

Prendre en compte les normes de l'écrit

La *révision* porte à la fois sur la cohérence et la cohésion du texte (c'est-à-dire, sur les processus linguistiques : syntaxe, énonciation, éléments sémantiques, qui assurent l'unité du texte) et sur les normes linguistiques.

Prendre en compte les normes de l'écrit au cours du processus d'écriture

Réviser son écrit

L'une des manières communes de concevoir l'aide à la révision est de travailler à partir de grilles de critères que les élèves pourront facilement mettre en œuvre. Or, d'une part, ces grilles risquent de développer, chez les élèves, une représentation mécaniste de l'écriture (écrire reviendrait à se conformer à une suite d'injonctions successives). D'autre part, elles présupposent que les élèves maîtrisent parfaitement les types de textes et les contraintes linguistiques qui leur sont liées. Il paraît plus légitime de penser que ce n'est pas le cas, et que c'est justement à travers l'écriture que ces compétences se construisent : toutes les acquisitions des élèves ne passent pas nécessairement par l'explicite. Les aides à proposer sont donc d'une autre nature.

Quelques exemples d'aides à la révision des textes

La **relecture** collective des textes écrits par les élèves, et leur commentaire, lors de séances d'oral collaboratif, en groupe classe ou en petits groupes, permettent :

- de passer par des négociations orales donnant à entendre des activités d'ajout, de suppression, de déplacement, ainsi que des interventions portant sur l'orthographe ;
- de prendre en compte des éléments très divers sur les plans orthographique, lexical et syntaxique et des paramètres relevant de la cohérence textuelle ;
- de dialoguer avec soi-même / les autres et d'accepter ou refuser telle ou telle solution.

La lecture à haute voix de son texte par l'auteur du texte, par un pair ou en recourant à la synthèse vocale est une autre forme de relecture qui attire l'attention des élèves sur le rôle de la ponctuation et met en évidence les éventuels problèmes de syntaxe. La synthèse vocale, en particulier, offre une mise en voix mécanique, neutre, qui permet souvent une prise de conscience plus aisée des problèmes de ponctuation ou de syntaxe (les indications techniques pour l'installation de la synthèse vocable sur un document PDF ou un traitement de texte sont disponibles dans [ce document](#)).

Plus largement, et en inscrivant la révision dans un processus dynamique qui prévoit des phases de réécriture, la confrontation des écrits des élèves avec des textes proposant des caractéristiques similaires à celles visées par la consigne d'écriture leur permet d'y trouver des réponses aux problèmes d'écriture qu'ils ont pu rencontrer. La lecture intervient ici non en amont, comme proposant un modèle difficile à imiter, mais en aval, comme un répertoire de réponses possibles à des questions que les élèves se sont posées en s'essayant à l'écriture.

Prendre en compte les normes de l'écrit

Le transfert des apprentissages linguistiques dans les activités langagières en général et dans l'écriture en particulier ne va pas de soi et demande un apprentissage particulier. Le programme propose un ensemble de démarches, situations et activités pour intégrer la réflexion sur la langue au moment de l'écriture et apprendre aux élèves à mobiliser les connaissances qu'ils ont acquises ou qu'ils sont en train de construire, notamment dans le domaine de l'orthographe. Ces pistes sont reprises, explicitées et complétées ci-après.

Avec la *relecture ciblée*, la consigne de relecture porte sur un point de langue déjà travaillé et connu par la classe. Elle est écrite sur la copie, sous forme d'annotation, avec, le cas échéant, le rappel de la règle. L'élève est invité à se servir des outils à sa disposition pour effectuer les corrections nécessaires.

La *conceptualisation d'erreurs* vient de la didactique du français langue étrangère. Cette pratique est maintenant bien répandue en français langue maternelle. Il s'agit de concevoir l'erreur comme un outil didactique au service de la progression des élèves. On a coutume de distinguer :

- les « erreurs de performance », ou étourderies. La perturbation dans l'application d'une règle pourtant connue est due à la fatigue, au stress, etc. L'élève connaît la règle qu'il aurait dû appliquer ; il est donc capable de se corriger.
- les « erreurs de compétence », révélant une activité intellectuelle de l'élève (« erreurs intelligentes »), erreurs systématiques que l'élève est incapable de corriger, mais pour lesquelles il est capable d'expliquer la règle qu'il a appliquée. Ces erreurs ont un rôle dans le processus d'apprentissage. Parmi celles-ci, à l'école, on détecte principalement les erreurs phonographiques et les erreurs grammaticales. C'est sur ce type d'erreurs qu'on s'appuie. Il faut apprendre à analyser l'erreur pour découvrir le cheminement qu'a suivi l'élève. On met donc en évidence non pas seulement la faiblesse qui a causé l'erreur, mais aussi la force qui se cache derrière : quelle règle l'élève a-t-il tenté d'appliquer ?

Après *analyse des écrits des élèves* (pour savoir quel enseignement mettre en place : que traiter ? Et comment le traiter ?), on peut procéder de deux manières :

- S'entretenir avec les élèves pour évaluer leurs conceptions orthographiques, afin de comprendre sur quel terreau construire son enseignement, en posant des questions ciblées, conduisant les élèves à expliquer leurs procédures (par exemple : Comment as-tu fait pour la fin de ce mot ? / Comment as-tu fait pour ce son ?).
- On peut partir des erreurs les plus fréquentes, afin de produire une activité réflexive sur un problème donné, individuellement ou en groupe.

L'étape suivante est de planifier une situation qui permettra à l'élève d'observer d'autres exemples, de faire de nouvelles hypothèses et d'affiner la règle qu'il s'était formulée. Cette nouvelle manipulation de la langue favorise également le développement d'automatismes (qu'il s'agisse de grammaire, d'orthographe ou d'expressions idiomatiques).

Au cours de séances spécifiques, on peut également proposer des [écritures à contraintes](#), très courtes, afin de mobiliser les savoirs linguistiques acquis pendant l'écriture même. Ces petits exercices, régulièrement pratiqués, permettent de tisser un lien fort entre écriture et orthographe, tout en permettant une focalisation particulière sur la langue¹.

Dans leur ouvrage *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui*², Catherine Brissaud et Danièle Cogis proposent un dispositif en deux volets pour faire acquérir aux élèves des outils méthodologiques de révision.

Construction d'une grille typologique des erreurs : en binômes, les élèves corrigent les erreurs préalablement soulignées par l'enseignant dans un texte d'élève puis proposent un classement des erreurs. Après confrontation des classements, une typologie est mise au point puis affinée et complétée après mise à l'épreuve sur d'autres parties du texte. Elle est ensuite retravaillée à une ou deux reprises dans l'année et modifiée en fonction des nouveaux savoirs.

En prolongement de ce dispositif, on peut travailler à personnaliser ces grilles (quelle catégorie d'erreurs est la plus représentée chez tel élève ? sur quoi doit porter prioritairement sa vigilance) et en faire un outil pour la relecture.

L'autre volet du dispositif de révision proposé par Catherine Brissaud et Danièle Cogis est le *balisage du texte*. Deux types de balise sont utilisés. En cours d'écriture tout d'abord, les élèves recourent à des *signes de doute* (un trait ondulé par exemple) qui marquent les endroits où ils ont hésité et leur indiquent sur quels mots revenir au moment de la révision. Au moment de la relecture ensuite, il s'agit d'apprendre à identifier les zones d'erreurs possibles, de porter son attention sur ces « endroits clés » et de réviser en faisant apparaître les *traces du processus de révision* : fléchages, encadrements, surlignages, soulignements, marques de catégories. On demande également aux élèves une justification de leur correction par écrit. Ce travail, plus lourd, demande que soit identifiée une catégorie d'erreurs, que la longueur du texte soit limitée ainsi que le nombre de justifications écrites demandées. La typologie des erreurs construite par la classe guide le choix des catégories à travailler.

Parmi les outils à la disposition des élèves, outre ceux créés dans la classe, figure le *correcteur automatique* des logiciels de traitement de texte que les élèves doivent apprendre à utiliser de manière raisonnée. On pourra se reporter par exemple au [scénario pédagogique](#) proposé par Christophe Gilger, ATICE de la circonscription de Saint-Gervais-Pays du Mont-Blanc (p. 5 à 9).

1. Voir Catherine Brissaud, Danièle Cogis, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris, Hatier, 2011, p. 69-70 et Jean-Christophe Pellat, Gérard Teste, *Orthographe et écriture : pratique des accords*, CRDP d'Alsace, 2001.

2. Ouvrage cité, p. 70-74.