

Apprendre à écrire en explicitant les procédures

Jacques David

Number 135, Fall 2004

Approches pédagogiques

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/55554ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

David, J. (2004). Apprendre à écrire en explicitant les procédures. *Québec français*, (135), 68–70.

Apprendre à écrire

>> JACQUES DAVID*

procédures

Dans cet article*, nous proposons une approche novatrice de l'enseignement de l'écriture qui encourage des pratiques d'écriture au cours desquelles émergent les procédures accessibles, découvertes ou mises en œuvre par des apprentis scripteurs. Avec l'aide de l'enseignant ou de ses pairs, le jeune élève est ainsi amené à réfléchir sur ses productions et sur la langue écrite, c'est-à-dire à verbaliser son raisonnement métagraphique. Nous mettrons ici en relief la visée didactique de la prise en compte de ce raisonnement pour conduire les différents apprentissages de la production écrite, de la mise en mots à l'organisation textuelle, et par effet de retour à la lecture.



en explicitant les procédures

Cette proposition didactique est à mettre en relation avec l'évolution des recherches sur l'acquisition de l'écriture qui suit un mouvement allant d'une centration sur l'objet écrit (des premières traces aux mots et aux textes) vers une attention portée au travail des scripteurs (apprentis ou experts). Aujourd'hui, ce double ancrage combine les apports des recherches linguistiques d'une part, psychologiques d'autre part, au sein d'un nouveau paradigme : la linguistique génétique¹. Nos travaux dans le domaine s'appuient ainsi sur un double corpus constitué par : 1) les productions graphiques et textuelles des élèves plus ou moins jeunes, novices ou expérimentés ; 2) les auto-explications, commentaires, arguments... appliqués à ces écrits, et que nous regroupons sous l'expression d'*explications métagraphiques* (dorénavant EM). Pour ce faire, nous utilisons le principe des ateliers d'écriture, installés dans les classes et intégrés aux différentes activités scolaires. Les élèves y sont invités à écrire des textes à partir de consignes et de situations « écologiques » : courriers aux parents ou à d'autres classes-élèves, cahiers de vie ou carnets de bord, légendes de photos, de dessins pour des affichages et des publications externes, recueil de contes ou de poèmes, etc. Ces écrits sont

l'objet d'un entretien avec l'élève – et le plus souvent dans des groupes de deux à quatre élèves –, un entretien qui a lieu pendant ou immédiatement après la production écrite, c'est-à-dire en situation de révision ou de relecture-réécriture². Les verbalisations ainsi sollicitées sont enregistrées et transcrites, puis organisées en corpus permettant une étude précise et étendue. L'analyse de ce double corpus donne à voir des problèmes récurrents, mais aussi des solutions intelligentes. Les élèves parviennent ainsi à justifier leurs graphies selon des principes qui empruntent à la fois à la logique du système écrit auquel ils sont confrontés (en l'occurrence l'orthographe du français), à la perception des unités de la langue orale et de leurs signifiés, mais aussi aux intentions, buts, enjeux de leurs textes.

Au-delà de ces études psycholinguistiques³, nous pouvons utiliser ces EM pour conduire les apprentissages scolaires de la production écrite. Nous proposons ainsi de passer en revue certains apports de cette démarche pour l'acquisition et la maîtrise de l'orthographe, et plus largement de la rédaction des textes. Pour ce faire, nous prendrons plusieurs exemples extraits de notre corpus⁴ afin de montrer l'intérêt de telles explicitations procédurales.

Multiplier les expériences sur l'écrit

Nous avons pu constater que les élèves acquièrent très tôt des expériences d'écriture, avant même de pouvoir lire. Ils engrangent ainsi des savoirs sur les différentes unités de l'écrit, de la lettre au texte. Ils s'en emparent pour interroger l'écrit dans ses usages (communiquer, représenter l'absent, agir sur les autres...), dans ses composantes (rapport entre lettres et phonèmes, entre signifiants et signifiés...), dans la compréhension de ses fonctionnements et structures (transcription de la chaîne orale, marquage lexical, grammaticalisation du nombre, du genre...). Leurs écrits, comme leurs EM, laissent ainsi apparaître des raisonnements intelligents, souvent intenses et logiques, des raisonnements qui ne peuvent se réduire à la simple mémorisation des unités de l'écrit. Lorsqu'elles sont étayées par l'enseignant, ces expériences d'écriture individuelles ou collectives développent une compétence orthographique manifeste. Nous pouvons la décrire à travers les EM de Camille (6,11 ans, deuxième primaire) qui parvient à analyser un problème particulièrement complexe : « *Rabeau ça peut pas s'écrire comme ça parce qu'on peut dire *raboter* - on entend le *t* et le *t* il va avec *o*, pas avec *e-a-u*... » et ainsi trouver une solution efficace. C'est égale-

ment ce que l'on observe dans l'échange entre Morgane et Juan (tous les deux en troisième primaire), où Juan (8,2 ans) explique : « À escaliers j'ai mis un -s qu'on n'entend pas [...] il faut mettre un -s parce qu'il y a plusieurs marches », et que Morgane (8,5 ans) réplique : « Non c'est pas *des escaliers*, tu as écrit *un escalier* ».

À notre avis, nous avons tout intérêt à proposer ainsi des activités conjointes d'écriture et de raisonnement méta-graphique, à engager les élèves dans une attitude réflexive, à susciter des échanges sur les propriétés de l'écrit, à comparer des formes erronées ou non pour en saisir les fonctionnements.

Prendre en compte les procédures réelles

Dans les écrits des élèves, des erreurs plus ou moins nombreuses apparaissent récursivement. Pourtant les règles sont vues et revues, les mots sont copiés et recopiés, les exercices sont répétés et corrigés. Pourquoi alors les enseignements conduits apparaissent-ils aussi peu efficaces ? En fait, avec les jeunes scripteurs, nous avons affaire à des démarches tâtonnantes, difficiles à saisir parce que peu stabilisées. Nous observons ainsi qu'ils organisent leurs connaissances sur la base de logiques et de procédures graphiques parfois opposées aux précédentes. Or, si l'on ne s'attache qu'à la surface de leurs productions, c'est-à-dire aux erreurs constatées, on passe à côté de l'origine probable des erreurs. Ainsi, dans l'échange suivant, ces deux élèves de première primaire, Paul (6,1 ans) et Julie (6,6 ans) commentent la production du premier. Julie explique ainsi : « Je suis pas d'accord, il a mal écrit **mézon* là – parce que *maison* ça s'écrit – euh – si on met un *e* accent avec un *z* ça va pas » ; alors que Paul argumente : « J'ai écrit **mézon* parce que j'ai pas besoin de modèle – je dis les lettres et j'ai écrit comme ça **mézon* » ; et que Julie rétorque : « Mais non c'est écrit partout *maison* – alors tu sais plus l'écrire ce mot-là ».

De fait, Paul a résolument opté pour une démarche phonographique – ou alphabétique – là où auparavant il se contentait de savoirs logographiques : le mot *maison* était en effet mémorisé globalement et restitué sans erreur. Apparemment, la découverte puis la mise en œuvre d'un nouveau principe : le codage des mots en fonction des unités phoniques repérées, semble pour lui plus opératoire, et surtout plus légitime, que la simple copie du mot. Pour Julie, à l'inverse, elle ne

peut concevoir qu'on oublie la forme graphique d'un mot aussi connu. Ces deux jeunes scripteurs suivent ainsi des logiques différentes, des logiques qui n'ont pas la même validité procédurale. Pour Paul, l'abandon de toute démarche logographique l'amène à produire des erreurs, mais ces erreurs témoignent d'une rupture nécessaire pour avancer vers la maîtrise du système alphabétique. Nous pensons dès lors qu'il est important de suivre, non l'illogisme apparent de ces erreurs, mais plutôt la (ou les) logique(s) sous-jacente(s) formulées par les élèves. Il s'agit moins de sanctionner l'erreur constatée (ou l'élève qui l'a produite) que de l'analyser par rapport à des connaissances émergentes. En l'occurrence, il s'agira de compléter la logique strictement phonographique de Paul par des connaissances orthographiques plus précises, mais aussi plus complexes et parfois plus arbitraires.

Distinguer les niveaux d'habileté scripturale

En questionnant ainsi les élèves sur leurs productions écrites, nous sommes régulièrement frappés par l'écart existant entre les éléments plus ou moins bien orthographiés et les procédures correspondantes. Bien souvent, ils voient leurs erreurs avant même que nous les commentions ensemble et les corrigent immédiatement. En fait, ils savent effectuer les bons calculs orthographiques, mais tout se passe comme s'ils ne pouvaient les appliquer au cours de la production. Nous dirons alors que les erreurs constatées n'en sont pas vraiment. Elles révèlent avant tout des problèmes de gestion et non des problèmes de (mé)connaissance. Dans l'échange suivant, nous comprenons que, pour Julien (7,3 ans, en deuxième primaire), la solution ne résulte pas de la simple reproduction d'un mot probablement connu, mais de sa rectification dans une situation de révision efficiente. Julien sait écrire l'adjectif *gros* ; pourtant il l'a écrit **gro* et explique : « Ah oui, -s... *gros* prend un -s parce que je l'entends dans *grosse* » Au moment de l'écriture, il a tout simplement occulté la dérivation qu'il sait pourtant formuler très clairement par la suite.

À la lumière de cet ajustement orthographique, il nous semble important de distinguer ces erreurs inscrites dans l'écriture, que nous pourrions qualifier de « normales », des erreurs que les élèves ne perçoivent pas et qu'ils ne peuvent réduire lors de la relecture. Nous ne pouvons les évaluer sur le même plan, par exemple dans un

exercice ou une dictée où l'élève peut exercer un autocontrôle orthographique, et dans une production textuelle plus distante où sa vigilance orthographique va inévitablement passer au second plan. Dans chacune des situations, l'enseignant devra proposer des apprentissages adaptés et complémentaires : résoudre des problèmes orthographiques dans un cas, réviser des textes dans l'autre.

Catégoriser les unités linguistiques

Dans l'ensemble des problèmes posés aux élèves par l'orthographe du français, le plus important est certainement celui qui est lié à l'homophonie. Cette homophonie – qu'elle soit totale (la série des [ver], *vers*, *verre*, *vert*, *ver...*) ou partielle (la transcription des finales en [e], *ai*, *er*, *et*, *é...*) – oblige les élèves à déployer des procédures savantes, complexes et souvent très sophistiquées. Pour la plupart, il s'agit de dépasser la simple logique alphabétique pour ré-analyser ces ensembles homophoniques selon leurs valeurs sémantiques, leurs poids respectifs dans le lexique ou leur classe grammaticale et les liens qu'ils entretiennent dans la phrase ou le texte. Ainsi, pour Marie (9,11 ans, en quatrième primaire), qui examine le texte de son camarade, le problème apparaît dans toute sa complexité : « Là, il a écrit *les portent*, mais c'est un nom comme *la porte*, c'est pas le verbe *portent* avec *n-t* » En expliquant ainsi l'erreur produite, elle s'appuie sur des connaissances déclaratives liées aux classes de mots (*porte* comme verbe/nom... *les* comme pronom/déterminant), mais aussi sur leur relation dans la phrase : le pluriel des noms marqués par un -s /celui des verbes marqués par -nt.

De fait, cette élève montre que les savoirs s'organisent à différents niveaux. Il s'agit de les mobiliser non isolément, mais de façon complémentaire. Nous pouvons en déduire que les aides à apporter doivent en même temps viser le repérage des unités et leur articulation. En l'occurrence, la solution du problème exige une réflexion sur des paradigmes (identifier les classes de mots) et des syntagmes (les mettre en relation). Au-delà, on remarque qu'il n'est guère utile d'enfermer les élèves dans de subtiles et fallacieuses distinctions homophoniques ; il convient au contraire de montrer que les unités linguistiques (par exemple *portent* et *portes*) s'opposent parce qu'elles apparaissent dans des paradigmes différents et qu'elles ne peuvent, en cela, s'analyser dans les mêmes contextes sémantico-syntaxiques.

Mettre en œuvre des règles efficaces

L'étude des multiples EM des élèves nous montre que l'usage de la nomenclature grammaticale est souvent maladroit. Pour choisir entre *manger* et *mangé* – cet autre problème d'homophonie récurrent –, les élèves se noient très souvent en tentant d'appliquer des étiquettes peu opérantes (*infinitif / participe passé*). Nous observons également qu'ils essaient d'appliquer des règles ou pseudo-règles approximatives, telle celle qui consiste ne pas accorder « deux verbes qui se suivent, car le second se met à l'infinitif ». En revanche, ils sont beaucoup plus efficaces lorsqu'ils ont recours à des procédures de commutation analogique, en convoquant des mots extérieurs à leur texte, comme cette élève de cinquième primaire, Chrystèle (10,10 ans), qui explique : « Là, c'est pas *manger -er*, parce qu'on peut dire *ils avaient vendu*, c'est *u*, donc c'est *mangé -é* ».

Avec ce type d'EM, nous constatons que la procédure, de fait bien maîtrisée, révèle des habiletés métalinguistiques conséquentes. Le rôle de l'enseignant consistera alors à l'étendre ou à l'aménager, en veillant à réduire les écarts de sens (*vendre* n'est pas exploitable dans tous les contextes syntagmatiques) et, bien évidemment, à la formaliser en une explication qui empruntera alors la terminologie grammaticale conventionnelle.

Agir sur la mise en texte

Le recours à l'explicitation des procédures d'écriture ne se limite pas à la résolution des seuls écarts orthographiques. Nous l'utilisons également pour approcher des problèmes plus ou moins larges d'organisation des textes. Ainsi, lors de la rédaction d'un récit du genre conte merveilleux, Delphine (9,7 ans) en fin de quatrième primaire, appréhende tour à tour des problèmes orthographiques et de cohérence temporo-verbale en ajoutant un élément dans une de ses phrases : « *Il se passa un extraordinaire phénomène le chien avait [eux] des qualités des humains* » et en le justifiant ainsi : « Je trouve que ça fait mieux avec *eux* ça sonne mieux dans la phrase... je pourrais mettre *eux* sans *avait* et puis il faudrait pas mettre le *x* mais un *t* ». Certes, l'argument reste peu « grammatical », mais il accompagne une rature efficace au plan orthographique (*eux / eut*) et justifiée au plan de la cohérence textuelle (*eut* passé simple / imparfait *avait*).

Nous pouvons donc amener les élèves à réviser leurs textes en agissant sur au moins deux niveaux de leur organisation : la mise

en forme orthographique et la construction de la cohérence interne ou externe. Certes, les élèves éprouvent des difficultés à intervenir sur leurs écrits à ces deux niveaux de leur élaboration. Nous montrons cependant qu'ils le peuvent lorsqu'ils sont placés dans une situation de révision adaptée, et plus encore dans des dispositifs didactiques qui permettent le regard croisé des pairs. C'est ce que nous avons présenté et analysé⁵ dans des situations de « réécriture coopérative », où les remarques des élèves sur le texte ou le brouillon de l'un d'entre eux met à jour des compétences métagraphiques étendues au fonctionnement des textes, jusque dans leurs dimensions discursives⁶.

Pour conclure

Nous dirons que les élèves ne peuvent deviner l'orthographe de leur langue ou simplement en mémoriser les règles et les listes. L'acquisition de l'écrit doit nécessairement prendre en compte la complexité du système – ou plurisystème⁷ – orthographique. Il semble dès lors indispensable d'ajuster cet apprentissage aux procédures disponibles ou accessibles chez les élèves. Il convient également d'analyser les erreurs produites, non en termes d'écarts par rapport aux normes de l'écrit, mais pour ce qu'elles révèlent des savoirs scripturaux plus ou moins émergents ou stabilisés. Ainsi, lorsque nous étudions les EM, nous appréhendons précisément les logiques, les procédures, les calculs exploitables par ces élèves.

Dans cette perspective également, nous devons privilégier des apprentissages qui assurent les passages procéduraux, sinon leurs ruptures, par exemple en envisageant les problèmes d'accords sous un angle également syntaxique et non strictement morphologique ou sémantique. Cette démarche passe inévitablement par l'apprentissage de conduites langagières qui obligent les élèves à étudier les phénomènes orthographiques en situation de production écrite. La réécriture d'un texte, notamment, permet de comprendre l'accord en nombre dans l'organisation de la phrase et du texte, et non de façon isolée. Les élèves peuvent alors appréhender l'orthographe dans l'organisation de leurs écrits⁸, ils ne la traitent plus en différé dans des énoncés décontextualisés, coupés de l'expression des contenus, des effets de sens, voire des intentions stylistiques.

Ce lien avec l'activité rédactionnelle, incluant le temps de la relecture et de la réécriture, part nécessairement de l'analyse des dysfonctionnements constatés, dans

une perspective non de correction immédiate mais d'explicitation des procédures déployées. Dès lors, il nous faut construire des apprentissages qui articulent la production écrite et l'étude des formes orthographiques, qui combinent l'agencement des règles et l'organisation des textes, qui permettent la construction de ces savoirs dans l'analyse des écrits produits. Les apprenants parviendront alors à une maîtrise d'un « ensemble » de compétences d'écriture sans avoir l'impression de juxtaposer des connaissances parcellisées.

* Professeur à l'IUFM de Versailles-Cergy en France.

Notes

- * Ce texte adopte l'orthographe rénovée des Rectifications orthographiques de 1990 adoptées par l'Académie française et le Conseil supérieur de la langue française.
- 1 Au sens de *genèse*, et en l'occurrence d'*ontogenèse* pour ce qui concerne les aspects développementaux, voir J.-P. Jaffré et J. David (1993), « Genèse de l'écriture et acquisition de l'écrit », *Études de linguistique appliquée*, n° 91, p. 112-127.
- 2 Pour éclairer ces distinctions et les approches correspondantes, lire notre chapitre dans l'ouvrage collectif dirigé par C. Fabre-Cols (2000), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- 3 Outre nos propres travaux, le lecteur pourra se référer à un ensemble étendu de recherches, depuis les travaux princeps d'E. Ferreiro et A. Teberosky (1979), *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*, Mexico, Siglo XXI (trad. anglaise, *Literacy Before Schooling*, Exeter (N.H.) and London, Heinemann Educational Books, 1982), jusqu'à ceux plus récents de I. Montésinot-Gelet et M.-F. Morin (2001). S'approcher de la norme orthographique en 1ère année du primaire : qu'en est-il de la pluralité des conceptions linguistiques ? *Les Archives de psychologie*, vol. 69 [270-271] p. 159-176.
- 4 Celui-ci comprend plus d'un millier de séquences associant un problème linguistico-graphique à une EM.
- 5 Lire notre chapitre « Orthographe et production de texte », dans J. David et S. Plane [dir.] (1996), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, Presses universitaires de France.
- 6 Nous pourrions alors les décrire en termes de compétences métadiscursives.
- 7 Voir sur cette notion N. Catach (1995, 3^e édition), *L'orthographe française*, Paris, Nathan.
- 8 L'ouvrage de L. Allal et al. (2001), *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*, Fribourg, Éditions universitaires de Fribourg.