hal-03835841
https://cyu.hal.science/hal-03835841

Submitted on 8 Dec 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

« HÂTEZ-VOUS LENTEMENT, ET SANS PERDRE COURAGE, VINGT FOIS SUR LE MÉTIER REMETTEZ VOTRE OUVRAGE »
COMMENT PROPOSER DES RÉVISIONS ATTRACTIVES AUTANT QU'EFFICACES ?

Tatiana TAOUS[1]
CY Cergy Paris Université (INSPÉ), France
ORCID : 0000-0003-2017-2953

1. Réflexions introductives

1.1. Reprendre, relire, réviser, réécrire *ses textes : retour terminologique*

La documentation didactique disponible sur la question de la révision et de la réécriture nous invite, d'une part, à interpréter la notion de « reprise » à la fois dans son sens littéral (et paradoxalement, le plus récent) de « prendre / saisir à nouveau » et dans son sens métaphorique de « repriser, corriger, blâmer », attesté dès le XII[e] s., et, d'autre part, à organiser les procès de /relire/, /réviser/ et /réécrire/ en fonction de ce procès posé comme primordial, ce qui en ferait l'équivalent de l'anglais *revision*, terme lui aussi générique. L'objectif de ce premier paragraphe est d'aboutir à un panorama des procédures théoriquement possibles pour un scripteur soucieux de reprendre et d'améliorer son écrit.

Pris dans son acception médiévale, le procès de /reprendre/ prolonge la métaphore de la couture et du tissage, bien avérée dans le champ de la production écrite : un texte « se tisse » et conséquemment, peut être amené à être repris par endroits. « Reprendre un texte » suggère donc que l'on procède à des révisions et corrections ponctuelles.

---

[1] Tatiana Taous est MCF en sciences du langage à CY Cergy Paris Université depuis la rentrée universitaire 2020 et enseigne auprès d'un public d'étudiants de master « Métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF, 2nd degré). Agrégée de grammaire (2006), qualifiée en langues et littératures anciennes et en sciences de l'éducation, elle travaille au sein du laboratoire ÉMA (École, Mutations, Apprentissages (UR 4507)) et articule ses travaux autour d'une triple perspective : linguistique, épistémologique et didactique. Ses axes de recherche actuels se déclinent selon les quatre orientations suivantes : 1. Didactique et épistémologie de l'étude de la langue ; 2. Linguistique et littérature des langues anciennes ; 3. Ouverture à la diversité linguistique et à la linguistique variationnelle ; 4. Littératie numérique et langage informatique. Membre de la Société de Linguistique de Paris et de l'AFEF, elle fait également partie du comité de rédaction de la revue *Le français aujourd'hui*.

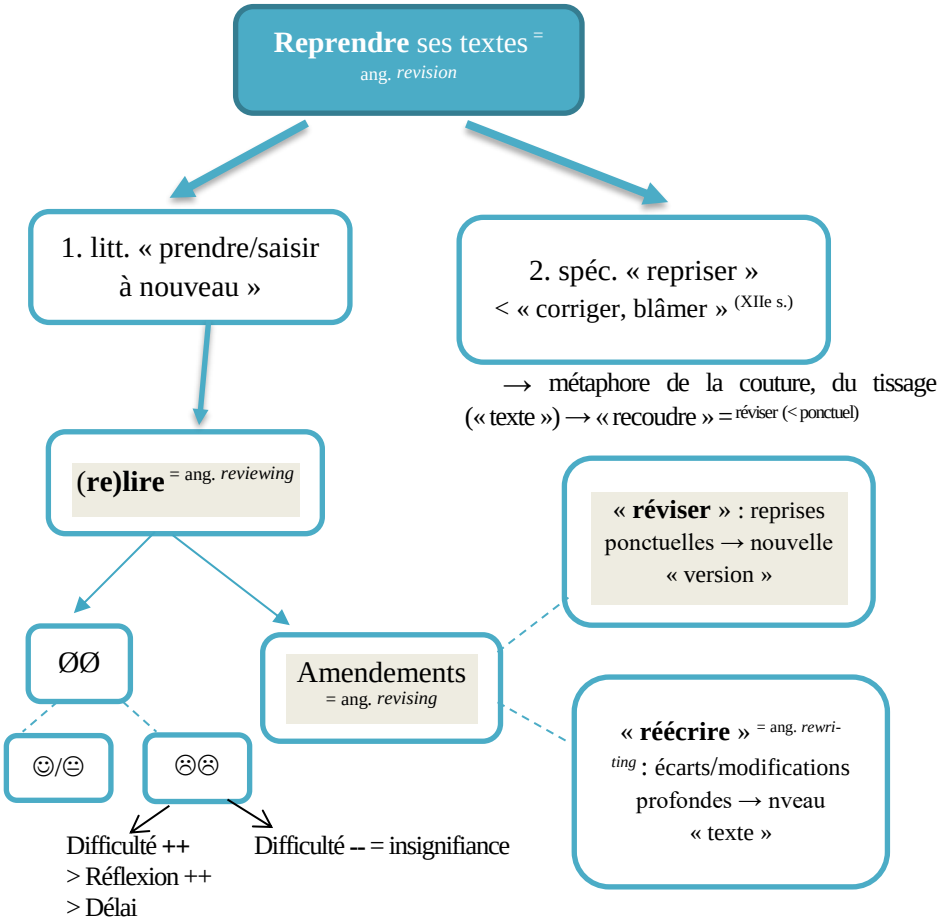
Plus riche en commentaires s'avère le sens dérivé et littéral de « prendre / saisir à nouveau », lequel induit l'action de revoir (ang. *reviewing*) et donc, concrètement, de relire. Cette opération de relecture peut conduire le relecteur soit à ne rien faire (Piolat & Roussey, 1994, p. 50), soit à amender son écrit. Dans la première situation, l'absence de corrections peut se justifier de deux façons différentes. Dans le premier cas, le scripteur, satisfait de son écrit, ne voit pas ce qui pourrait dysfonctionner : incapable de produire de « feed-back intrinsèques » (Bosc-Miné, 2014, p. 318), il aura alors besoin de l'aide d'une tierce personne pour lui prodiguer des « feed-back » dits « intentionnels » (ibid.). C. Martinez (2010) confirme d'ailleurs que « l'impossibilité du recours à une aide extérieure augmentera les risques d'écarts à la norme » (p. 274). Dans le second cas, en revanche, l'absence de répercussions sur le texte résulte d'un mécontentement du scripteur, qui ne veut ou ne peut apporter de corrections immédiates, soit parce que le point à rectifier est insignifiant et que d'autres faits lui paraissent plus essentiels, soit, *a contrario*, parce que le point est trop difficile à traiter et exige un délai de réflexion pour être heureusement résolu. Dans la seconde situation, le scripteur amende son texte (ang. *revising*) ; mais là encore, les chercheurs distinguent deux actions :

1. les « reprises » ciblées et ponctuelles, qui conduisent à produire une nouvelle « version » de texte (Turco, Plane & Mas, 1994, p. 71), ce qui correspond au « revising » des premiers théoriciens (Hayes et al., 1987, p. 188) ;
2. les « réécritures », qui impliquent, elles, des modifications profondes et des écarts conséquents par rapport au texte initial, l'ensemble visant à produire un nouveau « texte » (Turco et al., ibid.) : cette seconde procédure équivaut au « rewriting » de Hayes et al. (ibid.)[2].

Le document ci-après propose une vision schématique de ce que nous venons d'exposer. Au vu de ces précisions terminologiques et dans la perspective didactique qui est la nôtre, il nous paraît plus intéressant de conduire les élèves à *réviser* leur texte qu'à les *réécrire* entièrement car cette tendance à la refonte complète (sauf consigne explicite de « variations » à la manière des *Exercices de style* de Queneau, par exemple) peut être un indice d'une difficulté de l'élève à stabiliser ses choix par un continuel recommencement. Cette attitude nous semble en contradiction avec l'idée qu'un écrit se produit progressivement et que chaque jet contribue à la cohésion et à l'amélioration de l'ensemble. Hormis

[2] Pour une définition un peu différente (*réécriture* = opération linguistique concrète *vs révision* = opération cognitive plus diffuse, moins immédiatement repérable et pouvant passer par des échanges et verbalisations informelles, Plane (1996, p. 55) et Heurley (2006, p. 15-16)). La révision, dans son sens restreint, est définie par Hayes et al. (1987) comme « a focused "repair" procedure » « preserving as much of the original text as possible » (p. 188) (« une procédure de repérage ciblée », « préservant autant que possible le texte initial »).

le cas du hors-sujet, la réécriture complète n'est donc pas une procédure à valoriser (Besnard & Élalouf, 2018[3] ; Meshoub-Manière & Collière-Whiteside, 2018[4]).



Document n° 1
Synthèse des procédures théoriquement possibles

[3] Suite aux relectures entre pairs initiées en classe et ayant abouti à des « textes de lecteur », les auteurs se félicitent de ce que « tous les élèves se s[oie]nt pliés à l'exercice » de révision et qu'« aucun d'entre eux n'a[it] souhaité refaire un nouveau texte. Ce point est important car souvent les élèves, et en particulier les plus fragiles, préfèrent commencer un nouveau texte plutôt que de revenir sur un premier jet » (Besnard & Élalouf, 2018, p. 80).

[4] « Selon un professeur des écoles stagiaire interrogé, "[l]es élèves ont beaucoup de difficulté à revenir sur leurs écrits, ils ont tendance à repartir de zéro sans prendre en compte leur premier jet" » (Meshoub-Manière & Collière-Whiteside, 2018, p. 116).

1.2. *La révision comme « sous-processus récursif » : un procès* a priori *fastidieux*

Les sciences cognitives ont souligné de longue date que la révision constituait un « sous-processus récursif[5] intervenant à tout moment de la production » (Turco, Plane & Mas, 1994, p. 69) et ont nuancé, dès les années 80, le caractère cloisonné qui pouvait résulter d'une interprétation trop rigide (et linéairement orientée) de la description ternaire du processus rédactionnel en *planification → formulation / production / mise en texte → révision* (Heurley, 2006, p. 11 ; Plane, Alarmargot & Lebrave, 2010, p. 23-24)[6]. En effet, l'activité de révision peut se faire selon deux modes :

a. Non conscientisée, la révision se fait à n'importe quel moment du processus rédactionnel, à mesure que le texte se structure et trouve sa formulation (Piolat & Roussey, 1994, p. 51-52). Le rédacteur régule son écrit et réajuste son propos en temps réel, ce qui implique que la révision soit traitée parallèlement aux autres phases du processus rédactionnel (Plane, Alarmargot & Lebrave, 2010, p. 14). Dans cette perspective, la révision serait « une composante du contrôle de la production » (Heurley, 2006, p. 23). Repérable, dans les écrits manuscrits, par les ratures incluses dans la linéarité de l'écrit (Garcia-Debanc, 2018a, p. 187-188 ; Similowski, Pellan & Plane, 2018, p. 21-23), mais également décelable par « les pauses en cours de scription » (Plane, Alamargot & Lebrave, 2010, p. 13-15 ; Plane, 1996, p. 49 ; Heurley, 2006, p. 14-15), la révision non conscientisée suppose que le rédacteur est capable de « feed-back intrinsèques » (ou « auto-feedback ») : « dialogu[ant] intérieur[ement] » avec lui-même, il exerce un « contrôle interne » visant à évaluer, en simultané avec l'acte graphique, « l'écart entre le travail réalisé et le résultat attendu » (Bosc-Miné, 2014, p. 319).

b. Institutionnalisée : la révision constitue un moment à part dans le dispositif didactique de la composante « écriture » et s'interprète donc comme « un sous-processus du processus de rédaction » (Heurley, 2006, p. 23). L'enseignant laisse alors un moment (pouvant aller du temps supposé de relecture à plusieurs séances dévolues à ce travail). Dans cette configuration, l'activité de révision apparaît comme un programme peu réjouissant, devenant rapidement source de déplaisir, en raison du sentiment de redondance.

En effet, reprendre son propre écrit, que ce soit par une révision de phénomènes ponctuels (produire une nouvelle version d'un même texte) ou par une réécriture complète (produire un texte entièrement rénové), s'avère souvent

---

[5] Sur cette idée de réitération (et non pas seulement, d'itération), voir David (1994, p. 5), Meshoub-Manière & Collière-Whiteside (2018, p. 114).

[6] Pour une discussion d'un modèle qui procèderait exclusivement par étapes successives, voir Plane (1996, p. 58-59).

fastidieux, tant pour le jeune scripteur que pour l'adulte plus expert (Piolat & Roussey, 1994[7] ; Turco, Plane & Mas, 1994[8] ; Colognesi & Lucchini, 2018, p. 144). En cause, la difficulté à se plonger dans sa production, alors même qu'on en redoute ou prévoit les faiblesses, mais également la crainte de ne savoir par quel biais prendre le problème : l'effort cognitif déployé lors du processus rédactionnel a été déjà tel qu'il rend difficilement concevable la perspective (ou même, la volonté[9]) de porter un regard à la fois objectif et critique. Or, les recherches en sciences cognitives révèlent une corrélation entre rédacteur expert (ou régulier) et tendance à la révision fine et répétée du texte produit (Piolat & Roussey, 1994[10]), ce que confirment les recherches en didactique : les unes, analysant les pratiques graphiques extrascolaires des élèves (David, 2001), constatent que ces élèves, s'adonnant tout entiers à leur plaisir d'écrire jusqu'à en faire une pratique de choix dans leurs heures d'oisiveté, sont soucieux de produire un écrit dont ils puissent se dire satisfaits. La relecture y occupe une grande place, laissant entendre que la pratique régulière de l'écriture appelle un goût pour la recherche de perfection et de satisfaction personnelle, ce dont témoigne le temps consacré à la relecture ; les autres travaux soutiennent, de façon proportionnellement inverse, que ce sont précisément les élèves ayant le plus à gagner à la relecture qui y sont le plus réfractaires, justement en raison du coût cognitif déjà engagé (Bucheton & Chabanne, 2002, p. 126).

1.3. *À la recherche de procédure efficaces : identifier les zones à réviser*

Les recherches en didactique s'accordent également à reconnaître que le noyau problématique, tant côté relecteur que rédacteur, repose sur la hiérarchisation des éléments à revoir. Si chacun admet volontiers que les questions de cohérence et de cohésion sont primordiales pour rendre une production intelligible (Doquet & Pilorgé, 2020, p. 192), l'étude des annotations révèle la tendance à s'arrêter sur les écarts linguistiques (que ce soit en les biffant, soulignant ou corrigeant directement. Cette dernière procédure coïncide toutefois

---

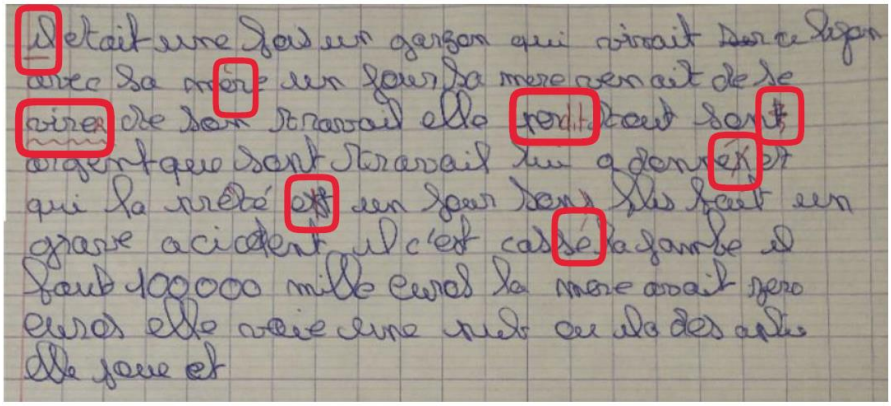
[7] « Il parvient difficilement à se relire en adoptant un point de vue autre que celui qui a présidé à la réalisation de sa production » (Piolat & Roussey, 1994, p. 52).

[8] « [L]a réécriture, telle qu'elle est (caricaturalement) pratiquée dans beaucoup de classes ("relisez quand vous avez fini d'écrire", "corrigez vos fautes") est perçue, jusqu'à l'âge adulte, comme peu agréable, sinon peu utile » (Turco, Plane & Mas, 1994, p. 73).

[9] Car, effectivement, quel intérêt ? Delbrassine (2018) rappelle ainsi, à la suite de Bordeleau (1990), que « l'élève considère son premier jet comme un texte à toutes fins recevable et définitif, dont la révision et la correction le rebutent et le découragent : il a hâte d'en finir » (p. 127).

[10] « L'expert révise plus fréquemment que le rédacteur novice ou peu expert » (Piolat & Roussey, 1994, p. 51).

volontiers avec une vision qui accorde la prévalence du fond sur la forme et réajuste les faits de langue comme en passant, cf. Doquet & Pilorgé, 2020[11]) :



Document n° 2
Un exemple de production annotée (6ème, Académie de Versailles, 2021)

On ne saurait toutefois reprocher à quiconque cette tendance à préserver le code car, face à la masse d'éléments problématiques posés par certains textes très défaillants, il est plus aisé de commencer par un repérage des erreurs dont tout le monde s'accorde à les considérer comme telles, question tout autant d'objectivité que de praticité. Le problème didactique demeurant, mais qu'il faudrait éradiquer, réside dans la tendance à limiter les corrections à ce type d'annotations, surtout chez les néo-enseignants dont le document 2 est illustratif.

L'étude partielle des potentialités de correction sur écran confirme néanmoins l'entrée, dans les pratiques universitaires, d'une reconsidération des faits de contenu sur ceux de la norme linguistique – si tant est que celle-ci est globalement bien acquise – : les commentaires de fond occupent alors une place non négligeable (Jacques & Charles, 2018, p. 144), grâce à la fonctionnalité « Révision – Nouveau commentaire » sous Word, les points de langue défectueux étant surlignés à même le texte, sans faire l'objet de développements plus fournis, à charge pour l'étudiant de se replonger dans une grammaire[12]. Pour notre

[11] « [O]n pourrait considérer ces corrections par l'enseignant, qui se limitent à l'orthographe, comme des marques de la posture d'éditeur : l'enseignant préférerait corriger lui-même les erreurs pour en décharger les élèves tout en signalant d'autres problèmes sur lesquels ils vont pouvoir se concentrer » (Doquet & Pilorgé, 2020, p. 207).

[12] Le fait même que les éléments de langue ne figurent pas dans la zone de commentaires est un indice que les correcteurs sont conscients de l'enjeu moindrement essentiel des faits linguistiques ou, du moins, que le contenu, la rigueur de la construction argumentative sont essentiels, puisque ces éléments de langue apparaissent en marge du reste (pour lequel les correcteurs prennent le

part, nous souhaiterions – quoique l'on en dise – revenir sur cette maîtrise du code et donner quelques clés pour tenter de hiérarchiser les phénomènes linguistiques qui peuvent entraver l'intelligibilité d'une production, puisque finalement forme et fond se trouvent étroitement imbriqués, ce qui accroît encore la difficulté à hiérarchiser[13]. Conformément à ceux qui militent en faveur d'un accompagnement et d'un apprentissage explicite de la relecture/révision (Delbrassine, 2018, p. 129-130 ; Similowski, Pellan & Plane, 2018, p. 31), nous proposons de faire de l'enseignement de la langue un véritable observatoire conduisant à s'interroger sur la grammaticalité des énoncés. Dès lors, sur quels points de langue (pertinents par les problèmes récurrents qu'ils soulèvent) s'arrêter ? Comment amener les élèves à opérer une hiérarchie qui, émanant d'eux, ne pourra être que plus facilement assimilable[14] ?

2. L'activité de reprise côté élève

2.1. *Retour sur les représentations des élèves*

Les recommandations des didacticiens, émises *a minima* depuis les années 90 (David, 1994 ; Plane, 1996), paraissent relayées par les instances ministérielles (Garcia-Debanc, 2018b) et aujourd'hui nombreux sont les enseignants qui font appréhender le processus rédactionnel dans sa durée et sa complexité, que ce soit par l'étude des brouillons d'écrivains ou l'analyse des variantes d'écriture, le développement de postures auctoriales et le raisonnement en termes d'intentions d'auteur (Plane, 1996, p. 43 ; Meshoub-Manière & Collière-Whiteside, 2018). Dans cette perspective, collecter le sentiment des élèves sur la question de la révision peut être une entrée intéressante (Plane, 1996, p. 60), car cela permet de mesurer les impacts de cette didactique rénovée du processus rédactionnel et éventuellement, de la faire encore évoluer : les élèves sont-ils plus enclins à se prêter au jeu de la rédaction suivie ? Nous proposons ci-dessous une analyse de données récoltées à partir d'un questionnement

temps d'expliciter les propos et d'engager un dialogue). Néanmoins, un cas présentant trop de défaillances linguistiques conduirait sans doute les correcteurs à faire une remarque spécifique dans la zone de commentaires (ou dans l'annotation générale), ce qui semble être rarement attesté dans le corpus considéré par Jacques & Charles (2018).

[13] Il faut en effet éviter d'opposer trop diamétralement contenu et langue : la cohérence passe par la clarté de formulation (< lexicalisation + linéarisation).

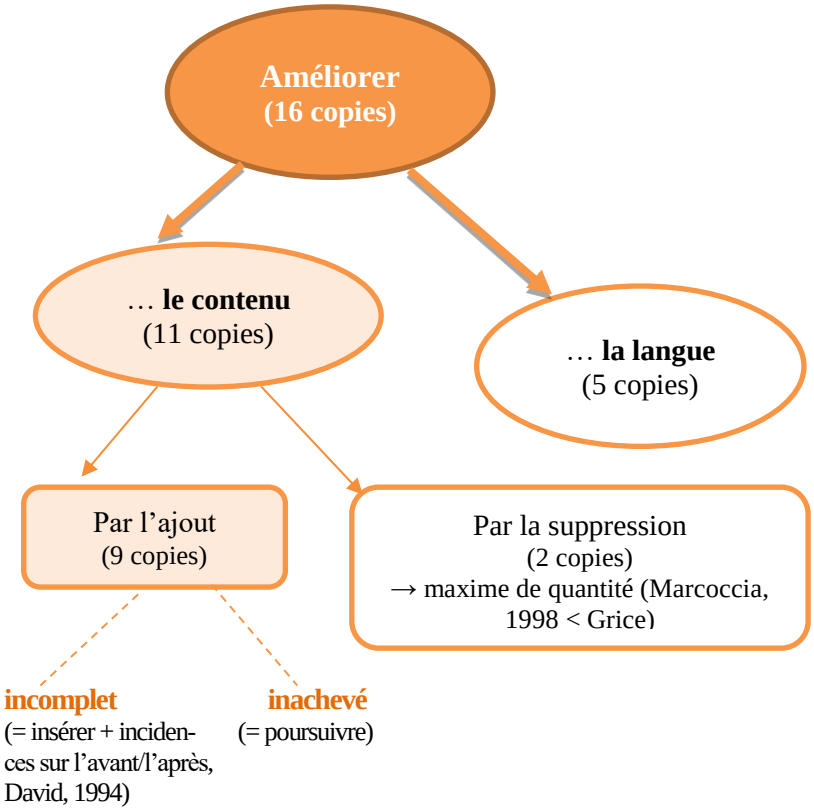
[14] Le programme de révision (avec des buts clairement spécifiés) est d'autant plus efficace qu'il émane du rédacteur lui-même, qui synthétise ainsi ce qu'il a retenu et établit son propre programme de travail (Piolat & Roussey, 1994, p. 50). L'élève manifeste par la même occasion qu'il est parvenu à réduire l'écart entre son propre feed-back et celui d'autrui (Bosc-Miné, 2014). Sur les bienfaits d'une verbalisation du projet de relecture et du programme de révision de chacun, voir Colognesi & Lucchini (2018, p. 153-154).

d'enseignant posé en début d'année (octobre 2016) à sa classe de 6ème. Les 28 copies, intégrées à la base de données *Ortolang* (Boré, Roubaud & Élalouf, 2018), ont été analysées. À la suite de l'activité d'écriture, la question – formulée en deux temps – était la suivante : « Avez-vous envie de retravailler le texte de votre autoportrait ? Pourquoi ? »

❶ « Avez-vous envie de retravailler le texte de votre autoportrait ? »		
OUI	**NON**	**Question ignorée**
57.1% (= 16 copies)	14.3% (= 4 copies)	**28.6%** (= 8 copies)
❷ « Pourquoi ? »		
Amélioration (détails en **Document 4**)	Satisfaction (1 copie) **Rien à ajouter** (2 copies) Pas dans ses pratiques (1 copie)	*(Pas de réponse)*

Document n° 3

« Avez-vous envie de retravailler le texte de votre autoportrait ? Pourquoi ? ». Synthèse des réponses (6ème)



Document n° 4
Retravailler pour « améliorer » (6ème)

Les quelques données apportées par les documents 3 et 4 confirment bien la tendance à voir les postures évoluer, avec un souci marqué pour l'exhaustivité (9 copies), au détriment de la recherche de correction linguistique (5 copies)[15] : retravailler son texte ira nécessairement dans le sens d'une amélioration (doc. 3). Aucun élève n'envisage que la reprise sur le texte puisse se faire au détriment de l'écrit premier, dans le sens d'une détérioration. Le document 4 fait apparaître un deuxième point : le fait que l'amélioration et la nécessité de la relecture s'évaluent à l'aune de l'ajout. Il ne s'agit donc jamais de contester le déjà-là et la procédure de remplacement (d'un constituant mieux approprié, d'un paragraphe, etc…) n'est pas envisagée, alors même que, dans les pratiques, les élèves réviseurs sont coutumiers du fait, surtout en matière de sélections lexicales (Similowski, Pellan & Plane, 2018, p. 23-25 ; Brunel & Taous 2018, p. 72-73) ou, plus subtilement, de cohérence textuelle (David, 2001, p. 47-48 ; Taous, 2020, p. 22-23). Toutefois, K. Meshoub-Manière & C. Collière-Whiteside (2018) ont relevé, dans leur expérimentation, l'artificialité de certaines réécritures, lorsque celles-ci ne sont pas inscrites dans un projet de lecture-écriture explicite et motivant : les élèves et stagiaires ont eu tendance à ajouter des éléments réputés facultatifs ou utiles à étoffer le cadre spatio-temporel (les circonstants) mais tout cela, artificiellement, sans être pleinement volontaires dans leurs choix[16]. Des constats analogues résultent d'échanges avec les enseignants : si utilisation du brouillon il y a, ce n'est que pour se conformer aux exigences du professeur.

Enfin, le troisième point à relever concerne l'amélioration de la langue (doc. 4) : contrairement à ce que laissaient penser des études antérieures (Bosredon, 2014), l'amélioration des faits de langue est rarement évoquée dans notre échantillon (moins d'un tiers des copies volontaires). Si les élèves estiment généralement que la langue constitue un critère primordial dans l'évaluation de la qualité de leur production, il semble pour eux impensable que les révisions

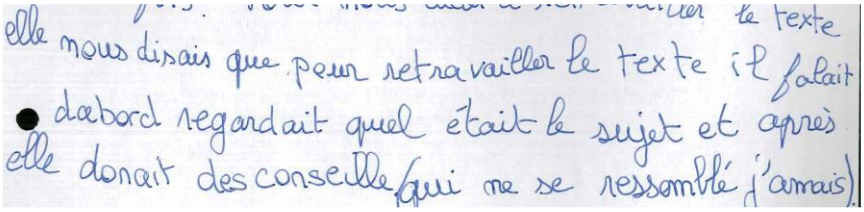
[15] On pourra se demander ici dans quelle mesure l'*ethos* de l'enseignant contribue à infléchir les résultats. On peut en effet faire l'hypothèse que des élèves ayant été au contact de professeurs très exigeants sur les normes linguistiques soient davantage soucieux d'améliorer la langue (Bosredon, 2014) que d'autres, plus enclins à la créativité face à des enseignants relecteurs plus que correcteurs.

[16] « [À] aucun moment, ils n'ont contesté notre demande de réécriture, se pliant à l'exercice, sans dépasser le niveau de surface (recours à la synonymie gratuite, ajout d'un complément circonstanciel non nécessaire au fonctionnement de la narration), rendant explicitement vide de sens pour eux la commande (et derrière elle, ce qu'elle engage) » (Meshoub-Manière & Collière-Whiteside, 2018, p. 115).

individuelles puissent les conduire vers une amélioration des faits linguistiques, indice du sentiment d'insécurité dans laquelle ils se trouvent comme noyés : on pourra en déduire que l'étayage de l'enseignant leur est intrinsèquement fondamental, sans même qu'ils verbalisent ce fait. Dans l'échantillon travaillé (Boré, Roubaud & Élalouf, 2018), deux commentaires d'élèves ont attiré notre attention.

Le premier porte sur la vague impression ressentie par l'élève – il « sent » qu'il doit retravailler la langue mais n'est pas en mesure de faire de choix nets ; il importe alors de le guider et de le conduire progressivement à l'autonomie par un dés-étayage (Wyns, 2018). A.-M. Chartier (2017), travaillant sur les dictées dans les cahiers d'écoliers, souligne à ce titre les bienfaits des pratiques des enseignants d'autrefois : sans apposer de notes chiffrées[17], les enseignants indiquaient clairement le décompte des fautes, en sériant celles à fort potentiel soustractif (les erreurs de type grammatical) des autres, ce qui fait que les élèves étaient capables d'évaluer leurs points faibles, de cerner leurs zones de vigilance personnelle et de mesurer leur éventuelle progression d'une dictée à l'autre.

Dans le second commentaire qui nous a interpelée (doc. 5), l'élève fait état de stratégies dont on lui a vanté l'opérationnalité (« d[']abord regard[er] quel était le sujet »), mais déplore le manque de cohérence des conseils prodigués à la suite (« des conseil[s] (qui ne se ressembl[aient] jamais) ») :



Document n° 5
Améliorer la langue – Retour d'élève (6ème)

Cet élève souligne alors un décalage entre les procédures théoriques déclarées et leurs confrontations aux réalités contextuelles et syntaxiques ; en cause, selon nous, une conception qui fait de la grammaire et de l'étude de la langue, en général, un corset rigide dont on ne peut toutefois pas étendre analogiquement les « règles » : la fameuse « application bête et méchante » est alors comme battue en brèche. Il conviendrait donc de déconstruire cet apriori tenace et révéler, au contraire, le caractère dynamique et non figé de la grammaire (Taous, 2021).

[17] Les « feed-back de performance » sont d'ailleurs jugés peu opératoires, en termes d'apprentissage, par les psycholinguistes (Bosc-Miné, 2014).

2.2. *Avoir un regard distancié ou dessiller son regard*

La notion de distance, qu'elle soit envisagée de façon temporelle ou personnelle, paraît centrale (Turco, 1994, p. 111 ; Plane, 1996, p. 64 ; Fayol, 2017, p. 101 ; Wyns, 2018, p. 122). En effet, pour que l'activité de reprise soit vécue comme productive par les apprenants, il convient de laisser poser l'écrit dans le temps, de façon à ce que les implicites de contenu et les questions de cohérence afférentes deviennent criants, ce qui impose que le rédacteur ait quelque peu oublié ce qu'il avait voulu formuler. Ainsi, plus attentif et prenant son écrit avec un regard neuf, il est plus à même de combler les manques, si certaines zones lui paraissent souffrir de clarté.

La distance nécessaire à une relecture efficace peut également passer par la relecture entre pairs (distance que nous avons qualifiée de personnelle) : l'agent relecteur n'étant pas l'agent rédacteur, le réviseur découvre un texte dont il est entièrement dégagé. La difficulté alors pour lui sera de formuler des remarques pertinentes (à la fois justes et propices à améliorer l'écrit premier), tout en les énonçant de façon diplomatique (Turco, 1994, pour un contre-exemple) et, surtout de façon suffisamment explicite et guidée (Turco, 1994, p. 110 ; Turco, Plane & Mas, 1994, p. 70 ; Fayol, 2017 ; Colognesi & Deschepper, 2018, p. 64 ; Delbrassine, 2018, p. 129-130 ; Taous, 2020, p. 21)[18]. En effet, dans le cas contraire (manque de précision ; incompréhension de l'amendement à apporter ; feed-back de vérification type « appréciation » ou « performance », cf. Piolat & Roussey, 1994, p. 57-58 et Bosc-Miné, 2014, p. 320-321), le rédacteur a tendance à évacuer le problème en le négligeant (Taous, 2020, p. 22-24) ou en le supprimant (Colognesi & Deschepper, 2018). G. Turco (1994) rapporte à ce sujet un exemple très intéressant : la séquence « dans le bourg il y a un mur qui protège *les* énemis » est commentée par le réviseur de la manière suivante : « La réponse à la question dit *l'inverse de la vérité* » (c'est nous qui soulignons). Le relecteur identifie bien un problème de cohérence (niveau sémantique), lui-même directement corrélé à des phénomènes de rection syntaxique (transitif direct dans la production, alors que le point de vue envisagé – celui des bourgeois – exige la construction transitive indirecte après *protéger*). Le relecteur souligne le problème en termes de valeur de vérité (« dit l'inverse de la vérité »), sans identifier explicitement les raisons linguistiques qui conduisent à ce paradoxe sémantique et à la malformation de l'énoncé. Démuni, le rédacteur supprime tout simplement la séquence problématique.

[18] Dans la lignée des travaux didactiques, les études socio- et psycholinguistiques réaffirment l'efficacité des « feed-back d'élaboration spécifiques » pour les étudiants peu performants (Bosc-Miné, 2014, p. 324-325, 331).

Toutefois, avoir un relecteur ne garantit pas nécessairement la pertinence des retours et les chercheurs et expérimentateurs ne s'y sont pas trompés. Plusieurs phénomènes ont été mis en évidence : le premier concerne la portée connotative de la remarque. Le caractère louangeur d'une remarque, s'il contribue certes à rentrer dans les bonnes grâces du rédacteur, peut avoir une efficacité nulle si elle n'est pas étayée – de manière à ce que le point positif soulevé, peut-être ponctuel dans la production, puisse avoir vocation à être généralisé – ou contrebalancée (Bosc-Miné, 2014, p. 327 ; Taous, 2020, p. 16-20). Par *efficacité nulle*, nous voulons dire que le rédacteur, satisfait – comme l'y invite d'ailleurs le commentaire positif évasif –, ne produira pas de version nouvelle et la relecture du pair ne sera que de peu d'utilité dans l'amélioration de l'écrit. G. Turco (1994, p. 104-106) donne ainsi un excellent exemple qui invite à réévaluer la portée des retours négatifs, pas nécessairement contreproductifs : le jeune Guillaume, élève peu engagé dans la tâche d'écriture au départ, se prend au jeu de la révision, après avoir été froissé dans son amour-propre par le retour évaluatif peu élogieux de ses pairs (aucun point positif n'avait été relevé). Piqué au vif, l'élève cherche alors à se surpasser : la réaction de ce jeune élève contribue à revaloriser les retours négatifs et confirme le constat des psycholinguistes : l'efficacité des retours évaluatifs négatifs, lorsque ces derniers s'adressent à des élèves peu motivés (Bosc-Miné, 2014, p. 327)[19]. Inversement, certains conseils marqués avec beaucoup de vivacité et d'autorité peuvent être pris en compte, mais parfois au détriment de l'amélioration. Ce qui est alors en cause, c'est la tendance des élèves-réviseurs à reproduire des discours entendus, dont nous retiendrons les suivants :

- la chasse aux répétitions (Colognesi & Deschepper, 2018, p. 66-69 ; Taous, 2020, p. 24-25), malgré d'évidents effets stylistiques dans les productions d'élèves (Bucheton & Chabanne, 2002, p. 143-144) ;

- l'assujettissement aux grilles d'évaluation[20], alors même que ces dernières peuvent brimer la créativité et l'émancipation intellectuelle et orienter les élèves vers deux écueils : les « routines cognitivo-langagières » et les « solutions préconstruites », d'une part, qui appauvrissent les contenus (Ballenghien et al., 1994, p. 123-125 ; Bucheton & Chabanne, 2002, p. 129 et note 13 ; Garcia-Debanc, 2018a, p. 205) ; les hypercorrections, d'autre part, notamment en matière temporelle : les élèves, contraints par un item du type « Temps du récit », peuvent recourir à ces derniers, mais dans des configurations mal adaptées aux

[19] En revanche, un élève fortement investi dans la tâche pourra souffrir d'un retour négatif et se décourager si le relecteur ne prend pas garde à sa formulation (Bosc-Miné, ibid.).

[20] Sur l'apport qu'ont pu constituer ces grilles critériées, voir David & Guerrouache (2018, p. 29-30) ; pour des suggestions de formulations mieux adaptées (avec un travail actif sur le texte à relire), voir Delbrassine (2018, p. 131).

circonstances contextuelles (Castagnet-Caignec, 2018, p. 47, note 1 ; Taous, 2018, p. 54-55).

Enfermés dans une conception scolaire de l'écriture, les élèves peinent à se détacher de discours dont ils n'ont pas conscience du caractère relatif, voire contestable, de la pertinence. Afin que la relecture soit efficace, on pourrait donc envisager de la préparer très rapidement en amont à partir du sujet proposé. Il s'agirait alors d'identifier :

1. ce que l'on s'attend à trouver (les « prédiscours » ou « horizons d'attente ») ;
2. ce qui dépasse l'attente ;
3. ce qui déçoit l'attente.

Pour atteindre l'objectif d'autonomie (de la relecture entre pairs à la révision autonome), il faut en premier lieu que l'élève s'autorise et soit autorisé à se laisser des zones de doute, qu'il pourrait signaler à sa propre attention par un « ? » ou au crayon à papier. Ces zones de vigilance seraient à tirer à la fois…

- des intuitions de l'élève en tant que sujet parlant (de là, la nécessité d'apprendre aux élèves à se questionner régulièrement lors d'activités métalinguistiques nettement dévolues à cette réflexivité du métadiscours) ;
- des indices issus des productions antérieures (Chartier, 2017 ; Wyns, 2018).

L'essentiel pour l'élève est d'apprendre, tout d'abord, à connaître ses limites et ses failles ; ensuite, à se les signaler comme telles en cours de relecture (lecture 1 : contenu ; lecture 2 : « mes » doutes orthographiques et syntaxiques) ; enfin, savoir où trouver une réponse ou être capable de formuler une solution de rechange.

2.3. *Les tendances observées*

Les différents regards et relectures sur les textes en cours, s'ils sont opérés de façon régulière et travaillés dans un projet à long terme, contribuent presque toujours à une progression en termes de contenu, de cohérence, de prise en compte des données pragmatiques et énonciatives : les constats des chercheurs sont unanimes. Les textes se densifient, s'arriment plus étroitement aux genres et registres que, parfois, ils dépassent très subtilement (Brunel & Taous, 2018 ; Taous, 2020). Ces modifications qui « épaississent » les textes (Bucheton & Chabanne, 2002) relèvent « de variables extra-langagières, pragmatiques, mais aussi de critères esthétiques plus ou moins singuliers » et « sont certainement celles qui sont les moins "enseignables" » (David, 1994, p. 5). C'est la

communauté de lecteurs, les échanges interpersonnels qui impliquent, par leur régularité, une innutrition qualitative d'importance.

Dans le détail des analyses, deux points méritent d'être soulevés et donnent matière à réflexion. Le premier concerne l'évaluation sémantique et pragmatique des textes : si les élèves sont très sensibles à la qualité pragmatique et sémantique d'un texte, lorsque ce dernier s'y conforme (Besnard & Élalouf, 2018, p. 78 et 80), ils peinent, en revanche, beaucoup à donner des consignes claires, lorsque le texte ne répond pas aux attentes pragmatiques ou au projet littéraire initial. Ils retombent alors dans des schémas prescriptifs, qui ne sont pas toujours opératoires : à ce titre, l'usage récurrent, dans les retours commentatifs, du verbe « expliquer » ou de la locution « donner plus de détails » incite les rédacteurs à des développements souvent digressifs et hors de propos au regard du genre incriminé (Taous, 2020, p. 22-29). Les élèves-relecteurs reproduisent ainsi ce qu'on leur reproche souvent : le manque de clarté, une pensée opaque car restée trop implicite mais exigeant, pour être parfaitement intelligible, d'être déployée, « sortie des plis » (*ex-plicare*) et des arcanes du cerveau. Se télescopent alors des registres discursifs différents : l'explicatif-informatif risque de pervertir un texte dont la visée première pouvait être tout autre. Le second point a trait aux difficultés à résorber les défaillances morphosyntaxiques : si certaines sont relevées et corrigées, elles ne le sont jamais de manière systématique et ne traduisent donc pas, de la part du réviseur ni même du rédacteur, une logique linguistique qui attesterait de la compréhension d'un fait de système (Taous, 2018, p. 51-52). À la manière des copistes (et ce qui a d'ailleurs contribué à l'émergence de traités d'orthotypographie, cf. Baddeley, 1997 ; Berthon, 2011), les élèves peuvent pratiquer un accord en genre ici, mais le délaisser là ; écrire le même mot de deux façons différentes à quelques lignes d'intervalle, etc… Or, ce manque de rigueur conduit souvent l'enseignant de français à sombrer dans une grande exaspération.

Il convient donc de faire réfléchir sur la langue et non de prescrire aléatoirement, en « confront[ant] d'emblée l'apprenant à des activités-cibles, dans des situations construites de telle sorte que cet apprenant rencontrera certains obstacles qu'il parviendra par des détours d'apprentissage à surmonter. L'analyse des obstacles est donc primordiale » (Plane, 1996, p. 53). Mais cet apprentissage, comme l'immersion culturelle et littéraire, est long à mener et ne saurait se limiter à des exercices ponctuels. En effet, les exercices ciblés sur un point de langue jugé défaillant ne sont que de peu d'utilité (Scheepers, 2017), d'une part, parce qu'ils ne sollicitent que la mémoire de travail à court terme, d'autre part, parce qu'ils sont souvent proposés de façon décontextualisée et cloisonnée : il est difficile pour les élèves de faire la jonction entre étude de la langue et production écrite. Il nous semble donc que des activités métalinguistiques

régulières permettraient d'activer des réseaux cérébraux qui, souventefois empruntés, deviendraient des voies de réflexion que l'on souhaiterait voir devenir aussi naturelles et intuitives que celles qui nous poussent à respirer.

3. L'activité de reprise côté enseignant

3.1. *Tirer parti de ses relectures pour concevoir son florilège*

Tout comme ce qui se pratique en lecture littéraire, l'idée est de donner matière à discussion, à « conflit socio-cognitif » grâce à un florilège d'énoncés propre à activer la fibre métalinguistique et surtout réflexive[21] des apprenants en les considérant avant tout pour ceux qu'ils sont : des locuteurs de la langue française, des sujets parlants, avec leurs habitudes langagières, leurs hésitations, leurs sentiments également de ce qui est agrammatical ou pas, de ce qui se dit ou ne se dit pas selon les contextes[22], etc… Cette posture d'enseignement est d'autant plus pertinente que des études menées sur des élèves de fin du cycle 1-début de cycle 2 ont prouvé la capacité de ces derniers à prendre « conscience » des « procédures orthographiques », lors de retours métagraphiques (David & Dappe, 2011, p. 21 ; David & Dappe, 2013). Nous abondons, par conséquent, dans le sens de la remarque suivante selon laquelle « toute production écrite a un sens et peut faire sens en fonction des usages et des contextes de leur émission-réception » (David, 2001, p. 50 ; voir en outre Martinez, 2010, p. 286). En effet, malgré les recommandations récentes en matière d'annotations et de corrections des écrits, on ne saurait éluder les défaillances linguistiques de nos considérations sous prétexte de ne rendre compte, dans les annotations, que des faits de contenu ou de respect de la consigne, puisque de la détection de ces défaillances linguistiques et de leur traitement dépend leur automatisation. Or, cette automatisation est primordiale : d'elle peut dépendre la qualité d'une production, autre point essentiel sur lequel s'accordent les spécialistes de didactique de l'étude de la langue et des phénomènes d'acquisition (Bourdin, Cogis & Foulin,

[21] Nous insistons sur la nécessité de conscientiser les remarques de métalangage spontanées car, comme le rappelle R. Jakobson (1963), « nous pratiquons le métalangage sans nous rendre compte du caractère métalinguistique de nos opérations » (p. 217). Le rôle de l'étude de la langue est d'apprendre à comprendre les arcanes et les motivations/intentions sous-jacentes au métadiscours (emploi des mots du langage *en mention*).

[22] Sur le concept de « grammaires floues » et sur les bienfaits qu'il y aurait à apprendre aux élèves à reconnaître, puis à ordonner les « diverses échelles d'acceptabilité », voir Combettes (1982).

2010, p. 61-62 ; Plane, 2013[23] ; Chartier, 2017[24] ; David & Guerrouache, 2018[25]).

L'objectif principal est donc…

- côté élèves, de libérer de l'espace pour la gestion et la prise en compte de phénomènes plus subtils en les aidant à détecter et à traiter efficacement les zones défaillantes, afin d'automatiser certaines procédures ;

- côté enseignant, de cibler les points incontournables à résorber et les travailler avec une très grande régularité[26]. Deux pistes peuvent être envisagées conjointement : la première consiste, pour l'enseignant, à s'attacher aux défaillances grammaticales audibles et donc, repérables à l'écoute du texte lu indépendamment du support écrit, et à les collecter de façon ordonnée selon une typologie qui pourra prendre les allures suivantes : **1.** les tours asyntaxiques[27] auxquels pourront se greffer les problèmes d'hétérogénéité aspecto-temporelle (ou de « non-homogénéité interne », cf. Castagnet-Caignec, 2018, p. 47) et de concordance des temps ; **2.** les aberrations sémantiques et anomalies lexicales, lesquelles pourront relever tout autant des registres de langue[28] que des

---

[23] « [U]n grand nombre de travaux […] ont mis en évidence le cout cognitif de l'activité perceptivo-motrice impliquée dans l'acte graphique effectué lors de la production de textes et, par conséquent, *l'incidence de la fluence graphique sur la qualité des textes produits* » (Plane, 2013, p. 176) (c'est nous qui soulignons).

[24] « Dans [une] enquête faite en 2000 […] auprès d'une centaine de maitres, "112 garçons, contre "seulement" 49 filles, sont jugés comme ayant de "vraies difficultés" d'écriture (lenteur, maladresse, lisibilité)", fatigabilité qui expliquerait la *brièveté de leurs textes autant que leur manque d'idées ou leurs difficultés de formulation* » (Chartier, 2017, p. 27, note 34) (c'est nous qui soulignons).

[25] « 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 » (David & Guerrouache, 2018, p. 46-47).

[26] Nous rejoignons ici les vues de Roubaud & Moussu (2010) : en « construi[sant] un rapport positif aux savoirs sur la langue », l'enseignant permet à l'élève, au travers de « pratiques ritualisées, articulant activités de manipulation de la langue, séances de structuration de savoirs grammaticaux et séances d'observation/délibération », « de mieux utiliser ces savoirs en compréhension de textes et en conséquence d'améliorer significativement ses performances linguistiques dans des tâches autonomes de production d'écrits » (p. 72).

[27] Pour des exemples portant sur des rections verbales asyntaxiques, voir Turco (1994, p. 107-108), Meleuc (2000, p. 71) ; pour des exemples portant sur des attelages collocatifs inappropriés, voir El Amrani (2013) et Taous (2018).

[28] Les erreurs syntaxiques peuvent aussi induire des phénomènes d'anomalie sémantique. Sans l'analyser de ce point de vue, Turco (1994) signale l'énoncé suivant : « Pourquoi dans le bourg les gens riches y habitent ? Car dans le bourg il y a un mur qui protège *les* énemis » (p. 107-108) (c'est nous qui soulignons). Voir également *supra*.

problèmes d'anaphore ; **3.** les questions de segmentation de la chaîne prosodique. Nous proposons, dans le document 6, une transcription de l'écrit reproduit dans le document 2 et une analyse des faits de langue défaillants qui suive la typologie à trois termes que nous venons de dresser.

il était une fois un garçon qui vivait a lyon avec sa mere ✂ *UN JOUR* ✂ *SA MERE VENAIT* de se vire de son travail ✂ *ELLE PER* tout sont argent que sont travail lui *A DONNER* et qui la prete ✂ et *UN JOUR* sons fils fai*T* un grave acident ✂ il *C'EST CASSE* la jambe ✂ *IL FAUT* 100 000 mille euros ✂ la mere avait zero euros ✂ *ELLE VOIE* une pub ou il a des aplie ✂ *ELLE JOUE* et

Légende *:*
Tours asyntaxiques
HÉTÉROGÉNÉITÉ ET CONCORDANCE DES TEMPS
Aberrations sémantiques/Anomalies lexicales (registre de langue)
✂ Problèmes de segmentation

Document n° 6
Transcription de la fig. 2 et analyse des faits de langue défaillants (6ème, Académie de Versailles, 2021)

La seconde piste à envisager conjointement consiste à repérer les défaillances n'engageant que les phénomènes (ortho)graphiques. Se dégagent alors celles relevant du niveau morphosyntaxique (accords dans le SN ou accord *sujet-verbe* ; encodage de /E/) et celles supposant des problèmes de segmentation (ponctuation).

À partir de la présente production (doc. 2 ; doc. 6), nous proposons la démarche didactique suivante dans laquelle nous avons pris soin de hiérarchiser les éléments à revoir et explicité les gestes didactiques à adopter :

❶ 1ère lecture orale : Détection des tours asyntaxiques

Texte collégialement produit à l'issue de la séance : il était une fois un garçon qui vivait a lyon avec sa mere un jour sa mere venait de se **faire virer** de son travail elle per tout sont argent que sont travail lui a donner ~~et qui la prete~~ et un jour sons fils fait un grave acident il c'est casse la jambe il faut 100 000 mille euros la mere avait zero euros elle voie une pub ou il **y** a des aplie elle joue ~~et~~

Au niveau des gestes didactiques, l'enseignant lira oralement le texte en le segmentant convenablement et en faisant des pauses prosodiques ; il n'hésitera pas à relire un même bloc syntaxique si l'erreur peine à être relevée. L'erreur repérée sera d'emblée corrigée collégialement.

NB : Il se peut que les élèves corrigent spontanément des faits d'un autre ordre : on en prendra note mais en les localisant à un endroit à part dans

l'espace du tableau, quitte à préciser les différents ordres linguistiques que matérialise l'utilisation du tableau (pertinence didactique à faire justifier).

❷ 2ème lecture orale : Détection des zones d'hétérogénéité aspecto-temporelle

Texte collégialement produit à l'issue de la séance : il était une fois un garçon qui vivait a lyon avec sa mere **un jour sa mere** ~~venait de~~ se **fit** virer de son travail elle **perdit** tout sont argent[29] que sont travail lui **avait donner** et un jour sons fils **fit** un grave acident il **s'était cassé** la jambe il **fallait** 100 000 mille euros la mere avait zero euros elle **vit** une pub ou il y **avait** des aplie elle **joua**

Les gestes didactiques seront identiques à ceux de la première lecture orale. L'enseignant repartira toujours du texte révisé à l'occasion de la séance précédente.

❸ 3ème lecture orale : Réajustement lexicaux et sémantiques

Texte collégialement produit à l'issue de la séance : il était une fois un garçon qui vivait a lyon avec sa mere un jour sa mere se fit **renvoyer** de son travail elle perdit tout sont argent que sont travail lui avait donner et un jour sons fils **produisit** un grave acident il s'était cassé la jambe il fallait 100 000 mille euros la mere **n'avait pas un seul euro** elle vit une **publicité / une réclame** ou il y avait des **applications** elle joua

Concernant les gestes didactiques, l'enseignant pourra insister sur les registres langagiers et les variations diamésiques (cf. virer *vs* renvoyer *; pub vs* réclame *; résolution des troncations par apocope, cf.* applies *vs* applications *ou* pub *vs* publicité*), les collocations et constructions à verbe support (cf.* produire un grave accident*) et l'expression de la négation ou de la quantité nulle (cf.* avait zéro euros *vs* n'avait pas un seul euro*).*

❹ 4ème lecture orale : ✂ Problèmes de segmentation

Texte collégialement produit à l'issue de la séance :
il était une fois un garçon qui vivait a lyon avec sa mere.
un jour ;
sa mere se fit renvoyer de son travail !
elle perdit tout sont argent que sont travail lui avait donner !
Or et un jour sons fils produisit un grave acident :
il s'était cassé la jambe !
il fallait donc 100 000 mille euros
mais la mere n'avait pas un seul euro.
Un beau matin elle vit une publicité ou il y avait des applications !
elle joua donc…

[29] Alternative (peut-être plus économique) : *Un jour sa mere **qui** venait de se faire virer de son travail ~~elle~~ perdit tout sont argent.*

Gestes didactiques suggérés : à l'aide de la fonction vocale sous Word, lecture en deux temps (avec puis sans ponctuation, de manière à mettre en contraste les deux versions). L'enseignant pourra tenter de voir comment certains connecteurs (conjonctions, locutions adverbiales) permettent de développer sémantiquement l'implicite des signes de ponctuation.

❺ Passage au support graphique :

il était une fois un garçon qui vivait a Lyon avec sa mere. un jour, sa mere se fit renvoyer de son travail. elle perdit tout sont argent que sont travail lui avait donner. Or un jour sons fils produisit un grave accident : il s'était cassé la jambe. il fallait donc 100 000 mille euros mais la mere n'avait pas un seul euro. Un beau matin elle vit une publicité ou il y avait des applications. elle joua donc. . .

Temps 1 : Identification de l'élément gênant dans les séquences surlignées en noir (à partir du repérage de l'élément noyau, que l'on souligne alors collégialement).

Temps 2 : À partir du noyau, déduire la graphie (et la classe grammaticale) de l'élément erroné. Les élèves sont invités à mobiliser l'axe paradigmatique (commutation = *son* / *mon* / *l'-le* ; *dans* / *à côté de* / *près de*…)

Temps 3 : Chaque élève propose une correction en reproduisant intégralement la séquence surlignée.

[[*Temps 4* : Possibilité d'ajuster les données ortho-typographiques (les majuscules en début de phrase ou après ponctuation forte).]]

L'enseignant doit donc concevoir ces pauses à visée métalinguistique en partant du plus problématique (agrammaticalité) pour aller vers le plus subtil à détecter (maîtrise du code orthographique). Deux éléments nous paraissent notables :

- la réhabilitation du vecteur « oral » (Cassereau-Stoyanov & Ballé-de Canteloube, 2017, p. 187), puisque nous le considérons comme une clé permettant de hiérarchiser les faits de langue en commençant par les plus anomaux (Delbrassine, 2018, p. 132) ;
- l'élaboration d'un panel de productions (à conserver au fil des ans) qui permette d'éviter la crainte de voir un écrit servir de « cobaye » à la classe.

3.2. *Hiérarchiser les contenus : autour de deux faits problématiques*

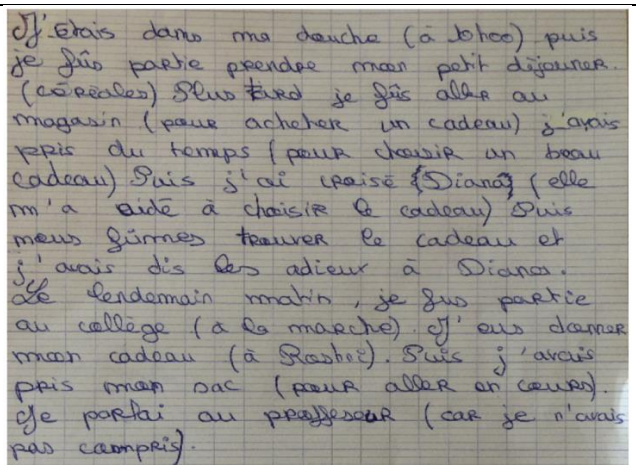
Le rendu oral de la production analysée ci-dessus (doc. 2 et 6) nous a permis d'isoler comme particulièrement problématique la non-homogénéité interne du système temporel. Du point de vue graphique, nous avons retenu la question de l'encodage de /E/ en finale de verbes, non seulement en raison des larges possibilités offertes par la langue française pour encoder ce morphème verbal, mais

également en raison de l'analyse syntaxique sous-jacente préalable permettant de sélectionner le(s) bon(s) graphème(s). La question de l'encodage de /E/ est étroitement corrélée à celle de *a/à* et traiter l'une implique de traiter l'autre. On pourrait donc envisager, autour de ces deux objectifs linguistiques, des activités à visée réflexive et métalinguistique qui interviendraient une fois par semaine, pendant une durée de 30 minutes maximum (Wyns, 2018).

3.2.1. Les problèmes de « non-homogénéité interne » : cohérence ou concordance des temps ?

C. Doquet & J.-L. Pilorgé (2020, p. 200, note 14) constatent, d'après les annotations de deux enseignantes, que les problèmes temporels peuvent recouper les oppositions entre langue et discours. Les jeux qu'ils observent au sein des déterminants (« la concordance des temps » *vs* « ton système des temps ») indiquent une tension entre les cadres traditionnels présentés par les grammaires normatives (*la* concordance des temps) et les usages en discours, qui révèlent que certains temps ont une souplesse d'emploi (le présent et le passé composé peuvent être employés dans différentes sphères temporelles). Contrairement à la production analysée précédemment, où l'on notait une sous-représentation des temps du récit (laquelle – bien que pas toujours conforme – pouvait néanmoins se justifier par l'émergence du présent de narration), la production ci-dessous illustre parfaitement, à l'inverse, un cas d'hypercorrections : censé inscrire son récit dans la sphère du passé, l'élève opte mécaniquement pour le temps du récit par excellence dans la littérature : le passé simple ou assimilé (passé antérieur). Le problème est que cette production ne répond ni aux exigences de l'écrit littéraire (extension intempestive de formes au passé simple/passé antérieur), ni à celles d'un écrit relevant du dialogue et des temps du discours :

Production d'élève (6ème)	Transcription et analyse
	J'étais dans ma douche (à 10h) puis je fûs partie prendre mon petit déjeuner (céréales). Plus tard je fûs aller au magasin (pour acheter un cadeau). **J'avais pris** du temps (pour choisir un beau cadeau). Puis J'AI CROISÉ Diana (elle



J'étais dans ma douche (à bloc) puis je fûs partie prendre mon petit déjeuner (céréales). Plus tard je fûs allée au magasin (pour acheter un cadeau) j'avais pris du temps (pour choisir un beau cadeau). Puis j'ai croisé (Diana) (elle m'a aidé à choisir le cadeau) Puis meus fûmes trouver le cadeau et j'avais dis les adieux à Diana. Le lendemain matin, je fus partie au collège (à la marche). J'eus donner mon cadeau (à Roshni). Puis j'avais pris mon sac (pour aller en cours). Je parlai au professeur (car je n'avais pas compris).

m'**a aidé** à choisir le cadeau). Puis *nous fûmes trouver* le cadeau et j'avais [fait] [m]es adieux à Diana. Le lendemain matin, je fus partie au collège (à [pied]). J'eus donner mon cadeau (à Roshni). Puis **j'avais pris** mon sac (pour aller en cours). **Je parlai** au professeur (car **je n'avais pas compris**).

Légende :
Formes correctes
Hypercorrections + Chimères orthographiques*
HÉTÉROGÉNÉITE INTERNE
Fausse chimère orthographique

* : L'expression « chimère orthographique » désigne, métaphoriquement, la réunion de deux termes dont l'orthographe, convenable si les deux mots sont pris isolément (cf. doc. 7, *j'eus* et *donner*), devient problématique voire incorrecte s'ils sont associés, constituant ainsi une sorte de « chimère » (cf. doc. 7, les périphrases « j'eus donner » – « je fûs aller »). En effet, théoriquement, *être* et *avoir* auxiliaires imposent un participe passé (cf. *j'eus donné – je fus allé*), non un infinitif. Mais la tendance décrite ici n'est pas systématique et il faut donc se méfier des fausses chimères. Dans « nous fûmes trouver un cadeau », *fûmes* fonctionne non comme un auxiliaire mais comme un verbe de mouvement : l'infinitif est la forme attendue. Voir également *infra*.

Document n° 7
Production écrite, transcription et analyse des faits de langue anomaux (6ème, Académie de Versailles, 2021)

Comment exploiter cette production dans le cadre d'un travail métalinguistique inscrit dans un processus de travail régulier ? Selon nous, il serait bon d'envisager successivement ou parallèlement les deux écrits recevables (littéraire et vieilli *vs* discours). Nous soumettons donc à l'appréciation le scénario didactique suivant :

Temps 1 : Sur un échantillon de texte donné, les élèves écoutent les trois versions (les deux versions possibles + celle de l'élève) et émettent leur sentiment quant au degré de grammaticalité de ces dernières avant que de passer au support écrit (doc. 8).

D'après la version de l'élève	*Version littéraire et vieillie*	*Version plus usuelle*
J'étais dans ma douche (à 10h) puis je fus partie prendre mon petit déjeuner (céréales). Plus tard, je fus allée au magasin (pour acheter un cadeau).	J'étais dans ma douche (à 10h) ; je pris ensuite mon petit déjeuner (céréales). Plus tard, je me rendis au magasin (pour acheter un cadeau).	J'étais dans ma douche (à 10h) ; j'ai ensuite pris mon petit déjeuner (céréales). Plus tard, je suis allée au magasin (pour acheter un cadeau).

Document n° 8

Support 1 : trois versions possibles (de la correction à l'hypercorrection)

Temps 2 : Vers un questionnement métalinguistique conscient :

- Guidés par l'enseignant, les élèves tentent de caractériser linguistiquement leurs impressions : sémantiquement (les trois énoncés leur paraissent-ils également grammaticaux ? Perçoivent-ils des nuances, d'ordre diaphasique, diachronique ou diamésique ?) et morpho-syntaxiquement (éprouvent-ils un sentiment d'étrangeté temporelle à la lecture de ces textes ? Si tel est le cas, cette étrangeté pourra permettre d'identifier une tendance à l'hypercorrection).

- Les élèves repèrent, pour les deux versions recevables, le temps prédominant (PS ; PC), explicitent les spécificités morphologiques de chacun des temps (morphologie synthétique *vs* morphologie analytique).

Temps 3 : Passage à l'écrit avec un texte lacunaire (doc. 9a)

- On commencera par la version la plus usuelle : autour du passé composé (PC). Nous avons opté, dans le texte lacunaire, pour l'utilisation de l'apostrophe afin de ne pas accroître la difficulté (formation du passé composé avec *auxiliaire + participe passé*, sélection de la forme *ai* ou *suis*, sélection de la forme en *-é*, etc.) : une séquence comme « je [prendre] » pourrait désorienter plus d'un élève, qui n'oserait pas remettre en cause l'énoncé écrit (en l'occurrence, « je ») et choisir l'allomorphe *j'*, pourtant exigé dans le cadre du passé composé (« j'ai pris »).

- Les objectifs sont essentiellement morphologiques : il s'agit de réviser la structure à la P1 (*auxiliaire… -é* [= participe : *parti*, *fait*, *pris*]) afin de résorber les cas de « chimères orthographiques » (type *je suis aller*).

Temps 4 : Passage à l'écrit avec un texte lacunaire (doc. 9b)

Il s'agira alors de réviser la morphologie du passé simple aux P1 et P4 en mettant en évidence (par des couleurs, par exemple) les différents morphèmes discontinus possibles : *je… -ai* / *je… -s* / *nous…-^mes*. Il faudrait éviter (mais non s'interdire) de conjoindre à un pronom de P1 (*je*) un verbe en *-er*, en raison de l'hétérographie (sans doute très artificielle pour des locuteurs employant fort

peu aussi bien l'un que l'autre temps) entre imparfait (*je donnais*) et passé simple (*je donnai*).

a. *Autour du passé composé (PC)*	**b.** *Autour du passé simple (PS)*
J'étais dans ma douche (à 10h) ; j'[**prendre**] ensuite mon petit déjeuner (céréales). Plus tard, je [**aller**] au magasin (pour acheter un cadeau). J'avais pris du temps (pour choisir un beau cadeau). Puis j'[**croiser**] Diana : elle m'[**aider**] à choisir le cadeau. Nous [**trouver**] le cadeau et j'[**faire**] mes adieux à Diana. Le lendemain matin, je [**partir**] pour le collège (à pied). J'[**donner**] mon cadeau à Roshni. Puis, j'[**prendre**] mon sac (pour aller en cours). J'[**parler**] au professeur (car je n'avais pas compris le cours).	J'étais dans ma douche (à 10h) ; je [**prendre**] ensuite mon petit déjeuner (céréales). Plus tard, je [**se rendre**] au magasin (pour acheter un cadeau). J'avais pris du temps (pour choisir un beau cadeau). Je [**croiser**] Diana : elle m'[**aider**] à choisir le cadeau. Nous [**trouver**] le cadeau et je [**faire**] mes adieux à Diana. Le lendemain matin, je [**partir**] pour le collège (à pied). Je [**donner**] mon cadeau à Roshni. Puis, je [**prendre**] mon sac (pour aller en cours). Je [**parler**] au professeur (car je n'avais pas compris le cours).

Document n° 9

Support 2 : revoir les morphèmes verbaux du passé simple et du passé composé (temporel + personnel)

3.2.2. Orthographe et morphosyntaxe : /E/ et *a-à*

C. Wolfarth, C. Ponton & C. Brissaud (2018, p. 223) confirment que l'imparfait est un temps régulièrement employé dans les productions (2ème tiroir après le présent) et que les morphogrammes de temps (*il été*) et/ou de personne (*il étai*) demeurent problématiques, les uns, « morphonogrammes » (Jaffré & David, 1999, p. 8), étant à la fois homophones et hétérographes (/E/), les autres, quiescents en tout (cf. *vous mangi**é***) ou partie (cf. *nous mangi**on***). Proposer une verbalisation des différents candidats graphémiques possibles à l'encodage d'un phonème ne nous semble pas très heureux au-delà du cycle 2, puisque l'on risque d'aboutir à des formes comme *étai*, *étet*, *étei*, *étè*, etc… : la mémoire visuelle et la mémorisation de configurations morphosyntaxiques doivent être privilégiées, comme le prouvent de nombreuses études psycholinguistiques mentionnant l'impact visuel de l'« enveloppe orthographique globale des mots » dans le cerveau, pour les formes les plus fréquentées (Largy, Cousin & Fayol, 2004). Nous proposons d'étendre cette notion d'enveloppe globale à des configurations syntaxiques et de sensibiliser les élèves aux « chimères orthographiques »[30].

[30] Sur cette notion, voir la note précédée d'un astérisque dans le document 7.

Un premier travail pourra consister à faire verbaliser la manière dont ces chimères se constituent. Le travail paradigmatique (commutation par un verbe dont l'infinitif est hétérophone du participe), premier, doit impérativement et systématiquement être joint à un travail syntagmatique (identification du noyau prédicatif et paramétrage de ce dernier, cf. Taous (à paraître 1)), de manière à ce que les élèves automatisent le fait qu'un verbe puisse être morphologiquement complexe et enregistrent visuellement des tours en *auxiliaire + participe*, *préposition + noyau infinitif/(pro)nominal*, *verbe modal + infinitif*, etc. :

a. Elle lui **a donner** de l'argent *(d'après la production du document 2)*

b. Je **suis aller** *(d'après la production du document 7)*

c. J'**ai donner** *(d'après la production du document7)*

d. Il **fallait regardait** *(d'après la production du document5)*

e. **Elle disais** *(d'après la production du document 5)*

f. Ce garçon vivait a Lyon *(d'après la production du document 2)*

g. Les conseils ne **se ressemblé** jamais *(d'après la production du document 5)*

h. Les voitures **communiquer** entre elle *(copie de 5ème, Académie de Versailles, 2021)*

i. Le scélérat **à** ses vertus, comme l'honnête homme **à** ses faiblesses (*Les Liaisons dangereuses*, lettre 32, texte et orthographe de l'édition originale de 1782)

On pourra ici évoquer le fait que les accents étaient à l'origine conçus comme des signes diacritiques censés aider les allophones ou peu lettrés à comprendre ce qu'ils lisaient en les aiguillant sur la nature du mot (verbe-auxiliaire *vs* préposition, dans le cas de *a/à*). L'extrait suivant, tiré de la *Briefve doctrine pour deuement escripre selon la proprieté du langaige françoys* de Tory[31] (1533), scelle la genèse de l'opposition graphique entre ***à*** *« préposition »* et ***a*** *verbe/auxiliaire*, artifice graphique dont nous découvrons qu'il aurait pu être tout autre (le verbe-auxiliaire *a* aurait pu s'orthographier *ha* et la préposition *à*, s'encoder *a*) et surtout, dont les productions écrites confirment les difficultés

[31] Concernant l'auteur de cette épître d'orthotypographie, Berthon (2011) rappelle qu'il est préférable d'y voir non une « œuvre collective » mais « plus certainement […] l'un des aboutissements individuels d'une entreprise collective » (p. 10), au nombre de laquelle pourrait se compter, outre Tory, Marot.

d'assimilation, tant chez les jeunes élèves que chez les adultes (cf. *supra*, ex. **f** et **i** ; Martinez, 2010, p. 280-282) :

Texte original	Traduction personnelle
Or doncques, pour euiter doubte, est a noter que quand *a* est preposition ou article, nous l'auõs signé à la forte (…) d'ung accêt agu mué en graue, ainsi *à*. (…) Au lecteur, sil vous viêt à plaisir. Quand il est verbe de *habeo*, il n'est point noté : aulcuns touteffoys l'escripuent auec aspiratiõ *ha*, qui n'est pas maulvais. (…) Tant y a, que les Françoys n'y proferêt point le *h* : par quoy il semble estre superflu de l'y escripre, si n'est pour la difference.	« Or donc, pour éviter toute ambiguïté, il est à noter que quand *a* est préposition ou article, nous l'avons accentué à la forte (…) d'un accent aigu changé en accent grave, ainsi : *à*. (…) Au lecteur [d'adopter cette graphie] si cela vous convient. Quand il est verbe issu du latin *habeo*, il n'a pas de signe spécifique : certains, toutefois, l'écrivent avec une aspiration *ha*, ce qui n'est pas mauvais [étant donné l'origine étymologique]. Mais il y a des Français qui n'aiment pas cette graphie avec *h* aspiré ; c'est pourquoi, il semble superflu de l'ajouter, si ce n'est pour noter la différence [entre la préposition et le verbe]. »

Document n° 10

Geoffroy Tory, Briefve doctrine pour deuement escripre selon la proprieté du langaige françoys, *1533*.

Si les grammairiens des XVI^e^-XVIII^e^ siècles ont tenté de contrer les phénomènes d'homophonie (le cas de [a], encodé *à* ou *a* selon le contexte phrastique) et de résorber le sentiment de polycatégorisation en recourant aux signes diacritiques (accent, tilde, ajout de lettres étymologiques…)[32], les analyses longitudinales des productions orthographiques révèlent que paradoxalement, ces signes diacritiques présentent de telles sources de complexité lors du passage à l'écrit que l'on peut douter du rapport bénéfice-risque et du confort qu'ils sont censés procurer à la lecture : les élèves comprendraient-ils moins bien les textes dénués de certains de ces diacritiques ? Sont-ils seulement conscients du bénéfice qu'ils peuvent en tirer en posture de lecteurs ? Dans le cadre actuel, donc, on pourra mettre en évidence ces chimères, pour aller vers une identification autonome de ces chimères et leur résolution.

Toutefois, on ne manquera sans doute pas de rencontrer des cas de « fausses chimères » comme dans l'énoncé, produit par un élève de 6^ème^, *Nous fûmes trouver le cadeau* (doc. 7), où la séquence *fûmes trouver* commute

[32] Sur cette recherche de « désambigüisation », voir Pellat & Andrieux-Reix (2006).

paradigmatiquement avec *allâmes chercher* / *partîmes à la recherche* (litt. *pour trouver un cadeau*). L'infinitif après *être* s'analyse, par conséquent, comme un infinitif de progrédience (Damourette & Pichon, 1911-1933), sorte d'infinitif final[33]. À la manière des gloses médiévales, qui attestent de pratiques paraphrastiques à visée pédagogique (Rosier-Catach, 1990, p. 13-14), le recours à la paraphrase possède de réelles vertus, puisqu'il permet de comprendre l'énoncé et d'articuler morphologie et sémantique[34].

4. Conclusion

Depuis 1990, les pratiques pédagogiques ont beaucoup évolué et les travaux de didactique et de psycholinguistique ont eu sans conteste un retentissement auprès des ministères qui tentent de relayer, à leur manière, les avancées didactiques. Nous ne prétendons aucunement ici avoir proposé de réelles pistes efficaces : l'essentiel selon nous est…

… que les enseignants admettent et respectent le temps de progression des élèves, notamment en ce qui concerne l'acquisition des procédures orthographiques ; en somme, que ces derniers se hâtent lentement…

… que les enseignants les sensibilisent aux zones problématiques en proposant des activités régulières sur ces domaines, que ce soit en les détectant, en jugeant de la grammaticalité d'énoncés, en comparant morphologiquement et objectivement les différentes formulations proposées.

Ces activités, parce qu'elles aboutissent à une remise en question des possibles linguistiques, nous semblent propices à nourrir les esprits curieux tout en les armant contre des occurrences problématiques : nous faisons le pari que c'est le caractère réflexif et métalinguistique qui, par l'intérêt qu'il recèle, contribuera à la motivation des élèves, à leur engagement et, *in fine*, à l'efficacité du travail de relecture.

---

[33] Sur cet emploi de *être* comme verbe de mouvement, voir Taous (à paraître 2). *Les liaisons dangereuses* de Laclos (texte et orthographe de l'édition originale de 1782) présentent deux autres exemples de fausses chimères orthographiques : **1.** Avec *être* et infinitif de progrédience : *Valmont, à coup sûr, n'***auroit** *pas* **été troubler** *votre douleur par de contrarians plaisirs* (lettre 105). **2.** *Je n'ai eu besoin d'aucune réflexion pour désirer que tout ce qui la concerne, et qui pourroit lui nuire, restât* **à** *jamais* **ignoré** *de tout le monde* (lettre 174). Dans cet exemple, la locution adverbiale *à jamais* commute avec *pour toujours*, ce qui permet de placer sur le même axe paradigmatique *pour* et *à*, tous deux prépositions. La lecture par groupes syntaxiques occupe une place centrale, puisqu'elle invite à dépasser l'association purement automatique et visuelle ***à*** *jamais* ***ignoré***, par une re-segmentation en *///à jamais/// ignoré*.

[34] Sur les vertus didactiques de la glose paraphrastique, manifestation d'un sentiment épilinguistique et premier palier à l'appréhension métalinguistique, voir Ducard (2021, p. 84-85).

5. Bibliographie

Ballenghien, M.-A., Ruellan, F., Brassart, D.-G. & Reuter, Y. (1994). Les interactions verbales entre élèves au service de la réécriture ? *Repères, 10*, p. 115-129

Baddeley, S. (1997). L'orthographe de la première moitié du XVI^{e} siècle : variation et changement. *L'information grammaticale, 74*, p. 24-31

Berthon, G. (2011). La "Briefve doctrine" et les enjeux culturels de l'orthotypographie : Tory et les autres. Colloque *Geoffroy Tory : arts du livre et création littéraire (1523-1533)*. Juin 2011, Paris, France. URL : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01488658

Besnard, M. & Élalouf, M.-L. (2018). (Ré)apprendre à lire des textes de jeunes scripteurs ? *Le français aujourd'hui, 203/4*, p. 73-86

Bordeleau, P. (1990). L'impact des développements technologiques sur l'enseignement de la langue maternelle. G. Gagné, M. Pagé & E. Tarrab (éds), *Didactique des langues maternelles. Questions actuelles dans différentes régions du monde* (p. 285-301). Bruxelles : De Boeck-Wesmael

Boré, C., Roubaud, M.-N. & Élalouf, M.-L. (éds). (2018). Corpus ÉMA, écrits scolaires [Corpus]. ORTOLANG. URL : https://hdl.handle.net/11403/ema-ecrits-scolaires-1/v2

Bosc-Miné, C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'année psychologique, 114/2*, p. 315-353

Bosredon, C. (2014). Représentations de l'écriture au cycle 3 : une enquête croisée auprès d'enseignants et d'élèves. *Pratiques, 161-162*, p. 1-25

Bourdin, B., Cogis, D. & Foulin, J.-N. (2010). Influence des traitements graphomoteurs et orthographiques sur la production de textes écrits : perspective pluridisciplinaire. *Langages, 177*, p. 57-82

Brunel, M. & Taous, T. (2018). Réviser son texte sur écran : analyse des processus à l'œuvre dans un dispositif d'écrits de fanfiction en classe de troisième. *Repères, 57*, p. 57-82

Bucheton, D. & Chabanne, J.-C. (2002). Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement. *Repères, 26-27*, p. 123-148

Cassereau-Stoyanov, H. & Ballé-de Canteloube, H. (2017). Se représenter, concevoir et conceptualiser des exercices de français : ce qu'en disent les auteurs d'un manuel. *Repères, 56*, p. 181-195

Castagnet-Caignec, S. (2018). Traitement du temps dans des récits à visée littéraire chez les élèves de primaire et secondaire. *Repères, 57*, p. 35-56

Chartier, A.-M. (2017). La dictée dans les cahiers d'élèves (1880-1980) : un exercice au long cours. *Repères, 56*, p. 17-32

Colognesi, S. & Deschepper, C. (2018). La relecture collaborative comme levier de réécriture et de soutien aux corrections des textes. *Le français aujourd'hui, 203/4*, p. 63-72

Colognesi, S. & Lucchini, S. (2018). Aider les élèves à organiser leurs écrits : les effets d'un étayage destiné à travailler la superstructure textuelle. *Repères, 57*, p. 143-162

Combettes B. (1982). Grammaires floues. *Pratiques, 33*, p. 51-59

Damourette, J. & Pichon, É. (1911-1933). *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française*, Tome 3. Paris : Collection des linguistes contemporains

David, J. (1994). La réécriture au confluent des approches linguistique, psychologique et didactique. *Repères, 10*, p. 3-12

David, J. (2001). Écriture et réécriture extrascolaires : aspects linguistiques et cognitifs. *Repères*, *23*, p. 33-54
David, J. & Dappe, L. (2011). Interactions et morphologie grammaticale écrite à l'école primaire. *Recherches*, *54/1*, p. 17-31
David, J. & Dappe, L. (2013). Comment des élèves de début de primaire approchent-ils la morphographie du français ? *Repères*, *47*, p. 109-130
David, J. & Guerrouache, C. (2018). Relire, analyser et réécrire ses écrits au début du primaire. *Le français aujourd'hui*, *203/4*, p. 29-49
Delbrassine, D. (2018). Outils numériques et didactique de l'écriture : travailler les textes sans fin ? *Le français aujourd'hui*, *203/4*, p. 125-134
Doquet, C. & Pilorgé, J.-L. (2020). La correction de copies au collège entre langue et discours : une catégorisation syntactico-énonciative. *Repères*, *62*, p. 191-213
Ducard, D. (2021). De l'épi-métalinguistique à l'épilangagier : conscience et inconscience de la langue. L. Dufaye & L. Gournay (éds), *Épilinguistique, métalinguistique. Discussions théoriques et applications didactiques* (p. 83-98). Limoges : Lambert Lucas
El Amrani, H. (2013). Le statut du français écrit des nouveaux étudiants. *Langage et société*, *143/1*, p. 53-64
Fayol, M. (2017). *L'acquisition de l'écrit*. Paris : PUF
Garcia-Debanc, C. (2018a). Ajout et résolution de problèmes de cohésion textuelle : analyses linguistiques de textes d'élèves et présentation de différents dispositifs de travail pour enseigner l'ajout au cycle 3. *Repères*, *57*, p. 185-208
Garcia-Debanc, C. (2018b). Comment évaluer les écrits et les écrits de travail ? *Écrire et rédiger* (Conférence de consensus du 14 & 15 mars 2018). URL : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Garcia-Debanc.pdf (p. 1-11)
Hayes, J. R., Flower, L., Schriver, K. A., Stratman, J. F. & Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. S. Rosenberg (éd.), *Reading, Writing, and language processes* (p. 176-240). Cambridge : Cambridge University Press
Heurley, L. (2006). La révision de texte : l'approche de la psychologie cognitive. *Langages*, *164/4*, p. 10-25
Jacques, M.-P. & Charles, É. (2018). Guider la réécriture dans l'enseignement supérieur : analyse de pratiques enseignantes. *Le français aujourd'hui*, *203/4*, p. 135-146
Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale. 1. Les fondations du langage*. N. Ruwet (trad.). Paris : Éditions de Minuit
Jaffré, J.-P. & David, J. (1999). Le nombre : essai d'analyse génétique. *Langue française*, *124*, p. 7-22
Largy, P., Cousin, M.-P. & Fayol, M. (2004). Acquérir le pluriel des noms. *Lidil*, *30*, p. 39-54
Marcoccia, M. (1998). La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la netiquette. N. Guégen & L. Tobin (éds), *Communication, société et internet* (p. 15-32). Paris : L'Harmattan
Martinez, C. (2010). Exploration des facteurs de variation de l'écrit. *Éla. Études de linguistique appliquée*, *159/3*, p. 265-288
Meleuc, S. (2000). Pour un traitement lexical du verbe. *Le français aujourd'hui*, *131*, p. 63-75

Meshoub-Manière, K. & Collière-Whiteside, C. (2018). Réécrire des textes au cycle 3, repenser les processus d'écriture en master MEEF : une expérimentation croisée à partir de brouillons d'écrivains jeunesse. *Repères*, *57*, p. 99-122

Pellat, J.-C. & Andrieux-Reix, N. (2006). Histoire d'É ou de la variation des usages graphiques à la différenciation réglée. *Langue française*, *151/3*, p. 7-24

Plane, S. (1996). Écriture, réécriture et traitement de texte. J. David & S. Plane (éds), *L'apprentissage de l'écriture, de l'école au collège* (p. 37-77). Paris : Presses universitaires de France

Plane, S. (2013). Analyser les débuts dans l'écriture quand on débute dans l'enseignement. *Repères*, *47*, p. 171-196

Plane, S., Alamargot, D. & Lebrave, J.-L. (2010). Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle. *Langages*, *177/1*, p. 7-28

Piolat, A. & Roussey, J.-Y. (1994). Environnements d'apprentissage informatisés et réécriture de textes. *Repères*, *10*, p. 49-66

Roubaud, M.-N. & Moussu, M.-J. (2010). Pour une modélisation de l'enseignement de la grammaire au CE1 : l'exemple du verbe. *Repères*, *41*, p. 71-90

Rosier-Catach, I. (1990). Avant-propos. *Histoire Épistémologie Langage*, *12/2*, p. 5-14

Scheepers, C. (2017). Quand de futurs instituteurs du primaire planifient des exercices. *Repères*, *56*, p. 167-180

Similowski, K., Pellan, D. & Plane, S. (2018). Que révèlent les traces de réécriture dans les brouillons d'élèves produisant des récits à partir de sources littéraires ? *Repères*, *57*, p. 15-34

Taous, T. (2018). Les zones insoupçonnées de la relecture. Autour des "formules croisées". *Le français aujourd'hui*, *203/4*, p. 51-62

Taous, T. (2020). Forums littéraires en milieu scolaire. Analyse de commentaires numériques et de leur influence sur les écrits d'élèves dans le cadre d'une fanfiction. *R2LMM*, *12*, p. 1-33.

Taous, T. (2021). Pour une dynamique de l'enseignement grammatical. Perspectives de formation. *Le français aujourd'hui*, *214*, p. 91-103

Taous, T. (à paraître 1). Les relations syntagmatiques dans le syntagme verbal. Expérimentation de type computationnel menée auprès d'un public de licence de sciences et vie de la Terre. D. Lemay & L. Ouvrard (éds), *Les relations syntagmatiques : diversité d'expression, pratiques d'enseignement*. Paris : Éditions des Archives contemporaines

Taous, T. (à paraître 2). Subduction et grammaticalisation. Le cas des structures avec *être* suivi d'un infinitif de progrédience. *Scolia*, *37*

Tory, G.[35] (1533). *Epistre familiere de prier Dieu. Aultre épistre familiere d'aimer chrestiennement. Item, Briefve doctrine pour deuement escripre selon la proprieté du langaige françoys*. Paris : Antoine Augereau éditeur

Turco, G. (1994). Problèmes de réécriture : étude de cheminements diversifiés chez des élèves de CM1. *Repères*, *10*, p. 95-113

Turco, G., Plane, S. & Mas, M. (1994). Construire des compétences en révision/réécriture au cycle 3 de l'école primaire. *Repères*, *10*, p. 67-81

[35] Les trois premières éditions parisiennes de ce texte ont été imprimées sans lieu, ni auteur (« *ex authoris recognitione* »), ni éditeur (Berthon, 2011, p. 1, note 3).

Wolfarth, C., Ponton, C. & Brissaud, C. (2018). Gestion de la morphographie verbale en production d'écrits : que peut nous apprendre un corpus longitudinal ? *Repères, 57*, p. 209-225

Wyns, M. (2018). *Viv®e l'orthographe* pour accompagner les élèves vers la révision orthographique autonome des textes personnels. *Le français aujourd'hui, 203/4*, p. 113-124

6. Résumé et mots-clés

« Relire son texte… », une tâche a priori *bien fastidieuse tant pour le jeune scripteur que pour l'adulte plus expert, comme le révèlent certains courriels et autres écrits de correspondance portant la trace de certaines maladresses syntaxiques ou orthographiques, indice que le rédacteur n'a pas nécessairement pris le temps de se relire. C'est que le travail de relecture s'effectue souvent dans un rapport temporel de simultanéité qui fait que le scripteur n'a pas atteint la distance critique nécessaire pour améliorer son écrit. Or, pour être efficace, la relecture exige itération et méthode. Elle implique donc un apprentissage côté élève mais avant cela, une didactisation finement pensée côté enseignant. Aussi le présent article aspire-t-il à un triple objectif : tout d'abord, faire une (modeste) synthèse des premières recherches didactiques sur la question ; évaluer, ensuite, l'impact de ces travaux dans les différents dispositifs pédagogiques que nous avons imaginés ou auxquels nous avons assisté au cours de notre pratique ; exposer, enfin, les conséquences auxquelles nous avons abouti, en suggérant des pistes de travail visant à faire de la relecture une activité didactiquement intéressante. Nous partons du postulat que c'est le caractère réflexif et métalinguistique qui, par l'intérêt qu'il recèle, contribuera à la motivation des élèves, à leur engagement et,* in fine*, à l'efficacité du travail de relecture.*

***Mots-clés** : révision ; reprise ; encodage /E/ ; hétérographie ; réflexion métalinguistique.*