

Étude des traces du rapport à l'écrit dans une activité de réécriture

Érick Falardeau
Claude Grégoire

Université Laval

Dans les classes de cégep (17–20 ans) réservées aux élèves ayant échoué à un cours de littérature, nous avons étudié l'impact d'une activité de réécriture sur leurs apprentissages en écriture et sur le développement de leur rapport à l'écrit. Cette activité a été construite de manière à amener les élèves à réfléchir à leurs propres difficultés au moment où ils réécrivent la première version de leur texte à la lumière des consignes personnalisées que leur avait fournies un correcteur. Les résultats obtenus nous montrent que les élèves en difficulté entretiennent un rapport à l'écrit qui exclut pratiquement tout travail sur des dimensions textuelles dépassant l'ordre du mot et du syntagme. Nous présenterons ainsi deux cas types d'élèves : un premier, qui peine à construire un système autour des régularités langagières ; un second, qui limite sa représentation du processus d'écriture au seul premier jet, excluant toute planification ou réécriture.

Within Cégep classes (17 to 20 years of age) reserved for students having previously failed a literature course, we examined the impact of a rewriting activity on the development of students' writing skills and their representation of the writing process. This activity was designed to encourage students to reflect on difficulties in their writing in response to individual written feedback provided by a researcher following their first draft. The results of this study show that students' approach to revising was largely limited to the editing of words and sentence structure. To illustrate this, we discuss two typical cases: the first features a student who has difficulty correcting surface errors through the application of basic rules of language usage; the second focuses on a student whose text production process is limited to a single draft, thus excluding recourse to subsequent planning or revising.

Introduction

Plusieurs élèves québécois¹ commencent leur cégep² avec des capacités langagières très lacunaires en français écrit et ne parviennent pas à réussir le premier des quatre cours de littérature obligatoires pour obtenir leur diplôme. Leurs

Adresse pour correspondance : Érick Falardeau, Tour des Sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Qc, G1K 7P4. Tél. : (418) 656-2131, poste 5910. Courriel : Erick.Falardeau@fse.ulava.ca.

difficultés d'apprentissage sont d'autant plus handicapantes que, pour être certifiés, ils doivent réussir un examen national prenant la forme d'une dissertation critique, exercice imposé dont le sens échappe à bon nombre d'élèves en difficulté. En plus de leurs problèmes orthographiques et syntaxiques, plusieurs élèves en situation d'échec éprouvent des difficultés considérables à organiser leurs textes, à structurer, à articuler et à préciser leurs idées.

Dans les cours réservés aux élèves ayant échoué à un cours de littérature, l'enseignement de l'écriture repose presque exclusivement sur des activités de rédaction à répétition, pour amener les élèves à développer par la pratique fréquente de l'écriture leurs compétences rédactionnelles. Mais les élèves en situation d'échec arrivent très difficilement à déceler et à corriger leurs problèmes de mise en discours et continuent invariablement à produire un nombre très élevé d'erreurs de toutes sortes.

Pour tenter de remédier au moins en partie à ces problèmes endémiques, nous avons expérimenté une activité de réécriture dans une de ces classes réputées faibles. Notre étude exploratoire, réalisée sur un échantillon insuffisant pour en tirer des conclusions généralisables, ne montre certes pas que cette activité à caractère réflexif constitue une panacée pour des élèves en difficulté ; elle nous lance néanmoins sur les traces théoriques — balisées par d'autres avant nous — du rapport à l'écrit, lequel nous semble constituer une voie féconde pour comprendre en partie les problèmes d'écriture des élèves ayant participé à notre étude.

Nous présentons d'abord dans ce texte les sources théoriques qui ont nourri notre travail d'analyse sur les productions des élèves ainsi que les outils méthodologiques auxquels nous avons eu recours pour la cueillette et l'analyse des données. Cette dernière est réalisée à travers l'examen plus détaillé des productions de deux élèves qui constituent des cas permettant de saisir des traces du rapport à l'écrit à travers les activités d'écriture proposées dans le cadre de notre étude.

De la réécriture au rapport à l'écrit

De nombreux chercheurs (Reuter, 1996; David et Plane, 1996) ont démontré le caractère itératif de l'écriture, fait de multiples avancées et reprises, ainsi que son potentiel euristique, c'est-à-dire qu'écrire permet à la pensée de s'organiser, de se clarifier dans l'action : en cherchant les mots et les formules qui traduisent sa pensée, le scripteur réorganise cette dernière ; il la fait évoluer parce que, en la transcrivant, il la questionne, la reconsidère, la modifie, l'approfondit. L'idée qui restait nébuleuse dans l'esprit, non fixée par les mots, prend forme dans l'écriture. Chaque version d'un texte, chaque réécriture, donne à l'idée une nouvelle forme et une nouvelle expression qui font en sorte que fond et forme participent de la même démarche euristique.

Pour les spécialistes de l'écrit, ce caractère euristique de l'écriture doit être intégré en classe de français aux apprentissages en lecture (Reuter, 1998). Chacune de ces deux activités participe au développement de l'autre : si la lecture accroît le spectre des connaissances récupérables dans la production, l'écriture permet de réfléchir sur sa lecture en imposant une sélection des idées, des passages et des enjeux marquants, des interprétations, des références culturelles convoquées. En somme, écrire permet au lecteur de figer momentanément sa pensée à l'aide des mots — momentanément, parce que le sens d'un texte ne saurait être définitivement figé, chaque lecture, chaque réécriture entraînant inévitablement une reconstruction, même mineure, de ce que le lecteur retient d'un texte. Sur le terrain des apprentissages en lecture et en écriture, ces considérations nous amènent à poser l'écriture comme un processus réflexif à travers lequel le lecteur apprend à construire le sens d'un texte lu. Pour ce faire, il faut toutefois remettre en question la place importante accordée aux pratiques d'écriture à répétition qui amènent rarement les élèves à revenir, de façon critique et avec accompagnement, à leurs productions scolaires.

Plusieurs recherches en didactique du français montrent que l'apprentissage de l'écriture implique une phase de réécriture (Oriol-Boyer, 1990; Séguy, 1994; Bucheton, 1995, 2000; Garcia-Debanc et Trouillet, 2000) qui permettrait aux élèves d'apprendre à modifier leur perception du processus d'écriture. S'appuyant sur le caractère itératif de l'écriture, Reuter situe la réécriture non pas à la fin du processus d'écriture, mais en son cœur même :

Si la réécriture a conquis une place aussi importante ces dernières années, c'est en fonction des recherches [...] qui montrent qu'écrire c'est réécrire, y compris pour les experts : c'est retravailler son texte, s'essayer aux diverses possibilités qu'offre l'écriture, les transformer, les réviser, etc. (1996, p. 170)

Dans une perspective d'apprentissage, la réécriture planifiée permettrait au scripteur de réfléchir à ses propres difficultés (Bucheton, 1996) au moment où il est amené à reprendre la première version de son texte à la lumière des consignes personnalisées que lui aurait fournies un évaluateur. Dans le cadre scolaire, cette reprise englobe autant les éléments d'ordre linguistique — correction — que d'ordre discursif — réécriture à proprement parler, reformulation des idées, articulation, révision du plan, etc.

Ces pratiques d'écriture réflexive n'apparaissent toutefois pas dans les programmes du collégial qui prescrivent uniquement des activités d'écriture traditionnelles (dissertations, commentaires composés). Peu d'élèves québécois sont ainsi invités à reconsidérer de façon critique leurs productions, si l'on exclut les encouragements à corriger les erreurs orthographiques courantes. En proposant aux élèves faibles du collégial une activité encadrée de réécriture, nous souhaitons vérifier comment ils peuvent utiliser cette activité

réflexive pour mettre à distance leurs propres erreurs et tenter d'en comprendre la cause, ce à quoi les a continuellement invités leur enseignant, par son soutien pédagogique, au cours de l'activité réalisée. Ainsi, pensons-nous, l'analyse des deux versions d'un même texte nous permettra-t-elle d'observer certains déplacements dans les compétences langagières des élèves.

Toutefois, compter les erreurs commises et corrigées nous apparaît insatisfaisant pour étudier la progression des acquis des élèves au fil du semestre qu'a duré notre étude, d'autant plus qu'une telle analyse quantitative rend difficilement compte du traitement de ces erreurs au fil des différentes productions. Il faut donc chercher du côté de l'investissement dans l'écriture, du sens que confèrent les élèves à cette activité souvent limitée au domaine scolaire. Ainsi, pour comprendre le travail des élèves dans la réécriture, nous puisons dans un cadre théorique qui met en lumière l'implication du sujet en nous référant à la notion de « rapport à » que d'autres ont abondamment développée pour comprendre le rapport au savoir des élèves (Charlot, 1997; Charlot, Bautier et Rochex, 2000; Jellab, 2001) :

Le « rapport à » peut être défini comme un rapport à des processus (les productions liées au langage), à des situations d'apprentissage, à des activités et à des produits (objets institutionnels, culturels et sociaux). Il est relation de sens et relation de valeur : l'individu valorise ou dévalorise les objets et productions de langage en fonction du sens qu'il leur confère. (Bautier, 2002, p. 43)

Dans l'étude du rapport à l'écrit, nous nous intéressons ainsi à l'activité du sujet scripteur et lecteur, à son processus d'écriture, dans toutes ses phases, et aux situations concrètes — les genres d'écrits proposés à l'école — dans lesquelles se concrétise ce processus, en fonction de ses dispositions psycho-affectives devant la complexité de la tâche prescrite, de son environnement social, des savoirs mis en jeu, des finalités de la tâche. Nous portons également attention aux traces de la lecture qui ressortent dans les différentes productions demandées.

L'étude du rapport à l'écrit constitue un champ de recherche de plus en plus développé en didactique du français (Barré-de-Miniac, 1995, 2002; Bautier, 1995, 2002; Delcambre et Reuter, 2002; Chartrand, 2006 et sous presse). Barré-de-Miniac a maintes fois défini le « rapport à l'écriture » (2000) qu'elle décline en quatre dimensions complémentaires :

1. l'investissement de l'écriture, soit la façon dont le sujet s'investit dans son activité d'écriture : la force et les types d'investissement, de même que le sens conféré à cet investissement selon les activités et les expériences scolaires du sujet ;
2. les opinions et les attitudes à l'égard de l'écriture et de ses usages, ainsi que les « attentes à l'égard de l'écriture pour la réussite scolaire ou pour la vie sociale et professionnelle » (Barré-de Miniac, 2002, p. 33) — cette

dimension est dépendante à la fois des dispositions psychologiques et sociales du sujet ;

3. les conceptions de l'écriture et de son apprentissage, soit la manière dont les scripteurs se représentent l'activité d'écriture et son apprentissage (don ou technique) ;
4. les modes d'investissement, soit la façon dont les scripteurs parlent de leurs démarches d'écriture.

Si ces dimensions apparaissent toutes fort pertinentes pour comprendre l'activité d'écriture du sujet, le cadre notionnel choisi, le rapport à l'écrit, focalise sur les situations de production au détriment de la lecture, qui appartient elle aussi à l'univers de l'écrit.

En étendant ses travaux au langage, Bautier englobe autant les dimensions écrites qu'orales pour rendre compte le plus fidèlement possible de la complexité des situations langagières dans lesquelles les élèves construisent les situations et les objets d'apprentissage (2002, p. 41). La notion de rapport au langage entraîne toutefois une grande diversité d'objets. Or, le rapport des élèves en difficulté avec ces deux modes d'expression peut difficilement être ramené sous le même chapeau : l'écrit, le plus souvent, est intimement associé à l'école, si ce n'est à la classe de français, alors que l'oral participe à un nombre important de situations de communication spontanées à l'extérieur de l'école. Ainsi, pour désigner l'implication du sujet en lecture et en écriture, nous optons plutôt pour la notion de « rapport à l'écrit », qui exprime bien cette articulation souhaitée entre deux activités abordées souvent de façon cloisonnée par les élèves faibles en français.

Néanmoins, nous retenons des travaux de Bautier (et de l'équipe ESCOL dans laquelle ils s'inscrivent) les trois dimensions qu'elle prête au rapport au langage — dimensions qui recourent la conceptualisation de Barré-de Miniac :

1. la dimension sociale, inhérente à toutes les relations d'un sujet, participe à « la façon dont le sujet investit et construit dans le langage des manières d'être au monde et de le penser, d'être aux autres et de se penser, manières toujours simultanément sociales et subjectives » (2002, p. 45) ;
2. la dimension subjective, soit « le rôle que l'élève fait jouer au langage dans les processus de subjectivation, de production de soi comme sujet » (2002, p. 46).

Nous inspirant des cadres théoriques de Chartrand *et al.* (sous presse³) et de Falardeau et Simard (2005⁴), nous intégrons à la dimension subjective les aspects psychoaffectifs et axiologiques de l'écrit, soit l'émotion et la valeur que le sujet associe aux activités et aux produits de l'écrit ;

3. enfin, la dimension cognitive et épistémique, soit la façon dont les élèves se représentent l'écrit et les activités cognitives qu'il implique.

Le rapport à l'écrit qui est à la base des travaux de Chartrand se trouve ainsi au carrefour des notions définies par Bautier et Barré-de Miniac : il intègre la prise en compte du caractère euristique de l'écriture et la conscience du caractère systémique de la langue (dimension épistémique). Il est aussi défini par l'investissement variable d'un sujet dans des situations de lecture et d'écriture concrètes (dimension subjective), selon sa perception du sens des productions et des objets langagiers impliqués et des relations sociales mises en jeu (dimension sociale⁵). Il s'agit donc d'un rapport pluriel, protéiforme, qui évolue, se développe ou s'altère selon le genre de texte à produire ou à lire.

L'erreur commise en orthographe, pour prendre cet exemple omniprésent dans les classes et sur lequel nous reviendrons lors de la présentation d'un des deux cas analysés, ne révèle pas à elle seule le rapport à l'écrit d'un élève ; ce qui nous permet de saisir des traces de ce rapport dans la réécriture d'un élève, c'est la façon dont il traite cette erreur, la reproduit ou l'élimine tout en traitant une grande quantité d'autres dimensions langagières dans sa production. En étudiant le traitement de l'orthographe dans la réécriture, nous chercherons à mieux comprendre la dimension épistémique du rapport à l'écrit, soit la cohérence interne du système qui amène l'élève à s'approprier le langage de façon plus ou moins compétente. En d'autres mots, quelles sont les composantes de l'écrit sur lesquelles l'élève se concentre plus particulièrement ? Ce travail se fait-il au détriment d'autres composantes ? Ce questionnement ne peut écarter les aspects linguistiques, sous prétexte qu'ils réduisent le rapport à l'écrit à des dimensions secondaires ; bien au contraire, elles constituent un indicateur fort de la façon dont les élèves donnent du sens aux activités d'écriture dans le cadre de l'école, en nous indiquant notamment les éléments qui monopolisent leur attention.

Considérations méthodologiques

Pour tenter d'évaluer l'impact d'activités de réécriture sur les apprentissages en écriture d'élèves éprouvant des difficultés importantes en classe de littérature, nous avons tenté de mesurer leur progression au cours d'un trimestre (hiver 2005), dans un collège de Québec, autant en ce qui concerne leurs compétences rédactionnelles que leur rapport à l'écrit. Divers outils nous ont permis d'étudier ces deux objets, tant dans l'analyse fine d'une production que dans une perspective diachronique qui considérait la progression des élèves et leur investissement au fil des productions demandées par leur enseignant.

Trois productions, deux genres distincts

Les élèves devaient d'abord produire un texte créatif, une lettre fictionnelle à l'un des personnages du roman imposé⁶, en inventant un propos qui s'inspire du roman, sans se limiter au résumé. Les élèves étaient par la suite invités à

réécrire ce texte de création, à la lumière des corrections et des propositions de réécriture émises par le correcteur, propositions concernant autant les aspects grammaticaux que syntaxiques ou discursifs (choix et articulation des idées, évolution du propos, etc.). Dans leur tâche de réécriture, les élèves n'étaient pas confrontés à une nouvelle consigne qui les aurait amenés à transformer leur premier texte, mais bien à des suggestions qui visaient à améliorer ce dernier. Au cours des périodes de réécriture, l'enseignant échangeait avec les élèves pour éclairer avec eux les remarques et consignes du correcteur. À la fin de la session, ils ont produit un compte rendu critique à partir d'une lecture obligatoire, rédaction réalisée trois mois après la première, en mai. Ce travail sur plusieurs genres découle d'une insertion « écologique » dans une classe régulière : outre l'activité de réécriture proposée par le chercheur et animée par l'enseignant, les autres activités d'apprentissage de la session ont suivi le plan initial prévu dans le plan de cours, soit la production de différents genres de complexité variable au fil de la session.

Analyse diachronique

Pour comprendre l'investissement des élèves dans les différentes tâches d'écriture qui leur ont été demandées, nous avons opté pour une perspective diachronique, en tentant d'apprécier l'évolution du sujet dans des tâches d'écriture variées, en gardant toujours à l'esprit les différentes variables contextuelles susceptibles d'altérer ou d'encourager le rapport à l'écrit des élèves.

L'activité de réécriture qui a été proposée aux élèves constituait une évaluation formative conçue pour les aider « à comprendre les difficultés (précision dans leur repérage et tentative d'explication) et à les surmonter (indications de solutions possibles) » (Reuter, 1996, p. 167). L'objectif était ainsi de mettre en oeuvre « une autre gestion des erreurs », moins marquée par le résultat à atteindre que par l'attitude métalangagière souhaitée au moment de l'analyse et du traitement des erreurs, tant orthographiques ou syntaxiques que textuelles. Ainsi le travail de réécriture a été dirigé par l'enseignant de manière à ce que les erreurs

ne soient plus considérées comme des échecs à stigmatiser mais comme les traces d'un véritable travail et comme les lieux à partir desquels on peut mieux comprendre les difficultés et aider à les surmonter ; gestion des erreurs telle que les apprenants osent prendre des risques sachant qu'ils en seront de toute façon bénéficiaires plutôt que d'hésiter à se lancer dans ce qu'ils ne maîtrisent pas bien ou de pratiquer des stratégies de contournement. (Reuter, 1996, p. 168)

La réécriture telle que l'a présentée Reuter (1996) dans un ouvrage qui a marqué la didactique de l'écriture ne constitue pas uniquement un travail stylistique : elle s'inscrit de plain-pied dans une démarche réflexive d'apprentissage

de l'orthographe et de la syntaxe, comme l'explique elle aussi Oriol-Boyer : « Réécrire, c'est en effet être capable de détecter des erreurs, de les expliciter, puis d'élaborer des stratégies pour les éliminer ou les exploiter » (1990, p. 38).

Le choix méthodologique d'étudier l'écriture des élèves dans plusieurs productions nous permettait également de considérer la façon dont les élèves s'approprient le processus d'écriture dans plusieurs activités consécutives. D'une part la dimension subjective de leur rapport à l'écrit, le sens perçu de l'activité : dans quelle mesure acceptent-ils de revoir leur texte initial dans la réécriture pour en améliorer l'articulation, revoir certains énoncés ? Quelle importance accordent-ils à la planification dans les différentes productions ? Le travail effectué dans la réécriture sur les composantes orthographiques et textuelles est-il réinvesti dans une nouvelle tâche d'écriture, en l'occurrence le compte rendu ? D'autre part, la dimension épistémique : leur réécriture considère-t-elle autant les aspects textuels que grammaticaux ? L'écriture est-elle régie par un système de régularités linguistiques ou est-elle le fruit du hasard qui décide, bon gré mal gré, des graphies ? Autant d'éléments liés au rapport à l'écrit qui ne peuvent apparaître dans l'analyse d'une seule production.

Analyse de la première production : la lettre

Nous avons utilisé la première production comme un diagnostic, en soulignant d'abord aux élèves toutes les erreurs d'usage à l'aide d'indices qui les mettaient sur la piste de la correction sans pour autant leur indiquer la nature de l'erreur⁷. Toutes ces erreurs ont été comptabilisées dans une grille de classification selon des catégories traditionnelles :

- orthographe lexicale ; – syntaxe ;
- orthographe grammaticale ; – lexique ;
- homophones grammaticaux⁸ ; – organisation textuelle.
- ponctuation ;

Nous avons réutilisé cette grille au terme de la 3^e rédaction, pour comparer les capacités langagières des élèves de façon quantitative. Nous avons aussi joint au premier texte une fiche de révision personnalisée (désormais FRP dans le texte) qui ciblait deux ou trois éléments⁹ particulièrement problématiques, en invitant les élèves à effectuer des révisions spécifiques pour chacun de ces points dans la réécriture et dans leurs prochaines rédactions. Les commentaires inscrits sur les premières productions des élèves ont surtout pris la forme de consignes de réécriture, le plus souvent des questions visant à les faire réfléchir sur les liens sémantiques qui unissaient leurs phrases, sur le sens des mots utilisés, sur le respect de la consigne, qui les encourageait à inventer un propos s'ajoutant à celui du roman.

Analyse du travail de réécriture

Les élèves ont reçu leur première production annotée par le chercheur et ont bénéficié d'une période de quatre heures pour prendre connaissance des commentaires et des questions posées, et pour comprendre leurs erreurs. Ils ont réécrit leur texte en entier, avec pour seule consigne de prendre en considération toutes les pistes du correcteur pour améliorer autant les aspects liés à la révision — orthographe et syntaxe — qu'à la réécriture du discours — choix et organisation des idées.

Nous avons analysé la réécriture en vérifiant le traitement accordé à chacun des commentaires de la première rédaction, allant par exemple des erreurs d'orthographe lexicale aux questions portant sur la reprise intégrale du contenu du livre, sans création. Nous avons distingué d'une part le travail effectué sur les aspects microstructurels de la langue, qui se limitent au mot et au syntagme — cette catégorie s'est imposée devant le constat effectué sur les textes réécrits, les élèves accordant une attention quasi exclusive à cette seule dimension langagière, soit l'orthographe grammaticale et lexicale, la ponctuation simple (ajout d'une virgule) et les cas de syntaxe qui ne touchent qu'un mot (l'ajout d'un *ne* par exemple). D'autre part, nous avons observé leur travail sur les aspects macrostructurels, soit toutes les structures phrastiques et textuelles qui dépassent le mot ou le syntagme : le lexique (qui implique le plus souvent des combinatoires lexicales dépassant l'ordre du mot), la construction et l'articulation des phrases, l'organisation des idées, leur choix et leur mise en forme. Ces traces dans l'écrit d'une vision intégrée ou cloisonnée des aspects micro- et macrostructurels de l'écriture pourront nous révéler des traces de la dimension épistémique du rapport à l'écrit des sujets de notre étude.

Analyse de la troisième production : le compte rendu critique

L'analyse de la troisième production, réalisée trois mois après la première et deux mois après la réécriture, visait à mesurer la progression des habiletés scripturales des élèves. Nous avons donc vérifié de façon scrupuleuse l'attention apportée par ces derniers aux éléments soulignés dans la FRP de la première production, pour vérifier dans quelle mesure une approche personnalisée de la révision pouvait porter ses fruits. Le nombre d'erreurs commises a encore été une fois comptabilisé dans la même grille que celle utilisée pour la première production. Nous avons ensuite remis en perspective le travail effectué dans la réécriture sur les dimensions macrostructurelles, souvent sacrifiées au profit de l'orthographe, pour vérifier si la réécriture pouvait jouer un rôle dans le développement d'une vision plus systémique de l'écriture, intégrant les dimensions micro- et macrostructurelles.

Deux cas types

Au terme de la session, nous avons d'abord étudié la progression des capacités en écriture de dix élèves — échantillon constitué de façon à représenter proportionnellement les résultats des vingt élèves du groupe retenu pour l'étude — selon les modalités d'analyse que nous venons de décrire. Pour l'analyse plus approfondie du rapport à l'écrit, nous nous sommes concentré sur l'analyse des textes de deux élèves types, qui présentent des caractéristiques dominantes dans le groupe étudié. Nous présenterons donc de façon plus détaillée le rapport à l'écrit de deux élèves, en identifiant des constellations de caractéristiques repérables chez un nombre significatif d'individus.

Le premier de ces deux cas, celui d'Évelyne¹⁰ (annexes I et II), nous amène à analyser des problèmes essentiellement liés aux aspects microstructurels du langage. Évelyne représente une tendance très lourde dans notre échantillon constitué d'élèves éprouvant d'importantes difficultés en écriture. Ses différentes productions nous amènent à penser que ses carences orthographiques traduisent la dimension épistémique de son rapport à l'écrit. Le second cas analysé, celui de Julie (annexes III et IV), présente plutôt des carences importantes en ce qui regarde les aspects macrostructurels. Ses productions laissent transparaître des traces de son investissement dans les tâches de lecture et d'écriture prescrites dans le cadre de l'étude, soit la dimension subjective du rapport à l'écrit.

Évelyne : un rapport à l'écrit cloisonné

Malgré une importante amélioration à certains égards au cours de la session et un travail sérieux dans la réécriture, Évelyne n'a pas réussi son cours (tableau 1). Pourtant, elle n'éprouve apparemment pas d'aversion pour les contenus des cours de littérature : elle joue le jeu très scolaire de la lettre et entre volontiers en dialogue avec le personnage destinataire : « Je suis consciente de mes fautes, ma lucidité me permet de reconnaître que je suis sexuellement suspect [*sic*] » (annexe I), allusion fine au titre du célèbre livre de Jenny Fields, la mère de Garp. Ce sont seulement ses graves carences orthographiques et syntaxiques qui la placent en situation d'échec.

Sur le plan de la mise en discours, son expression est restée aussi claire et bien structurée dans toutes les productions de la session. En ce qui concerne les éléments problématiques identifiés dans la FRP après la première production, notamment les verbes et les participes passés, son amélioration est importante : 58% moins d'erreurs après la réécriture et la troisième production. Le travail personnalisé dans la réécriture sur les cas de la FRP aura donc porté ses fruits au terme de la session.

Le travail de réécriture qu'a effectué Évelyne traduit la dimension épistémique de son rapport à l'écrit, soit sa représentation du système langagier.

Tableau 1 : Évolution du nombre d'erreurs commises par Évelyne

	Nombre de mots	Erreurs sur les microstructures	Erreurs verbes et participe passés
1 ^{re} production : la lettre	515	62 (74/615 mots)	16 (19/615 mots)
3 ^e production : le compte rendu	615	48	8
Écart entre la 1 ^{re} et la 3 ^e production	+20%	-35%	-58%

La prise en compte inégale des indications insérées par le correcteur dans la première version de la lettre illustre de quelle façon elle aborde l'écriture, c'est-à-dire comme un ensemble relativement peu structuré, cloisonné : « La non-stabilité des formes utilisées par les élèves va souvent de pair avec ce qui peut être interprété comme la non-prise en compte du système linguistique comme système de relations entre des éléments » (Bautier, 2002, p. 49). L'attention qu'elle accorde aux microstructures est souvent erratique, même si, dans l'ensemble, elle s'investit sérieusement dans la réécriture et ignore très peu des cas relevés dans la correction.

Tableau 2 : Erreurs traitées par Évelyne dans la réécriture

Erreurs sur des microstructures		Erreurs sur des macrostructures	
Erreurs corrigées correctement	Erreurs ignorées ou mal corrigées	Erreurs corrigées correctement	Erreurs ignorées ou mal corrigées
39	12	5	5
Ratio : 3,3 :1		Ratio : 1 :1	

Le nombre d'erreurs diffère de celui relevé dans la première production parce que plusieurs ont été éliminées par l'effacement de phrases ou le changement de formulation.

Évelyne traite correctement plus de trois erreurs liées aux microstructures pour une qu'elle ignore. Il reste néanmoins difficile de comprendre la logique qui l'amène d'un côté à corriger correctement certaines formes et, d'un autre, à corriger de façon erronée certaines autres. L'annexe II comporte plusieurs erreurs incorrectement traitées : « je vous écris » ; « cela ma fait » ; « vous auriez due » ; « Bien que je ne soie » ; « je m'intéresse ». Ces occurrences, dont les verbes *écrire* et *soie*, traduisent une prise en compte partielle du système verbal. Deux variables auraient dû intervenir dans ces accords : l'identification de la personne grammaticale et la conjugaison des verbes *écrire* et *être*. Dans son premier texte, qu'elle avait sûrement révisé avant de le remettre puisque des

points étaient attribués pour ce travail, Évelyne avait ignoré la première de ces variables et avait considéré la deuxième de façon aléatoire — pour des motifs qu'il nous est impossible d'identifier dans le cadre limité de cette étude, mais que des entretiens explicatifs nous auraient probablement permis de mieux cerner, comme le suggère Reuter dans ses propositions didactiques (1996, p. 170). En corrigeant et en réécrivant son texte, elle n'aura pris en compte que la première, la personne grammaticale. Les régularités du système orthographique semblent être analysées de façon cloisonnée, c'est-à-dire qu'Évelyne applique une règle sans considérer les autres qui pourraient être impliquées — la conjugaison relativement commune des verbes *écrire* et *être* ici.

Dans la troisième production de la session, on retrouve toujours de telles erreurs, mais en nombre beaucoup moins important : « vous connaissez » ; « vous s'avez » ; « il a grandit » ; « il a repris » ; « elles décontenance le lecteur » ; « on s'identifi aux personnages » ; « on adopte l'attitude qu'Holden nous dicte » ; « ne serai-ce que pour la plume de l'auteur ». C'est cette façon de penser la langue qui nous a amené à parler d'un rapport à l'écrit cloisonné, à tout le moins en ce qui concerne les aspects microstructurels de l'écriture, parce que l'organisation des idées et la cohérence de ses textes posent peu de problèmes. Le ratio des erreurs traitées en ce qui concerne les aspects macrostructurels de l'écriture le montre bien (tableau 2) : trois fois plus de succès sur le traitement des macrostructures, huit fois moins d'erreurs que sur les microstructures. La qualité du travail de réécriture sur l'enchaînement des idées illustre cette disposition d'Évelyne à repenser la cohésion de son texte, notamment dans la troisième phrase du deuxième paragraphe (Annexe II) : « J'étais consciente, à l'époque, que vous aviez une forte personnalité mais à ce point, vraiment je suis en admiration avec la force [...] ». Dans sa réécriture, elle parvient à renforcer à la fois les liens temporel (« J'étais consciente, à l'époque ») et sémantique, en appuyant l'ampleur de son choix avec l'adverbe « vraiment ». Si l'on ne peut conclure qu'Évelyne se plaît à écrire, on peut néanmoins voir dans ce traitement des macrostructures de l'écriture que la dimension subjective de son rapport à l'écrit est marquée par un investissement certain, à tout le moins dans l'écriture et la réécriture d'une lettre créative.

Seulement, en ce qui regarde la dimension épistémique de son rapport à l'écrit, Évelyne peine à organiser un système qui tienne compte des régularités du langage écrit. Néanmoins, l'amélioration observée au fil de la session laisse penser que la réflexion sur les cas de la FRP a amené Évelyne à systématiser son traitement de certaines formes langagières, notamment les verbes. La réécriture comme exercice d'apprentissage différencié, centré sur ses propres difficultés d'écriture, aura peut-être permis à Évelyne de commencer à appréhender le système verbal comme un ensemble de régularités.

Julie : un rapport à l'écrit désimpliqué

Le rapport au savoir de type désimpliqué « caractérise cette expérience “insensée” d'un rapport peu construit » à l'objet (Jellab, 2001, p. 197). L'adjectif « désimpliqué » n'est pas à prendre comme un jugement qui viendrait condamner le sujet, mais comme une manière de nommer la façon dont s'engage le sujet dans sa tâche, ici l'écrit : il répond à la consigne en considérant les signes qu'il couche sur la feuille comme des objets étrangers, sans résonances affectives ou cognitives, autant dans la forme de l'écriture que dans les idées qu'il met en place. Cet apparent désinvestissement du sujet n'est pas à voir dans toutes les dimensions du rapport à l'écrit : le sujet désimpliqué peut attribuer peu de valeur à l'écrit ou n'éprouver aucun plaisir en écrivant ou en lisant — dimension subjective — sans pour autant rejeter une certaine vision systématique du langage écrit — dimension épistémique. C'est le cas de Julie, qui maîtrise relativement bien les microstructures de la langue écrite, qui se limitent au mot et au syntagme (tableau 3).

Tableau 3 : Évolution du nombre d'erreurs commises par Julie

	Nombre de mots	Erreurs sur les microstructures	Erreurs verbes et participe passés
1 ^{re} production : la lettre	492	23 (28/604 mots)	13 (16/604 mots)
3 ^e production : le compte rendu	604	20	6
Écart entre la 1 ^{re} et la 3 ^e production	+23%	-35%	-54%

Elle s'améliore même de façon importante et, contrairement à Évelyne, ce ne sont pas ses erreurs qui la placent en situation d'échec. À preuve, au cours de la réécriture, elle effectue un bon travail sur ces éléments très bien circonscrits, corrigeant presque tous les cas indiqués dans sa FRP — accents et verbes, auxquels elle a porté une attention particulière, avec succès, dans la dernière production. Ainsi, entre la première et la troisième rédaction, elle diminue de 35% le nombre de ses erreurs d'orthographe et de syntaxe limitées au mot.

Dans sa réécriture, Julie traite toutefois quatre fois moins d'erreurs liées aux dimensions macrostructurelles que d'erreurs liées aux dimensions microstructurelles. C'est dire que, à ses yeux, le choix des mots, l'organisation des phrases, l'élaboration des idées et leur articulation entrent peu dans un travail de réécriture. Elle aura donc traité moins d'une remarque sur trois qui concernaient les dimensions macrostructurelles de l'écriture.

La dernière phrase des annexes III et IV présente un exemple intéressant de non-réécriture : la conjonction « mais » identifiée de façon explicite comme

Tableau 4 : Erreurs traitées par Julie dans la réécriture

Erreurs sur des microstructures		Erreurs sur des macrostructures	
Erreurs corrigées correctement	Erreurs ignorées ou mal corrigées	Erreurs corrigées correctement	Erreurs ignorées ou mal corrigées
21	12	6	14
Ratio : 1,8 :1		Ratio : 0,4 :1	

peu appropriée dans la première version de la lettre a été laissée telle quelle dans la version réécrite. La réécriture demandée impliquait une refonte importante du texte que Julie a vraisemblablement évitée. La combinatoire lexicale erronée de la première phrase de l'annexe III (« Je trouve intéressant le fait que vous ayez ») illustre elle aussi comment les considérations qui dépassent l'ordre du mot posent problème : pour corriger cette combinatoire lexicale, Julie crée une autre erreur tout aussi importante : « Je trouve intéressant que vous vous intéressiez » (annexe IV). La deuxième phrase du premier paragraphe (annexe III) présentant un enchâssement confus de subordonnées reste tout aussi problématique dans la réécriture : Julie a éliminé la préposition « malgré » sans respecter les règles de la subordination, correction qui a au surplus éliminé l'idée de concession présente dans la phrase originale.

Toutes ces occurrences relèvent des aspects macrostructurels de l'écriture, qui engagent davantage le sujet dans une réflexion sur l'écriture et sur l'élaboration du sens que sur l'orthographe. Les limites de notre étude ne nous permettent pas d'inférer les raisons des choix effectués par Julie : perception de la pertinence de l'activité de réécriture ? incompréhension des règles impliquées ? faible motivation à réécrire un premier texte ? intérêt limité pour le roman ? Ici encore, comme dans le cas d'Évelyne, des entretiens d'explicitation nous auraient permis de mieux comprendre la façon dont les dimensions subjectives et épistémiques dessinent le rapport à l'écrit de Julie dans ce contexte précis de réécriture.

En étudiant la façon dont elle met en communication ses activités de lecture et d'écriture, on comprend mieux la dimension subjective de son rapport à l'écrit. Dans l'annexe III, elle dialogue très peu avec le roman. Son texte prend la forme d'un résumé dans lequel elle n'invente rien qui viendrait l'inscrire comme sujet dans son texte : pratiquement aucun commentaire subjectif, ni ajout, ni implication personnelle. L'intention d'écriture de Julie et son investissement dans l'activité sont difficiles à discerner, d'où les consignes et questions du correcteur dans sa lettre corrigée : « Votre lettre résume le livre. Donnez plus de créativité à votre personnage (des réflexions). » « Pourquoi lui en parler [de la femme de son fils] ? Que souhaitez-vous lui faire savoir ? » La

dernière question notamment appelait une explicitation de la formule de transition employée en tête du deuxième paragraphe (annexe III). Dans la réécriture (annexe IV), Julie se limite à mentionner la jalousie de l'auteur fictif de la lettre, sans arrimer cette idée à la suite du propos.

Elle représente à cet égard une tendance très lourde parmi les sujets de notre étude. Les textes obtenus après la réécriture présentent un travail sérieux sur les dimensions microstructurelles — un travail de correction qu'ils pratiquent depuis le primaire — mais les élèves semblent avoir très peu pris en compte les commentaires concernant les aspects macrostructurels — choix des idées, cohérence textuelle, marqueurs de relation, clarté de l'expression, combinaisons lexicales, plan d'ensemble du texte, etc., comme si ce travail ne leur apparaissait pas d'emblée signifiant. L'activité de réécriture permettrait justement d'amener les élèves à distinguer le travail de correction réflexive — que la plupart réussissent assez bien sur les aspects microstructurels — du travail de planification, d'organisation et de développement des idées, et de réfléchir du même coup à la dimension subjective de leur rapport à l'écrit, soit leur implication dans la production du sens. En découpant clairement à des fins d'apprentissage ces deux dimensions évidemment complémentaires du langage, l'enseignant pourrait amener les élèves, à travers la réécriture, à prendre conscience que le travail sur le texte ne se limite pas aux erreurs d'orthographe ; qu'il implique aussi un investissement dans la construction du sens, laquelle peut toujours être retravaillée, reformulée, tant sur le plan de la forme que sur celui du contenu, les deux étant intimement liés dans l'élaboration du message.

Conclusion

Les deux cas présentés dans cet article nous laissent entrevoir que le rapport à l'écrit des élèves faibles se construit sur des représentations souvent partielles de la langue et des textes. Certes notre analyse du cas d'Évelyne peut donner l'impression de tomber dans ce même piège, accordant beaucoup d'attention à l'orthographe ; néanmoins, les aspects microstructurels du langage écrit, qui sont au cœur des difficultés en écriture des élèves faibles, nous permettent d'observer comment la dimension épistémique du rapport à l'écrit joue un rôle important dans la façon dont les élèves comprennent une activité de réécriture : la perception de la langue écrite comme système cohérent ne semble pas encore assimilée pour plusieurs. Dans le cas d'Évelyne, des activités répétées de réécriture permettraient un apprentissage plus assuré de la révision, parce qu'elle s'entraînerait sur ses propres difficultés d'écriture, en prenant conscience des erreurs qu'elle commet et des raisonnements qui l'amènent à les commettre.

La réécriture nous apparaît aussi une activité féconde pour amener les élèves à réfléchir au sens qu'ils attribuent à leur activité d'écriture. Notre étude

des différents textes de Julie et de ses problèmes à traiter les macrostructures du langage écrit suggère que la dimension subjective du rapport à l'écrit peut être sollicitée à travers la réécriture : réécrire ses textes pour apprendre à s'investir comme sujet scripteur : planifier ses idées, les organiser, les expliciter, parler de soi ; réécrire aussi pour s'investir davantage comme sujet lecteur, qui apprécie, critique, dialogue, réfute, complète, transforme. . .

En divisant de la sorte les aspects micro et macrostructurels de l'écrit pour les fins de notre étude, nous ne simplifions pas inutilement la complexité du langage : nous cherchons plutôt à montrer comment les élèves éprouvent des difficultés fort différentes à écrire et à réécrire des textes et à quel point il importe qu'ils comprennent ces deux structures distinctes impliquant des dimensions complémentaires du rapport à l'écrit. S'il faut qu'Évelyne prenne conscience que réécrire, c'est apprendre à réviser, dans le cas de Julie, ce serait l'inverse : réécrire, ce n'est pas que corriger ; c'est aussi faire avancer sa pensée en travaillant sur sa structure, sa forme, mais aussi sa cohérence et sa précision. En somme, que réécrire, c'est aussi réfléchir à son rapport à l'écrit.

Notes

- ¹ Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.
- ² Collège d'enseignement général et professionnel : niveaux pré-universitaire et technique pour des élèves de 17 à 20 ans.
- ³ Suzanne-G. Chartrand, professeure à l'Université Laval, mène actuellement (2004–2007) une recherche portant sur l'étude du rapport à l'écrit dans les pratiques de lecture et d'écriture au secondaire, recherche financée par le CRSH et le FQRSC.
- ⁴ Érick Falardeau et Denis Simard, professeurs à l'Université Laval, mènent actuellement (2005–2008) une recherche portant sur le rapport à la culture des enseignants de français, recherche financée par le CRSH et le FQRSC.
- ⁵ La dimension sociale n'a pas été prise en compte dans la présente étude, les outils méthodologiques choisis et le cadre limité de l'expérimentation dans une classe réelle n'ayant pas permis d'étudier le rôle des interactions sociales dans le rapport à l'écrit des élèves.
- ⁶ Jenny Fields, la mère de Garp dans *Le monde selon Garp* de John Irving.
- ⁷ Voir les annexes I et III pour des exemples d'indices de corrections et de consigne de réécriture.
- ⁸ Quoique cette catégorie relève de la précédente, nous l'avons comptabilisée à part pour pouvoir vérifier un aspect de l'orthographe qui cause de nombreux problèmes aux élèves faibles.
- ⁹ Aux dires de Garcia-Debanc et Trouillet (2000), il importe de limiter les consignes de réécriture dans les premières versions des textes pour éviter les surcharges, la dispersion et la démotivation.
- ¹⁰ Nous avons transformé les prénoms des élèves pour préserver leur anonymat.

Références

- Barré-de-Miniac, C. 1995. La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue française de pédagogie*, n°113, pp. 93–133.
- Barré-de-Miniac, C. 2000. *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-de-Miniac, C. 2002. Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, n°113–114, pp. 29–40.
- Bautier, É. 1995. *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris, L'Harmattan.
- Bautier, É. 2002. Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? *Pratiques*, n°113–114, pp. 41–54.
- Bucheton, D. 1995. *Écriture, réécriture, récits d'adolescents*. Berne, Peter Lang.
- Bucheton, D. 1996. L'épaississement du texte par la réécriture. Dans J. David et S. Plane (dir.), *L'apprentissage de l'écriture. De l'école au collège*. Paris, PUF, pp. 159–184.
- Bucheton, D. 2000. L'épaississement du texte par la réécriture. *Pratiques*, n°105–106, pp. 203–212.
- Charlot, B. 1997. *Le rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.
- Charlot, B., É. Bautier et J.-Y. Rochex. 2000. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, Bordas.
- Chartrand, S.-G. 2006. Un difficile rapport à l'écrit. *Québec français*, n°140, pp. 82–84.
- Chartrand, S.-G. Sous presse. Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 28, n°2/3.
- David, J. et S. Plane (dir.). 1996. *L'apprentissage de l'écriture. De l'école au collège*. Coll. L'Éducateur. Paris, PUF.
- Delcambre, I. et Y. Reuter. 2002. Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques*, n°113–114, pp. 7–28.
- Falardeau, É., et D. Simard. 2005. Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires. Dans É. Falardeau et al., *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF. Québec, 26–28 août 2004*. Québec, AIRDF. Consulté en mai 2006. Disponible à : www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/E_Falardeau-D_Simard.pdf.
- Garcia-Debanc, C. et A. Trouillet. 2000. Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves. *Pratiques*, n°105–106, pp. 51–82.
- Jellab, A. 2001. *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris, PUF.
- Oriol-Boyer, C. 1990. *La réécriture*. Grenoble, CEDITEL, pp. 9–52.
- Reuter, Y. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, ESF Éditeur.
- Reuter, Y. (dir.). 1998. *Les interactions lecture-écriture : actes du colloque organisé par l'équipe Théodile-Crel (22–24 novembre 1993)*. Berne, Peter Lang.
- Séguy, A. 1994. Écrire et réécrire en classe, pour quoi faire ? Finalisation des écrits et critères de réécriture. *Repères*, n°10, pp. 13–32.

Annexe I : Évelyne (Lettre à Jenny Fields, 1^{re} version, extrait)¹

Madame Field,

Je [*O maj*] vous écrit [*G acc*] pour la première fois afin de vous remercier, bien que j'estime que l'opinion [*O*] que vous avez de moi soit peu favorable. [*Bien formulé*] En fait [*P*] ma vie fût [*G conj*] un vrai désastre. Je dis fût [*G conj*] car j'ai décidé de changer mon style de vie. Je ne veux plus être la fille frivole qui n'a aucune morale. J'ai vécu plusieurs beaux moments avec votre fils, mais comme avec tous les autres se [*Ghomoph*] n'étaient [*G acc*] qu'une aventure. C'est votre livre qui ma [*Ghomoph*] ouvert les yeux.

Je suis consciente de mes fautes, ma lucidité me permet de reconnaître que je suis sexuellement [*excellente idée !*] suspect [*G acc*], d'une façon complètement différente de la vôtre. Quand j'ai lu la façon dont Garp avait été créé, cela ma [*Ghomoph*] fait tout un choc, [*P choix*] vous auriez du [*G conjug*] voir la tête de mon père. [*Lien à renforcer entre ces deux phrases*] [*Votre idée est très intéressante, créative !*] J'admire beaucoup la force et le courage qui vous habitent. [*G manque préposition*] Le passage ou [*Ghomoph*] vous parlez de la concupiscence [*O*], c'est comme si vous aviez photographié la société et [*Pvirg. double*] [*G manque le subordonnant+ sujet+ auxil.*] par la suite traduite en mot. Bien que je ne soit [*G acc*] pas très fort [*G acc. Qui écrit ?*] en la matière, je vous trouve très talentueuse comme écrivaine. [...]

Comme vous pouvez le constater, je m'intéresse [*G conjug*] beaucoup à la lecture depuis quelques [*G acc*] temps. J'ai fait la connaissance d'un auteur, il [*G pronom relatif*] est vraiment extraordinaire. Son style littéraire est vraiment particulièrement [*O*] [*Pourriez-vous préciser votre pensée ? Qu'a-t-il de particulier ?*]. Il est en train d'écrire un roman et je suis sur [*O*] [*G acc*] que se [*Ghomoph*] sera un livre culte. Il se prénomme [*O*] Jonh [*O*] Irving, il a un fils et nous nous entendons très bien. [*Ce paragraphe s'insère mal dans votre texte. Pourquoi ce propos à cet endroit ?*]

Annexe II : Évelyne (Lettre à Jenny Fields, réécriture, extrait)

Madame Field,

je vous écris pour la première fois afin de vous remercier, bien que j'estime que l'opinion que vous avez de moi soit peu favorable. En fait, ma vie fut un vrai désastre. Je dis fut car j'ai décidé de changer mon style de vie. Je ne veux plus être la fille frivole qui n'a aucune morale. J'ai vécu plusieurs beaux moments avec votre fils, mais comme avec tous les autres, ce n'était qu'une aventure. C'est votre livre qui ma ouvert les yeux.

Je suis consciente de mes fautes, ma lucidité me permet de reconnaître que je suis sexuellement suspecte, d'une façon complètement différente de la vôtre. Quand j'ai lu la façon dont Garp avait été créé, cela ma fait tout un choc vous auriez dû voir la tête de mon père. J'étais consciente, à l'époque, que vous aviez une forte personnalité mais

¹Les commentaires du correcteur sont insérés dans le texte en italique entre crochets.

à ce point, vraiment je suis en admiration avec la force et le courage qui vous habitent. De plus, le passage où vous parlez de la concupiscence, c'est comme si vous aviez photographié la société et, que par la suite vous l'aviez traduite en mots. Bien que je ne sois pas très forte en la matière, je vous trouve très talentueuse comme écrivaine. [. . .]

Comme vous pouvez le constater, je m'intéresse beaucoup à la lecture depuis quelque temps. J'ai fait la connaissance d'un auteur, il est vraiment extraordinaire. Son style littéraire est vraiment particulièrement. Il est en train d'écrire un roman et je suis certaine que ce sera un livre culte, car il écrit de façon très réaliste mais son univers littéraire est parsemé d'imaginaire, Jonh Irving, sera un auteur connu je peux vous l'assurer.

Annexe III :

Julie (Lettre à Jenny Fields, 1^{re} version, extrait)²

Je trouve intéressant [O] le fait [V *expr impossible*] que vous ayez un grand intérêt pour les Ellens-Jamesiennes, des femmes pleines de courages [G *acc*] qui supportent une vraie [G] cause qui va directement au cœur [V *expr trop vague. Que voulez-vous dire ?*] Cela m'a [G *homoph*] touché [G *acc*] énormément et pas seulement moi car, malgré [G *constr de la subord*] le fait que les femmes se coupaient la langue dégoûtait ton fils Garp, cela l'a quand même fait réfléchir énormément lorsqu'il a appréhendé un violeur de petites filles dans le parc lorsqu'il [G *Cascade de compléments à éviter, couper la phrase*] faisait [G *forme*] sa petite course matinale. [Propos trop près du résumé] C'est à ce moment que Garp comprit pourquoi les femmes se faisaient [G *forme*] couper la langue. [Et pourquoi ?] [V *otre lettre résume le livre. Donnez plus de créativité à votre personnage (des réflexions).*]

Parlons de la femme de votre fils [Pourquoi lui en parler ? Que souhaitez-vous lui faire savoir ?], Helen Holm, qui est pour moi une amie et pour vous une excellente « brue » [O] puisqu'elle vous ressemble beaucoup sur plusieurs points [P] y compris [G *forme*] la lecture. Il faut dire que c'est à elle que vous fessiez [G *forme*] lire vos textes avant la publication de votre livre. En plus d'aimer votre fils profondément, elle adore lire [Idées redondantes] comme vous. Il est sûr [O] que personne [G *nég*] aurait pu [G *forme*] faire mieux [O] que Helen mais [Je ne vois pas le lien entre ces deux phrases qu'unit le « mais »], [P *place ?*] je vous assure que je connais bien votre fils et que c'est pour cette raison que je connais [Idées redondantes] votre vie comme ça.

Annexe IV :

Julie (Lettre à Jenny Fields, réécriture, extrait)

Je trouve intéressant que vous vous intéressiez à une cause comme les Ellens-Jamesiennes, des femmes pleines de courages qui supportent une vraie cause qui va directement au cœur. Cela m'a touchée énormément et pas seulement moi car, le fait que les femmes se coupaient la langue dégoûtait ton fils Garp, cela l'a quand même fait réfléchir énormément lorsqu'il a eu sa mésaventure dans le parc. Il faisait sa petite course matinale et

²Les commentaires du correcteur sont insérés dans le texte en italique entre crochets.

il a appréhendé un violeur de petite fille. Cette histoire lui à fait comprendre pourquoi les femmes se faisaient couper la langue. Il trouvait ce geste inacceptable, mais a vite compris lorsqu'il était dans la situation.

Parlons de la femme de votre fils, Helen Holm, qui est pour moi une amie et pour vous une excellente belle-fille. Je vous parle d'Helen parce que je crois être un peu jalouse. Elle vous ressemble beaucoup sur plusieurs point y compris la lecture. Il faut dire que c'est à elle que vous faisiez lire vos textes avant la publication de votre livre. En plus, elle aime votre fils profondément. Il est sûr que je n'aurais pas pu faire mieux, mais je vous assure que je connais bien votre fils.