

# SENS ET GRAPHIE : LES INTERACTIONS ENTRE CORRECTIONS ORTHOGRAPHIQUES ET MODIFICATIONS SÉMANTIQUES DANS L'ÉCRITURE SUR TRAITEMENT DE TEXTE AU CM2

Claire LACOSTE – IUFM d'Aquitaine – Équipe R.E.S. Syled,  
Université de Paris III

---

**Résumé** : Quand les élèves écrivent, de quoi se préoccupent-ils d'abord ? Quelle place est faite aux corrections orthographiques dans la durée de l'écriture ? Quel statut leur accorder d'un point de vue opératoire ? Quelles incidences ont-elles sur l'évolution sémantique du texte ?

L'analyse proposée se base sur des reconstitutions d'écriture de textes par des enfants de CM2. L'outil de recueil est *Genèse du texte*, un traitement de texte qui enregistre l'ensemble des opérations d'écriture et permet d'observer en détail les traces de l'écriture d'un texte : une fois le texte fini, les opérations scripturales se reconstituent chronologiquement avec les pauses, les ratures, les retours en arrière, les avancées.

Certaines caractéristiques de ce corpus sont similaires à celles des manuscrits. D'autres en diffèrent : au niveau macro-procédural, on observe davantage de déplacements que sur les manuscrits et les modifications de grande ampleur paraissent plus fréquentes ; au niveau micro-procédural, l'usage du traitement de texte provoque l'apparition d'erreurs spécifiques, les erreurs de frappe, dont la correction prend une place d'autant plus grande que les scripteurs sont jeunes.

À partir d'exemples, nous esquisserons des axes d'analyse de l'écriture des élèves sur traitement de texte en nous interrogeant sur le rôle d'opérations dont la portée sémantique est très faible, voire nulle, dans la constitution du texte. Nous verrons à quels moments interviennent les modifications formelles, ce qui les suit, et quelles modifications sémantiques leur effectuation est susceptible d'avoir engendrées. L'examen d'allers-retours entre modifications liées à l'orthographe et modifications liées au sens, nous permettra de cerner certains aspects de l'interaction entre l'activité de conceptualisation et les contraintes de la scription.

---

Quand les enfants écrivent, que prennent-ils en compte d'abord ? La didactique de l'écriture s'est organisée, depuis les recherches du groupes EVA de l'INRP, autour de la nécessité de *dédramatiser* l'orthographe en privilégiant, dans l'évaluation comme dans les aides procédurales, les aspects pragmatiques

et sémantiques de la production de textes (Mas et al., 1991, Garcia-Debanco, 1986). Dans la foulée, nombre de manuels scolaires ont organisé les séquences autour des aspects textuels et communicationnels de la production écrite, interrogée d'abord en termes de types de textes, d'objectifs sur le lecteur, d'enjeux pragmatiques. D'épreuve reine, la dictée (on ne s'en plaindra pas) est devenue exercice mineur. Dans les classes où les maîtres se préoccupent d'innovation pédagogique, on travaille par tris de textes et d'écrits, à partir d'indices typologiques souvent puisés chez Adam (1992), on établit des grilles de réécriture en fonction du type de texte à produire, on a recours à des écrits de référence pour évaluer ses propres productions, etc.

La question de l'orthographe, si elle n'est pas négligée, loin s'en faut, par la recherche pédagogique (Angoujard, 1994), s'intègre difficilement dans les séquences observables dans les manuels, et souvent dans les classes. Comme c'est le cas pour la grammaire, dont le décloisonnement pose quantité de problèmes, l'orthographe est à part, portion devenue congrue de la production écrite que l'on réserve à l'ultime phase de la révision, certains maîtres allant jusqu'à demander explicitement aux enfants de *ne pas faire attention à l'orthographe* quand ils entament l'écriture, parce que cet aspect uniquement formel peut être traité plus tard.

Cette séparation me semble poser deux problèmes importants :

- Elle n'est que le reflet, inversé, de la situation antérieure contre laquelle le *Plan de Rénovation du Français* s'était élevé : de la primauté de l'orthographe, on passe à une quasi négligence de l'orthographe, celle-ci étant dans les deux cas isolée de la production discursive. Répondre à un excès par l'excès inverse n'a jamais produit, me semble-t-il, de pratiques constructives.
- Séparer la production du sens de celle des formes qui le portent revient à distinguer artificiellement deux aspects indissociables du langage, dont l'ensemble des théories linguistiques affirment au contraire les liens indissolubles<sup>1</sup>. La production langagière est inscrite dans le système linguistique dont les unités ont leur règles de fonctionnement propres, ce fonctionnement ne séparant en aucun cas les aspects formels des énoncés de leurs aspects sémantiques. Créer dans des dispositifs didactiques deux espaces distincts revient, me semble-t-il, à construire chez les apprentis scripteurs une idée biaisée du fonctionnement du langage.

Ces préoccupations m'ont conduite à m'intéresser à la répartition des corrections formelles par rapport aux modifications lexicales pendant l'écriture pour tenter d'évaluer les interactions possibles entre ces deux types de « ratures » : comme le souligne Claudine Fabre,

1. Saussure avec l'idée de l'indissociabilité du signifiant et du signifié, qui sont comme le recto et le verso d'une feuille ; Hjelmslev avec les notions de contenu et d'expression ; l'ensemble des linguistes se revendiquant de l'approche énonciative (Culioli, C. Fuchs, J. Rey-Debove, J. Authier-Revuz, A. Grésillon, J.-L. Lebrave...) refusent l'isolement de la forme phonique ou graphique des mots (le substrat matériel du langage) et de leurs aspects sémantiques.

« si l'écriture se pratique comme un tout, il importe de ne pas mésestimer le signifiant graphique, certes souvent survalorisé en situation scolaire : des continuités peuvent exister entre les modifications "superficielles" et celles qui le sont moins. [...] Plutôt que d'évacuer les ratures orthographiques comme extérieures aux fonctionnements "profonds" de l'écriture, nous croyons qu'il serait pertinent d'éclairer davantage leur liens avec ceux-ci, et de poser comme hypothèse large que la "conscience du texte" [...] bute ou prend appui sur la mise en graphie. » (Fabre, 1987, p. 579).

C'est dans cette perspective que nous allons examiner des faits d'écriture d'enfants de CM2 produisant des textes directement sur traitement de texte. Nous envisagerons quelques spécificités du matériau recueilli avant de nous interroger sur les liens entre ratures pour l'orthographe et ratures pour le sens.

## 1. DU FILM DE L'ÉCRITURE À SA DESCRIPTION LINÉAIRE

L'étude présentée ici s'appuie sur un ensemble de reconstitutions de l'écriture de textes tapés directement sur ordinateur. Le logiciel utilisé, *Genèse du Texte*, est un traitement de texte qui mémorise les opérations d'écriture et les restitue ensuite chronologiquement, en respectant les pauses et tous les déplacements du curseur à l'écran. L'utilisateur a donc accès, une fois le texte fini, au film de son écriture, qu'il peut visionner entièrement ou partiellement, au ralenti ou en accéléré, en s'arrêtant, à sa demande, sur tel ou tel événement significatif.

Le matériau nécessite un travail de transcription qui rende le film de l'écriture communicable sur papier. Cette transcription a en outre l'avantage de stabiliser, au sens propre, le corpus, stabilisation nécessaire pour observer les différents phénomènes que le mouvement perpétuel de l'écriture en acte rend difficiles à recenser. Les principes de cette transcription ont été construits à partir des catégories proposées par l'équipe *Manuscrits et linguistiques* de l'Institut des Textes et Manuscrits Modernes (Grésillon 1994) mais la spécificité du matériau a nécessité l'aménagement de certains outils.

### 1.1. La classification des opérations d'écriture : aménagements et éléments nouveaux

Selon l'équipe *Manuscrits et linguistique* de l'ITEM, tout événement scriptural peut se décrire en termes d'ajout, de suppression, de déplacement d'un segment de texte, de remplacement d'un segment par un autre<sup>2</sup>. C'est avec ces catégories que j'ai décrit les films de l'écriture observés, en les spécifiant comme suit :

- ajout = entrée au clavier de tout segment de texte ;
- suppression = effacement d'un segment de texte ;
- déplacement = suppression d'un segment immédiatement suivie de l'ajout du même segment à un autre endroit du texte ;

2. On en trouve une présentation, par exemple, chez A. Grésillon (1994, p. 150).

- remplacement = suppression d'un segment immédiatement suivie, sans pause ni mouvement du curseur, de l'ajout au même endroit d'un segment syntagmatiquement équivalent.

Les pauses d'écriture dont la durée est significative<sup>3</sup> sont également intégrées dans la transcription : on ne peut évidemment pas savoir ce qui se passe pendant ces pauses, mais leur présence est souvent une aide précieuse à l'interprétation des phénomènes observés. Dans certaines successions d'opérations, l'absence de pause est elle aussi significative.

Chaque opération est située chronologiquement à la fois dans la durée de l'écriture et au sein des autres opérations effectuées (repère temporel : colonne de gauche dans l'exemple donné plus loin). On dispose ainsi de l'état du texte au moment où elle a eu lieu, ce qui facilite considérablement les hypothèses interprétatives concernant cette opération. Ceci permet d'étudier précisément l'enchaînement des opérations.

Il a paru important de différencier, dans le descriptif de la succession des opérations, celles qui ont lieu à la suite du déjà-écrit de celles qui ont lieu au sein du déjà-écrit. Ces dernières sont présentées dans les reconstitutions sur fond tramé. Les déplacements du curseur sont en outre signalés de manière à restituer le plus précisément possible les traces du parcours du texte.

Enfin, pour faciliter la lecture des reconstitutions de l'écriture, sont inclus par tranches de 20 ou 30 minutes des états intermédiaires du texte en cours d'écriture.

Ainsi, dans ce texte (à 10 mn d'écriture) :

*Vivre en étant différent*

*La né dernière en 1992 une équipe de canal + a interriouvé des personnes qui ont malheureusement des problèmes : se sont les illétrés. Être, que les gens ne pense pas.*

les opérations suivantes :

retour après le titre

saut de ligne

création d'un alinéa au premier paragraphe

avancée en fin de texte, après les sauts de lignes

ajout de *L'illétrisme*

pause=00 : 01 : 08

remontée en phrase précédente

ajout d'une virgule après *Êtres*.

avancée en fin de texte

ajout de *c'est ne savoir ni lire, ni*

00 : 15 : 00 remontée à la phrase précédente, suppression puis rétablissement de la virgule après *Êtres*

3. Le seuil de significativité est calculé, pour chaque écriture, par le logiciel, à l'aide de la formule statistique habituelle. Il varie donc d'une écriture à l'autre.

avancée en fin de texte

ajout de **écrire**

remplacement de **ni** (lire) par *pas parfaitement*

remplacement de **ni écrire** par *et mauvaise orthographe*.

ajout de ***Dans la vie quotidienne des illétrés, il y a beaucoup de problèmes.***

remplacement du point par une virgule

00 : 20 : 00 ajout de ***aussi des problèmes dans la vie professionnelle...***

pause=00 : 02 : 19

conduisent au texte (à 20 mn d'écriture) :

***Vivre en étant différent***

***La né dernière en 1992 une équipe de canal + a interviuée des personnes qui ont malheureusement des problèmes : se sont les illétrés. Être, que les gens ne pensent pas.***

***L'illétrisme c'est ne savoir pas parfaitement lire et mauvais orthographe. Dans la vie quotidienne des illétrés, il y a beaucoup de problèmes, aussi des problèmes dans la vie professionnelle..***

## 1.2. L'écriture directe sur traitement de texte : spécificités et problèmes posés

L'observable que livre *Genèse du texte* fait apparaître dans le matériau recueilli deux caractéristiques presque absentes des manuscrits d'écrivains :

- les corrections orthographiques, liées à l'inexpertise des scripteurs, constituent une grande part des opérations de retouche du texte ;
- le traitement de texte induit un autre type d'erreur, l'erreur de frappe, également très fréquente dans le corpus étudié.

Soit l'exemple de la reconstitution d'une narration (nous sommes en milieu d'écriture) :

01 : 15 : 00 *avancée en fin de texte*

ajout d'un point final

ajout de ***Après le dernier slow tout le monde a visitéle pys des***

remplacement de ***pys*** par ***pays***

ajout de *rêves*

ajout d'un espace entre ***visité*** et ***le***

ajout de *puent* entre ***a*** et ***visités***

en fin de phrase, ajout de ***où l'on est restés***

pause=00 : 01 : 18

ajout de ***jusqu'au lendemain matin et où un petit déjeuné nous attendait***

La scriptrice s'interrompt par deux fois pour corriger une erreur de frappe (***pys*** → ***pays***, ***visitéle*** → ***visité le***) reprenant sa scription après chaque correction formelle. Comment faut-il considérer ces corrections ? La double interruption observée au sein de l'opération d'ajout doit-elle être traitée, alors que son objet

est une correction de frappe / d'orthographe, de la même manière qu'une double interruption dont l'objet serait une modification du sens de la phrase (remplacement d'un mot par un autre, par exemple) ? Il me semble que non, puisque ce type de correction formelle peut vraisemblablement être effectué sans rupture du projet scriptural immédiat. On considèrera ici que le scripteur est capable de gérer à la fois la forme et le sens du texte, corrigeant une erreur formelle sur l'élément A tout en conservant l'orientation sémantique qu'il veut donner à l'élément B (et sans perdre de vue le sens de A !).

Il ne faut pourtant pas ignorer ces remplacements formels intervenant en cours d'ajout, qui sont extrêmement fréquents dans le présent corpus et dont l'effet sur l'écriture paraît parfois plus direct. C'est le cas ici du deuxième remplacement formel : le fait de rétablir l'espace manquant entre *visité* et *le*, a conduit la scriptrice à relire les deux mots ; comment penser que cette relecture n'est pour rien dans la modification suivante, qui vient modaliser le verbe *visiter* ? La correction formelle me semble être ici l'occasion de reconsidérer ce qui vient d'être écrit, pour l'amender. Que cet amendement n'ait pas systématiquement lieu n'exclut pas la présence, dans toute relecture attestée par une correction formelle, d'un effet qui le favorise.

Ces corrections formelles font partie intégrante du processus d'écriture, et à ce titre méritent d'être signalées, mais elles ne jouent vraisemblablement pas le même rôle que des modifications lexicales dans le processus de l'écriture : il semble en particulier qu'elles n'interrompent pas l'opération au sein de laquelle elles ont lieu avec la même force que le ferait une modification sémantique. C'est pourquoi j'ai choisi de signaler les corrections formelles en décalage de l'opération dans laquelle elles s'insèrent, de façon à maintenir l'unité de cette opération qui sera alors dite à *suspension* : ce terme reflète la rupture momentanée du flux scriptural, rupture pourtant considérée comme moins susceptible d'effets sémantiques que ne le serait le remplacement d'un mot par un autre.

La reconstitution de l'écriture du passage analysé ici se présentera donc de la manière suivante :

01 : 15 : 00 avancée en fin de texte

ajout d'un point final

ajout à suspension de **Après le dernier slow tout le monde a visité** *pys des* [remplacement de *pys* par *pays*] *rêves*

ajout d'un espace entre *visité* et *le*

ajout de **puent** entre **a** et **visités**

en fin de phrase, ajout de **où l'on est restés**

pause=00 : 01 : 18

ajout de **jusqu'au lendemain matin et où un petit déjeuné nous attendait**

La correction formelle incluse dans l'opération d'ajout est signalée en exposant et entre crochets ; la correction formelle non incluse dans une autre opération est signalée avec la même typographie, sur une ligne particulière.

Ce système de notation clarifie considérablement la lecture des reconstitutions d'écriture, où le foisonnement des corrections formelles fait perdre de vue le mouvement général de l'écriture si elles sont mises au même niveau que les autres opérations.

## 2. L'ANALYSE DES RECONSTITUTIONS : LE POIDS DES CORRECTIONS ORTHOGRAPHIQUES DANS L'ÉVOLUTION DU TEXTE

Les corrections orthographiques ont ceci de particulier qu'elles ne portent que sur le signifiant des mots : elles dépendent donc uniquement du système de la langue et, en cela, sont typiquement métalinguistiques. Quel rapport entretiennent-elles avec les modifications d'ordre lexical qui, elles, ont trait à la fois au système de la langue et à la construction du sens ?

### 2.1. Les activités métalinguistiques comme pratique ordinaire du langage

Les travaux de J. Authier-Revuz sur les boucles méta-énonciatives de retour sur le dire (Authier-Revuz 1995) montrent que ces boucles, qui manifestent une activité métalinguistique, sont constitutives du dire qui s'appuie sur elles dans son effectuation même. Les boucles méta-énonciatives sont les commentaires effectués autour et à propos du dire ; elles se caractérisent par la figure d'un dire pris simultanément en transparence, c'est-à-dire renvoyant à un référent, et en autonymie, c'est-à-dire renvoyant à lui-même. Par exemple, dans l'énoncé :

« Cette maladie, c'est une saleté. Et quand je dis une saleté, c'est un euphémisme... »

on peut décrire le mécanisme d'énonciation comme suit :

- énonciation d'un segment « transparent », dont la fonction est de référer au monde réel (cette maladie, c'est une saleté) ;
- activité métalinguistique de retour sur le mot qui vient d'être prononcé, qui est alors considéré, non plus en transparence, mais en tant que signe, opaque (et quand je dis une saleté, c'est un euphémisme).

Ce phénomène, que J. Authier-Revuz nomme « modalisation autonymique », est donné comme constitutif du dire et considéré comme un *rouage de l'énonciation* :

« le secteur spécifique de métalinguistique inscrit dans une structure méta-énonciative doit être saisi à la fois en tant que discours spontané de représentation du langage, et en tant que rouage de l'énonciation, et, plus précisément, en tant que **discours spontané comme rouage de l'énonciation**. » (1995, p. 21).

Des locutions comme « si j'ose dire », « à tous les sens du terme », « comme vous diriez » ou « c'est le mot juste » sont à comprendre comme des marques du double registre de fonctionnement de la langue, où, selon la formule

de J. Rey-Debove (1978), chaque signe (formé d'un signifiant renvoyant à un signifié) se double de son autonome dont le signifiant renvoie au signe lui-même.

Les corrections orthographiques sont la trace manifeste d'une activité métalinguistique où le scripteur considère le mot, non plus seulement comme renvoyant à un sens, mais comme appartenant à un système de signes ayant son fonctionnement propre : c'est ce fonctionnement qui préside à la nécessité de se conformer à l'orthographe usuelle<sup>4</sup>. À partir de l'hypothèse de J. Authier-Révuz, nous allons envisager les corrections orthographiques qui émaillent une écriture d'enfant de CM2 comme *rouages de l'énonciation*. Loin d'être des éléments ajoutés à un dire constitué en-dehors d'eux, elles seront considérées comme parties prenantes de la constitution même du dire.

## 2.2. Du *méta* dans le linguistique : les corrections orthographiques au fil de l'écriture

Certaines corrections formelles ont lieu en cours d'opérations lexicales : ce sont celles que j'ai représentées entre crochets dans les reconstitutions d'écriture. Par exemple, l'incipit de l'écriture d'Abdellatif produisant un article de journal<sup>5</sup> :

- 00:00:00 ajout de **Cette émission**  
 suppression de **Cette émission**  
 ajout à suspension de **j'ai trouvé cette émission int** [suppression de l'espace] **éressante car les personnes**  
 00:05:00 **qui montraien** [ajout d'un t à montraien] **qu'est-ce que l'illettrisme l'expliquaient bien.**

À elles seules, ces opérations témoignent du double regard qu'exerce le scripteur – premier lecteur de son texte, comme le locuteur est toujours son premier auditeur<sup>6</sup> – sur son écrit au moment même de son énonciation. Si elles n'ont vraisemblablement qu'une faible incidence sur l'énoncé produit, elles obligent le scripteur à se détourner quelques secondes de son énoncé comme renvoyant à un sens pour se focaliser sur un mot comme appartenant à un système.

4. Reprenant les travaux de J. Rey-Debove, C. Fabre considère que toute rature – qui manifeste un retour dans le dire – est métalinguistique : « le scripteur marque une comparaison (identification partielle), soit entre deux manifestations du signifiant, soit entre deux signes existant dans la langue. Dans l'un et dans l'autre, il a établi des rapports paradigmatiques et a cessé de traiter une unité comme invariante. [...] C'est cette incursion dans l'axe du "système" qui fait sortir la rature du plan du langage "premier", de dénotation, et relève de la fonction métalinguistique : traitement du signifiant seul, modification de la relation signifiant/signifié, concurrence entre deux signes du système... » (Fabre, 1987, p. 47).
5. La situation est la suivante : toute la classe a vu une émission sur l'illettrisme qui a passionné les enfants. Il en ont débattu tout de suite après, et le maître a proposé d'écrire, pour le journal de l'école un article expliquant ce qu'est l'illettrisme pour convaincre les lecteurs de s'intéresser à ce problème.
6. Culioli, 1967.

Le déroulement d'une énonciation émaillée d'autocorrections immédiates diffère considérablement de celui d'une énonciation linéaire et on peut supposer que ces déroulements différents ont des effets sur l'adhésion du scripteur à son texte : quand le scripteur s'autocorrige au moment de la production première des énoncés, cette activité métalinguistique s'accompagne d'une certaine distanciation par rapport à l'énoncé produit. S'il est impossible de savoir exactement ce qui se serait passé si ces corrections n'avaient pas eu lieu, on ne peut que leur supposer des effets sur le processus d'écriture.

Proches de ces corrections au sein d'opérations lexicales, certaines corrections orthographiques ont lieu juste après une opération. Par exemple :

déplacement de **A mon avis les illettrés doivent être males dans leur peau. avant l'illettrisme est un problème qui gêne certaines personnes...**

01 : 10 : 00 remplacement de *males* par *mals*

De ces deux modes de correction « immédiate » de l'orthographe (au sein d'une opération lexicale / juste après une opération lexicale), le premier est nettement le plus fréquent : dans l'écriture d'Abdellatif, par exemple, toutes les corrections orthographiques immédiates ont lieu au sein de l'opération d'ajout, interrompant son cours. Elles témoignent d'une lecture simultanée à l'écriture, lecture préoccupée aussi bien du sens que de la graphie. Il est difficile de dire quel rôle jouent ces corrections dans l'économie générale de l'écriture mais elles sont nombreuses (un ajout sur trois est à suspension) et l'on peut au moins supposer qu'une consigne procédurale telle que *occupez-vous du sens d'abord, nous verrons après pour l'orthographe* conduise à de réelles modifications de l'activité.

### 2.3. Les interactions graphie – sens : séries de corrections orthographiques et modifications lexicales.

Les corrections orthographiques sont parfois contiguës dans le temps (mais pas forcément dans l'espace du texte), laissant penser que le scripteur relit son texte pour l'orthographe et corrige au cours de sa lecture. À 50 minutes d'écriture, le texte d'Abdellatif est le suivant :

***L'illettrisme est un problème qui gêne certaines personnes car ils ont hontes devants les personnes de l'exterieur. Cette émission était très explicatif, les personnes qu'ils ont présenté montrer bien comment ils se cachaient, comment ils s'en sortaient, comment est leur vie, comment ils se débrouillent.***

Les opérations qui suivent sont :

retour à la phrase précédente

remplacement de *personnes* par *gens*

pause=00 : 02 : 28

00 : 50 : 00 inversion du *re* de *presonnes* en *er*  
 remplacement de *f* par *ve* dans *expliquatif*  
 suppression du *s* de *hontes*  
 suppression du *s* de *devants*

pause=00 : 01 : 53

remplacement de *gène* par *genne*  
 remplacement de *er* par *aient* dans *montrer*  
 remplacement de *qu* par *c* dans *expliquative*  
 remplacement de *présanté* par *présentées*  
 remplacement de *genne* par *gène*

Au sein des corrections orthographiques, on peut repérer des régularités :

- l'accord nombre, est présent dans deux occurrences (*hontes* → *honte*, *présanté* → *présentées*) et n'est pas étranger à une troisième (*montrer* → *montraient*) ;
- on recense des corrections en deux temps : *expliquatif* → *expliquative* → *explicative* et *gène* → *genne* → *gène* ;
- la contiguïté des deux corrections *hontes* → *honte* et *devants* → *devant*, doublée de la contiguïté des deux mots dans le texte, fait penser que la deuxième est liée à la première : corrigeant *hontes*, le scripteur a perçu le *s* de *devants* présent dans son champ de vision et que cette analogie formelle (un *s* superflu en fin de mot) l'a alerté.

Ces parentés entre opérations font penser que leur succession n'est pas le fruit du hasard de la relecture mais que les unes suscitent les autres, au sens où elles ouvrent un champ d'interrogation. Cette interrogation peut porter sur une règle grammaticale (l'accord en nombre), un mot (reprises correctives sur *expllicative* et *gène*), ou simplement être suscitée par une caractéristique formelle (*s* final dans *hontes* et *devants*).

Ces opérations, qui sont toutes formelles, n'attestent pas de la perception conjointe du sens et de la forme. En revanche, elles sont précédées par une opération lexicale, le remplacement de *personnes* par *gens* ; or, c'est justement une rectification du mot *personne*, placé ailleurs dans le texte, qui ouvre la série de corrections formelles. Le lien est net entre les deux opérations : le scripteur remplace *personnes* par *gens*, vraisemblablement pour éviter la répétition d'un premier *personnes* (écrit *presonnes*) ; ce faisant, il repère dans ce dernier une erreur d'orthographe. On peut supposer ensuite que la préoccupation orthographique prend le dessus et préside aux opérations suivantes.

Nous venons d'analyser l'incidence d'une modification lexicale sur les corrections orthographiques qui la suivent. Dans une seconde série de corrections orthographiques, le mouvement est inverse : ce sont les corrections orthographiques qui semblent favoriser des opérations lexicales de continuation du texte.

À 1 h 30 d'écriture, c'est-à-dire à 10 mn de la fin de l'écriture, le texte d'Abdellatif est le suivant :

**À mon avis, les illettrés doivent être mals dans leur peau car si certaines personnes**

**L'illettrisme est un problème qui gêne plusieurs personnes car ils ont honte devant les gens qu'ils rencontrent dans la rue.**

**Cette émission était très explicative, les personnes qu'ils ont présentées montraient bien comment ils se défendaient, comment ils s'en sortaient, comment est leur vie, comment ils se débrouillaient, comment ils se battaient, comment**

À la lecture nous apparaît tout de suite un problème anaphorique, **plusieurs personnes** étant systématiquement repris par **ils**. Ce problème, qui va se régler en une série de remplacements des **ils** par **elles**, a échappé au scripteur jusque là. On peut s'interroger sur la raison de l'invisibilité, pendant 1h30, de la disjonction anaphorique : il ne s'agit pas d'un défaut de retour dans le texte, qui est largement amendé (aussi bien orthographiquement que lexicalement) tout au long de sa production. Vraisemblablement faut-il imputer cette persistance au fait que **ils** renvoie, pour le scripteur, non à l'antécédent grammatical mais au référent, l'ensemble des illettrés ayant participé à l'émission. On peut penser que la concentration sur les illettrés et leurs actions à évoquer a empêché Abdellatif de prendre le recul nécessaire à la prise de conscience de l'inadéquation de ces **ils**. Que se passe-t-il alors, pour que cette prise de conscience s'opère ?

Abdellatif arrive en fin d'écriture ; il sait que son texte n'est pas tout à fait fini puisqu'il a laissé un **comment** en suspens. Ce **comment**, ajouté à 1h25, ne sera prolongé qu'à 1h35 (**comment elles se montraient**), après une série de remplacements de **ils** par **elles**. C'est dire le mal qu'a donné l'émergence de cette proposition, le scripteur se trouvant à la fois dans la nécessité d'ajouter quelque chose à ce qu'il avait déjà dit des illettrés (**comment ils se défendaient, s'en sortaient, est leur vie, se débrouillaient, se battaient**) et dans la difficulté à trouver qu'écrire. Voici le détail des opérations pendant ce laps de temps :

remplacement du point final par une virgule

ajout de **comment**

remplacement de **cotidienne** par **quotidienne**

remontée en début de texte, série d'opérations après déplacements

remplacement de **mais** par **mai**

pause=00 : 01 : 22

remplacement de **certain** par **certaines**

pause=00 : 01 : 11

01 : 30 : 00 remplacement de **ils** par **elles**

remplacement de **ils** par **elles**

remplacement de **ou** par **ou**

pause=00 : 01 : 46

remplacement de **ils** par **elles**

ajout de **illettrés** après **les personnes** (qu'ils ont présentées)

remplacement de *ils* par *elles*  
 remplacement de *ils* par *elles*  
 01 35 00 : remplacement de *ils* par *elles*  
 avancée en fin de texte  
 ajout de ***elles se montraient***.

Après avoir ajouté le dernier *comment*, le scripteur :

- corrige une erreur d'orthographe (de type phonogrammique, d'après la classification de N. Catach<sup>7</sup>) située à proximité du lieu d'écriture (***cotidienne / quotidienne***) ;
- il remonte dans le texte pour corriger encore une erreur d'orthographe, cette fois un morphogramme portant sur la marque de nombre (***mais / mal***) ;
- après une pause c'est encore une erreur morphogrammique d'orthographe, portant sur la marque de genre (***certains / certaines***) qui est corrigée ;
- une pause encore, et Abdellatif entame la série de remplacements de ***ils*** par ***elles*** ; il ne s'agit pas à proprement parler d'orthographe mais les erreurs sont fondamentalement liées aux morphogrammes de genre : le masculin ***ils*** mis pour le féminin ***elles***.

On peut donc discerner, dans ces différentes corrections, une progression logique de l'orthographe au lexique, dont le nœud est la préoccupation des marques de genre. Les pauses, qui correspondent vraisemblablement à des relectures, sont aussi le lieu du passage d'un type d'erreur à un autre, très proche : marque de nombre / marque de genre d'abord, marque orthographique de genre / marque lexicale de genre, ensuite. Ainsi, la prise de conscience par Abdellatif du décalage anaphorique se fait très progressivement, par un détour par le signifiant graphique (phonogrammes et morphogrammes) qui débouche, par association, à une interrogation lexicale. Dans cette série d'opérations qui sont toutes de nature métalinguistique, il apparaît donc que la conscience des erreurs de langue n'est pas le fait du hasard mais d'un enchaînement syntactico-graphique d'où le sens n'est pas absent.

Trois pauses ponctuent cette série. Abdellatif ayant laissé en suspens un ***comment*** en fin de texte, je fais l'hypothèse que l'activité durant ces pauses, qu'entourent des corrections graphico-syntaxiques, n'est pas seulement la recherche des erreurs d'orthographe et de syntaxe. En témoigne la troisième pause, placée au milieu des remplacements de ***ils*** par ***elles*** : il est certain qu'il ne faut pas 1'46 au scripteur pour repérer les autres erreurs de même type dans le texte ; d'autre part, l'ajout au sein du texte de l'adjectif illettrées témoigne du double niveau – syntaxique et sémantique – de la lecture. Enfin, le travail qui a lieu pendant ce temps où se manifestent surtout des préoccupations syntaxiques et orthographiques débouche sur l'ajout de ***elles se montraient*** à la suite de ***comment***, ajout qui diffère des opérations précédentes sur deux points : il répond à une préoccupation sémantique et non formelle, il intervient en continua-

7. Cf Catach, N., L'orthographe.

tion du texte et non en modification. On observe ici un lien évident entre des opérations d'ordres tout à fait différents.

À l'issue de cette période, le scripteur a mis un point final à son texte ; il observe une pause de 1'10, suivie des opérations suivantes, les dernières de l'écriture :

remplacement du point final par une virgule  
ajout de **comment elles se**  
suppression de **se**  
ajout de **lisaient**.

Le caractère surprenant de l'énoncé, **comment elles lisaient** appliqué à des personnes illettrées, n'a d'égal que celui de son écriture : il est surprenant, pour le scripteur lui-même, que le texte doit encore s'amplifier, alors que le point après **comment elles se battaient** devait en marquer la fin ; surprenant, pour le scripteur toujours, qu'émerge **comment elles lisaient**, imprévu jusqu'au moment ultime de son énonciation puisque l'inscription de **se**, supprimé tout de suite, amorçait l'inscription d'un verbe pronominal ; surprenant, enfin, pour le lecteur de cette écriture en acte, de voir que la dernière opération est un ajout de continuation, tant est tenace l'idée que c'est l'activité de révision qui clôt une écriture.

Et si les deux choses n'étaient pas antagonistes ? Le caractère imprévu de cet ajout final me semble lié à la présence d'une pause qui n'est pas essentiellement de planification d'un contenu à inscrire mais plutôt de relecture : rien n'indique, pendant cette pause, que le scripteur ait l'intention de continuer son texte. Peut-être l'ajout de **elles se montraient** (qui, lui, était virtuellement prévu, mais dont la reconstitution prouve qu'il a émergé au sein de corrections orthographiques et syntaxiques) a-t-il relancé la dynamique de la production, et cette dynamique prévaut-elle au moment de la terminaison de l'écriture. Le sens du verbe **lire**, en inadéquation avec les personnes évoquées, donne à la proposition de clôture une dimension de clause dont l'émergence a certainement été favorisée par la relecture – suscitée par les corrections orthographiques – dans toutes les phrases évoquant les gestes et actions des illettrés. **Comment elles lisaient** me semble décider du fait que la préoccupation d'Abdellatif n'est plus de compléter une description qu'il jugerait incomplète au vu du référent à décrire, mais de terminer un texte dont les derniers mots ne le satisfont pas. Il est passé de la construction référentielle, linguistique, à une construction textuelle d'ordre métalinguistique.

## CONCLUSION

Au travers de cette écriture d'un article pour le journal de l'école, nous avons pu observer diverses modalités de répartition des corrections orthographiques, qui témoignent de la diversité de leur rôle dans l'écriture : parfois, de simples interventions formelles, sans conséquence apparente sur l'évolution du texte, marquant pour nous, lecteurs de l'écriture, l'appréhension simultanée de la forme et du sens ; d'autres fois, des séries organisées au sein du système lin-

guistique, dont la situation à ce moment-là de l'écriture correspond à une pause dans la manifestation de la production sémantique – qui n'implique pas une pause de la production sémantique ; d'autres fois enfin, une véritable interaction entre modifications lexicales et corrections formelles, où sens et graphie semblent rebondir, témoignant de la prise de distance du scripteur vis à vis de son texte qui cesse d'être le réceptacle de choses à dire pour devenir, en lui-même, un objet à construire. Ainsi, production de sens, agencement syntaxique et (ortho)graphie se répondent, balisant chacun à sa manière le trajet de l'écriture.

Ce constat – que confirment les études menées sur l'ensemble du corpus – conduit à reconsidérer l'aspect orthographique de la didactique de l'écriture. Les faits observés laissent en effet penser que, non seulement la relecture pour le sens suscite parfois, au passage, des corrections orthographiques, mais que la relecture pour l'orthographe peut engendrer à son tour des modifications lexicales. Alors que les enseignants se plaignent de l'indigence des traces de révision dans les textes produits, alors que chacun se questionne sur les dispositifs à mettre en place pour améliorer l'efficacité de la réécriture, on peut s'interroger sur l'opportunité de remettre à *plus tard* les préoccupations orthographiques : elles peuvent constituer au moins une raison de se relire – et une occasion de se réécrire – pour des scripteurs qui n'en trouvent pas toujours dans le *sens* de leur écrit.

## BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.-M. (1992) : *Les textes : types et prototypes*. Paris, Nathan.
- ALCORTA M. (1998) : « Une Approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit : le brouillon, un outil pour écrire ? », in BROSSARD M., FIJALKOW J. (éds). *Apprendre à l'école : perspectives piagetiennes et vygotkiennes*. Talence, P.U. de Bordeaux, pp. 123-153.
- ANGOUJARD A. (1994) : *Savoir orthographier à l'école primaire*. Paris, INRP-Hachette Éducation.
- AUTHIER-REVUZ J. (1995) : *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris, Larousse.
- BORÈ C. (2000) : « Le brouillon, introuvable objet d'étude ? ». *Pratiques*, n° 105-106, pp. 23-49.
- BUCHETON D. (1997) : *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. Versailles, CRDP.
- CATACH N. (1986) : *L'Orthographe française – traité théorique et pratique*. Paris, Nathan Université.
- CULIOLI A. (1967) : « La Communication verbale, l'aventure humaine ». *Encyclopédie des sciences de l'homme, vol. IV, l'Homme et les autres*. Paris, éditions Grange-Batelière, p. 65-73.
- DAVID J. (1994) : « Écrire, c'est réécrire. De la pertinence des ratures chez l'écopier ». *Le Français aujourd'hui*, n° 108. Paris, AFEF.
- FABRE C. (1987) : *Les Activités métalinguistiques dans les écrits scolaires*. Thèse de Doctorat d'État ès Lettres, Université Descartes Paris V.

- FABRE C. (1990) : *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble, Ceditel / L'atelier du texte.
- FABRE-COLS C. (2000) (éd.) : *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles, De Boeck Duculot, 295 p.
- GARCIA-DEBANC C. (1986) : « Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture ». *Pratiques*, n° 49, pp. 23-49.
- GARCIA-DEBANC C. (2000) : « Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves ». *Pratiques*, n° 105/106, pp. 51-82.
- GRESILLON A. (1994) : *Éléments de critique génétique : lire les manuscrits modernes*. Paris, PUF.
- LEBRAVE J.-L. (1983) : « Lecture et Analyse des brouillons ». *Langages*, n° 69, pp. 11-24.
- MAS M., GARCIA-DEBANC C., ROMIAN H., SEGUY A., TAUVERON C., TURCO G. (1991) : *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris, Hachette-INRP.
- PENLOUP M.-C. (Éd.) (1994) : *La Rature n'est pas un raté. Plaidoyer pour le brouillon*. Rouen, MAFFEN.
- PIOLAT A. (1991) : « Écrit-on mieux avec un ordinateur ? », in FAYOL, M. (éd) *La production de textes écrits*.
- PLANE S. (2000) : « Éléments pour un usage didactique du traitement de texte. Écrire, réécrire et réviser sur ordinateur. ». *Pratiques*, n° 105/106, pp. 159-181.
- REUTER Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris, ESF.
- REY-DEBOVE J. (1978) : *Le métalangage*. Paris, Armand Colin.
- REY-DEBOVE J. (1987) : « Pour une lecture de la rature ». in HAY, L. (éd) *La Genèse du texte : les modèles linguistiques*. Paris, CNRS.