

Journées d'étude en orthopédagogie de la lecture et de l'écriture
UQAM à Montréal - Mercredi 14 aout 2019

Les explications métagraphiques et l'apprentissage de l'orthographe

Jacques DAVID

Professeur en Sciences du Langage

Jacques.David@u-cergy.fr



AGORA



1

PLAN DE LA CONFÉRENCE

1. Recherches sur le lire-écrire : acquisition et apprentissage
2. L'acquisition de l'écriture, de l'orthographe...
3. Importance des explications métagraphiques (préscolaire, primaire, secondaire orthopédagogique)
4. Démarche d'une séquence d'écriture / révision et réécriture



2

RECHERCHE EN COURS

ANR - Recherche E-CALM « Écriture scolaire et universitaire : Corpus, Analyses Linguistiques, Modélisations didactiques », coordonnée par Claire Doquet *et alii* :

Trois équipes de Sciences du Langage (EA 7345 Clesthia, U. Paris 3 - La Sorbonne nouvelle ; EA 609 Lidilem, U. Grenoble-Alpes ; UMR 5263 CLLE ERSS, U. Jean-Jaurès Toulouse) et une équipe de Sciences de l'Éducation (EA 4384 CIRCEFT Escol - U. Paris 8) ... avec pour objectifs principaux :

1. Structurer et mettre à disposition de la communauté scientifique (*via* Ortolang) un vaste corpus d'écrits d'élèves et d'étudiants (CE1 > Master) permettant des traitements textométriques pour des analyses quantitatives et qualitatives.
2. Caractériser ces écrits et les attentes des enseignants du point de vue de l'acquisition de l'orthographe, de la cohérence discursive, dans des analyses sociologiquement contextualisées.
3. Étudier les modalités d'écriture dans les avant-textes (plans, notes, brouillons) et les textes, notamment à travers l'influence réciproque des écrits remis et des interventions des enseignants sur les textes.

3

1.1 Recherches en lecture-écriture

Quatre grands axes de recherches +/- complémentaires

- Recherches sur l'acquisition, méthodes longitudinales / développementales : paradigmes de la psychologie cognitive (expérimentale), de la neuropsychologie.
- Recherches (psycho-)linguistiques : la (les) langue(s) et les discours, composantes de la langue orale vs écrite et des textes.
- Recherches sur l'apprentissage : psychologie sociale, les contextes sociologiques, socio- ou ethno-linguistiques, histoire des pratiques scolaires, culturelles non scolaires.
- Recherches sur l'enseignement : didactique des langues, du « français », et/ou de la littéracie.

4

1.2 Acquisition de la lecture : cinq grandes études complémentaires

- Enquête « Lire et écrire » coordonnée par Roland Goigoux (2016), et menée sur un échantillon important de 131 classes de CP (1^{ère} primaire) dans 14 académies.
- L'enquête menée par Édouard Gentaz et Liliane Sprenger-Charolles sur la compréhension en fin de CP (2013).
- L'étude sur l'efficacité des manuels en milieu populaire dirigée par Jérôme Deauvieu (2013).
- L'évaluation du programme *Parler* dans l'académie de Grenoble par Pascal Bressoux et Michel Zorman (2009).
- Suivi d'élèves en Écosse sous la direction de Rhona Johnston et Joyce Watson (2005).

5

1.3 Résultats des recherches croisées sur la lecture : la compréhension

- L'accès à la compréhension des écrits a pour condition première et absolue, sinon suffisante, une capacité de décodage progressive, précise, fluide, mobilisant rapidement le principe alphabétique.
- Cette compréhension sera également attentive à la morphologie des mots, comme à l'organisation et à la ponctuation du texte, y compris dans ses finalités et visées littéraires ou documentaires.
- Elle bénéficie également de l'enrichissement du vocabulaire assuré au long du CP et au-delà, ainsi que du travail collectif d'appropriation du sens des textes lus.

6

1.4 Résultats des recherches croisées sur la lecture : le décodage

- L'apprentissage qui conduit à un décodage précis et rapide (la « fluence ») doit être consacré dès le départ à l'étude des correspondances graphophonémiques (sans approche globale préalable des mots fréquents).
- Il doit assurer une progression rapide de l'étude de ces correspondances et proposer des énoncés déchiffrables, en privilégiant donc une entrée graphémique (apprendre à déchiffrer des graphèmes vs transcrire des phonèmes).
- La lecture à voix haute sous la direction de l'enseignant doit en être un instrument privilégié.

7

1.5 Résultats des recherches croisées sur la lecture et l'écriture

- L'écriture (production textuelle) : activité langagière cognitivement la plus complexe, coûteuse, longue à maîtriser.
- L'apprentissage de l'écriture doit accompagner celui de la lecture, dès le début pour ce qui est de la calligraphie, de l'encodage et de l'orthographe (*cf.* dictées « révisées »).
- La production d'écrits variés doit être engagée avant même que les élèves aient accompli leur apprentissage de la lecture-décodage.
- Il s'avère utile d'engager dès la 1P un travail spécifique, outre sur l'orthographe lexicale, progressivement sur la morphosyntaxe et notamment sur les accords grammaticaux, ainsi que sur les procédures correspondantes.

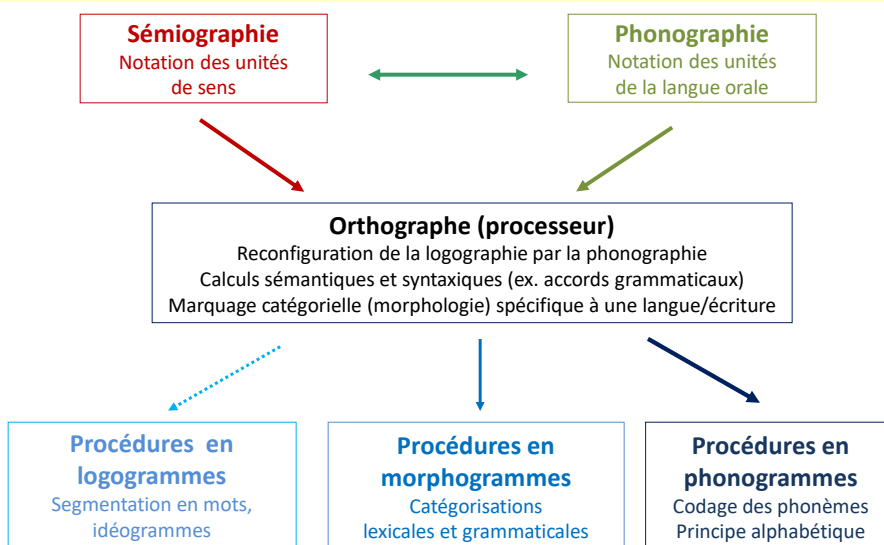
8

1.6 Résultats des recherches croisées sur la lecture : les manuels

- Les manuels en usage dans les classes proposent des apprentissages inégalement distants des modalités d'enseignement qui s'avèrent les plus efficaces.
- Pas de liens entre les caractéristiques des manuels et les performances positives ou négatives réalisées dans les classes.
- L'examen des 15 classes les plus performantes et des 15 classes les moins performantes (Goigoux 2016) montre que les mêmes catégories de manuels sont représentées de façon proche.
- Choix de manuels/méthodes offrant le plus d'entrées langagières et linguistiques ajustées aux élèves.

9

2.1 L'acquisition de l'orthographe: modèle à double fondation



Philip H.K. Seymour, 1997, 2014

10

2.2 Gérer les différentes composantes de l'écriture

2.3.1 Problèmes élémentaires de « mise en mots » (essentiellement orthographiques) :

- Segmentation en mots (blanc graphique, soudure/coupure, traits d'union)
- Encodage phonographique (principe alphabétique, ~ décodage)
- Choix des graphèmes (taille et polyvalence des graphèmes)
- Marquage lexical et grammatical (lettres finales majoritairement muettes)

2.3.2 Problèmes complexes de cohérence/cohésion ou « mise en texte » :

- Distribution sémantique et syntaxique des contenus, par ex. en propositions/phrases simples, coordonnées ou complexes, subordonnées...
- Segmentation et connexion en phrases/propositions (ponctuation noire, blanche), plus construction en paragraphes (alinéa)...
- Dénomination et reprises (anaphores) liées aux rapports et actions des personnages et donc au maniement des substituts lexicaux, pronominaux, déterminatifs, associatifs...
- Progression du texte en fonction des événements ou arguments, et donc maniement de la valeur des temps/modes des verbes, des connecteurs...
- Expression de soi, de ses pensées, de ses émotions, de ses points de vue, par le recours à des modalisations, des métaphores, des procédés esthétiques...

11

2.3 Résoudre (?) les problèmes d'orthographe

2.4.1 Le français écrit, un système orthographique complexe

Composante alphabétique ou phonographique et procédures d'encodage

- Problèmes des graphèmes multiples (*ou, ain, gn, sch...*)
- Problèmes de la polyvalence graphique (*/O/ > o, au, eau*)

Composante morphographique et procédures « orthographiques »

- Problèmes des finales muettes à valeurs lexicales vs grammaticales (*-s, -t*)...
- Distinction entre règles (*rules*) et régularités (*lists*), pour des raisonnements heuristiques par ex. la dérivation lexicale (*gras > grasse / grosse ; pianeau... pianot... piano !*)
- Accords morphosyntaxiques (grammaticaux) parmi les plus complexes et abstraits

2.4.2 L'orthographe du français, une exception...

Asymétrie entre réception et production

- Ce que l'on gagne en lecture on le perd en écriture : décalage de plusieurs années des performances en réception-compréhension et en production, dans les évaluations nationales 6^{ème}.

Inaudibilité morphologique, extrême redondance et forte homophonie :

- ex. des accords simples dans le groupe nominal (genre et nombre), acquis par les élèves au tournant entre 2P et 5P et au-delà (collège, lycée, université).
- ex. des formes en /E/ des verbes, avec accords nécessitant des flexions variables et des marquages abstraits et complexes... acquis partiellement (à 60 %) en fin de scolarité obligatoire (16 ans).

12

2.4 L'orthographe du français : une exception ?

• Erreurs d'experts vs d'apprentis

(a1) La lecture doit être un plaisir pour être *apprécier à sa juste valeur.

(a2) C'est avoir *repérer les leaders, les timides

(a3) Je leur ai donc *montrer ma déception... .

(b1) Depuis ma prise de fonction, je n'ai pas manqué d'*observé...

(b2) Nous avons fait *développé les photos pour le labo...

(b3) Il faudrait lui *envoyé les comptes rendus...

(c1) On nous a demandé de *traversé le bassin...

(c2) On c'était arrêté un petit moment a *regardé le chat

(c3) Après, nous avons dû nous *rincé et *écouté le moniteur...

- Quel âge ou quel degré de maîtrise orthographique de ces scripteurs ?
- Quelles différences entre apprentis et experts ?
- Écriture relâchée vs contrôlée, connaissances « maîtrisées » vs savoirs en cours...

13

2.5 L'orthographe du français : une exception ?

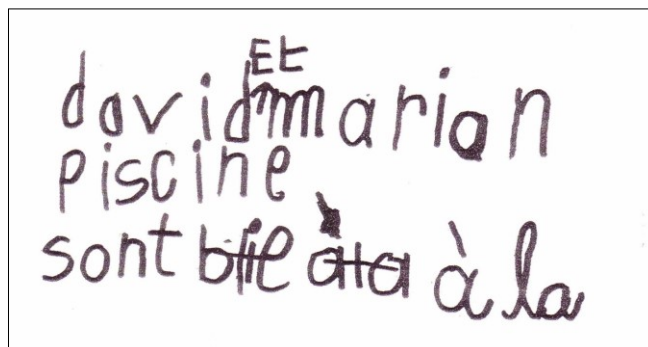
« Un enfant de huit ans, en Espagne, en Italie, dans la plupart des pays qui nous entourent, écrit à sa grand-mère sans problèmes. Comme on sait, tel n'est pas le cas en France, même à quinze ou seize ans parfois. Pourquoi ? Parce que notre orthographe est difficile ? Parce qu'elle est enseignée dans de mauvaises conditions, ou mal enseignée ? Peut-être, mais surtout parce qu'elle est mal *conçue*, de la base au sommet, de façon élitiste, maximaliste et dogmatique. Ce sont donc avant tout les mentalités qu'il faut changer, ce qui n'est pas une question d'affirmations ou de croyances, mais une question de connaissances. »

N. Catach, *L'Orthographe française*, 1995, p. 6

14

3.1.1 Écriture et explications métagraphiques

Jamila (5;6 ans) : version 3 - texte écrit en mai

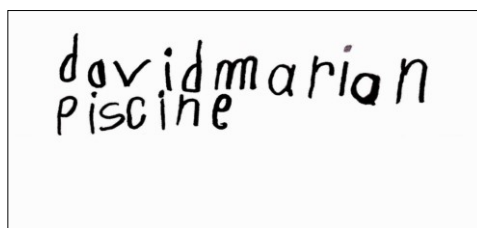


- Quelles sont les phases de construction du texte ?
- Quels problèmes Jamila a-t-elle rencontrés et résolus ?
- Quelles sont ses procédures d'écriture ?

15

3.1.2 Écriture et explications métagraphiques

Jamila (5;6 ans) : version 1



Explications métagraphiques pour le « et » manquant :

Ad : tu peux me lire ton histoire ?

Jam : *David et Marion vont à la piscine*

Ad : comment tu as fait pour écrire ces mots ?

Jam : et ben *David et Marion* je sais déjà l'écrire - on l'a déjà mis ici (montre une affiche)

Ad : et pour *piscine* ?

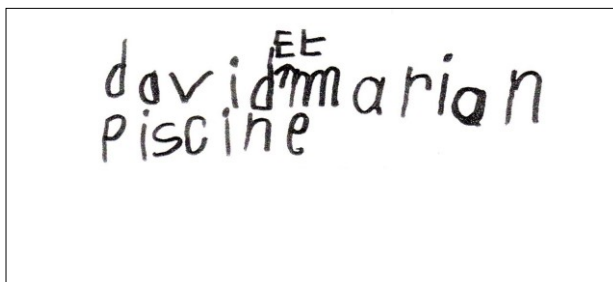
Jam : je l'ai copié du livre de la classe

Ad : tout à l'heure tu m'as bien lu ton histoire - tu peux me la relire et me montrer où tu as écrit *et* ?

Jam (relit en pointant chaque mot) : *david* - - *marion* - - j'ai oublié il faut le mettre là (indique un espace entre les deux prénoms)

16

3.1.3 Écriture et explications métagraphiques Jamila (5;6 ans) : version 2

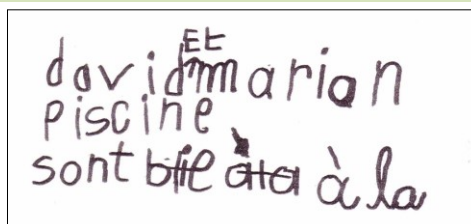


Ad : tu peux me relire ton histoire maintenant ?

Jam : oui - *david [Et] marion* (en pointant successivement chacun des mots) - - - j'ai oublié d'autres mots

17

3.1.4 Écriture et explications métagraphiques Jamila (5;6 ans) : version 3



Ad : Si tu as terminé tu peux me la lire ?

Jam : *david [Et] marion sont - - à la - piscine* (en pointant chacun des mots)

Ad : tu as barré ces mots là

Jam : là (montre *ble*) je voulais écrire *bien* mais j'ai pas trouvé comment ça s'écrit - j'ai dit le mot dans ma tête mais j'ai trouvé que ça va pas - je l'ai barré - et là j'avais pas bien écrit parce que c'est pas attaché [ala]

Ad : Ah et comment tu sais que c'est pas attaché ?

Jam : par- parce que je l'ai vu dans l'affiche du tableau

Ad : et mais dis donc tu as changé ton histoire - tout à l'heure tu m'as lu *David et Marion vont à la piscine* - ce n'est pas tout à fait la même chose

Jam : je l'ai pas trouvé *vont* alors j'ai mis un autre qui est presque pareil - ça va quand même - on peut dire *David et Marion sont à la piscine*

Ad : oui bien sûr - -

Jam : je peux pas bien lire j'ai mis une flèche aussi

Ad : oui je vois mais les mots sont dans tous les sens - tu le recopieras avec l'imprimerie quand Joris aura fini.

18

3.5 EM Daniel (6;5 ans) - 1P - Texte écrit en avril - V1

les de chat son a la meson avec ser cafer / aules ausi le gros chat mange les croissants

« Écrire un récit de fiction d'après une image »

les de chat son à la meson avec ser cafer / aules ausi le gros chat mange les croissants

(= Les deux chats sont à la maison avec ses cafés / au lait aussi le gros chat mange les croissants)

Problème de *meson* (= maison)

Dan : j'ai dit le mot dans ma tête - - j'ai écrit les lettres [me] c'est M-E, [zö]

c'est S-O-N.

Problème de *croissants* (= croissants)

Dan : je l'ai trouvé dans le texte du garçon qui était en vacances - - je l'ai copié.

19

3.6.1 EM d'Audrey (5;7 ans) – GSM – V1

Sq 1 - Texte écrit en novembre :

papa et maman / je Eteiudreyatvlu / samedi 3 décembre / pur rdard des / Foto

(= papa et maman / je vous invite / samedi 3 décembre / pour regarder des / photos)

1^{er} problème avec « *papa et maman* » :

Aud : je sais l'écrire *papa et maman* aussi je le savais déjà d'avant

2^{ème} problème avec « *je* » :

Aud : j'ai pensé à *je mange - je mange du pain d'épice* - ça commence par un J et ça finit par un E

3^{ème} problème avec « *rdard* » :

Aud : j'ai dit dans ma tête - ça commence par un R - et pi un D un A un R un D

Ad : et pourquoi tu as mis un D à la fin

Aud : parce que parce que D ça fait [de] dans *regarder* (en insistant sur la syllabe finale)

4^{ème} problème avec « *Foto* » :

Aud : et ben ces lettres là ça fait [foto] un F un O un T et un O

20

3.6.2 EM d'Audrey (5;11 ans) – GSM – V1

Sq 2 - Texte écrit en mars :

on plet des getne (= on plante des graines)

Problème de « *getne* » :

Aud : le *G* ça fait [gR] *E-T* ça fait [e] et pi *N-E*

Ad : ah et pourquoi ?

Aud : je l'ai trouvé dans l'affiche qui est au tableau // et pi j'ai dit le mot dans ma tête.

21

3.6.3 EM d'Audrey (6;0 ans) – GSM – V1

Sq 3 - Texte écrit en avril :

... *ve_net o [au] / carnaval* (= venez au / carnaval)

1^{er} Problème de « *ve_net* »

Aud : j'ai mis ces lettres là - j'ai fait un trait parce que c'est attaché *ve* et *net* – à la fin c'est [e] avec *E-T*

Ad : pourquoi tu l'écris comme ça le [e]

Aud : parce qu'on l'a déjà écrit dans le panneau là (montre un *et* sur une affiche)

2^{ème} Problème « *o [au]* » :

Aud : j'ai barré le *O* parce que c'est pas un *O* tout seul - c'est *A-U* comme au début de mon nom

22

3.7.1 Amélie (7;6 ans) – 2P en novembre

[...]

*Il n'est pas content pour le mariage
mais il a mila sal en feux. et la
princesse est morte et le garçon a réuci
a sortir et il remonte à la surfasse.*

- Consigne liée à la suite d'un récit de fiction étudié en lecture-compréhension pour en rédiger la chute.
- Priorité donnée à la mise en mots (sémiographie), avec la mobilisation préalable des formes orthographiques (phonographie recherchée), et donc pas de ratures...
- Récit minimum, sans dilatation, peu « cohérent » : pas de densité des actions, sans péripéties, sans psychologie des personnages, absence de dialogues...

23

3.7.2 Nolven (7;9 ans) – 2P en novembre

[...]

*~~Affreux dragon q jamais je me marirer avec toi et
en plus tu est vilin~~ Affreux dragon j'amai je me
marirer avec toi en plus tu est vilin, impoli, malévée,
peureux et cruel. sSoudain il sai mi à cracher du feux
partou. Mai sava pas la tête. Jai le droi de me
marier avec lui. Non sai moi qui vai me marier avec
toi. Mai si je te dit que je laime*

- Récit expansé, en cohérence avec les actions précédentes, caractérisation des personnages, paroles en discours direct...
- Mise en mots secondaire et fléchissante, plusieurs ratures...

24

3.7.3 Victor (7;8 ans) – 2P en novembre

[...]

il tu lè gene garçon et il de mande la prinsice an mariage mè il na pa vus une prcne ... il éé dr eire porte et ... il cote sur le dragn pran une etpé et un bouqliée et une amure et lanfile pour le tuè et lui plante lè pè dans son vtre ... il tonbe è ftbè legengrsé ... et il fur dafan.

- Récit divaguant...
- Mise en mots non prise en compte, aucune rature...

Il tue les jeunes garçons et il demande la princesse en mariage mais il n'a pas vu une porte... Il était derrière [la] porte et ... il saute sur le dragon prend une épée et un bouclier et une armure et l'enfile pour le tuer il lui plante l'épée dans son ventre ... il tombe et fait tomber le jeune dragon ... et ils firent des enfants.

25

3.6 EM en orthopédagogie au secondaire

Natacha, 1S (12;5 ans) - mars

... les **nuage** couvre le ciel ...

Elle commente le mot *nuage* :

EM2 : j'ai oublié un S - j'écris vite - je fais pas attention

Sébastien, 2S (13;0 ans) - juin

... Un **amis** viens boire ...

Il semble perturbé par les accords en nombre et en genre...

EM1 : *un ami* il y en a qu'un - euh - c'est sans S - - en mettant un E ça faisait *une amie* comme c'était devant - j'ai mis un S j'aurais pas dû

Julien, 2S (13;8 ans) – juin

... **sont ami** va mangé ...

Il explique :

EM3 : j'enlève le T [à *sont*] - et [ajoute] un S à *ami* parce qu'ils sont plusieurs et il y a un S à *ami*

26

Pour conclure : ne pas se/les décourager
Le cas d'Aurélié... à 5;0 ans

O. J. I. A. T. P. U. E. I. M. É. A. S.
 & E. & A. M. U. I. R. A. U. P. ?
 F. D. E. & A. I. M. & U. A. E. F. M.
 Σ E. & A. I. & N. D. I. A. L. E. U. O. &
 E. & A. & E. D. R. E. D. C.
 H. & H. & D. E. E. H. O. E. T. &

27

Pour conclure : ne pas se/les décourager
Le cas d'Aurélié... à 6;9 ans

le château de la reine et du roi et de la princesse
 Il était une fois une princesse qui était
 très jolie ~~Belle~~ elle s'appelle Belle sa ~~maman~~ maman
 lui disait Belle si tu sors du château le sorcier vas te transformer
 en sorcière et Belle raconte pas sa maman. alors Belle sors du château
 elle vas dans la forêt et elle rencontre le sorcier. le sorcier lui dit au
 je vois une belle princesse qui ~~sors~~ sors du château, ta maman ne te
 pas dit de ne pas sors du château si tu sors pas je vas
 te transformer en sorcière Belle cours! cours! mais Belle se
 transforme en sorcière

28

Merci de votre attention...



29

École d'été en orthopédagogie de la lecture et de l'écriture
UQAM Montréal - Jeudi 15 août 2019

***Comment les élèves de primaire
acquièrent des compétences
et des connaissances en écriture?
Quels dispositifs et quels effets?***

Jacques DAVID

Professeur en Sciences du Langage
Jacques.David@u-cergy.fr



AGORA



30

1.1 Différentes pratiques d'écriture

Cinq grands types d'activités qui correspondent pour partie aux diverses acceptions (ou sèmes) du mot *écriture* (Anis, 1994)

Deux apprentissages « techniques » massivement pratiqués :

1- L'écriture conçue comme *calligraphie* ou « *graphisme* »

= apprentissage des gestes d'écriture et de la formation des unités de l'écrit : lettres, mots.

Cf. De Ajuriaguerra *et al.*, 1956/1989, 1978/1990 ; Lurçat, 1980, 1985 ; Zerbato-Poudou, 1994 ; Amigues & Zerbato-Poudou, 2000 ; Dumont, [2000] 2014, 2018...

2- La *copie* visant la reconnaissance de formes graphiques (mots, textes)

= apprentissage des formes de l'écrit et de la permanence des signifiants écrits.

Cf. Ferreiro, 1979, 1982, 1988/2000 ; Fijalkow & Liva, 1988 ; Humblot *et al.*, 1994...

31

1.2 Trois activités de production écrite

3- Le *transport-copie*

= composer des textes à partir de répertoires de mots, de textes affichés, etc.

Cf. Saada-Robert & Rieben, 1993 ; Rieben & Saada-Robert, 1997...

4- La *dictée à l'adulte*

= composer un texte en déléguant à l'adulte les problèmes de mise en mots

Cf. Clesse & Hébrard, 1977 ; David, 1985, 1991 ; Chartier *et al.*, 1998 ; Brigaudiot (dir.), 2000 ; Canut, 2016...

5- L'*autographie*, écritures « inventées », « approchées », « essayées » (*creative spelling*)

= produire des écrits par résolution de problèmes d'encodage (phonographiques et morphographiques) généralement dans des « ateliers d'écriture »,

Cf. Chomsky, 1975 ; Ferreiro, 1981., Read, 1986 ; Clarke, 1988 ; Besse, 1990 ; Fijalkow & Fijalkow, 1991 ; Jaffré, 1992 ; Olson, 1994/1998 ; David & Jaffré, 1997 ; Calleja *et al.*, 1998, Jaffré *et al.*, 1999 ; Morin, 2006 ; Montesinot-Gelet & Morin, 2006 ; David, 2003, 2009, 2015 ; David & Morin, 2013...

32

2.1 Démarche d'une séquence d'écriture/révision

Temps 1 : travail en amont

- Lectures en rapport avec le genre/format de texte à produire.
- Recherche de vocabulaire thématique.
- Choix d'énonciation (*qui écrit ? ; à qui ? ; dans quel but ?*).
- Planification du texte à écrire, voire formulation orale de ce texte et/ou schéma.
- Support (*i.e.* images séquentielles), amorce (*i.e.* suite de récit), déclencheur et consigne d'écriture (*i.e.* raconte...), format (*i.e.* correspondance), univers de référence (*i.e.* fiction vs expérience).
- Pas ou peu d'intervention-interruption du processus d'écriture.
- Renvoyer les questions et demandes (*i.e.* de mots) vers la phase de révision, ou alors les anticiper (travail en amont) pour la prochaine séquence d'écriture.

33

2.2 Démarche d'une séquence d'écriture/révision

Temps 2 : révision collective

- **Choix et présentation du brouillon** en fac-simile (si possible), en fonction des objectifs linguistiques de la séquence.
- **Lecture à voix haute** par le ou les auteur(s) et repérage des éléments difficiles à lire, comprendre ou interpréter.
- **Lecture par l'enseignant.e**, puis consignes liées aux trois niveaux de révision :
 - i) surligner les erreurs en les localisant de plus en plus précisément, puis les vérifier dans une mise en commun;
 - ii) proposer des modifications en rapport avec les erreurs surlignées et validées collectivement, en les énonçant en termes d'opérations de réécriture (*infra*) et utiliser éventuellement le code de correction établi avec les élèves (*remplacer, supprimer, ajouter, déplacer, plus séparer, souder, inverser*);
 - iii) justifier ou expliquer (*infra*) les modifications suggérées qui seront entérinées et reformulées linguistiquement par l'enseignant.e, notamment en employant la terminologie grammaticale.

34

2.3 Démarche d'une séquence d'écriture/révision

Temps 2 : réécriture collective > individuelle

- Le **brouillon collectif** est entièrement corrigé selon deux modalités :
 - i) Les modifications proposées, commentées et expliquées par les élèves sont validées et insérées dans la version magistrale par l'enseignant.e ;
 - ii) Les erreurs hors de portée des élèves sont corrigées directement par l'enseignant.e et argumentées par lui/elle, même si elles font appel à des connaissances complexes, y compris pour des règles sophistiquées (*i.e.* les accords de PP), discutables (*i.e.* la ponctuation du texte) et relativement arbitraires (*i.e.* les résidus étymologiques),
- **Les élèves qui ont fourni leur brouillon peuvent le réécrire** et l'éditer selon les modalités choisies pour le projet d'écriture ou le but préalablement défini (*cf.* Le cadre énonciatif).
- **Les autres élèves devront réécrire leur propre écrit** à partir de la version codée par l'enseignant.e, qui aura préalablement indiqué les éléments à *remplacer, ajouter, supprimer, déplacer...*

35

2.4 Démarche d'une séquence d'écriture/révision

Temps 3 & 4 : révision de la textualité et édition

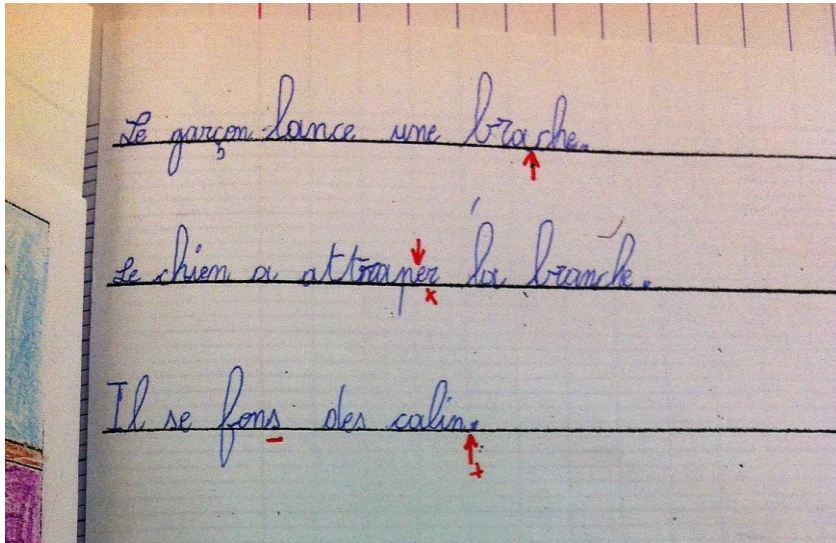
- Une fois la **mise en forme orthographique accomplie**, les problèmes de textualité apparaissent mieux et sont plus accessibles (temps 3) :
 - i) organisation en phrases / propositions ;
 - ii) anaphore vs déixis, références internes et externes ;
 - iii) ponctuation-segmentation vs connexion pour cohérence logique/temporelle ;
 - iv) progression thématique, genre/type de texte en fonction des discours narratif, explicatif, argumentatif...
- **L'ensemble réécrit** aux trois plans : orthographique, textuel et énonciatif... le brouillon peut être recopié, dactylographié, imprimé, dupliqué (temps 4).
- **Le texte « édité »** peut alors servir de référence, être communiqué, lu, diffusé... et lié aux problèmes rencontrés en lecture-compréhension et/ou en étude de la langue (grammaire et lexicque).

36

3.1.1 Ecrire et réécrire en orthopédagogie

Exemple de révision individuelle en orthopédagogie

Julie 8;6 ans – 3P – avril > V1

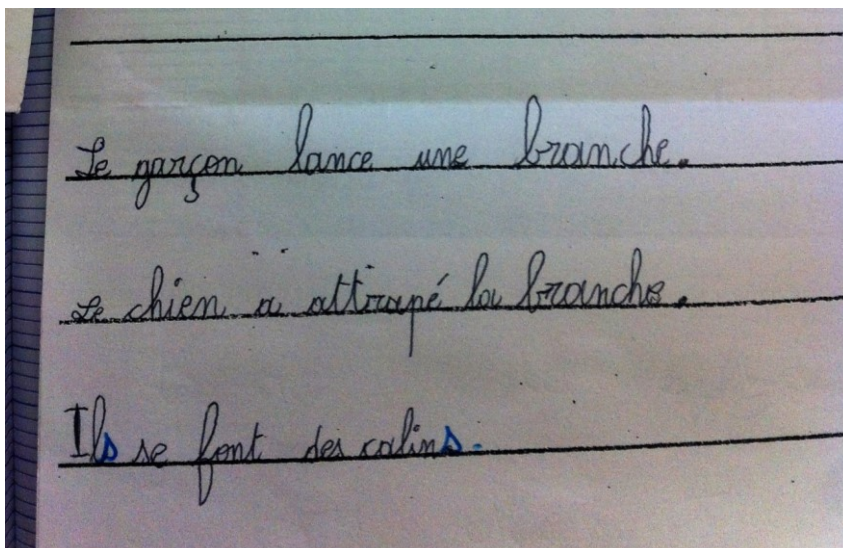


37

3.1.2 Ecrire et réécrire en orthopédagogie

Exemple de réécriture individuelle en orthopédagogie

Julie 8;6 ans – 3P – avril > V2



38

3.2 Écrire en primaire avec des élèves déficients

Doriane, (7;2 ans), Ulis, novembre

uncartable prinCESSE

PL A_{marc}HE

8 comme

EUnE

DORIANE

• Zine, (10;6 ans), Ulis, novembre

Les cartable ZINE

un infirmière

les bébé o des piqure dans la mai pour les soigne.

les maman malade il denno des midicacen Il les soigne il malade

et les bébé malade il des des midcaen o des enfants pour et les soigne

un cartable un infirmière et Eelle belle et un intelligente

alors . Il les soigne et les piqure.

les il les soigne avec des ansema .

enfants

(...)

39

4.1 Réécrire en coopérant : la dictée révisée (3 temps)

En orthopédagogie au secondaire (Cinquième – 2S)

Temps 1 : Les élèves écrivent sous la dictée de l'enseignant une phrase, un texte... en fonction i) des objectifs visés dans le domaine et de leur capacité de mémoire de travail :

> *L'homme pensait que quelqu'un allait venir en bateau.*

Ils soulignent les mots dont ils ne sont pas sûrs orthographiquement (= expression du doute orthographique).

Temps 2 : Inscription au tableau des mots de la phrase, éventuellement par les élèves ou épelés par eux, dans une série de paradigmes (colonnes) correspondant aux classes de mots :

l'homme pancer que quelqu'un aller venir en bateaux.

L'homme pensait quelqu'un aler battaus.

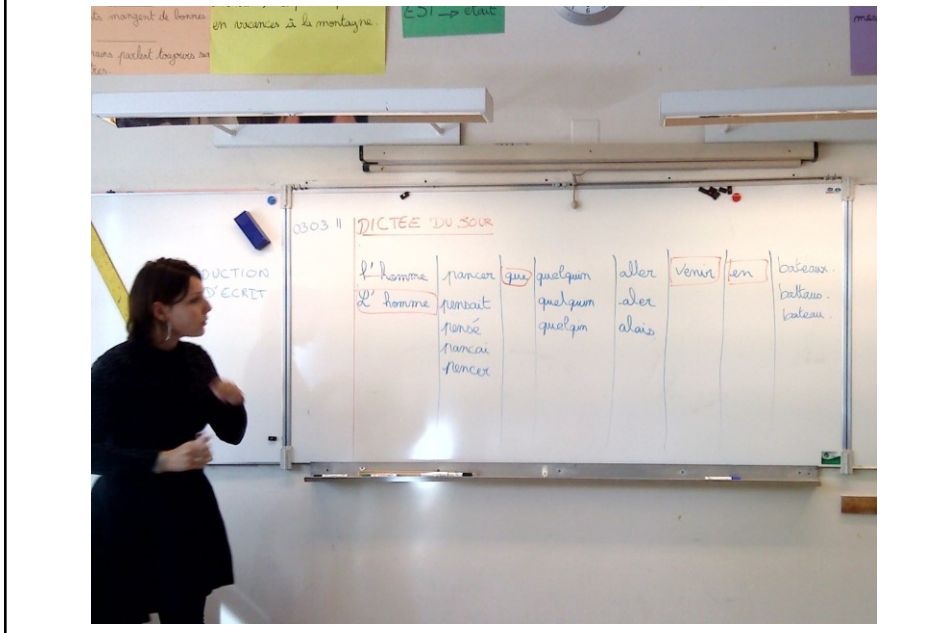
pensé quelqu'un alais bateau.

pancai

pencer

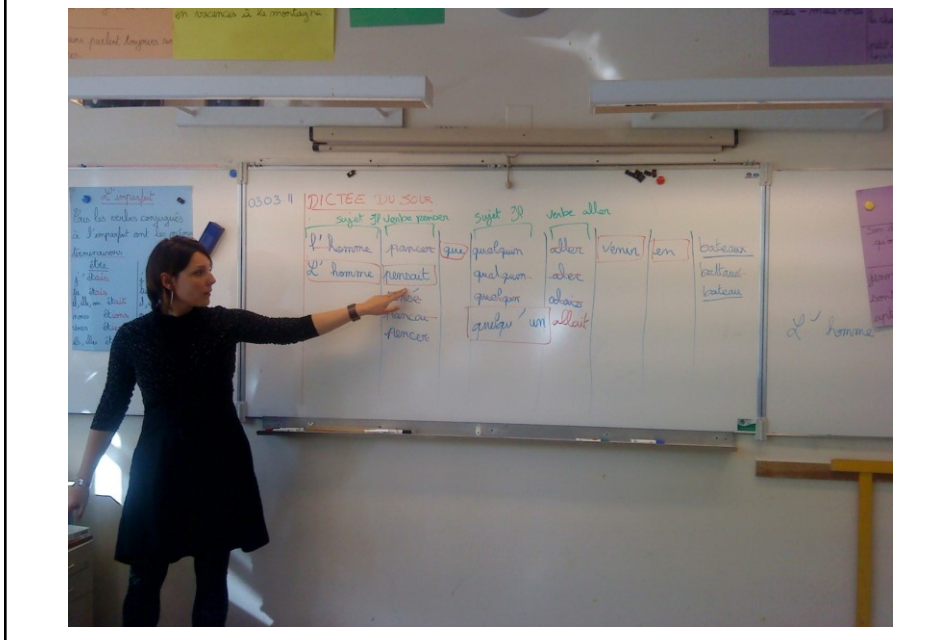
40

4.2 Réécrire en coopérant : la dictée révisée (Tps 2)



41

4.3 Réécrire en coopérant : la dictée révisée (Tps 2)



42

4.4 Réécrire en coopérant : la dictée révisée (Tps 2)

TEMPS 2 (synthèse) : L'orthographe des mots est analysée collectivement lors d'une mise en commun au tableau :

- en mobilisant des procédures/connaissances orthographiques *adaptées* aux élèves et *ajustées* au système de la langue;
- en choisissant i) soit l'objectif visé (*i.e.* les verbes à l'imparfait de l'IND) et donc en éliminant les problèmes connexes, ii) soit l'ordre syntagmatique de la phrase (les mots de gauche à droite);
- en se référant à deux références possibles (outils didactiques) : par *règle* (affichée ou connue) et par *liste* (affichée ou connue).
- en mobilisant deux procédures complémentaires : i) en paradigmes (axe vertical) pour ouvrir les classes grammaticales de mots, ii) en syntagmes (axe horizontal) pour analyser les accords de solidarité orthographiques entre les classes de mots (nom, déterminants > adjectifs; sujet > verbes...).
- La métalangue/nomenclature est introduite en fonction des savoirs des élèves : *sujet, verbe conjugué, temps imparfait, verbe infinitif, pluriel en « x »...*

43

4.5 Réécrire en coopérant : la dictée révisée (Tps 3)

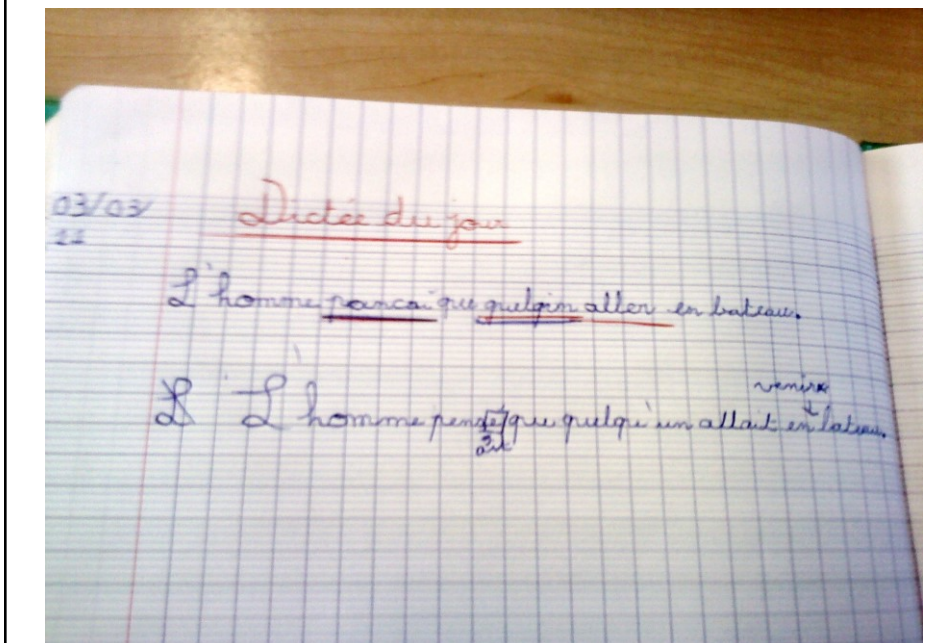
TEMPS 3.1: La phrase est ensuite recopiée au tableau pour confirmer chaque forme orthographique par :

- épellation des graphèmes : géminées *mm, ll, tt...*, digrammes *an/en, qu/q*, trigramme *eau...* ;
- polyvalence des phonogrammes : /s/ > « s » ou « c » ;
- repérage des morphèmes muets ou audibles (marque du pluriel -x, de l'infinitif : -er, de l'imparfait et de la 3^{ème} personne : -ai-t) ;
- segmentation des mots (avec apostrophe) : *L'homme, quelqu'un* ;
- insertion des majuscules/minuscules et de la ponctuation (majuscule de phrase : *L'/l'*)...

TEMPS 3.2 : La phrase (ou le texte) est ensuite validée et recopiée.

44

4.6 Réécrire en coopérant : la dictée révisée (Tps 3)



45

5.1 Rédiger-composer des textes complets : opérations et niveaux de réécriture

Réécriture vs réécriture, vs révision (brouillons d'écrivains, travaux de l'ITEM, cf. Fabre-Cols, 2000, 2002)

Niveaux d'intervention sur les textes (en révision ou *off-line*), adaptaton du modèle d'E. Bartlett (1981)

0 = pas de repérage des erreurs, sauf « cosmétiques » ;

1 = repérage impressionniste (sentiment diffus d'erreurs plus ou moins présentes), = étape vers la localisation précise des éléments erronés et à corriger ;

2 = proposition alternative en termes d'opérations/actions d'intervention de réécriture (cf. (2) *Les différentes opérations de réécriture*), à inscrire dans le brouillon avec un codage adapté ;

3 = Justification plus ou moins subjective (point de vue du lecteur ou du scripteur) vers explication objective mobilisant :

- des procédures/connaissances construites en référence au système de la langue
- des solutions liées aux fonctionnements du texte à réviser
- l'emploi d'une métalangue précise et ajustée

46

5.2 Rédiger-composer des textes complets : opérations et niveaux de réécriture

Réécriture dans l'espace du brouillon, impliquant un travail spécifique avant la phase d'édition (liée au projet-but) et un codage ajusté.

Les opérations de réécriture = actions sur le texte en cours d'élaboration affectant toutes les unités de la lettre au paragraphe/texte.

1. **Remplacement** : la plus importante en % et la plus locale (apprentis) ;
 2. **Ajout** : seconde en %, plus experte car impliquant des modifications en amont et en aval (du local au global) ;
 3. **Suppression** : plus marginale en %, car contraire au processus d'écriture, plus experte (du local au global) ;
 4. **Déplacement** : plus exceptionnelle en %, très experte et nécessairement plus globale, facilitée par le TTX ;
 5. **Séparer vs attacher** : ajoutées pour les brouillons d'élèves, apprentis ;
 6. **Inverser** : pour les inversions de lettres ou de syllabes, locales (action équivalente au déplacement de l'expert).
- Opérations qui peuvent toutes se ramener au *remplacement* (cf. Anis et alii, 1988).

47

Pour conclure provisoirement, au plan didactique...

1. **Apprendre à écrire, certes, mais surtout apprendre à réécrire**, du repérage des erreurs et des dysfonctionnements à la réécriture ajustée :
 - i) progresser dans les niveaux d'intervention (Bartlett, 1981 ; David & Wattelet, 2018) ;
 - ii) maîtriser les opérations de réécriture (Fabre 1990, 2000 ; Boré 2010) ;
 - iii) distinguer les ratures d'écriture / de lecture et gérer les modifications locales / globales (Doquet, 2011).
2. **Distinguer les plans d'organisation du texte** :
 - i) formulation (= mise en mots orthographique, principalement) et textualisation (= mise en texte, organisation cohésive) (cf. David & Guerrouache, 2018) ;
 - ii) organiser des temps de réécriture disjoints (formulation puis textualisation au primaire, collège, cf. Garcia-Debanc, 1990), pour parvenir à les mener conjointement (lycée, université, cf. Ailhaud, 2016) ;

... et pendant qu'ils écrivent ?
3. **Organiser efficacement les temps individuels et/ou collectifs d'écriture / réécriture** :
 - i) en amont par la recherche de vocabulaires thématiques, par la planification du texte à venir (schémas, dessins...), par la verbalisation orale du texte à venir (cf. Bras & Paolacci) ;
 - ii) en aval, en travaillant la réécriture, *supra* 1 & 2.

48