

LA RÉVISION ORTHOGRAPHIQUE AU CE Apprentissage d'un savoir-faire et maîtrise du système écrit

Jean-Michel SANDON
IUFM de Bourgogne, Mâcon, INRP Équipe RESO

Résumé : Les enseignants regrettent que leurs élèves ne sachent se relire. Des recherches psycholinguistiques montrent que les retours de l'auteur sur son propre texte sont peu nombreux, qu'ils ne touchent qu'à des aspects locaux et peuvent ne pas conduire à l'amélioration du texte initial. La mise en place, dans des activités de production d'écrits en CE1, d'un dispositif didactique montre au contraire que les élèves intègrent à leur compétence de communication écrite des stratégies de révision orthographique parfois complexes. Ils produisent également des textes dont la composante orthographique est mieux maîtrisée que dans les classes de contrôle. On cherche donc à préciser quelles sont les conditions indispensables pour que ce savoir-faire s'installe et comment elles doivent évoluer pour qu'il puisse jouer un rôle dans la construction du système écrit par l'apprenant.

Dans un article de 1987 faisant un bilan provisoire des recherches psycholinguistiques qui traitent du retour de l'auteur sur son texte, M. Fayol et J.E. Gombert écrivaient notamment, en conclusion : " Une question est de savoir s'il est possible d'élaborer des aides efficaces à l'apprentissage de la révision-correction et de concevoir des procédures adaptées à cette fin, une autre question, **préalable** (c'est nous qui soulignons), est de pouvoir déterminer les objectifs d'une telle intervention (Fayol & Gombert, 1987).

Notre propos s'inscrit dans la liste des réponses partielles et provisoires à ces deux questions. Il ne s'agit cependant pas ici de traiter de la totalité des composantes d'une activité de relecture-révision de texte. Le propos est limité à la composante orthographique, et nous cherchons à montrer que, pour contrastés que soient les résultats obtenus jusqu'à présent (question des aides efficaces), ils nous incitent à concevoir la relecture-révision orthographique comme pièce essentielle d'un projet d'apprentissage / enseignement du système écrit à l'école primaire (question des objectifs de ce projet d'apprentissage de la révision).

1. LA RELECTURE-RÉVISION AU CŒUR DE LA PRODUCTION D'ÉCRITS

Apprendre à se relire n'est pas une fin en soi, non plus que la mise à la norme orthographique du texte que l'on est en train de produire. Cet apprentissage, comme ce résultat, ne sont, à deux titres différents, que des moyens au

service de la compétence de communication écrite. Et comme le rappellent encore M. Fayol et J.E Gombert après Witte, "le but ultime pourrait être d'amener le sujet à un tel degré d'expertise de la rédaction que toute procédure de correction serait inutile, tout au moins pour la production de textes courts enracinés dans la pratique du sujet." (Fayol & Gombert, 1987)

Dans la mesure où nous limitons notre propos à la révision orthographique du texte, ce but peut être repris sans restriction majeure : il s'agit bien de montrer qu'est possible un apprentissage de l'orthographe au coeur de la production.

1.1. Le dispositif didactique

Celui dont il est question dans cet article et dont nous évaluons les effets sur les compétences de révision orthographique d'élèves de CE1 est issu des travaux du groupe INRP de Mâcon (Rilliard & Sandon, 1991) travaillant dans l'équipe nationale Résolution de Problèmes de Français (RESO) (Ducancel, 1984). Dans le cadre d'une pratique de classe qui fait émerger des projets de production d'écrits, les élèves sont accoutumés à produire leurs textes par étapes échelonnées dans le temps. Un premier jet est destiné avant tout à fournir un texte adapté au but visé par l'écriture. La préoccupation à l'égard de l'orthographe n'y est pas écartée, mais y est seconde. Une relecture différée de quarante huit heures environ sur ce même texte, non annoté par l'enseignant, cherche à y apporter des améliorations sur tous les plans. La révision orthographique s'appuyant, à l'initiative de l'auteur, sur toutes les sources d'information et de réflexion existant dans la classe, peut s'y exercer pleinement. La dernière étape, après les annotations magistrales, conduit à la mise au net terminale. Ce dispositif est destiné à mettre en place chez l'apprenti-écrivain les comportements de base du savoir-orthographe adulte, lequel se compose de savoir-faire et de bases de connaissances à partir desquelles s'exercent ces savoir-faire.

Pour rendre compte de manière imagée du fait que la révision orthographique ainsi conçue se trouve au coeur d'un apprentissage de l'écriture, il est possible de dire que deux lignes de préoccupations structurent le dispositif didactique.

La première ligne relie trois domaines complémentaires.

1.1.1. Les procédures dont les enseignants des classes en recherche (désormais R) favorisent l'usage : demande à l'enseignant ou aux pairs en cas d'hésitation, recherche dans les outils sociaux présents en classe ou dans les outils élaborés par la classe elle-même, soulignement d'une zone plus ou moins précise si un doute ne peut être levé immédiatement par réponse à une demande ou par recherche, essai en marge du texte de formes concurrentes entre lesquelles on hésite, ratures plutôt qu'effacement afin de conserver une trace visible de l'hésitation, pause prolongée à l'intérieur d'un mot, réécritures diverses tels l'ajout, le déplacement d'éléments, la substitution d'un élément à un autre...

1.1.2. Les deux types de régulations qu'ils opèrent :

- pour que les procédures les plus coûteuses cognitivement (recherches en particulier) se déplacent du premier jet vers la relecture différée,
- pour que les procédures les moins coûteuses (ratures, soulignements) prennent la relève afin de guider le retour ultérieur sur le texte.

Tout cela place déjà l'apprentissage de la révision orthographique au coeur de la maîtrise des situations de production écrite, des textes et de la langue.

Cependant, ce dispositif serait encore insuffisant pour éviter que la maîtrise de la norme ne soit perçue comme la seule fin recherchée. Il paraît donc essentiel que les modes d'intervention didactique de l'enseignant autour de la première ligne évoquée apparaissent eux-mêmes reliés par une seconde ligne de préoccupations.

Cette seconde ligne relie à son tour trois domaines.

1.1.3. Le domaine des traces liées avant tout à l'activité de production par étapes incluant la relecture-révision, traces que nous appelons outils et qui sont provisoires, évolutives (Rilliard & Sandon, 1994) : listes de références organisées à partir des représentations que les élèves se font du fonctionnement de l'écriture à un moment donné mais aussi autres moyens pratiques que l'on se donne collectivement en classe pour vérifier certaines zones de difficultés déjà clairement perçues.

1.1.4. Des modes d'intervention des enseignants qui cherchent à faire traiter tout fait de langue qui s'y prête comme un problème à résoudre et non comme une lacune à combler par un savoir ponctuel.

1.1.5. Le domaine des activités décrochées de l'activité de production, elles-mêmes conçues pour contribuer à une saisie de l'écriture comme ensemble de faits organisés et dont l'organisation peut être mise à jour et utilisée pour écrire et réviser des textes. Ainsi, pour aider des élèves à traiter des phénomènes d'accord au-delà de la stricte contiguïté entre deux éléments, les conduit-on à réaliser collectivement une tâche de ce type sur un texte composé dans ce but par l'enseignant. Cette activité peut elle-même se trouver alors à l'origine de la mise en place d'un nouvel outil qui sera utile en production durant un certain temps.

La relecture-révision d'un texte ayant une visée pragmatique, la révision orthographique en fait naturellement partie. De ce fait, elle est au coeur de la production de texte et peut contribuer au développement d'un savoir-orthographe comme composante d'une compétence de communication écrite. Conçue comme base d'une acquisition de l'écriture, au sens de système écrit dont l'orthographe n'est qu'une partie, et les traces dues à l'histoire une autre encore plus limitée, elle devient un moyen essentiel au service de la maîtrise de la langue écrite.

1.2. Un modèle heuristique du plurisystème graphique

Mais cela suppose alors que la réflexion linguistique qui soutient la mise en oeuvre didactique s'oriente vers la recherche d'un modèle dynamique et non purement descriptif, statique et accumulatif de l'écrit. Pour l'instant, deux voies semblent possibles :

- l'une, de type génétique, cherche à saisir la part développementale des composantes d'une écriture. Elle peut donc, par exemple, permettre d'apprécier positivement chez un apprenant une procédure d'acquisition qui conduit à une erreur lorsque cette erreur entre dans la logique du système ;
- l'autre, d'inspiration structuraliste, appréhende cependant la langue écrite "dans la réalité de sa manifestation en discours" (Hagège, 1986). Les unités de la langue écrite peuvent y être saisies selon trois points de vue "chacun d'eux déterminant un cadre théorique à l'intérieur duquel s'articulent les éléments de la langue". (Gruaz, 1990)

Le premier modèle reste à construire (Jaffré, 1992 & Jaffré, David, 1993). Le second existe et intègre le plurisystème de N. Catach complété par l'équipe HESO/CNRS : la *grammaire homologique*. (Gruaz, 1987, 1990). Interrogé à partir des problèmes que se pose le didacticien, son fonctionnement interne par "affinements progressifs" ("partir d'une unité non pas définitivement définie, mais provisoirement définie, voire même hypothétique, qui est le fondement d'une construction logique" (Gruaz, 1990) valide la notion d'outils provisoires et évolutifs, et aide à sa mise en oeuvre. La notion "d'affinements progressifs", prise en charge par le linguiste lui-même, peut aider l'enseignant à ne pas sélectionner trop tôt dans les propositions des élèves celles qui correspondent au modèle à point de vue unique qu'il a retenu comme pertinent. Elle préserve, dans le même temps, d'une dérive vers une *théorie molle* qui, justifiant tout, ne construirait rien.

1.3. Exemple de construction de certaines formes verbales à partir de problèmes rencontrés en production

Nous ne retenons ici qu'un exemple pour illustrer cette question de construction du système écrit par l'enfant à partir de la production-révision de ses textes : celui de l'emploi de certaines formes verbales du passé dans des récits.

1.3.1. Analogies graphémiques

Dans un CE2, la production écrite du dernier trimestre s'est orientée vers le récit de fiction. Dans les mois qui ont précédé, des activités de production avaient privilégié les écrits de type expositif (comptes rendus de visites) et les récits de vie (des activités de classe dont il fallait garder la mémoire). La classe avait déjà travaillé en lecture sur le récit fictif. Les formes verbales de référence, qui avaient, dès l'année de CE1, fait l'objet de recherches au cours des activités de production, étaient répertoriées dans trois tableaux : avant / maintenant / après. Dans chacun de ces tableaux, elles apparaissaient en fonction du double souci : ce que j'entends/ce que j'écris en finale (Rilliard & Sandon, 1994). En outre, des travaux systématiques venaient d'être réalisés sur le passé composé

de certains verbes des 2° et 3° groupes. La révision opérée par l'élève observée (Claire) porte sur trois verbes en [i] regroupés sur deux lignes de texte : **il compris, il réfléchit* (puis **réfléchi* après révision) et **il servi* (hésitation en production au moment d'écrire le "i" et pas de révision en relecture). On pourrait dire que l'on a ici un bon exemple d'inefficacité d'une activité de relecture-révision. Or, ce n'est pas si simple.

1.3.2. Le traitement empirique-discursif

Si Claire avait avant tout focalisé son attention sur une comparaison phonie-graphie, elle aurait pu s'arrêter à l'une des colonnes du tableau du présent. Travaillant par analogie au seul plan phonographique, elle aurait donné l'impression de la réussite à partir d'une erreur faite au plan énonciatif : à partir de *réfléchit*, forme ambiguë hors contexte, se servir de *il lit* par exemple, pour "orthographier" ces trois formes verbales. Son erreur orthographique vient du fait qu'ayant bien identifié son texte comme texte au passé (approche discursive), elle s'est reportée au tableau du passé, mais en s'y servant des participes passés du passé composé très mobilisés durant les semaines précédentes, et non des formes du passé simple qui n'avaient pas fait l'objet de demandes depuis longtemps. Dès lors, l'introduction d'une erreur orthographique n'a pas été réalisée ici par une procédure analytique cherchant à mobiliser des savoirs récemment construits. Elle ne l'a pas non plus été par une manipulation à l'intérieur du système, manipulation qui aurait permis de mettre en évidence deux paradigmes à finale phonique identique et à finales graphiques différentes, parfois, dans la zone du passé : une à forme simple (*il comprit*), une à forme composée (*il a compris*). On peut parler ici d'un traitement et donc d'un point de vue *empirique-discursif* : les unités de la langue, non encore construites par l'apprenant, sont saisies par lui dans le contexte où elles s'actualisent.

1.3.3. Traitement fonctionnel : du point de vue systémique au point de vue linguistique

Les outils qui s'élaborent à partir du point de vue empirique-discursif mettent en scène les savoirs de manière de plus en plus cohérente, écartant progressivement les contradictions internes. Ils sont progressivement nourris de paradigmes bâtis sur la base de critères distributionnels. Mais si, pour le linguiste, il existe des garde-fous qui limitent l'usage de la manipulation nécessaire pour ce faire, il n'en va pas de même, au début, pour l'enfant. Les traces organisées que sont les outils provisoires deviennent des produits de ce qu'on peut appeler une analyse systémique ou systématique (Gruaz, 1987, 1990), au sens où elle se fait à l'intérieur du système écrit. Elle est en permanence réajustée et fournit des aides, elles-mêmes réajustables, à l'écriture et à la révision. En cela, ces aides sont à la base d'une autre forme d'analyse, linguistique cette fois-ci. Le critère distributionnel, d'abord utilisé sans souci de vérifier si l'élément isolé a ou non une fonction (phonographique ou sémiographique), est alors utilisé en prenant en compte cet aspect-là au fur et à mesure que s'enrichit l'expérience de l'élève. C'est le troisième point de vue, le plus stable, à partir duquel toutes les unités qui peuvent l'être seront désormais saisies.

Ainsi, avec une forme comme **il compris*, dans le cas observé, on peut dire que l'on a affaire à une écriture selon un point de vue *empirique-discursif*. La mise en scène de savoirs non encore désignés avec les mots de la terminologie distingue deux ensembles dont l'un est lui-même subdivisé : dans l'outil, l'analyse est de type systémique, mais non encore linguistique à strictement parler. Le retour de la finale < i > au passé peut encore faire écran à la perception du rôle des lettres "s" et "t" dans les formes simples.

MAINTENANT	AVANT	
je bondis - il bondit	j'ai bondi - il a bondi	je bondis - il bondit
je finis - il finit	j'ai fini - il a fini	je finis - il finit
je prends - il prend	j'ai pris - il a pris	je pris - il prit
je sers - il sert	j'ai servi - il a servi	je servis - il servit

Et c'est sur la base des manipulations en production-révision, d'une part, et dans des activités décrochées, d'autre part, que se construisent petit à petit les éléments d'une analyse, linguistique cette fois-ci, qui distingue clairement les unités à partir de leur(s) fonction(s)

je	s	je	s
	bondi		ser(v) (i)
il	t	il	t

Dans d'autres cas, cette même analyse peut mettre en évidence, éventuellement, de pseudo-unités (même apparence graphique et phonique et / ou absence de fonction). Par exemple, le "e" de agricole ou le "x" de perdrix (par opposition à ceux, respectivement, de amicale et de (des) bateaux ou de heureux).

2. LE RETOUR ORTHOGRAPHIQUE DE L'AUTEUR SUR SON PROPRE TEXTE DANS LES CLASSES EN RECHERCHE

Un certain nombre d'études ont montré que, même chez l'expert, les rares relectures sont plutôt brèves et locales (Fayol & Gombert, 1987). Or, déjà dans des classes R de niveau CE1, les observations quotidiennes ne semblaient pas aller en ce sens. La révision orthographique elle-même, considérée comme révision locale par les psychologues, faisait émerger des processus cognitifs complexes là où on pouvait attendre, au mieux, des tentatives ponctuelles de mise à la norme. Enfin, si les performances orthographiques dans ces classes R n'étaient pas significativement supérieures à celles d'autres élèves du même âge, les manifestations d'une compétence de communication écrite intégrant clairement la composante orthographique y étaient nettement perceptibles.

Dès lors, il s'agissait de vérifier si, en CE1, au terme d'une seule année de travail selon le dispositif décrit en 1.1, ces comportements continuaient d'exister quand l'élève agissait seul et hors d'un projet d'écriture pris en charge par la classe tout entière.

La vérification de l'hypothèse par l'analyse quantitative pourrait être alors considérée comme un indice de pertinence du dispositif plaidant en faveur de son extension au-delà de la sphère des classes en recherche. Il montrerait, en effet, qu'il est possible de mettre en place des aides efficaces à l'activité de retour de l'apprenti-écrivain sur son propre texte. Des analyses qualitatives complémentaires devraient compléter ces analyses quantitatives et compléter également les observations quotidiennes des enseignants afin de mettre en évidence la contribution d'un tel dispositif didactique à une construction par le jeune élève du système de sa langue écrite.

2.1. Dispositif d'évaluation

Il s'agit d'une évaluation individuelle se déroulant à un moment fixé *a priori* par l'équipe de recherche, et sans que les élèves en soient informés au préalable. L'épreuve se déroule en deux temps : un premier jet et, quarante huit heures plus tard, une relecture différée du texte produit et non annoté. L'activité est la même pour toutes les classes : mettre en mots, pour des élèves qui ne la connaissent pas, une histoire racontée en images. L'évaluation est conçue de manière contrastive. La population retenue pour l'analyse des données comprend 76 élèves répartis également entre quatre catégories : 38 élèves hors des classes en recherche, 38 élèves dans les classes R, avec, dans chaque cas, un nombre égal d'élèves venant de deux catégories socio-professionnelles elles-mêmes contrastées (désormais élèves A et B). (Nous rapportons les résultats à chacune de ces catégories mais nous n'abordons ici que les comparaisons de résultats entre types de classes.)

L'analyse des résultats s'appuie sur les traces relevées dans les classes, sur les observations faites dans le cours de l'écriture auprès de chaque élève retenu et sur un entretien post-épreuve de l'élève par l'observateur.

2.2. Première hypothèse

Les élèves des classes en recherche :

- reviennent plus souvent sur la composante orthographique de leur texte, utilisent un nombre plus grand de procédures de révision,
- y reviennent de manière plus construite, en faisant des choix stratégiques.

La vérification de cette hypothèse suppose que soient clairement définies les notions de procédures et de stratégies, puisqu'il est procédé à un dénombrement de chacune de ces catégories dans les observations.

Dans une activité d'écriture, nous appelons *procédure orthographique* une action unique ou une séquence figée d'actions intervenant de manière récurrente chez les élèves, à l'état isolé ou dans des conduites complexes à visée orthographique. Les appels de procédures qui sont faits dépendent d'une décision qui relève du pilotage de cette conduite par l'apprenti-écrivain.

En regard, est appelée *stratégie orthographique* une action unique ou une séquence d'actions résultant d'un calcul à partir de la prise en compte de la dimension orthographique du système écrit. Il s'agit d'une conduite adaptative

dingée selon certaines visées et faisant appel, en fonction d'elles, à une procédure unique ou à plusieurs procédures enchaînées.

Une *stratégie orthographique*, selon cette définition, est toujours le résultat d'une construction prise en charge par l'élève lui-même, et ce, même lorsqu'en apparence elle se confond avec une procédure induite.

Par exemple, le soulignement comme trace d'hésitation chez un élève qui n'interrompt pas sa production pour trouver la réponse dont il aurait besoin est une procédure induite dans le cadre du dispositif didactique. Si elle est utilisée sans que l'élève revienne sur cette trace, elle sera par défaut considérée comme procédure. Dans le cas contraire, elle entrera dans la catégorie des stratégies.

2.3. Résultats

Les résultats chiffrés sont issus des observations et de l'étude des copies recueillies. Nous en proposons un aperçu dans un tableau synthétique de toutes les données chiffrées dont nous disposons pour l'étude quantitative. Il regroupe les résultats globaux des deux étapes d'écriture.

		38 élèves classes en recherche	38 élèves autres classes
catégorie A	procédures	581	265
	stratégies	254	23
catégorie B	procédures	542	302
	stratégies	253	108

Si l'on s'en tient à l'hypothèse précédemment énoncée, on peut dire que la première hypothèse est vérifiée dans tous ses aspects. Les résultats montrent, en particulier, que, dans chacune des étapes et dans l'ensemble des deux, les élèves des classes R mettent en oeuvre de manière très significative ($p = .001$) davantage de stratégies que les élèves des autres classes. Il est, en conséquence, possible de dire que les élèves qui ont travaillé dans le cadre du dispositif didactique présenté font preuve de comportements de relecture-révision plus construits que les autres à l'égard de la composante orthographique de la langue.

2.4. Deuxième hypothèse

Un certain nombre d'études conduites montrent (Fayol & Gombert, 1987) que les modifications apportées durant la révision n'apportent pas toujours des améliorations. Aussi, et bien que nous n'ayons pas placé la mise en conformité à la norme parmi les objectifs à atteindre, avons-nous également cherché à évaluer les conséquences de la mise en place du dispositif sur ce plan-là. L'hypo-

thèse a été formulée à partir du constat, fait par certains chercheurs, de détérioration du produit par la mise en oeuvre d'un processus de relecture-révision. Nous l'avons formulée ainsi :

- Les comportements plus construits dont on constate la présence en nombre très significativement plus important chez les élèves des classes R que chez les élèves des autres classes ne conduisent pas à une détérioration de la performance orthographique de ces mêmes élèves.

2.5. Résultats

Ils sont, là encore, présentés sous la forme d'un tableau synthétique dans lequel nous ne relevons que les éléments servant à la comparaison globale entre les deux catégories de classes.

	ensemble des deux étapes d'écriture	38 élèves classes en recherche	38 élèves autres classes
catégorie A	nombre de mots justes	1253	1495
	pourcentages	89,11	77,14
catégorie B	nombre de mots justes	981	1538
	pourcentages	82,16	76,98

L'étude contrastive fait apparaître une différence significative à $p < .001$ qui montre que les élèves des classes R produisent un nombre de mots orthographiés par rapport au nombre de mots écrits qui est très significativement supérieur au nombre de ceux produits par les autres élèves.

Autrement dit, cette seconde hypothèse est bien vérifiée, et le rapport entre nombre de mots orthographiés et nombre de mots écrits montre bien que les élèves de classes R ne voient pas leur performance orthographique réduite par le recours à des opérations de révision orthographique plus complexes, laissant moins de place aux automatismes ou aux quasi-automatismes que dans les autres classes.

2.6. Troisième hypothèse

Le dernier point que nous abordons ici pour tenter de fournir une réponse à la question portant sur la possibilité de mettre en oeuvre des aides efficaces à la relecture-révision concerne un des points forts du dispositif didactique mis en place : la relecture différée. Cette relecture doit permettre à chaque élève de prendre distance avec son propre texte en l'éloignant de lui par le temps écoulé entre sa production et le retour sur le produit. Conçue dans le cadre d'un projet d'écriture dont l'élève sait qu'il se déroulera par étapes, cette relecture a le rôle d'une facilitation procédurale ; elle est destinée à alléger la surcharge mentale (Fayol, 1984) et donc à rendre l'élève plus disponible pour la tâche du moment

qui est prioritaire, sans que pour autant il néglige les autres aspects. Nous faisons l'hypothèse qu'au terme d'une année, un élève de CE1 ainsi habitué à produire et à réviser des textes, serait susceptible d'utiliser de lui-même le temps de relecture différée comme temps privilégié du retour sur le texte.

2.7. Résultats

Le tableau présenté est limité aux classes R, les autres classes n'ayant introduit le temps de relecture différée que pour les besoins de l'évaluation. Il exclut les soulignements et pauses internes aux mots.

catégorie A	premier jet	272
	relecture différée	203
catégorie B	premier jet	242
	relecture différée	169

L'étude conduite montre que le souci de révision orthographique reste très présent au premier jet dans les classes R. Les procédures et les stratégies orthographiques y sont encore plus nombreuses qu'en relecture différée et ce même lorsqu'on prend soin d'écartier du dénombrement les procédures qui sont essentiellement liées à l'acte de production même : soulignements et pauses à l'intérieur des mots. D'autres expériences, que nous ne pouvons développer ici, tendent à nous laisser penser que l'explication réside moins dans l'âge des élèves que dans la durée pendant lequel ils produisent des écrits selon ce dispositif.

2.8. Conclusion

Les résultats obtenus sont donc positifs. Au vu du nombre et du caractère construit des interventions de l'apprenti-écrivain sur son propre texte, de l'absence de détérioration de la qualité orthographique des écrits produits ainsi, et du niveau de réussite supérieur à ceux d'élèves comparables, il est possible de répondre positivement à la question portant sur la possibilité de mettre en oeuvre des aides efficaces à la relecture-révision, au moins sur le plan orthographique. Mais la limite perçue dans les derniers résultats, de même que d'autres informations plus fines fournies par les observations conduites et que nous n'avons pas développées ici, doivent nous amener à tracer les grandes lignes d'une réflexion didactique destinée à rendre ces aides plus efficaces encore.

3. EFFETS DE DISPOSITIFS DE RÉVISION ORTHOGRAPHIQUE DONNÉS DANS DES CONTEXTES DIDACTIQUES SEMBLABLES ET DANS DES CONTEXTES DIDACTIQUES DIFFÉRENTS

Dans cette dernière partie, qui nécessiterait à elle seule de longs développements, nous évoquons deux cas contrastés pour montrer essentiellement où semble se situer la ligne de partage en deçà de laquelle toute tentative d'amélioration par l'enseignant du dispositif de révision serait vaine.

Ce qui forme un des traits caractéristiques des classes en recherche, c'est le fait que les enseignants y incitent les élèves à utiliser de nombreuses procédures de révision sans jamais leur proposer des séquences préconstruites de procédures. Ils encouragent les demandes, les recherches, les essais, les ratures et réécritures diverses, les pauses internes aux mots. Ils induisent la procédure de soulignement que les élèves ne pourraient trouver seuls. Mais les élèves sont seuls responsables de leurs choix de procédures, et ils les enchaînent en séquences selon la façon dont ils perçoivent le problème à résoudre. C'est pour cela qu'il est possible de parler de stratégies ou de choix stratégiques.

Dans d'autres contextes didactiques, quand on incite à la révision, il peut arriver que l'enseignant propose une séquence préconstruite de procédures parce qu'il la juge efficace.

3.1. Variété des effets constatés dans les classes R

Nous limitons nos commentaires à une seule classe R. La relecture différée semble y jouer un rôle en révision orthographique plus important que dans les autres classes.

Si le nombre global de procédures de révision y est également plus élevé en premier jet qu'en relecture différée, le nombre de soulignements en premier jet y est significativement beaucoup plus important que dans les autres classes R, et les recherches, au contraire, beaucoup plus représentées en relecture différée que dans les autres classes. En outre, demandes, recherches et essais sont, dans cette classe, beaucoup plus nombreux en relecture différée qu'en premier jet (environ quatre fois plus).

Nous n'analysons pas ici les raisons de cette différence entre classes R. On peut cependant montrer, par cet exemple, qu'à l'intérieur d'un dispositif dont les effets sont apparus positifs sur l'ensemble des classes, le jeu des régulations évoquées en 1.1.2 permet d'obtenir encore une amélioration de l'activité de l'élève. La gestion de l'activité de révision devient telle qu'elle ne freine pas la production du texte en premier jet et, pour autant, l'aspect orthographique n'y est pas négligé. Au contraire, le déplacement des procédures longues et coûteuses cognitivement vers la relecture différée fait de ce moment un temps où la révision contribue plus nettement à l'exploration du système et à sa maîtrise.

3.2. Limite des effets de la révision orthographique dans d'autres contextes didactiques

Dans une seule des classes hors recherche, on trouve, abondamment représentée dans l'activité de révision, la même procédure de soulignement. Ce soulignement n'apparaît cependant pas dans le cours du premier jet, mais dans une phase de relecture immédiate qui le suit et que les élèves ont fait exister d'eux-mêmes lors de l'évaluation. Le soulignement, ici, n'est pas une procédure d'attente pour un travail ultérieur, il est une phase d'une séquence figée de procédures, induite par l'enseignant parce qu'il la juge efficace. Les élèves relisent leurs textes en y recherchant tous les verbes qu'ils soulignent. Puis, une deuxième relecture les conduit à trouver le sujet de ces verbes, à les souligner à leur tour, et à découvrir alors d'éventuelles erreurs.

Que montre l'observation ? Tout d'abord que cette séquence de procédures est parfaitement intégrée à la compétence de communication écrite du moment puisqu'elle réapparaît hors de toute incitation magistrale. En second lieu, que la connaissance de la classe du verbe et de la fonction sujet est généralement satisfaisante. Enfin, que l'application, correcte pourtant, de cette séquence de procédures **ne conduit à aucune intervention sur le texte déjà écrit**, ni dans cette phase, ni dans la phase de relecture différée. Un savoir sur la langue existe. Un savoir-faire a été inculqué. Les élèves n'ont pour autant pas appris à se relire. Ils n'ont conservé de l'activité et du savoir que la seule apparence extérieure.

CONCLUSION

Que conclure sinon que le chemin est encore long qui permettra de réintégrer pleinement l'orthographe dans l'écriture aux deux sens où ce mot a été utilisé ici : production d'écrit et système écrit. Mais il nous semble que tout le travail qui a été fait ces dernières années sur la production par étapes échelonnées dans le temps et sur les outils d'aide à cette production peut désormais permettre d'avancer plus vite. Nous cernons mieux les conditions dans lesquelles il est possible de faire prendre en charge par l'élève la révision orthographique de son texte. Nous savons mieux comment il est possible, à partir de là, de faire évoluer cette compétence. Enfin, nous pouvons désormais définir plus précisément les objectifs que nous poursuivons quand nous cherchons à apprendre à des élèves à se relire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANGOIJARD, A. dir. & coll. (1994) : *Savoir orthographier*. INRP-Hachette-Education.
- DUCANCEL, G. (1984) : Résoudre des problèmes en français, problématique de la recherche, *Repères* 62, INRP, pp 1-4.
- FAYOL, M. (1984) : L'approche cognitive de la rédaction : approche nouvelle, *Repères* 62, INRP, pp 65-69.
- FAYOL, M. & GOMBERT, J.-E. (1987) : Le retour de l'auteur sur son texte : bilan provisoire des recherches psycholinguistiques, *Repères* 73, INRP, pp 85-95.
- HAGÈGE, Cl. (1986) : *L'homme de paroles*. Fayard, Folio/essais.
- JAFFRÉ, J.-P. (1992) : Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques. Paris, *Langue Française*, 95, Larousse.
- JAFFRÉ, J.-P. & DAVID, J. coord., (1993). *La genèse de l'écriture : systèmes et acquisitions*. Études de Linguistique Appliquée, 91. Didier.
- GRUAZ, Cl.(1987) : *Le mot français, cet inconnu*. Presses Universitaires de Rouen.
- GRUAZ, Cl.(1990) : *Du signe au sens*. Presses Universitaires de Rouen.
- RILLIARD, J. & SANDON, J.-M. (1991) : Composantes orthographiques et composantes textuelles du savoir écrire, *Repères* 4, nouvelle série, INRP, pp 59-77.
- RILLIARD, J. & SANDON, J.-M. (1994) : L'orthographe pendant la production de textes écrits. In *Savoir orthographier*. op cit., pp 39-57.