



HAL
open science

Reprendre, réécrire & réviser ses textes. L'élève apprenti-auteur. Préface

Jacques David

► **To cite this version:**

Jacques David. Reprendre, réécrire & réviser ses textes. L'élève apprenti-auteur. Préface. Emilie Deschelle; Caroline Lachet; Marie Leroy-Collombel. Reprendre, réécrire & réviser ses textes. L'élève apprenti-auteur, L'Harmattan, pp.9-17, 2022, Dixit Grammatica, 978-2-14-030318-0. hal-03912513

HAL Id: hal-03912513

<https://hal.science/hal-03912513>

Submitted on 24 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.

REPRENDRE, RÉÉCRIRE & RÉVISER SES TEXTES

par Émilie DESCHELLETTE & Caroline LACHET (éds)

Paris - Éditions L'Harmattan – coll. « Dixit - Grammatica »

PRÉFACE DE L'OUVRAGE

par

Jacques DAVID

CY CERGY PARIS UNIVERSITÉ - FRANCE

Laboratoire « Héritages » - UMR 9022 CNRS

ORCID : 0000.0003.2603.560X

Rédiger la préface d'un ouvrage consacré à la révision des écrits/textes¹ scolaires constitue une tâche délicate, non parce que les recherches dans le domaine sont nombreuses et diversifiées, mais parce que leur émergence est relativement récente et s'inscrit dans une évolution – ou plutôt une épistémologie – qui part centralement de l'objet « écriture », de ses définitions, de ses acceptions novices ou expertes, désormais décliné en termes de « production écrite » ou « de textes » dans les programmes et prescriptions de l'enseignement du français. Pour amorcer cette préface, nous aborderons l'écriture en partant des différents sèmes qui s'y attachent. Nous proposerons ensuite une synthèse argumentée, mais nécessairement réduite, des recherches sur les apprentissages en production écrite, dans les contextes scolaires, principalement. Nous présenterons *in fine* les perspectives didactiques ouvertes par l'étude des brouillons d'élèves et les procédés de relecture-réécriture.

Il nous semble ainsi nécessaire de partir des définitions formulées dans les dictionnaires car elles sont, en elles-mêmes, révélatrices de la profusion des sens qui s'agrègent au terme *écriture*. L'édition de 2013 de *Le Petit Robert*, par exemple, retient pour cette entrée : la « Représentation de la parole et de la pensée par des signes graphiques conventionnels, destinés à durer ». Il s'agit d'une définition en compréhension ; suivent ses extensions déclinant les dérivés morphologiques associés aux affixes de la base *-graph-*, plus sept autres entrées dépendant plus ou moins lexicalement de la première. Pour ce qui nous concerne, cette définition intensive pose une série de problèmes théoriques et de questionnements à repérer et à analyser :

¹ Nous utiliserons dorénavant le terme *écrit* (avec ou sans *-s*) qui a une portée générique plus large ; ce qui ne nous empêche pas de distinguer ces *écrits* des *textes*, en ce qu'ils s'y opposent par leur longueur (généralement plus courts), leur disposition (souvent en liste) et leur organisation cohésive qui n'est guère temporelle et/ou logique.

- « Représentation de la parole », certes, mais pourquoi alors certains chercheurs en sciences du langage lui dénie cette fonction, ou tout du moins lui en assignent une autre, plus étendue, dans le cadre d'une sémiologie – ou sémiographie – élargie qui ne donne pas la primauté au codage de la langue orale, et encore moins à la parole ?
- « Représentation... de la pensée », pourquoi pas, mais là aussi s'agit-il d'un lien direct ou indirect ? Existe-t-il une pensée scripturale, un mode d'organisation de cette pensée, ou de l'esprit – au sens anglais de *mind* – qui serait spécifique à une organisation écrite, comprise dans une configuration spatiale, tabulaire, volumétrique. S'agit-il dès lors de passer simplement des deux dimensions de la page ou du rouleau, aux trois dimensions du codex ou du folio ? Et par voie de conséquence, quels rapports entretiennent ces représentations écrites de la pensée avec les fonctionnements cognitifs de la perception, de la mémoire, du langage que celui-ci soit symbolique, iconique ou simplement analogique ?
- « ... par des signes graphiques », là aussi, ces signes ont-ils le même statut que ceux des formes orales des langues ? S'agit-il des mêmes signes, ou bien s'en distinguent-ils complètement, partiellement ou aucunement ? Convient-il dès lors de distinguer les signes de sons d'autres types de signes, et d'envisager l'existence de signes écrits qui dénoteraient directement le sens, celui du monde, de ses objets comme de ses personnes avec leurs relations, propriétés, qualités ?
- « signes ... conventionnels », mais cette conventionnalité est-elle constitutive de l'écriture, et donc obligée, indéfectible, absolue ? Au-delà, prend-elle en compte toutes les variations, les variations sociales, historiques, culturelles ? Les graphies non-conventionnelles relèveraient-elles encore de l'écriture, et dans quelles limites ? En fonction de quels critères un signifiant écrit ne pourrait plus être considéré comme tel ? N'y a-t-il aucune possibilité d'invention, de création ou d'ajustement de nouveaux signes ?
- « signes... destinés à durer », mais l'écriture est-elle strictement temporelle, liée exclusivement à son énonciation ? N'agit-elle pas également dans l'espace de sa réception-communication, et donc dans celui de ses lectures ? Peut-on dès lors abstraire ces signes des supports de leur diffusion, qu'il s'agisse de l'écriture monumentale ou de l'écriture imprimée, ou informatique, dans ses versions plus ou moins virtuelles, dont la pérennité reste toute relative ? N'y a-t-il pas d'autres fonctions à l'écriture, plus esthétiques, plus inventives, plus éphémères ?

On le voit, tout essai de définition, même la plus évidente ou la plus consensuelle, se heurte à l'extrême polysémie du terme. Et si nous suivons les lin-

guistes spécialistes de l'écriture nous devons avec eux inventorier toutes les significations possibles : i) comme *système graphique*, différenciant les diverses approches sensibles, du braille tactile à l'écriture visible ; ii) comme *système d'écriture* distinguant notamment les alphabets des autres sémiographies, idéographiques ou des pictographiques ; iii) comme *typographie* opposant, par exemple, l'écriture cursive ou scripte, droite ou italique, majuscule ou minuscule, sans exclure les innombrables polices de caractères de nos ordinateurs ; iv) comme manière adroite ou maladroite de *tracer des lettres et des mots*, dans une belle écriture ou une écriture illisible, et ouvrir ainsi la voie à la graphologie ; v) comme *opération intellectuelle* ou *procédé technique* qui permet à une information écrite d'être délimitée, classée, enregistrée ; vi) comme manière de *s'exprimer stylistiquement* avec des effets esthétiques volontaires ou non, pour décrire l'écriture spécifique (ou *style*) d'un écrivain, mais aussi d'une époque ou d'une école, d'une culture ou d'une profession ; vii) comme *résultat de l'activité d'écrire*, sous la forme de documents écrits publics ou privés, légaux ou interdits, à l'image des écritures en faux ; viii) comme les *Écritures* (« *saintes* »), avec une majuscule et un pluriel signifient le caractère sacré, religieux et donc intouchable de ces écrits.

Nous le voyons, cet inventaire est loin de rendre compte de la diversité sémantique du terme *écriture*. Remarquons cependant que ces différentes acceptions ont pu, peuvent et pourront sans doute encore se démultiplier, grâce notamment aux technologies du numérique.

Dans un tel espace polysémique, il est difficile, voire audacieux, de passer en revue l'ensemble des recherches qui s'attachent à l'écriture, et encore moins de porter un regard critique sur leurs relations. Nous nous y engageons pourtant afin de montrer que les travaux liés à son apprentissage, en tant que langage, révèlent des convergences ou à l'inverse des décalages conceptuels, des oppositions méthodologiques voire théoriques, et souvent des déséquilibres dans leur diffusion. Ainsi, encore aujourd'hui, nous comptons dix fois plus de publications scientifiques sur l'acquisition de la lecture que sur le versant de l'écriture. Quelle est la cause majeure de cette différence ? Si l'on suit les travaux des historiens spécialistes des pratiques de l'écrit – qui, dans ce cadre, associent l'écrire au lire –, l'écart observé est essentiellement dû à l'intérêt tardif de l'école pour l'écriture et une priorité donnée à la lecture : lire d'abord, écrire ensuite. L'histoire de l'école montre que celle-ci a toujours distingué les enseignements du cycle primaire réservés à la lecture, et ceux du secondaire à l'écriture, ou plus exactement à la « composition de texte ». Plus encore, et afin d'entériner ce déséquilibre, les mêmes historiens ajoutent que la scolarisation élémentaire de l'écriture s'est centrée essentiellement sur le contrôle du geste et du tracé, et plus encore sur la maîtrise accomplie du système orthogra-

phique, négligeant par là même l'expressivité rédactionnelle d'écrits longs, cohérents et ajustés, à visée esthétique ou littéraire.

Remarquons également que, outre les réalités de cout des supports (essentiellement le papier) et d'adaptation des outils (l'invention de la plume métallique puis du stylo), d'autres raisons, plus pédagogiques, expliquent cet écart. Il s'agit déjà, et encore aujourd'hui, de la difficulté à conduire un enseignement abouti de l'écriture par des enseignants qui subissent un déficit de formation pour organiser cet apprentissage. Une formation qui ne répond pas toujours à leurs questions légitimes, du type : « Que faire pour les aider à améliorer leurs écrits ? » ou « Comment exploiter les essais bouillonnants des élèves ? », des questions que nous abordons ici, et auxquelles les contributeurs de ce volume répondent par de nombreuses propositions didactiques.

Avant d'amorcer l'étude des travaux centrés sur les apprentissages spécifiques de la réécriture, nous entendons montrer que les recherches initiales dans le domaine plus large de la production écrite réfèrent à des sciences qualifiées de « contributoires ». Ainsi, dès les années 1970, des disciplines comme la psychologie de l'enfant ou la sociologie étendue à l'anthropologie furent les premières à s'intéresser à la maîtrise de l'écriture ainsi qu'aux contextes sociaux et culturels de sa pratique. À ces deux paradigmes manquaient alors, inévitablement, d'autres perspectives, en l'occurrence des recherches sur les apprentissages impliqués, qu'il s'agisse des actions plus spécifiques de planification ou de rédaction des écrits en textes et de leur modélisation, dans des apprentissages associés, sans oublier la description des propriétés linguistiques des écrits produits. Durant les années 1980 qui suivirent, nous avons vu se développer des études qui s'intéressent complémentaires aux résultats de l'activité (*i.e.* les écrits produits par les sujets) et au processus de leur élaboration, mais sans toutefois s'attacher au travail de révision, comprenant la relecture et la réécriture. Ces recherches se sont tout d'abord centrées sur le processus d'écriture et son acquisition en distinguant l'étude des écrits produits de l'analyse des mécanismes cognitifs qui les génèrent. Ces travaux, qui ont évolué des années 1990 à 2000, et encore aujourd'hui, relèvent d'une psychologie désormais qualifiée de « cognitive », récemment étendue à ses fondements neuropsychologiques. Pour ce faire, elles ont dû faire évoluer leurs méthodologies afin de décrire plus directement les fonctionnements cognitifs de l'écriture (de l'attention à la mémoire de travail, de l'anticipation à la planification, etc.), sans passer par l'interprétation des écrits recueillis. Cependant, si ces études expérimentales évitent une interprétation trop empirique de ces écrits, elles ont en même temps négligé l'analyse des composantes linguistiques qui leur sont propres. Or l'activité rédactionnelle, y compris dans son observation immédiate, ne peut être isolée de l'étude des contraintes linguis-

tiques qui l'organisent, car ce sont avant tout ces facteurs linguistiques qui éclairent qualitativement les problèmes d'écriture rencontrés par les apprenants et donc ceux qu'ils doivent résoudre avec leurs enseignants. Aujourd'hui, cette coopération scientifique est inéluctable, et si l'on veut bien mesurer la complexité linguistique d'opérations aussi complexes que la syntaxe des verbes associée à leur sémantisme, ou la structuration cohésive des phrases et des textes, ou encore le tissage lexical associé aux contextes discursifs, elle doit résolument avancer vers des modèles explicatifs suffisamment cohérents pour décrire précisément les procédures langagières engagées. Dans cette perspective, la description linguistique des écrits d'élèves va nécessairement de pair avec l'étude du processus de leur production ; si les concepts et les méthodes diffèrent, les analyses doivent converger.

Au-delà des procédures construites par les apprenants dans une tâche de production d'écrits, d'autres paradigmes scientifiques se sont intéressés à son acquisition chez les enfants, le plus souvent de jeunes scripteurs scolarisés. Ces travaux, également d'inspiration piagétienne, ont été réalisés dans plusieurs pays possédant des cultures, des institutions scolaires, mais surtout des langues et des systèmes d'écriture contrastés : alphabétique, syllabique ou idéographique. Dans ces recherches internationales, le langage écrit n'oppose pas la lecture et l'écriture ; il relève d'une activité sémiotique singulière – aujourd'hui identifiée sous le terme de *litéracie* – qui s'actualise au fur et à mesure des conceptualisations construites par ces apprentis-scripteurs. Les études recensées aujourd'hui visent avant tout la description des conceptualisations successives de l'écriture, et plus indirectement de la lecture. Les écrits produits sont dès lors étudiés parce qu'ils relèvent d'une genèse, mais une genèse qui n'écarte pas les conditions d'apprentissage. Ils apparaissent non comme des objets singuliers, mais comme les traces d'une acquisition elles-mêmes révélatrices d'une progression dans l'apprentissage. Dans les recherches qui les décrivent, ces écrits revêtent des formes et des tailles très diverses : du mot copié ou dicté à la rédaction d'un récit en rappel ou en autonomie. L'exploitation didactique de ces recherches rencontre cependant des difficultés qui tiennent principalement aux résistances institutionnelles et à l'histoire même des pratiques scolaires d'écriture, celles que nous avons précédemment évoquées. Pour les mettre en œuvre, il conviendrait en effet que les enseignants acceptent d'évaluer les productions originales des enfants non comme des écarts par rapport à une norme, mais comme le résultat d'une activité mobilisant à la fois des procédures cognitives spécifiques et des connaissances extraites de l'environnement scriptural.

Parallèlement, d'autres recherches se centrent sur les contextes d'enseignement de l'écriture et des apprentissages, qu'ils soient scolaires ou

extrascolaires. Les mêmes années 1970 et 80 ont vu un développement conséquent des recherches en sociologie dans ses diverses déclinaisons : de l'étude des comportements sociaux à celle de l'action individuelle. Dans ces approches, les pratiques scripturales sont envisagées comme participant à l'évolution des hommes et des systèmes sociaux ; elles montrent comment l'adaptation progressive des systèmes d'écriture et la diversification des usages de l'écrit va de pair avec l'évolution des institutions, dont l'école, et des rapports économiques et sociaux. En apparence, ces recherches apparaissent éloignées de l'étude des écrits d'élèves ; en fait, elles ouvrent d'autres perspectives d'analyse et des hypothèses explicatives originales. Les débats toujours actuels sur l'illettrisme en France ou l'« alitéracie » des adolescents et des jeunes adultes témoignent de l'évolution de ces pratiques d'écriture – couplées à celles de lecture – qu'elles soient personnelles ou professionnelles. Cette perspective anthropologique, au sens large, inspirée majoritairement par la sociolinguistique nord-américaine, décrit les compétences en lecture-écriture de populations socialement contrastées, afin de révéler l'impact de l'écrit sur le développement de la pensée abstraite, ou pour évaluer ses effets socio-psychologiques dans des contextes culturels et linguistiques parfois opposés. Ces recherches envisagent l'écriture non comme la manifestation d'une activité individuelle, mais comme l'émergence d'un processus plus général d'acculturation à l'écrit. Le lien est dès lors évident avec l'étude des écrits scolaires, en ce qu'ils s'inscrivent dans des énonciations plus ou moins larges et complexes : par exemple, l'univers de vie des adolescents ou le cadre restreint du cours de français. Pourtant, par cette focalisation sur les contextes, l'écrit produit ne devrait pas être de nouveau négligé, même si dans ce paradigme, les méthodes d'investigation reposent plus sur des enquêtes, des entretiens, des données statistiques... que sur l'étude directe des écrits d'apprenants. Ces recherches décrivent, entre autres, les pratiques littéraires quotidiennes, familiales et plus spécifiquement « ordinaires » pour saisir les comportements collectifs ou individuels qui les animent, et renouveler à terme les apprentissages scolaires de l'écriture. Plusieurs de ces recherches intègrent cependant l'étude des écrits produits, mais en évitant une description « neutre » de leurs propriétés linguistiques. Elles s'attachent, par exemple, à analyser les évaluations souvent hypernormées des enseignants, en repérant dans les marges des rédactions, les commentaires qui pointent, chez les élèves de milieu populaire, un manque de réflexivité dans le rapport au langage, l'absence de brouillon, l'insuffisance de planification et surtout une méconnaissance des tâches et phases du travail rédactionnel : relire et réécrire pour évaluer les incorrections, souvent marquées par des traits d'oralité comme la succession des *et...* ou des *puis...* ou les formes emphatiques du type *le garçon*,

il ..., l'usage défailant ou l'absence de toute ponctuation et, par-dessus tout, les erreurs orthographiques. Il ressort de ces études sociolinguistiques que le travail de composition écrite des élèves les moins bien évalués révèle le manque d'activité réflexive et continue de l'écriture-rédaction, activité qui nécessiterait un travail au brouillon souvent dévalorisé par les élèves eux-mêmes. L'étude des jugements portés sur les écrits confirme ainsi que les différences textuelles – narratives ou explicatives – sont également des différences sociales. Les écrits des élèves sont alors évalués non comme des ensembles articulés de faits linguistiques, mais comme des indicateurs d'un rapport au savoir et de l'expression de traits culturels que l'école ne prend guère en considération. Ces travaux, encore peu exploités au plan didactique, visent une transformation des pratiques enseignantes, afin qu'elles intègrent mieux la diversité des cultures extrascolaires des élèves et interrogent plus directement les formats et contenus du processus rédactionnel par des étayages, des évaluations, des interactions ajustés... et plus précisément par le choix des supports, des consignes, des objectifs et des modalités de sa réception.

Nous en arrivons au cœur des objectifs de l'ouvrage préfacé ici, et donc aux recherches à visée didactique centrées sur le travail spécifique de réécriture des élèves. Depuis le début des années 1980, ces recherches sont le fruit de travaux universitaires plutôt personnels et supposent la constitution de corpus souvent étendus, en synchronie (les plus fréquents) ou en diachronie (plus rares). L'école ou la classe est le lieu privilégié du recueil de ces corpus, tout simplement parce qu'ils constituent les cadres où les enfants, en nombre, produisent beaucoup d'écrits. Pourtant, des recherches sur les écrits extra- ou non-scolaires existent, mais ils sont encore aujourd'hui à prolonger et à spécifier en fonction des espace-temps de leur énonciation : les relations familiales, amicales... les vacances, les loisirs, et bien entendu les écrits diffusés via les réseaux informatiques et téléphoniques.

L'étude des corpus scolaires est plus ou moins exhaustive et comprend souvent, outre les écrits recueillis, d'autres informations : les notes, les carnets, les plans et les divers brouillons avant-textes, mais aussi les métadonnées contextuelles, pédagogiques et biographiques. S'y ajoutent, de plus en plus souvent, les commentaires – explications ou justifications – produits au cours ou à l'issue de la production. Les premières recherches reposant sur des corpus volumineux, à la fin des années 1980, comprennent généralement des écrits recueillis aux cinq niveaux de l'école élémentaire. Ils s'appuient sur des travaux linguistiques, le plus souvent issus des modélisations en pragmatique et en analyse des discours. Ces premières analyses montrent que les écrits des jeunes scripteurs se caractérisent d'abord par la maîtrise de l'énoncé et leur mise en mots, puis sur la découverte des textes narratifs, de leurs univers de

référence et de leur temporalité. Ce n'est qu'à la fin du cycle primaire et au début du secondaire qu'ils développent une écriture plus subjective. Ils acquièrent alors une certaine autonomie rédactionnelle et discursive qui leur permet de construire des écrits plus complets et plus longs, mieux construits, organisés selon des progressions temporelles ou logiques. Ils commencent à formuler des hypothèses, à essayer des formes dialogiques. L'élève sujet de l'énonciation s'implique ainsi en tant que personne, mais ne parvient pas encore à s'effacer pour formuler des idées plus théoriques en posant des objets afin de les discuter.

D'autres recherches, reposant également sur des corpus conséquents, comprennent à la fois les écrits rendus (à défaut d'être aboutis) et les brouillons ou écrits intermédiaires produits jusqu'à leur version transmise à l'enseignant. Ces travaux ont permis d'éclairer la nature et l'importance des différentes opérations de réécriture effectuées par les apprentis-scripteurs. Ils ont également ouvert de nombreuses propositions didactiques, entre autres, sur la nécessité de réhabiliter l'usage des brouillons, sur l'importance des ratures et leur valeur, afin d'engager des procédures de réécriture efficaces. Au-delà des données et des résultats quantitatifs assemblés, ces études de corpus valident des hypothèses linguistiques plus fines, dans un cadre théorique jusque-là peu exploré, celui de la critique génétique. L'hypothèse méthodologique est de décrire les brouillons d'élèves analogiquement à l'étude des brouillons d'écrivains, et ainsi de transférer les opérations de réécriture en procédures de révision accessibles aux élèves. Ces recherches ont aussi mis en évidence que les réécritures des élèves révélaient une activité métalinguistique spécifique, construite dans un rapport à la langue, qu'elle soit orale ou écrite, mais aussi à l'écriture en gestation, sur les plans des contenus comme de l'organisation linguistique, et plus encore dans la prise en compte de l'autre, le lecteur projeté ou réel. Avec ces travaux, la production d'un écrit ne peut plus se réduire à l'une de ses composantes ; elle manifeste une complexité qui relève d'un mode d'expression et de communication où l'activité réflexive est primordiale.

Dès la fin des années 1990 – et encore aujourd'hui –, cette approche de la réécriture a inspiré des recherches d'ampleur égale, par exemple, sur les différents genres narratifs. Leur intérêt réside dans l'analyse de la subjectivité inhérente au travail de relecture-révision, de la nécessaire maturation des écrits et du rôle des interactions et médiations scolaires. L'étude des brouillons d'élèves se trouve ainsi confortée dans des thèses qui décrivent l'évolution des récits, en insistant sur le processus de « fictionnalisation » dans le double temps de l'apprentissage et de la genèse des textes. Inspirées par la linguistique génétique et la psychologie cognitive, ces recherches ont aussi débouché sur des dispositifs didactiques conséquents visant l'élaboration d'une didactique

de la réécriture à partir, par exemple, des fonctions des personnages dans la composition de récits, et plus spécifiquement de l'ouverture à d'autres genres désormais mieux scolarisés : la correspondance, la poésie, le journal, le carnet de lecture, etc.

Le guidage de l'enseignant dans ce travail de réécriture a également fait l'objet de recherches, par exemple, de « transposition » d'un genre textuel à un autre, en croisant les procédés de révision, en déployant des procédés stylistiques plus fins, comme ceux liés aux marques de ponctuation-segmentation. Ces travaux prenant la perspective de l'enseignement envisagent des focalisations linguistiques qui les distinguent : certaines se centrent résolument sur l'analyse des composantes morphosyntaxiques ou lexicales, et donc orthographiques, des écrits produits ; d'autres écartent ces composantes pour ne s'attacher qu'aux seuls aspects énonciatifs, discursifs et esthétiques. Rares sont celles qui montrent la solidarité de ces différentes composantes. De nouvelles recherches devraient donc s'ouvrir à cette nécessaire complémentarité des processus rédactionnels qui est, à notre avis, inhérente à tout travail d'écriture et insécable du point de vue de l'acquisition.

Pour conclure, nous ne pouvons qu'encourager la publication d'ouvrages consacrés à l'écriture scolaire et à l'apprentissage des procédés de réécriture. Le présent volume propose ainsi une didactique de la production écrite, dont chacune des contributions qui suivent révèle toute son ampleur, sa complexité et sa nécessité. Si, comme nous l'avons montré, les travaux des psychologues et des linguistes, des historiens et des sociologues peuvent et doivent converger sur la nécessité de conduire des enseignements spécifiques de l'écriture, ajustés aux habiletés et savoirs des élèves ; de même, les auteurs et autrices de cet ouvrage collectif invitent les élèves et leurs enseignants à maîtriser toutes les composantes de l'écriture, et prioritairement les procédures de reprises, de réécriture, de révision des écrits, dans des formats scolaires également pertinents et diversifiés.

Jacques DAVID