

Comment mettre le numérique au service de la production d'écrits ?

Laurine Pedano

▶ **To cite this version:**

Laurine Pedano. Comment mettre le numérique au service de la production d'écrits ?. Education. 2019. dumas-02281496

HAL Id: dumas-02281496

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02281496

Submitted on 9 Sep 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2018-2019

Master MEEF

Mention 1er degré

2ème année

COMMENT METTRE LE NUMÉRIQUE AU SERVICE DE LA PRODUCTION D'ÉCRITS ?

Présenté par : Laurine PEDANO

Encadré par : Pierre COUPRIE

Mots Clefs : production d'écrits – cycle 2 - numérique

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Paris
10 rue Molitor, 75016 PARIS – tél. 01 40 50 25 92 – fax. 01 42 88 79 74
www.espe-paris.fr

INTRODUCTION

Cette première année en tant que professeure des écoles (stagiaire) était l'opportunité de mettre en œuvre de nombreux projets en classe, de les valoriser et de les partager. Ce partage pouvait être réalisé auprès des collègues par des échanges et retours d'expériences des pratiques. Néanmoins, il me semblait essentiel de partager également ces projets avec les parents et de mettre l'élève au cœur de ceux-ci comme réel acteur de leur réalisation. Le cybercarnet m'a semblé un outil formidable pour réunir ces deux objectifs. Pour ne pas limiter son rôle au service de l'interface entre la classe et la maison, je souhaitais faire de cet outil celui des élèves et qu'ils puissent y contribuer.

De quelle manière vais-je rendre mes élèves « acteurs » dans ce cybercarnet ? Cette réflexion m'a naturellement amenée à la production d'écrits qui me semblait être une activité privilégiée pour que l'élève soit acteur de ce blog. J'ai ainsi orienté mon mémoire vers la production d'écrits de façon plus large. Je me suis intéressée plus précisément au processus d'écriture et sa mise en œuvre dans ma classe de CE1. En tant qu'ambassadrice du numérique, je me suis rapidement rendu compte que d'autres outils numériques étaient à ma disposition et pouvaient être utilisés dans le cadre du processus d'écriture. Le cybercarnet restait une première approche motivante et un excellent outil du scripteur. Néanmoins, je ne souhaitais pas me limiter à son seul usage pour travailler avec mes élèves leur posture d'écrivain. J'ai donc souhaité les faire travailler sur d'autres outils numériques.

L'usage du numérique sous plusieurs formes au service de la production d'écrit m'a paru un enjeu porteur pour les élèves et pour mes futures pratiques de classe. Cela permettait d'avoir un retour sur expérience et un recul sur les pratiques et outils utilisés, au regard des études déjà menées sur le sujet et des ressources à ma disposition.

« Comment mettre le numérique au service de la production d'écrits ? » C'est la problématique de ce mémoire. Pour y répondre je me suis intéressée dans un premier temps à la place de la production d'écrits à l'école et ses enjeux. Dans un second temps, je me suis attachée à définir la place du numérique à l'école et faire un état des outils utilisés dans le cadre de ce mémoire au regard des constats et observations issus de la recherche. Enfin, je rendrai compte des observations et activités mises en œuvre en classe.

1. La production d'écrits à l'école

1.1. Pourquoi écrire à l'école ?

L'un des rôles de l'école est de développer l'esprit critique de l'élève et lui apporter les compétences et connaissances dont il aura besoin en tant qu'élève, mais surtout en tant que futur citoyen. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture définit les grands enjeux de formation de l'élève. Le domaine 1 « Les langages pour penser et pour communiquer » permet « l'accès à d'autres savoirs et à une culture rendant possible l'exercice de l'esprit critique »[1]. Ainsi, l'écrit est un langage qui constitue un outil privilégié au service de tous les apprentissages comme le rappellent les programmes d'enseignement[2] . Il est un vecteur majeur de la réussite scolaire, notamment grâce à son pouvoir réflexif, d'après Dominique Bucheton[3], professeure des Universités en sciences du langage et de l'éducation.

Par ailleurs, l'écrit tient une place importante dans notre société. Sa maîtrise est un enjeu considérable, parce qu'elle « conditionne l'insertion sociale des individus et participe à la construction des élèves en tant que sujets », comme le souligne Claire Joubaire [4]. L'école doit donc donner aux élèves les outils pour se réaliser et s'intégrer dans la société en tant qu'adultes.

Enfin, l'écriture est au cœur du rapport à l'autre, elle est un outil de communication et intervient dans une progression partant de l'oral pour se diriger vers l'écrit comme le préconisent les instructions officielles, avec de véritables destinataires. Elle vise plusieurs effets : informer, émouvoir, questionner, écrire pour et avec les autres…. L'écriture est aussi un rapport à soi. On peut écrire pour soi, pour retenir, pour réfléchir, pour apprendre. C'est l'écriture comme outil collaboratif, outil d'expression et de communication qui sera l'objet de ce mémoire.

1.2. Les compétences d'écriture au cycle 2

Conformément aux instructions officielles du programme d'enseignement du cycle 2, l'élève doit comprendre et s'exprimer en utilisant la langue française, notamment à l'écrit. La

---

[1] Ministère de l'Éducation nationale et la Jeunesse, « Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015 », education.gouv.fr, en ligne : https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834 (consulté le 27/10/2018)

[2] Ministère de l'Éducation nationale et la Jeunesse, « Bulletin officiel n° 30 du 26 juillet 2018 », education.gouv.fr, en ligne : https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/62/2/ensel169_annexe1_985622.pdf (consulté le 27/10/2018)

[3] Bucheton Dominique, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris, RETZ, 2014 (304 p.)

[4] Joubaire Claire, « (Ré)écrire à l'école, pour penser et apprendre », *Dossier de veille de l'IFÉ*, N° 123, Mars 2018 (p.1)

production d'écrits doit s'accompagner d'un travail sur la langue permettant à l'élève de réaliser des « écrits simples, organisés, ponctués, de plus en plus complexes et de commencer à exercer une vigilance orthographique »[5]. L'élève doit avoir un regard réflexif sur la langue et l'écrit qu'il a produit. Nous verrons que certaines fonctionnalités du numérique, notamment du traitement de texte, ont influencé positivement cette posture réflexive et de questionnement de l'élève vis-à-vis de son écrit.

Au cycle 2, trois compétences sont principalement travaillées par les élèves en écriture :

- Copier ;
- Ecrire des textes en commençant à s'approprier une démarche ;
- Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit.

Ces compétences viennent alimenter les attendus de fin de cycle 2 :

- Copier ou transcrire, dans une écriture lisible, un texte en respectant la mise en page, la ponctuation, l'orthographe et en soignant la présentation ;
- Rédiger un texte cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire ;
- Améliorer un texte, notamment son orthographe, en tenant compte d'indications.

Les activités réalisées dans le cadre de ce mémoire font intervenir ces trois compétences.

1.3. Le processus d'écriture

Il existe différents types d'écrits à l'école. Ils interviennent dans de nombreuses disciplines mais n'ont pas tous la même finalité. Ils peuvent être un outil au service des autres apprentissages ou un sujet d'étude à part entière. Je me suis intéressée à ce deuxième aspect qui met en œuvre les compétences spécifiques de l'acte d'écriture. Ces compétences interviennent dans plusieurs étapes constitutives de l'écriture issues des travaux d'Hayes et Flower[6].

[5] Ministère de l'Éducation nationale et la Jeunesse, « Bulletin officiel n° 30 du 26 juillet 2018 », education.gouv.fr, en ligne : https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/62/2/ensel169_annexe1_985622.pdf (consulté le 27/10/2018)

[6] Annexe 1 - Ministère de l'Éducation nationale et la Jeunesse, « L'écriture au cycle 2 », *eduscol.education.fr*, Novembre 2018 (p.3), en ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/3/RA16_C2_FRA_Ecriture_618063.pdf (consulté le : 31/10/2018)

- **La planification**

Elle amorce le processus d'écriture. Il s'agit de construire une vue d'ensemble du texte (but du texte, genre du texte, destinataire, contenu), de récupérer, sélectionner et organiser les connaissances relatives au sujet.

Le CNESCO (Conseil National d'Evaluation du Système Scolaire), lors de sa conférence de consensus « Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? » en mars 2018, a mis en lumière l'importance des activités préparatoires constitutives de l'étape de planification. Elles consistent à donner aux élèves de la matière pour écrire. Les études présentées lors de cette conférence du CNESCO ont montré que ces activités améliorent la qualité des textes produits[8]. Elles peuvent être menées sous différentes formes (recherche d'informations, réflexion collective, répertoire de mots, travail sur le lexique à utiliser…).

Au cours de cette année, les activités préparatoires ont été menées sous plusieurs formes avec mes élèves. Cette étape de planification s'est avérée essentielle pour entrer dans l'activité d'écriture, afin d'apporter aux élèves les idées et le lexique nécessaire à leurs productions. Les productions écrites ont toutes commencé par une phase orale visant à récolter les propositions des élèves. Il s'agissait de construire un répertoire de mots ou d'idées de manière collective (liste, panel de mots). Lors des premiers écrits (Période 2), ces propositions étaient répertoriées sous une forme traditionnelle, c'est-à-dire sur une grande affiche répertoriant les idées sous forme de dictée à l'adulte, avec reformulation par l'enseignant si nécessaire.

Dès les premiers écrits, cette activité collective orale s'est révélée riche d'échanges et concourrait à augmenter la motivation et la confiance des élèves dans l'écrit qu'ils allaient produire. Il me paraissait contre-productif de modifier cette phase collective d'échanges préalables que je souhaitais conserver de manière orale. L'utilisation du numérique devait alors conduire à l'améliorer, la facilité et à l'enrichir. Nous verrons de quelle manière le numérique y a contribué dans la suite de ce mémoire.

- **La rédaction**

La rédaction désigne la mise en texte à proprement parler. Elle implique de faire les choix lexicaux adéquats, de gérer les aspects de mise en page, de veiller à la cohérence et à la cohésion

[8] Ministère de l'Éducation nationale et la Jeunesse, « Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? », *CNESCO*, Conférence de consensus de Mars 2018 (p.28), en ligne : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/180411_Dossier-synthese_CC_Ecrire_rediger.pdf (consulté le : 31/10/2018)

du texte et à respecter les contraintes d'écriture éventuelles. Il existe différentes modalités de rédaction (individuelle, collaborative, en binôme) qui ont été menées dans le cadre de ce mémoire. Nous verrons selon quelles modalités le numérique a contribué à cette mise en œuvre.

- **La révision**

La révision a pour but d'améliorer le texte produit et comporte deux sous-processus, à savoir le repérage des dysfonctionnements et la correction en vue de la réécriture. Il s'agit de s'assurer que l'écrit produit correspond au projet d'écriture initial, que les formes et structures employées sont grammaticalement correctes et que le texte a du sens. Je me suis intéressée à cette étape de différentes manières au cours de l'année. Le repérage des dysfonctionnements et leur correction a été initié dès la Période 2 avec l'utilisation d'une fonctionnalité du traitement de texte : le réviseur orthographique. En Période 4, l'objectif étant de rendre le travail de réécriture moins chronophage pour l'élève, une autre fonctionnalité du traitement de texte a pu être utilisée : la commande vocale.

Cependant, on ne peut pas réduire l'acte d'écriture à cette succession d'étapes. En effet, leur mise en œuvre n'est pas linéaire et l'écriture est un acte d'engagement et d'implication de l'élève. Il fait intervenir ses connaissances du monde et de la langue, ses représentations de lui-même comme sujet écrivant et de l'autre comme destinataire.[9] Nous verrons que le numérique influe sur la mise en œuvre de ces étapes et leur interrelation.

2. La place du numérique dans la production d'écrits

2.1.1. La place du numérique en classe

Le développement des technologies numériques, notamment au service de la communication, a renforcé et diversifié les pratiques d'écriture. C'est à l'école que l'élève va acquérir et développer les compétences d'écriture. Ainsi, l'école se doit « d'être à la hauteur de l'explosion des pratiques d'écriture »[10] comme le souligne Dominique Bucheton, et notamment en y intégrant le numérique.

---

[9] Ministère de l'Éducation nationale et la Jeunesse, « L'écriture au cycle 2 », *eduscol.education.fr*, Novembre 2018 (p.3), en ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/3/RA16_C2_FRA_Ecriture_618063.pdf (consulté le : 31/10/2018)

[10] Bucheton Dominique, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris, RETZ, 2014 (304 p.)

Conformément au domaine 2 « Les méthodes et outils pour apprendre » du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, un enseignement explicite des outils numériques doit être conduit. L'élève doit utiliser de manière pertinente le numérique pour produire du contenu. L'élève doit savoir élaborer des outils y compris numériques dont il peut se servir pour s'entrainer, réviser et mémoriser. La carte mentale peut faire partie de ces outils. Elle a d'ailleurs fait l'objet d'un travail spécifique dans le cadre de ce mémoire.

Comme évoqué plus haut dans les différentes étapes du processus d'écriture, le numérique contribue aux modalités de travail basées sur l'échange et la coopération (écriture collaborative). Il offre également des fonctionnalités intéressantes et diversifiées (clavier, commande vocale) pour la production d'un texte et sa révision. En parallèle, l'élève doit se familiariser avec ces fonctionnalités et les logiciels utilisés afin de faciliter la rédaction et la relecture. Il apprend à utiliser les fonctions simples d'un traitement de texte et à manipuler le clavier.

Le numérique peut être utilisé pour transcrire un texte écrit à la main. La transcription à l'ordinateur de textes manuscrits a constitué une activité spécifique dans le cadre de ce mémoire. Elle fait partie d'une des compétences à travailler par l'élève en cycle 2 (copier) et permet une réflexion, notamment grâce à l'identification des mots mal orthographiés. Ce travail ne se limitait pas à une simple activité de copie mais s'inscrivait dans un projet d'écriture (alimenter le cybercarnet) visant à lui donner du sens et générer de la motivation.

Concernant l'écriture directement sur ordinateur ou tablette, d'après les travaux de Lacelle et Lebrun, écrire avec le numérique ne remet pas en question les connaissances et compétences mises en œuvre dans l'écriture traditionnelle (grammaire de la phrase et du texte, étapes du processus d'écriture). Ces compétences se retrouvent dans l'utilisation du numérique à des fins d'écriture[11] et le rituel de la « phrase du jour » permettait de les mettre en œuvre.

Malgré sa présence de plus en plus marquée dans les programmes d'enseignement, notamment dans le cadre de la réforme de refondation de l'école en 2013, le numérique peine encore à trouver sa place dans les pratiques d'écriture, à la fois comme objet d'étude et comme outil au service des apprentissages. En ce qui concerne la production d'écrits, l'écriture à la main prédomine à l'école. Pourtant, en dehors de l'école, dans la vie sociale et professionnelle, les adultes et les adolescents utilisent essentiellement les outils numériques comme moyens de

[11] Lacelle Nathalie et Lebrun Monique, « La formation à l'écriture numérique : 20 recommandations pour passer du papier à l'écran », *Erudit*, Vol.3, Novembre 2016 (p.7)

communication et de production d'écrits.[12] Cet état de fait a également été rapporté par Sylvie Plane, professeur des universités en Sciences du Langage, qui s'est intéressée aux raisons de cette situation paradoxale[13]. Il semble ainsi nécessaire de réduire l'écart entre ces deux pratiques d'écriture. L'utilisation du numérique dans le processus d'écriture permet ainsi de réduire cet écart.

2.1.2. Utiliser le numérique de manière responsable

En parallèle, lorsqu'on amène les élèves à travailler avec le numérique, notamment pour la production d'écrits, il semble essentiel de développer chez eux un comportement responsable vis-à-vis de ce dernier. En effet, l'écrit avec le numérique s'accompagne immanquablement de l'utilisation d'Internet qui offre un accès au monde, et inversement. Ainsi, un travail a été réalisé autour de l'éducation au média, notamment autour du cybercarnet utilisé comme outil de communication et d'information vers l'extérieur. Conformément aux instructions officielles, l'élève doit apprendre à utiliser avec discernement les outils numériques et avoir un usage sûr, légal et éthique pour produire, recevoir et diffuser de l'information. Il s'agit de développer chez l'élève une culture numérique.

Lorsque le cybercarnet a été introduit, une première séance visait à définir les différents types de média et à situer le cybercarnet parmi eux. Il s'agissait de définir ce qu'est un cybercarnet, son rapport avec Internet et comment l'utiliser. Nous avons pu, à cet effet, définir trois règles d'utilisation du cybercarnet [14]. Ensuite, nous avons réalisé un travail en Enseignement Moral et Civique, autour du droit à l'image, dans le cadre de l'utilisation d'Internet de manière responsable. Ce travail faisait sens au niveau de la publication des photos et vidéos sur notre cybercarnet[15].

---

[12] « Ministère de l'Éducation nationale et la Jeunesse, « Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? », *CNESCO*, Conférence de consensus de Mars 2018 (p.16), en ligne : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/180411_Dossier-synthese_CC_Ecrire_rediger.pdf (consulté le : 31/10/2018)

[13] Plane Sylvie, « Quelques éclaircissements sur un malentendu : les technologies informatisées et l'apprentissage de l'écriture », *Ecriture : Approches en sciences cognitive* (sous la direction de Annie Piolat), Novembre 2004, Presses de l'Université de Provence (284 p.)

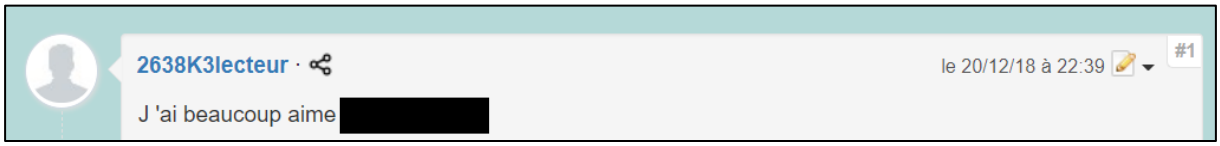
[14] Annexe 2 – Règles du cybercarnet définies avec les élèves.

[15] Annexe 3 – Charte du Droit à l'image sur Internet réalisée avec les élèves.

2.1.3. Les outils numériques utilisés en classe

2.1.3.1. Le cybercarnet : Un outil pour produire des écrits

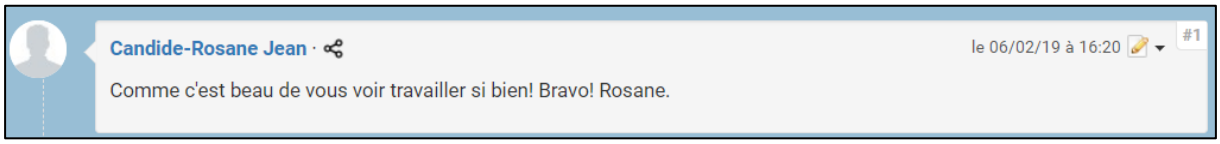
Comme le recommandent Nathalie Lacelle, professeure de littératie médiatique au Département de didactique des langues de l'UQAM et Monique Lebrun, didacticienne du français et professeure émérite de l'UQAM, il est essentiel de former l'élève aux caractéristiques spécifiques des différents genres numériques[22]. Il découvre de nouvelles formes textuelles par rapport aux supports traditionnels. Le blog est un genre numérique qui utilise à la fois les codes de l'oral et de l'écrit. Il possède des fonctionnalités propres au traitement de texte comme la mise en forme. Il permet différentes stratégies d'écriture (paroles indirectes, directes ou rapportées). Enfin, il offre au lecteur la possibilité de commenter les publications. L'espace de commentaire propre à ce genre numérique et à celle des réseaux sociaux, influence l'acte d'écriture. L'auteur est motivé par le fait que l'écrit qu'il aura produit sera lu. La réception du texte par autrui guide l'acte d'écriture, offrant au lecteur une place privilégiée. Les articles publiés sur un blog visent à être lus par une communauté choisie (restreinte ou non). Il me semblait important que plusieurs conditions soient réunies pour que l'influence des commentaires sur l'acte d'écriture soit positive. Tout d'abord, la création d'un blog fermé. En effet, afin de garantir la protection des données personnelles des élèves, le cybercarnet mis à disposition par l'académie de Paris, permet un accès restreint et limité aux parents et aux élèves de la classe. Dans le cadre de notre correspondance avec une autre classe de CE1, nous avons élargi cet accès à nos correspondants en accord avec les parents. Les publications du blog étaient donc accessibles uniquement à des personnes de confiance (les parents, les élèves et les correspondants) permettant ainsi aux élèves de publier leurs écrits dans un cadre bienveillant. Les commentaires laissés sur le cybercarnet étaient donc tous encourageants et positifs (cf. ci-dessous). Cela a eu une influence positive sur la motivation des élèves. Chaque commentaire était lu en classe visant ainsi à valoriser l'acte d'écriture et la réception qu'en avaient fait les lecteurs.



Commentaire d'une maman d'élève concernant la phrase du jour de sa fille.

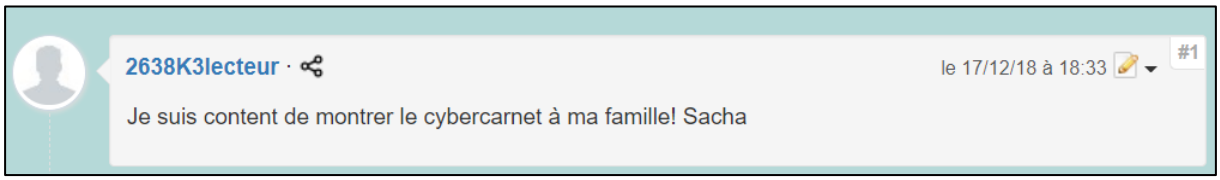
[22] Lacelle Nathalie et Lebrun Monique, « La formation à l'écriture numérique : 20 recommandations pour passer du papier à l'écran », *Erudit*, Vol.3, Novembre 2016 (p.8)

Le cybercarnet permettait également de garder le lien avec l'autre enseignante de la classe (Professeure des Ecoles Stagiaire) qui pouvait commenter les articles publiés sur le blog, notamment ceux relatifs aux activités menées en classe par les élèves (Cf. ci-dessous).



Commentaire de l'autre enseignante de la classe concernant un article relatant la manière dont les élèves travaillaient sur une notion de conjugaison.

Par ailleurs, cet espace de commentaire était également un moyen de garder une trace écrite des échanges entre l'élève et sa famille autour du blog. Certains élèves n'ont pas hésité à commenter les publications en présence de leur famille, répondant ainsi à un des objectifs du cybercarnet qui était de faire le lien entre la maison et la classe.



Commentaire d'un élève ayant consulté le cybercarnet avec sa famille.

2.1.3.2. Framapad [23]: Un outil d'écriture collaborative

La synthèse issue de la conférence de consensus « Ecrire et rédiger » du CNESCO en mars 2018 rend compte de plusieurs études qui ont montré que « le travail d'écriture collaborative entre les élèves peut leur permettre de progresser plus vite que s'ils travaillaient individuellement ».[24] Dans ce sens, il me semblait que le numérique pouvait être intéressant pour mettre en œuvre cette modalité de travail et diversifier les activités d'écriture collaborative. En classe, nous avons utilisé Framapad comme outil numérique pour la rédaction. Il s'agit d'une plateforme d'écriture collaborative où chaque utilisateur est identifiable par un code de couleurs. L'historique des échanges est conservé : ajouts/suppressions ou modifications. L'écriture se fait en temps réel sur un même document. Les élèves peuvent

[23] Framasoft, *Framapad*, version : Apache 2.0, Etherpad, Lyon.

[24] Ministère de l'Éducation nationale et la Jeunesse, « Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? », *CNESCO*, Conférence de consensus de Mars 2018 (p.24), en ligne : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/180411_Dossier-synthese_CC_Ecrire_rediger.pdf (consulté le : 31/10/2018)

suivre la genèse de leur écrit et son évolution. La connexion est directe et ne nécessite pas de création de compte.

Ainsi, en période 2, les élèves se sont familiarisés avec cet outil pour la phase de rédaction d'un écrit court (phrase du jour). Son utilisation s'est ensuite poursuivie en Période 3 pour la rédaction d'un écrit long (lettre commune aux correspondants).

2.1.3.3. Framindmap[25] : Un outil pour la réalisation d'une carte mentale

Le CNESCO met en avant le fait que le brouillon linéaire peut être source de difficulté et de découragement lorsqu'il s'agit pour l'élève de le modifier. D'autres formes peuvent être privilégiées, notamment les cartes mentales, qui permettent de « structurer et d'explorer avant d'écrire »[26]. Il me paraissait pertinent de m'intéresser à ce que le numérique pouvait apporter à ces activités préparatoires, notamment pour organiser, structurer et compiler les idées. Les questions étaient : Le numérique peut-il permettre de conduire une activité innovante dans l'étape de planification ? Si ce n'est pas le cas, peut-il permettre de conduire une activité existante dans de meilleures conditions ?

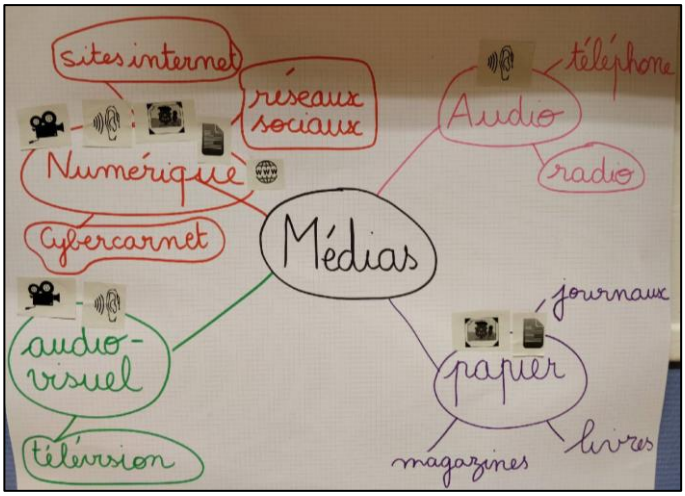
L'utilisation de Framindmap me semblait pertinente pour créer les répertoires de mots et organiser des idées. Il s'agit d'un outil numérique gratuit et libre d'accès sur Internet. Il n'est pas nécessaire de créer un compte pour l'utiliser. L'interface de création d'une carte mentale, qui est créée avec les élèves, peut être projeté au tableau en temps réel. Les items peuvent être ajoutés ou supprimés, ainsi que les ramifications afférentes. Cela permet de travailler sur les champs lexicaux : mutualiser les connaissances des élèves et enrichir leur vocabulaire afin qu'ils puissent les réinvestir dans leurs écrits.

---

[25] Framasoft, *Framindmap*, version : Apache 2.0, Wisemapping, Lyon.

[26] Ministère de l'Éducation nationale et la Jeunesse, « Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? », *CNESCO*, Conférence de consensus de Mars 2018 (p.23), en ligne : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/180411_Dossier-synthese_CC_Ecrire_rediger.pdf (consulté le : 31/10/2018)

Avant d'entrer dans l'utilisation du numérique, il me semblait important de familiariser les élèves à ce qu'était une carte mentale. Nous en avons construit une lors de l'introduction du cybercarnet.



Carte mentale construite dans le cadre de la première séance sur le cybercarnet. Il s'agissait d'identifier les différents médias en fonction de plusieurs catégories (visuel, audio, audio-visuel, utilisant internet, écrit)

2.1.3.4. Le traitement de texte et ses fonctionnalités

De nombreuses recherches menées entre les années 80 et 90 ont été consacrées au traitement de texte, visant à mettre en avant l'intérêt de cet outil dans les apprentissages. Annie Piolat, professeure de psychologie à l'université de Provence et spécialiste de la production écrite de textes, s'est intéressée de près à son utilisation et ses apports dans les différents processus de l'écriture. Dans plusieurs articles parus en 1991[27] et 1995[28], elle dresse un bilan qui vise à modérer l'enthousiasme suscité autour de l'usage du traitement de texte et met en avant la nécessité de l'intégrer à un « scénario pédagogique qui lui attribue un rôle fonctionnel bien ciblé ». Depuis les années 90, le numérique s'est développé de manière exponentielle et extrêmement diversifiée. Aujourd'hui, l'outil de traitement de texte offre davantage de fonctionnalités et d'autres outils peuvent être mis au service de l'apprentissage de l'écriture.

La synthèse issue de la conférence de consensus du CNESCO fait état de contradiction sur les résultats de la recherche en ce qui concerne les bénéfices qu'apporte l'utilisation du traitement de texte sur les productions écrites des élèves et le processus d'écriture. Plusieurs recherches trouvent un effet positif, notamment sur la qualité des textes produits par rapport à l'écriture manuscrite. D'autres recherches, mettent en exergues un retard dans les performances

[27] Piolat Annie, « Ecrit-on mieux avec un ordinateur ? », *La production de textes écrits*, 1991, Dijon, CRDP

[28] Piolat Annie et Roussey Jean-Yves « Le traitement de texte : Un environnement d'apprentissage encore à expérimenter », *Repères. Recherche en didactique du français langue maternelle*, N°11, 1995, INRP (p.87-102)

des élèves utilisant le traitement de texte[29]. Il semble pertinent de s'intéresser à l'usage qui en est fait et aux fonctions offertes par les différents outils de traitement de texte utilisés, qui pourraient expliquer la diversité des résultats obtenus.

En effet, dans sa note destinée à la conférence de consensus du CNESCO, Frank Amadieu, maître de conférence en psychologie cognitive et ergonomie, met en exergue le fait que les outils de traitement de texte ont davantage d'efficacité lorsqu'ils ont des fonctions utiles à la planification et à la structuration de l'écrit[30]. Il semblerait que les fonctions d'aide à la structuration apportées par l'outil (carte mentale et propositions faites par le système) viennent soutenir l'étape de planification permettant à l'élève d'alléger sa charge cognitive liée à la mémorisation de certains éléments organisationnels de l'écrit.

Les fonctions permettant des manipulations syntaxiques (déplacement de paragraphes ou d'idées, ajout, suppression ou remplacement de mots), les fonctions de recherche, le dictionnaire de synonymes intégré et le correcteur orthographique sont également mis en avant permettant de soutenir le développement des compétences d'écriture.

Néanmoins, il ne s'agit pas de remplacer l'écriture manuscrite par l'écriture au clavier mais bien de cibler les fonctions intéressantes du traitement de texte par rapport à l'objectif d'apprentissage visé.

Dans le cadre de ce mémoire, toutes les fonctionnalités du traitement de texte n'ont pas été explorées avec mes élèves. Il s'agit d'un choix volontaire qui se justifie par les contraintes de temps qu'implique le partage de la classe avec une autre Professeure des écoles Stagiaire, mais également par rapport aux scénarii mis en place selon des objectifs pédagogiques choisis. J'ai fait le choix de m'intéresser à certaines fonctionnalités telles que le réviseur orthographique, la fonction d'ajout ou de suppression de mots ou groupes de mots et la commande vocale. Je me suis attachée à les intégrer dans les activités de production d'écrits de manière à ce qu'elles puissent, *à priori*, être au service de la production d'écrits.

---

[29] Ministère de l'Éducation nationale et la Jeunesse, « Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? », *CNESCO*, Conférence de consensus de Mars 2018 (p.32), en ligne : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/180411_Dossier-synthese_CC_Ecrire_rediger.pdf (consulté le : 31/10/2018)

[30] Amadieu Franck, « Comment intégrer les outils numériques dans l'apprentissage de l'écriture ? », Conférence de consensus de Mars 2018 (p.2), en ligne : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Amadieu.pdf (consulté le : 15/11/2018)

La démocratisation du traitement de texte et des ordinateurs s'est accompagnée d'hypothèses selon lesquelles l'écriture au clavier permettait à l'élève de libérer la charge cognitive dû au geste d'écriture. L'élève pouvait ainsi se concentrer sur le contenu et produire un texte de meilleure qualité. Cependant, les dernières recherches ont montré que le clavier n'est pas forcément un avantage dans les apprentissages mais pouvait au contraire faire obstacle à la tâche d'écriture. Sachant cela, le premier travail mené avec mes élèves visait à l'appropriation du clavier et à son utilisation. Il s'agissait pour les élèves de repérer les lettres sur le clavier et les fonctionnalités associées. En période 2, j'ai désigné des élèves « tuteurs » qui pouvaient venir en aide aux autres élèves dans l'utilisation de l'outil : soit en rappel de ce qui avait été vu en classe, soit en initiation de nouvelles fonctionnalités. Ces élèves « tuteurs » se sont proposés naturellement pour aider leurs camarades.

Dans le cadre des activités menées avec les élèves, le clavier n'était donc pas un outil numérique permettant de soutenir l'acte d'écriture et de développer les compétences des élèves. Au contraire, afin de réduire l'obstacle qu'il représentait, il était nécessaire que les élèves le manipulent régulièrement et se familiarisent avec l'interface d'un traitement de texte.

3. Mise en œuvre et analyse des activités

Les résultats des travaux de recherches mentionnés précédemment sont venus guider et alimenter les activités menées dans le cadre de ce mémoire sur les différents processus de la tâche d'écriture. Comme le préconisent les travaux de Annie PIOLAT et les recommandations issues de la conférence de consensus de mars 2018 du CNESCO sur la production d'écrits, le traitement de texte ne constitue pas à lui seul l'outil « miracle » à l'apprentissage de l'écriture chez les élèves. Son usage est à mettre aux regards des objectifs d'apprentissages visés et doit s'insérer dans un scénario pédagogique efficace[32]. L'apport d'autres outils numériques dans les différentes étapes du processus d'écriture étaient à explorer.

[32] « Ministère de l'Éducation nationale et la Jeunesse, « Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? », *CNESCO*, Conférence de consensus de Mars 2018 (p.32), en ligne : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/180411_Dossier-synthese_CC_Ecrire_rediger.pdf (consulté le : 31/10/2018)

C’est donc sur ces deux plans que j’ai choisi de travailler :

- Intégrer le traitement de texte de manière pertinente dans les différentes étapes du processus d’écriture (rédaction, révision), et utiliser ses fonctionnalités à bon escient.
- Mettre en œuvre des scénarii pédagogiques stimulants et permettant de tirer le meilleur parti du numérique.
- Intégrer d’autres outils numériques au processus d’écriture (planification, rédaction)

3.1. La phrase du jour

En début de cycle 2, eu égard aux compétences des élèves, les activités de production concernent des écrits courts[33]. C’est donc essentiellement la rédaction d’une phrase qui sera demandée. Elle permet de mobiliser les capacités d’encodage et la capacité de l’élève à se servir des outils disponibles en classe pour réaliser sa « phrase du jour ».

En Période 2, j’ai initié le rituel de la « phrase du jour » sous forme d’écriture collaborative en utilisant Framapad. Chaque groupe avait à sa disposition une tablette (sauf deux groupes qui en partageaient une). Le groupe devait réfléchir à une partie de la phrase, la proposer à la classe, puis l’écrire.

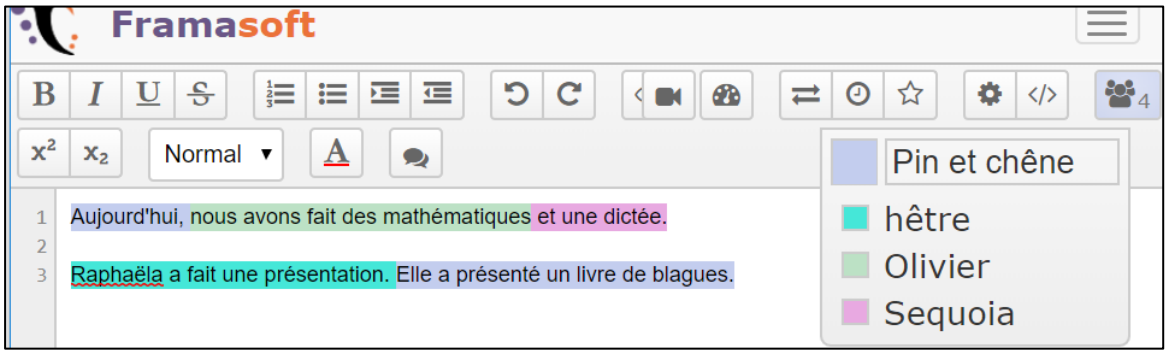



Deux groupes d’élèves contribuant collectivement à la rédaction de la phrase du jour via le logiciel Framapad, sur la tablette.

La page d’écriture était à la fois accessible sur les tablettes et projetée au tableau pour que tous les élèves puissent avoir la meilleure visibilité possible. La phrase du jour a ensuite été

[33] Ministère de l’Éducation nationale et la Jeunesse, « L’écriture au cycle 2 », *eduscol.education.fr*, Novembre 2018 (p.5), en ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/3/RA16_C2_FRA_Ecriture_618063.pdf (consulté le : 31/10/2018)

transférée sur le cybercarnet en direct afin que les élèves puissent prendre connaissance de l'interface de rédaction du cybercarnet.



Capture d'écran de la première phrase rédigée sur Framapad par les élèves.

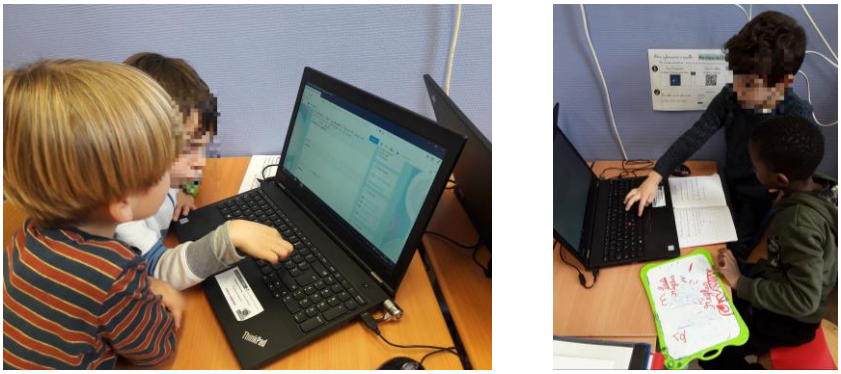
Pour cette activité d'écriture, le numérique a permis plusieurs choses :

- ✓ Enrôler les élèves plus facilement dans la tâche. L'outil « tablette » et les fonctionnalités du logiciel ont été des sources de motivation. Chacun avait envie de s'essayer à l'écriture et suivre ce qui était rédigé par les autres camarades.
- ✓ Les phases de planification, rédaction et révision se sont déroulées de manière quasi-simultanée. La phrase était construite et validée à l'oral, puis rédigée dans la foulée. Etant visible de tous et transcrite en direct, les élèves pouvaient apporter des aides orthographiques au scripteur et valider sa saisie en direct. Si la phrase ou la partie de phrase ne convenait pas, il était possible de revenir en arrière et de réessayer.

Framapad ayant été utilisé dans un scénario pédagogique impliquant la production d'un écrit court, la phase de planification a été rapide et facilitée par l'outil.

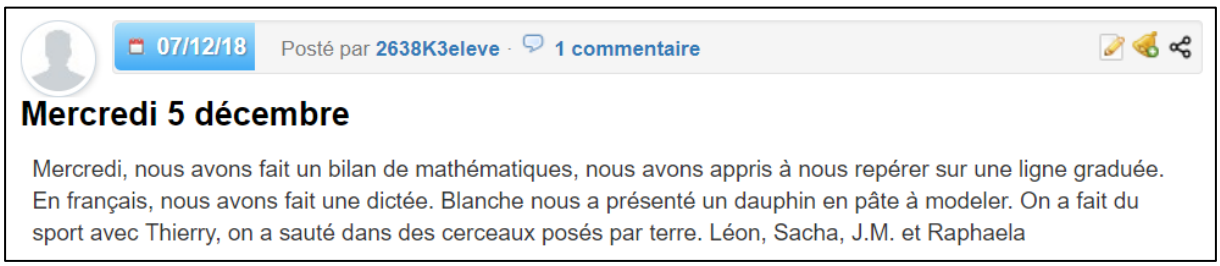
Après une première séance collective pour écrire la première phrase du jour, j'ai décidé ensuite de continuer ce rituel en binôme et sur les deux ordinateurs de fond de classe. L'écriture au clavier constituant un obstacle important à la tâche d'écriture puisqu'il concentre à lui seul toute l'attention de l'élève, le rituel de la phrase du jour permettait à l'élève de s'entrainer à la manipulation du clavier sur ordinateur. En effet, il s'agit d'un texte court mais qui permet aux élèves de taper au clavier régulièrement, d'utiliser les fonctionnalités du cybercarnet, d'utiliser des mots présents dans la classe et de réinvestir les notions d'étude de la langue (ponctuation, orthographe grammaticale, tournure de phrase).

Lorsque les premiers binômes sont allés écrire leur phrase du jour directement sur le cybercarnet, j'ai fait le choix de laisser les élèves se rendre compte que la phase de planification était importante et qu'elle devait obligatoirement se faire en amont, se distinguant ainsi de l'écriture collaborative sur Framapad que nous avions réalisé pour la première phrase du jour. Deux binômes ont été missionnés pour écrire la phrase du jour. Les binômes se faisaient face sur les ordinateurs de fond de classe. Chaque binôme ne pouvait donc pas voir ce qu'écrivait l'autre binôme.



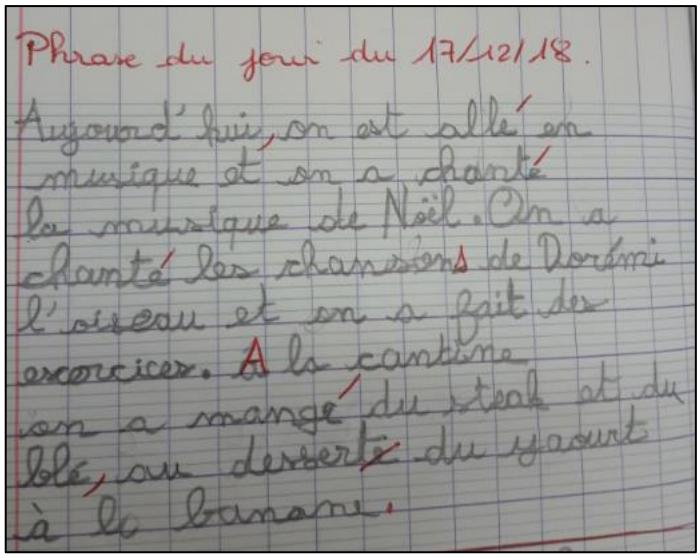
Deux binômes se faisant face pour la rédaction de la phrase du jour.
A droite, l'écriture se fait directement sur le cybercarnet. A gauche, les élèves utilisent une ardoise et le cahier de brouillon pour noter les mots ou idées.

Lorsque chaque phrase du jour eut été produite par les élèves, nous avons réalisé une lecture en classe entière. Deux sujets sont apparus en doublon. Les doublons ont été supprimés afin de réaliser une seule et même phrase qui allait être publiée sur le cybercarnet. C'est à cette occasion que la nécessité de se mettre d'accord à l'oral avant de produire un écrit (planification) a émergé. Le cybercarnet n'offrant pas la possibilité de voir en temps réel ce que l'autre est en train de produire, il est essentiel d'avoir une étape de planification préalable pour ne pas risquer la redondance de l'information à communiquer.



Phrase élaborée collectivement à la suite de la mise en commun. Les informations redondantes (avant révision collective) se situait au niveau de la « dictée » et du « sport ».

Ainsi, pour l'écriture de la phrase du jour, l'utilisation de l'outil numérique n'avait pas vocation à améliorer la qualité et la richesse des écrits produits. Nous constatons d'ailleurs (ci-dessous) que si l'objectif poursuivi par l'utilisation du numérique avait été d'améliorer la qualité et la richesse du texte, il n'aurait pas été atteint. Ceci est principalement dû à l'obstacle matériel que le clavier ajoute à la tâche d'écriture. La production d'écrits s'en trouve allongée. Ainsi, pour un même temps donné (20 minutes), l'élève va rédiger un texte plus long sur son cahier (de manière manuscrite).





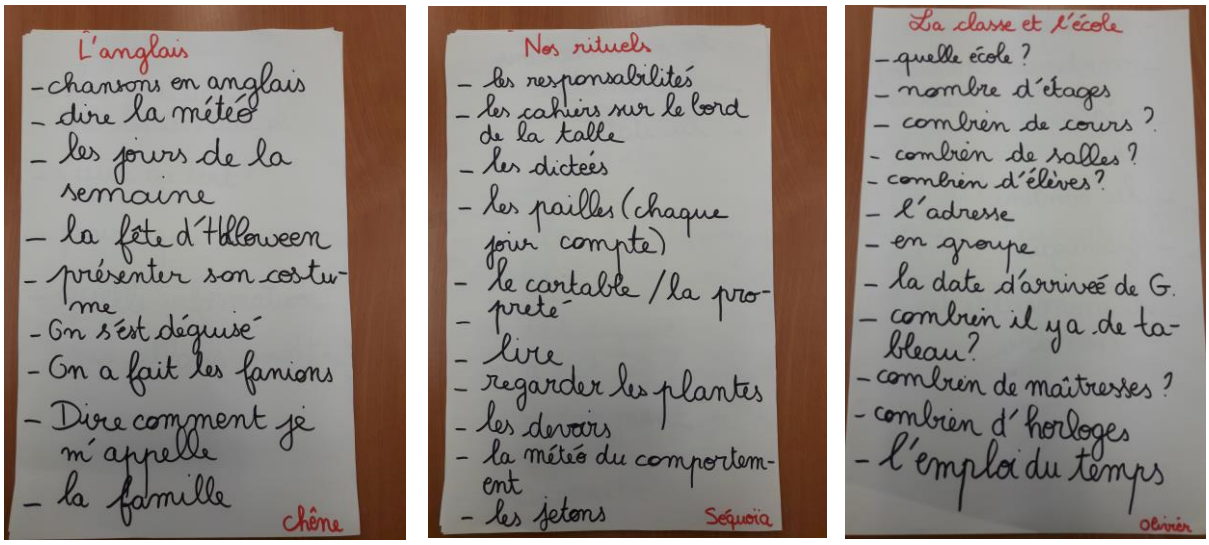
Phrase du jour rédigée par la même élève (sur le cahier et sur le cybercarnet).

Ici, l'utilisation de l'outil numérique sous forme de rituel avait pour vocation d'entrainer l'élève à la tâche de saisie sur clavier afin d'être familiarisé et à l'aise dans les activités qui seraient menées dans les périodes qui allaient suivre, notamment le travail sur Framapad.

Le fait d'écrire la phrase du jour sur le cybercarnet permettait de donner du sens à ce rituel et de la motivation pour les élèves. Il s'agissait de s'adresser aux parents et aux correspondants par l'intermédiaire du cybercarnet pour raconter une journée, un fait ou encore faire état de ses émotions. Ces phrases du jour pouvaient être commentées à la maison par les familles.

3.2. Production d'articles pour le cybercarnet

En Période 2, il s'agissait pour les élèves d'écrire leur premiers articles (écrits plus longs que la phrase du jour) pour le cybercarnet. Pour cette rédaction, nous avions utilisé le support papier pour l'étape de planification. Lors d'une phase orale, il s'agissait de faire émerger les sous-thèmes que les élèves souhaitaient présenter. J'ai reporté les propositions des élèves sur de grandes affiches (une affiche par grand thème : Rituels de la classe, Correspondance…), puis ces affiches ont été utilisées par les élèves pour la rédaction de leurs articles.



Trois exemples d'affiches réalisées lors de la phase de planification

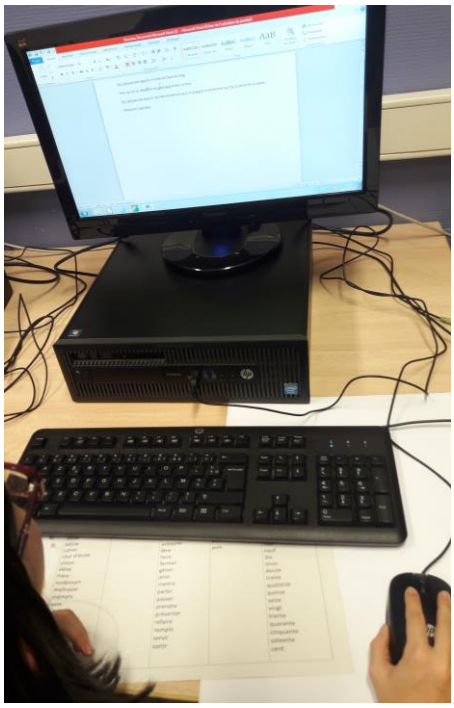
Cette modalité de travail a eu l'avantage d'alléger la tâche d'écriture pour les élèves afin qu'ils puissent se concentrer sur les sous-thèmes à proposer. Bien qu'il s'agisse de thèmes familiers pour eux, il fallait les catégoriser, en faire l'inventaire, dégager les tâches réalisées à l'intérieur (exemple : « compter les pailles » ne constituait pas un thème mais une des tâches du thème qui était « le rituel du matin « chaque jour compte »). Un important travail d'étayage et d'explicitation a été nécessaire avant de transcrire par écrit les idées sur les affiches.

Après cette phase de planification, les élèves sont passés à la phase de rédaction manuscrite de leur article (1er jet). C'est alors que j'ai pu observer plusieurs difficultés. Certains élèves reprenaient, dans la majorité, le même système de listing que celui utilisé sur les affiches. Le résultat était peu satisfaisant (phrases isolées sans cohérence les unes avec les autres). En effet, les élèves ont eu du mal à développer chaque thème et à faire des phrases. La rédaction en grands groupes (4 à 6 élèves par groupe) n'était pas adaptée et ne permettait pas d'impliquer chaque élève dans la tâche de rédaction. Cette observation m'a amenée à repenser cette phase de planification. J'ai alors conduit une phase de planification supplémentaire en réduisant le nombre d'élèves dans chaque groupe et en posant des questions précises pour chaque sous-

thème. Les élèves étaient donc en binôme et se sont focalisés sur une ou deux idées à développer. Plusieurs binômes contribuaient ainsi à l'élaboration d'un article. L'écriture d'un deuxième jet s'est donc poursuivie en binôme de manière manuscrite.

Lorsque les élèves ont eu terminé leur 2ème jet, chaque binôme a transcrit son texte sur traitement de texte. J'avais pris le parti de ne pas corriger les erreurs orthographiques des productions manuscrites. Les élèves ont donc transcrit leur article directement sur traitement de texte avec les erreurs orthographiques qu'il comportait. Ils étaient déjà familiarisés avec le réviseur orthographique qui est également présent sur le cybercarnet. Les mots soulignés en rouge nécessitaient d'être corrigés. Néanmoins, les mots ou groupes de mots soulignés en bleu était une fonctionnalité nouvelle pour eux. Après une explication sur les mots soulignés en bleu (généralement des erreurs d'accords), les élèves ont eu à corriger leur texte seuls (en binôme). J'ai pu observer un réel travail de recherche et d'engagement dans la tâche de leur part. Les élèves réfléchissaient à deux et faisaient des propositions pour corriger les erreurs d'orthographe. Chacun s'attachant à faire disparaitre les « zigzags rouges et bleus » en dessous de son texte.

Les connaissances orthographiques sont encore fragiles en CE1, ainsi certaines erreurs d'orthographe ne pouvaient être corrigées directement par les élèves. Les mots qui n'avaient pas été appris ou n'avait pas été fréquemment rencontrés par les élèves ont donc fait l'objet d'une aide supplémentaire sous forme de grille d'aide à la révision.

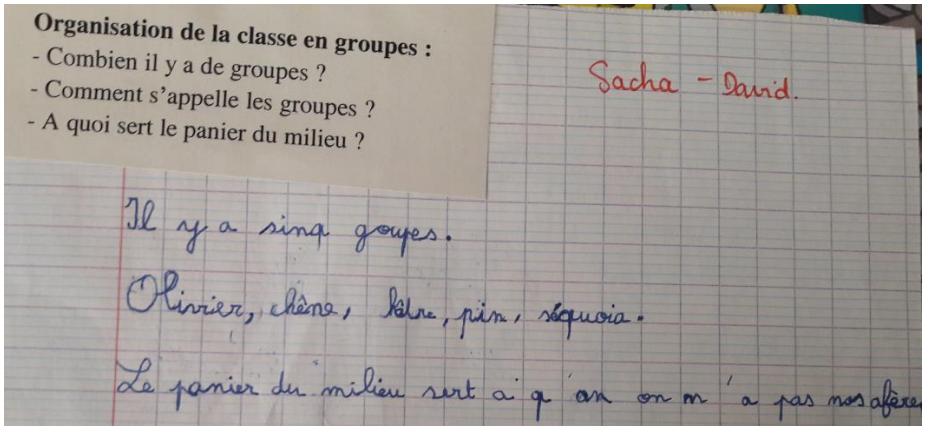


Elève lors de la révision de son texte utilisant la grille d'aide à la révision

Les fautes restantes, ne pouvant pas être corrigées par les élèves, ont fait l'objet d'une correction ultérieure de ma part, notamment les terminaisons verbales (qui n'avaient pas encore été abordées à ce moment-là). Mon rôle, lors de cette phase de révision orthographique du texte, a été d'aider les élèves à identifier l'endroit du mot qui était mal orthographié, faire appel à des référents déjà vus auparavant ou présents en classe, leur donner la grille d'aide à la révision, à les questionner sur les accords (notamment les accords Déterminant – Nom, car il s'agissait d'une notion ayant été abordée en classe). Les élèves ont donc pu corriger quelques mots car ceux-ci avaient été identifiés comme erronés. Il a été intéressant d'entendre les élèves évoquer

des règles d'accords Déterminant-Nom pour justifier de l'erreur identifiée par le réviseur orthographique. L'organisation en binôme enrichissait la réflexion sur le même principe qu'une dictée négociée. Au fur et à mesure de l'année, les notions grammaticales et lexicales travaillées en Grammaire et Conjugaison (accords entre sujet et verbe, accords dans le groupe nominal, lexique enrichi) permettaient aux élèves de corriger davantage d'erreurs et types d'erreurs différentes lors de cette phase de révision sur le traitement de texte. J'ai fait le choix de ne pas utiliser la fonction du correcteur orthographique qui consiste à faire des propositions de mots pour les mots erronés. Je souhaitais que cette réflexion sur la langue puisse être mise en œuvre lors de la révision. Cela permettait à l'élève de partir de situations concrètes de productions écrites dans lesquelles cela faisait sens de réinvestir les notions d'étude de la langue.

Sur les productions ci-dessous, nous remarquons qu'il y a des erreurs qui n'étaient pas présentes sur le texte manuscrit (absence de « s » à « groupe » dans « cinq groupe ») que j'ai dû faire identifier car le réviseur orthographique ne l'a pas identifié. Par ailleurs, les élèves ont enrichi leur deuxième phrase directement sur le traitement de texte en ajoutant « Les groupes s'appellent ». Deux erreurs ont été corrigées par les élèves grâce au réviseur orthographique (cinq, les groupes). Il y a eu une tentative de correction pour « affaires » de la part des élèves.



Production écrite de deux élèves (manuscrite, transcription sur traitement de texte avant et après correction orthographique)

Avant correction

Il y a sinq groupe.

Les groupe s'appelle pin, hêtre, olivier, séquoia, chêne.

Le panier du milieu sert a q'an on a pas nos afère.

Sacha et David

Après correction

Il y a cinq groupes.

Les groupes s'appelle pin, hêtre, olivier, séquoia, chêne.

Le panier du milieu sert a q'an on a pas nos afaire.

Sacha et David

Plusieurs recherches se sont intéressées aux bénéfices des échanges entre élèves à propos de leurs textes, comme le souligne le dossier de synthèse du CNESCO[34]. L'organisation en binôme offrait ainsi cet avantage pour les élèves de pouvoir discuter de leur texte, le modifier ensemble et avoir un regard réflexif sur la langue. Le réviseur orthographique offre une rétroaction immédiate et aident l'élève à mieux détecter ses erreurs. Cette fonctionnalité, introduite dès la Période 2, a été utilisée sur toutes les périodes suivantes lorsque les élèves ont été amenés à rédiger sur traitement de texte.

3.3. Ecrire une lettre aux correspondants

En période 2, dans le cadre de notre correspondance avec une classe de CE1 de l'île de la Réunion, les élèves ont réalisé une première lettre commune[35] en réponse au premier courrier que nous avions reçu. Cette lettre a été réalisée sans usage du numérique, c'est-à-dire sous forme de dictée à l'adulte et collectivement. Une élève très à l'aise en graphie et en copie s'est chargée de copier le texte de manière manuscrite. Le procédé utilisé (dictée à l'adulte) pour produire cette lettre collective a eu une influence sur la mise en œuvre des différentes phases du processus d'écriture :

- La phase de planification s'est faîte à l'oral et de manière collective afin de se remémorer le courrier que nous avions reçu de la part de correspondants et de se mettre d'accord sur ce que nous allions leur répondre (réponses aux questions posées dans le courrier, questions à poser, comment commencer la lettre, de quelle manière s'adresser aux correspondants, temps des verbes).
- Les phases de rédaction et de révision ont été réalisées simultanément. En effet, la dictée à l'adulte permet une révision du texte à chaud et à l'oral avant de le transcrire au tableau, donc avant la rédaction du texte. Les élèves formulaient leurs phrases qui étaient enrichies, modifiées et validées collectivement avant d'être transcrites au tableau par l'enseignant. Ainsi, la tâche de scripteur était prise en charge par l'enseignant.

[34]« Ministère de l'Éducation nationale et la Jeunesse, « Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? », *CNESCO*, Conférence de consensus de Mars 2018 (p.10), en ligne : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/180411_Dossier-synthese_CC_Ecrire_rediger.pdf (consulté le : 31/10/2018)

[35] Annexe 4 – Lettre manuscrite commune à destination des correspondants (Période 2)

Les modalités de travail sur la première lettre collective a fait émerger plusieurs problématiques issues des observations que j'ai pu faire en situation et au regard des objectifs que je souhaitais atteindre avec mes élèves.

La dictée à l'adulte est un procédé qui permet aisément un travail en classe entière et de manière collaborative, donc de produire un texte collectif. Elle permet de travailler chez l'élève la posture de producteur d'écrit en se focalisant sur le passage du langage oral vers l'écrit[36] et le libère de la tâche de scripteur. Bien que ce procédé ait été concluant au regard de la production finale, il n'impliquait pas assez chaque élève dans la tâche d'écriture.

La phase de planification était concluante avec une bonne participation collective des élèves. Cependant, lorsque nous sommes passés à la mise en texte en dictée à l'adulte, le tiers des élèves n'était pas actif. Plusieurs conclusions ont été faîtes :

- La production de cette lettre en dictée à l'adulte n'a pas permis de varier les modalités de travail. En effet, toutes les phases du processus d'écriture se sont faites à l'oral (planification, rédaction et révision). De plus, la tâche de copie de la lettre a été donnée à un seul élève. Cela a pu diminuer l'engagement des élèves au fur et à mesure du processus d'écriture.
- La rédaction en classe entière n'a pas permis d'impliquer activement chaque élève. Les « petits parleurs » ont eu peu de place dans ce processus d'écriture, alors que certains d'entre eux n'avaient aucune difficulté à s'engager dans la tâche lorsqu'il s'agissait de rédiger leur lettre individuelle sur leur cahier. En effet, en parallèle de cette première lettre collective, plusieurs lettres individuelles ont été rédigées de manière manuscrite par les élèves[37].

Au regard de ces observations et à partir de ces conclusions, j'ai choisi, en Période 3, de mener différemment la production de notre deuxième lettre collective[38]. J'ai souhaité varier les modalités de travail (alternance des phases orale et écrite), impliquer chaque élève individuellement dans l'écriture de cette lettre collective tout en gardant l'aspect collaboratif de l'activité. L'outil Framapad m'est apparu comme un excellent outil collaboratif pour réaliser

[36] Ministère de l'Éducation nationale et la Jeunesse, « L'écriture au cycle 2 », *eduscol.education.fr*, Novembre 2018 (p.4), en ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/3/RA16_C2_FRA_Ecriture_618063.pdf (consulté le : 31/10/2018)

[37] Annexe 5 – Exemples de lettre individuelle rédigée par les élèves.

[38] Annexe 6 – Lettre commune rédigée sur Framapad à destination des correspondants (Période 3)

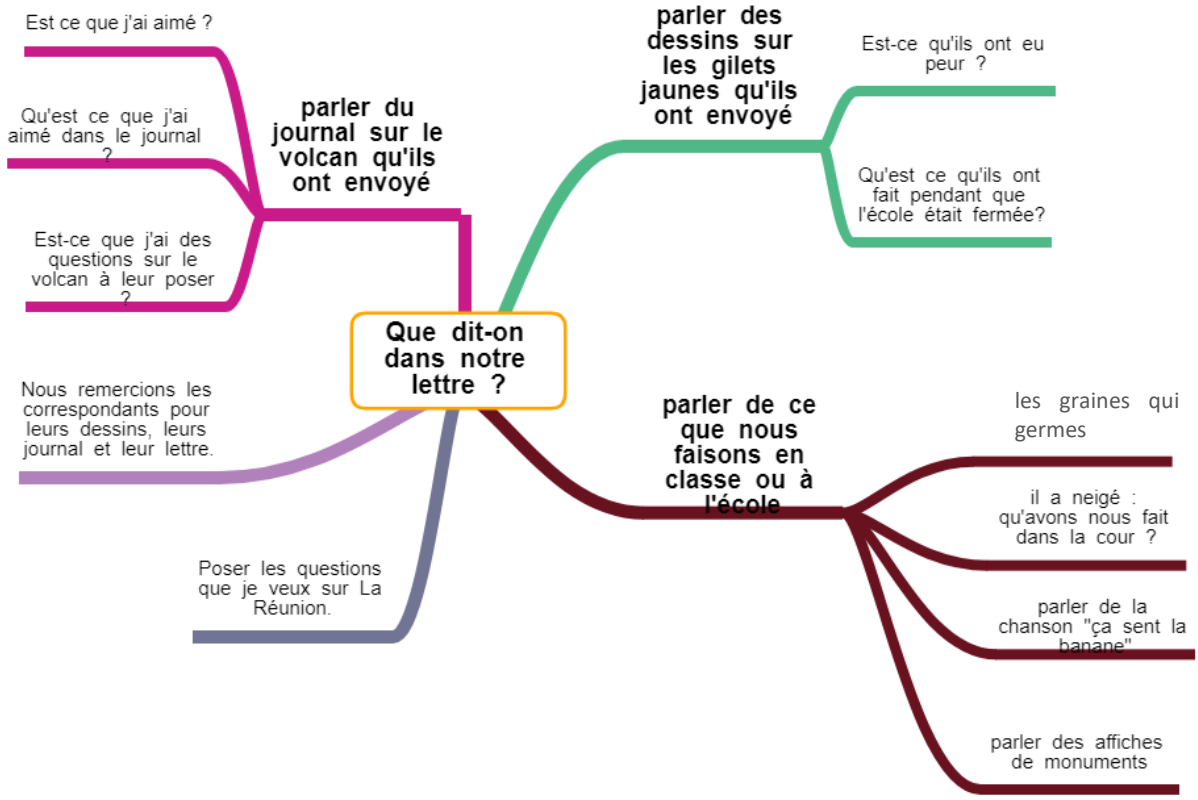
notre deuxième lettre aux correspondants. Il permettait d'impliquer tous les élèves et de les rendre actifs dans le processus d'écriture.

Les élèves avaient déjà travaillé au préalable sur Framapad dans le cadre de l'écriture de la toute première phrase du jour, en Période 2. Les élèves ayant déjà pris en main l'outil, celui-ci n'a pas fait obstacle lors de la rédaction de cette deuxième lettre.

Néanmoins, j'ai fait évoluer les modalités de rédaction par rapport à la première séance sur Framapad ayant eu lieu en Période 2. La rédaction de cette deuxième lettre a donc été réalisée selon deux organisations différentes.

Organisation 1 : Afin d'impliquer chaque élève dans la tâche d'écriture et de les rendre actifs, je suis passée d'une organisation en classe entière à une organisation en binôme. Les binômes ont utilisé Framapad sur les deux ordinateurs de fond de classe. Cette organisation a été possible en mettant en place cinq ateliers tournants sur deux jours. Les ateliers avaient tous des objectifs distincts. Quatre ateliers permettaient de réinvestir des compétences et connaissances en étude de la langue. Le cinquième atelier était alloué à la production d'écrits dans lequel deux binômes travaillaient simultanément sur Framapad. Avant le travail de rédaction, un travail collectif oral de planification a été mené selon les mêmes modalités qu'en deuxième période mais en utilisant l'outil numérique Framindmap permettant de réaliser des cartes mentales. Comme préconisé dans les ressources Eduscol, la construction de répertoires de mots ou d'idées va favoriser l'écriture de textes de plus en plus longs[39] . Les idées, questions et réponses issues de cette phase de planification ont été conservées sous forme de carte mentale. Les élèves ont donc utilisé la carte mentale que j'avais imprimée au préalable pour rédiger.

[39] Ministère de l'Éducation nationale et la Jeunesse, « L'écriture au cycle 2 », *eduscol.education.fr*, Novembre 2018 (p.5), en ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/3/RA16_C2_FRA_Ecriture_618063.pdf (consulté le : 31/10/2018)



Carte mentale réalisée avec les élèves lors de la phase de planification pour la rédaction de la deuxième lettre commune à destination des correspondants.

Ainsi, pour revenir aux questions que je me posais au départ, l'outil numérique ne permettait pas de conduire une activité innovante dans l'étape de planification. Cependant, il permettait de conduire une activité existante – ici, l'échange collectif oral – de manière plus interactive et plus ludique. Par ailleurs, il permettait également à chaque élève d'avoir, *in fine*, cette carte mentale de manière individuelle.

L'utilisation de Framindmap a permis de gagner en rapidité de mise en forme et d'enrichir le répertoire de mots en ajoutant aisément des mots sans être limité par l'espace de la feuille et d'en supprimer au fil des échanges. Ce que la carte mentale sur papier ne permet pas de faire, l'espace de la feuille et la permanence de l'écrit limitant cela.

La tâche consistait à choisir un contenu à développer à partir de la carte mentale et de formuler la phrase correspondante sur Framapad. L'organisation en binôme permettait un travail en autonomie sur cet atelier. J'avais commencé à rédiger au préalable le début de la lettre : « *Bonjour à tous chers correspondants* ». Après avoir associer le nom des élèves à une couleur, ils devaient alors continuer la rédaction de la lettre. Bien que les élèves eu été

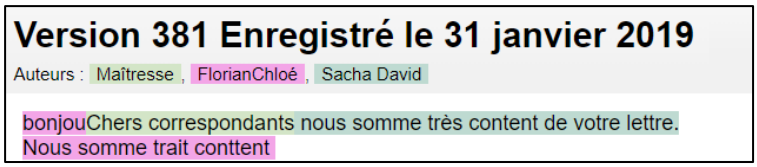
familiarisés avec le clavier, la rédaction sur ordinateur reste une tâche longue qui demande aux élèves de rechercher sur le clavier les lettres pour coder leurs mots. La consigne était donc de rédiger au moins une phrase ou d'enrichir la phrase d'un autre binôme (le binôme suivant ou le binôme étant simultanément sur le même atelier). Le temps alloué à cet exercice était de 20 minutes en moyenne. La moitié des élèves a donc pu travailler sur Framapad le premier jour.

Cet atelier a généré de l'enthousiasme chez les élèves dû principalement au fait de travailler sur ordinateur et de taper au clavier. J'ai pu faire l'observation d'une plus grande implication de chacun dans la tâche de rédaction qui s'est manifestée de différentes manières :

- La mise en place de stratégies variées laissant une place à chaque élève du binôme dans la tâche de rédaction :
    - La distribution des rôles entre les élèves : l'un formule à l'oral, l'autre rédige au clavier ; l'un écrit sur l'ardoise, l'autre rédige au clavier ; l'un va chercher les informations dans la classe ou auprès de l'enseignante (orthographiques essentiellement), puis l'autre rédige.
    - La rédaction tour à tour par chacun : un mot ou une lettre chacun.
- Chaque élève était actif dans le processus de rédaction et réflexif par rapport à ce qui était produit sur l'écran. Ils discutaient entre eux sur le fond (formulation, orthographe) mais également sur la forme (saut de ligne, espaces entre les mots)

Néanmoins, il n'y a pas eu d'enrichissement sur les phrases des autres binômes. Chaque binôme s'est attaché à formuler sa propre phrase, et dans la majorité des cas sans prendre en compte les phrases produites précédemment ou simultanément par les autres binômes.

Si l'objectif d'impliquer tous les élèves et de les rendre plus actifs dans la rédaction était atteint, la qualité de la production pouvait être améliorée (redondance avec des formulations différentes pour une même idée, absence de connecteurs, manque de logique dans l'enchainement des phrases, texte pauvre). En effet, l'outil Framapad dispose d'une fonctionnalité permettant de retracer l'historique des manipulations réalisées sur l'outil dans le temps. J'ai donc pu retracer ce qu'avaient fait les élèves et pu voir qu'aucune des phrases réalisées par chaque binôme n'avaient été modifiée (excepté ma phrase de départ qui a été effacée par erreur et que le binôme a dû réécrire). Pour exemple, ci-dessous la production des premiers binômes travaillant simultanément sur l'atelier « Production d'écrits ». On observe la redondance des idées sur des phrases très courtes telles que celle-ci :



Bien qu'il y ait eu collaboration à l'intérieur du binôme pour produire leur phrase, il n'y a eu aucune prise en compte de ce qu'avait fait l'autre binôme pour produire une lettre dite « collective ».

Par ailleurs, la recherche orthographique des mots et le temps nécessaire à taper au clavier a beaucoup parasité le processus d'écriture. Bien que je leur aie bien spécifié que l'orthographe des mots comptait peu dans cet exercice et qu'ils ne devaient pas s'attarder là-dessus, certains élèves se sont arrêtés plus de 5 minutes sur un mot qu'ils avaient mal orthographié en faisant de nombreux essais de graphies. Ils ont donc perdu plus de temps à bien orthographier les mots qu'à produire et enrichir leur contenu.

A l'issue des observations peu satisfaisantes concernant la qualité de la production et la faible interactivité entre les binômes pour produire un texte collectif, j'ai modifié l'organisation de l'atelier « Production d'écrits » le deuxième jour.

Organisation 2 : Afin de maintenir impliqué et actif chacun des élèves dans le processus d'écriture, l'atelier s'est mené en groupe restreint (de 4 à 6 élèves) s'intégrant toujours dans le cadre de cinq ateliers tournants. Chaque élève du groupe disposait d'une tablette connectée à la page de Framapad sur laquelle avait été commencée la lettre. L'atelier n'était plus autonome mais dirigé par l'enseignante. Je disposais de ma propre tablette pour visualiser ce que faisait chaque élève et montrer, si nécessaire, les manipulations à réaliser et les fonctionnalités existantes.

Dans cet atelier, les élèves ont mené deux phases du processus d'écriture : la révision et la rédaction.

La phase de révision qui s'est réalisée avant la phase de rédaction. Cela s'explique par le fait qu'il s'agissait de la révision du texte rédigé par le groupe précédent (dans le cadre des ateliers tournants) et de la rédaction d'une nouvelle phrase pour continuer la lettre.

Avec le premier groupe qui a travaillé sur l'atelier « Production d'écrits », nous avons réalisé un travail de relecture de ce qu'avaient réalisé les binômes dans la première organisation. Il s'agissait donc d'un travail de révision plus conséquent que les groupes qui ont suivi. J'avais

pris le parti, au préalable, de corriger toutes les fautes d'orthographe du texte. En effet, l'objectif de l'atelier, au regard des observations faites dans l'organisation 1, était que le texte soit plus cohérent, riche et de qualité. L'orthographe ne devait donc pas faire obstacle pour que les élèves se concentrent sur la formulation et la cohérence du texte.

Nous avons lu le texte dans sa globalité afin de faire émerger les modifications à apporter :

- ✓ Déplacer des phrases pour plus de cohérence dans leur enchainement ;
- ✓ Fusionner des phrases faisant référence à une même idée ;
- ✓ Travailler sur la mise en forme (passer à la ligne, ajouter des espaces entre les mots) ;
- ✓ Reformuler certaines phrases.

Le texte à réviser étant assez long, j'ai pris en charge ces manipulations sur la base des propositions orales des élèves afin d'avoir le temps d'entrer dans la phase de rédaction d'une nouvelle phrase qui allait suivre.

Cette phase de révision a continué en rendant, cette fois, les élèves actifs. Il s'agissait d'enrichir ce même texte en apportant des informations supplémentaires à l'existant. Les élèves faisaient leurs propositions, le groupe validait et chacun à tour de rôle saisissait le mot ou groupe de mots qui avaient été validés collectivement (connecteur, informations complémentaires). Il s'agissait pour les élèves d'utiliser la fonction d'ajout ou de suppression pour corriger ou enrichir le texte. Ceux qui ne saisissaient pas étaient en charge de valider sur leur écran la bonne saisie du mot. Lors de cette phase d'enrichissement et afin de préserver cette focalisation de l'élève sur la cohérence du texte, l'enchainement et la formulation des phrases, j'ai introduit l'utilisation par les élèves du texte intuitif. Cette fonctionnalité est propre aux tablettes et n'est pas utilisable sur l'ordinateur. Il s'agit d'une fonctionnalité liée au clavier tactile qui simplifie la saisie de texte pour l'élève. Le principe est d'anticiper la saisie de l'élève en lui présentant à l'avance le mot qu'il s'apprête à taper. Elle repose sur l'utilisation d'un dictionnaire préexistant et des saisies les plus courantes qui ont été réalisées ultérieurement. Ainsi, cela a permis aux élèves de faire fi de l'aspect orthographique de la majorité des mots qu'ils ont saisi. En plus de permettre à l'élève de surmonter l'obstacle orthographique et de saisir plus rapidement les mots sur le clavier, cette fonctionnalité a un réel intérêt pour la réflexivité qu'il met en œuvre chez l'élève. Il mobilise des compétences de lecture et de compréhension puisque l'élève doit lire les propositions qui lui sont faites pour pouvoir sélectionner le mot qu'il souhaite saisir et s'assurer de sa bonne graphie.

Suite à ce premier travail de révision, de réécriture et d'enrichissement, nous avons entamer la phase de rédaction d'une nouvelle phrase pour continuer la lettre. Il s'agissait de se

mettre d'accord collectivement, à l'oral, sur une idée à développer et présente sur la carte mentale issue de la phase de planification en prenant en compte ce qui avait déjà été développé par les élèves précédents. Une fois la phrase validée, chaque élève saisissait, grâce au texte intuitif, une partie de la phrase (un mot ou groupe de mots). De la même manière que lors de la phase d'enrichissement, les élèves qui ne saisissaient pas suivaient, sur l'écran de leur tablette, l'avancée de la phrase pour prendre la suite.

L'organisation 2 a été plus fructueuse que l'organisation 1 du fait de l'évolution des modalités de mise en œuvre. Néanmoins, le changement d'outil numérique (de l'ordinateur à la tablette) a généré de la difficulté dans l'utilisation du logiciel. En effet, Framapad est davantage adapté à une utilisation sur ordinateur que sur tablette. Tout d'abord, l'écran est plus petit que sur ordinateur, ainsi l'espace d'écriture est réduit et il était souvent nécessaire de zoomer sur le texte (en révision et en rédaction). Par ailleurs, se déplacer dans le texte avec le doigt est beaucoup moins aisé qu'avec la souris. Les manipulations visant à insérer des mots à l'intérieur des phrases étaient source de difficultés pour les élèves qui devaient faire plusieurs essais. Néanmoins, l'utilisation de la tablette a été bénéfique à plusieurs niveaux :

- Elle a permis d'utiliser la saisie intuitive et contourner l'obstacle orthographique qui parasitait les élèves dans leur rédaction ;
- Elle a permis de conserver l'organisation en atelier tout en individualisant la tâche de saisie. En effet, chaque élève de l'atelier « Production d'écrits » avait une tablette, lui permettant d'être actif et impliqué dans la tâche. L'individualisation n'aurait pas été possible sur les ordinateurs de la classe qui ne sont qu'au nombre de deux. L'utilisation des ordinateurs de la salle informatique en binôme aurait été possible et aurait permis de conserver l'objectif d'implication des élèves dans la tâche en les rendant tous actifs (comme cela avait été observé dans l'organisation 1). Néanmoins, cela impliquait un travail en classe entière.

Le travail sur Framapad en classe entière n'était pas envisageable pour plusieurs raisons :

- Dans le cas où chaque binôme (soit 11 binômes) aurait procédé de la même manière que dans l'organisation 1, j'aurais observé les mêmes incohérences et doublons sur le texte global. Chaque binôme saisissant sa phrase sans se préoccuper de celle des autres.
- Le temps d'attente des élèves pour saisir leur mot (ou groupe de mots) n'aurait pas permis une implication de tous.

Le changement de l'outil numérique n'est pas à lui seul à l'origine des améliorations constatées sur les productions des élèves. Il va de pair avec l'évolution des modalités de mise

en œuvre de l'atelier « Production d'écrits ». En effet, je suis passée d'un atelier autonome à un atelier dirigé. Cela a permis aux élèves d'être guidés sur le regard réflexif qu'ils devaient avoir sur le texte produit par les autres. Cela permettait de rendre explicite la phase de révision d'un texte (Dans quel but ? Comment s'y prend-on ? Quelles sont les étapes ?). La tâche d'enrichissement qui n'était pas réalisée en autonomie dans l'organisation 1 a donc trouvé sa place dans l'atelier dirigé. Bien que les élèves eussent fait ce travail de révision sur une autre phrase que la leur, cela leur permettait de développer les compétences associées qu'ils pouvaient ensuite réinvestir sur leur propre production. Par ailleurs, nous avons pu travailler sur une méthode commune à adopter pour produire du texte et l'enrichir avant de le saisir sur l'outil numérique :

❶ Choix d'une idée
❷ Proposition orale d'une phrase
❸ Enrichissement par le groupe
❹ Validation collective de cette phrase

Cette méthode, bien qu'elle ne soit pas la seule possible, permettait à l'élève de l'éprouver et de la reproduire pour ses futures productions.

Enfin, le fait de travailler en atelier dirigé a permis de bien faire comprendre aux élèves ce qu'est l'écriture collaborative. Il s'agissait pour l'élève de prendre le temps de regarder ce qu'écrivaient les autres élèves et de comprendre de quelle manière il devait intervenir sur cette production. Ainsi, il ne s'agissait pas seulement de rédiger son propre texte mais d'avoir un œil critique sur celui des autres et de l'améliorer. Chaque élève était responsable de la production finale et non pas uniquement de la phrase à laquelle il avait contribué. Le travail en groupe restreint a permis de laisser une place plus importante à chacun dans les échanges oraux. Les « petits parleurs » ont davantage participé à l'oral par rapport à la première lettre que nous avions réalisée sous forme de dictée à l'adulte.

En conclusion, l'utilisation du logiciel Framapad comme outil collaboratif, l'utilisation de la tablette comme support et l'organisation en atelier dirigé a impacté positivement les productions des élèves. Cela a permis de répondre aux objectifs fixés pour la production de cette deuxième lettre suite aux observations qui avaient été faites à l'issue de la première. L'alternance de l'oral (planification) et de l'écrit, et l'utilisation individuelle de l'outil numérique, ont permis d'impliquer tous les élèves et de les rendre davantage actifs dans la production d'écrits. La mise en œuvre de manière dirigée a permis de mener un réel travail sur

la qualité du texte produit (en révision et en production). Enfin, cette organisation a nécessité la collaboration des élèves pour produire une lettre collective où chacun a joué son rôle.

Dans un deuxième temps, des écrits courts sous forme de « carte postale » ont été rédigés de manière manuscrite par chaque élève. Il s'agissait de s'adresser aux correspondants et de parler de ses vacances de Noël. La « carte postale » est un support qui se prête davantage à l'écriture manuscrite qu'à l'écriture sur clavier. Les élèves ont rédigé leur texte à la main et ont illustré leur carte. Le numérique n'a donc pas été utilisé pour ces cartes individuelles[40].

3.1. Concours d'écriture : écrire la suite d'une histoire

En Période 4, j'ai souhaité faire participer mes élèves au concours d'écriture organisé par l'ESPE. Ce concours était un excellent moyen de travailler la production d'écrits. Ce projet d'écriture était différent des textes qui avaient été rédigés par les élèves jusqu'à présent. En effet, pour rédiger les articles du cybercarnet, la phrase du jour et les lettres individuelles ou collectives, les informations et idées alimentant la rédaction du texte étaient déjà connues des élèves. Il s'agissait soit de faire appel à sa mémoire, de décrire ou d'expliquer des faits de vie vécus par les élèves. Ici, les élèves devaient écrire la suite d'un texte narratif [41]. Des illustrations pouvaient être également réalisées. Certains textes seront sélectionnés pour apparaitre dans un livre qui sera distribué à chaque élève à la fin de l'année.

Il s'agissait d'inventer et de créer une histoire, donc de parler de faits fictifs. L'imagination était au centre de la production d'écrits. Les élèves ont bénéficié d'un cadre qui constituait une contrainte productive. Ce projet d'écriture avait plusieurs intérêts car il mettait en œuvre des compétences de compréhension du début de l'histoire pour décider de la suite à donner. Il mobilisait des compétences textuelles qui étaient parfois difficiles pour les élèves, notamment l'emploi du passé simple qui n'a pas été abordé et l'emploi de connecteurs. Enfin, ce concours a été une source évidente de motivation pour les élèves. L'écriture devient une quête, un défi : comment terminer l'histoire ? quelles options choisir ?

Les élèves sont entrés aisément dans l'histoire grâce au travail réalisé en amont lors de la phase de planification sur la base du document d'accompagnement remis par Valérie Drévillon, Professeure de Français à l'ESPE. La fin « officielle » était également une source de motivation supplémentaire comme source de comparaison avec leur propre fin.

---

[40] Annexe 7 – Exemples de cartes postales individuelles

[41] Annexe 8 – Début de l'histoire

L'objectif était que les élèves puissent laisser libre cours à leur imagination tout en respectant les contraintes fixées (temps, personnages, cohérence). Je souhaitais intégrer l'outil numérique pour qu'il soit un moyen de faciliter l'écriture. Je développerai cette partie du mémoire à l'oral lors de la soutenance. Il s'agira de s'intéresser à la manière dont s'est inscrit l'outil numérique dans le processus d'écriture et quelles sont les observations qui ont été faites au niveau de la mise en œuvre et du résultat final[42] (les productions des élèves).

3.2. Apports et limites des outils numériques utilisés

Le réviseur orthographique (Traitement de texte)

Quelques difficultés ont été observées concernant le réviseur orthographique :

- L'attention des élèves était souvent figée sur le mot mal orthographié. Ainsi, la plupart des élèves voulaient absolument résoudre le problème orthographique au fil de son écriture ou sa transcription au lieu de taper d'abord l'intégralité du texte. Cela avait pour conséquence d'allongé considérablement le temps alloué à cette tâche d'écriture ou de transcription déjà allongée du fait de l'utilisation du clavier. Sur la phrase du jour, cela ne posait pas de problème dans la mesure où il s'agit d'un écrit court. Il y a donc moins de mots à corriger. D'ailleurs, cela permettait de réaliser simultanément la rédaction et la révision du texte. Néanmoins, sur les articles, qui étaient des écrits plus longs, cela impactait fortement le temps de rédaction. Il a donc fallu que les élèves apprennent à segmenter la tâche, et donc à segmenter la phase de rédaction et la phase de révision. Ainsi, la consigne était de saisir l'intégralité de son texte, puis de corriger les erreurs orthographiques dans un second temps.
- Le réviseur orthographique identifie également les erreurs liées aux règles d'espacement entre les mots et/ou la ponctuation. Ainsi, il était parfois difficile pour les élèves d'identifier l'erreur lorsqu'en réalité il s'agissait de la bonne orthographe mais uniquement d'une erreur d'espacement.
- Le réviseur orthographique n'identifie pas toutes les erreurs. Il était donc important que les élèves comprennent qu'il s'agissait d'un outil d'aide mais qu'il ne pouvait se substituer complètement au travail de relecture nécessaire lors de la révision.

[42] Annexe 9 – Exemples de productions d'élèves

Framapad

Il s'agit d'un excellent outil pour travailler l'écriture collaborative. Du point de vue de l'élève, son interface est simple d'utilisation et l'association couleur-prénom permet d'identifier facilement la contribution de chacun au texte. Du point de vu de l'enseignant, son intérêt réside dans sa fonction « Historique » qui permet d'analyser les manipulations des élèves *à posteriori*. Cela m'a permis d'identifier les difficultés et lacunes, et d'adapter la mise en œuvre des activités ensuite. Néanmoins, par rapport aux modalités de travail que j'ai mises en place en classe avec le logiciel, j'ai été confrontée à deux problèmes :

- La couleur (pour laquelle l'élève indique son prénom) est associée au poste informatique (tablette ou ordinateur) sur lequel Framapad est ouvert. En d'autres termes, il n'est pas possible d'ouvrir plusieurs sessions (une session par élève ou par binôme) sur une même tablette (ou ordinateur). Sur une même tablette, le premier élève ayant utilisé Framapad a donc rentré son prénom et choisi la couleur associée. Cependant, lorsque le deuxième élève a repris cette même tablette (dans le cadre des ateliers tournants), ce qu'il saisissait apparaissait de la même couleur que l'élève précédent (même si le prénom était modifié). Une seule couleur a donc dû être utilisée pour plusieurs élèves.
- Durant la rédaction, le texte saisi par un élève n'est visible par les autres qu'à partir du moment où le mot est terminé et que l'élève a ajouté un espace à la suite de ce mot. Les autres élèves ne peuvent donc pas visualiser l'évolution de la saisie du mot mais doivent attendre qu'il soit saisi entièrement pour le valider.

Framindmap

J'ai utilisé cet outil en troisième période comme support de trois activités :

- Support des activités de lexique afin de travailler avec les élèves sur les champs lexicaux. Bien qu'il ne s'agisse pas de production d'écrits, ce travail se prête facilement à l'élaboration de cartes mentales autour d'un mot-étiquette. Il m'a permis d'introduire pour la première fois l'outil avec les élèves qui ont pu manipuler dès la première utilisation. Cette prise en main s'est faite en classe entière. J'ai initié la création de la première carte mentale qui était projetée en direct au tableau. Ensuite, plusieurs élèves venaient chacun leur tour compléter le champ lexical en ajoutant un mot avec validation par le groupe classe pour se familiariser avec le logiciel. Dans l'ensemble, le logiciel a

été pris en main facilement par les élèves qui ont vite compris le principe de création des ramifications et de rédaction des mots dans les étiquettes.

- Support des activités de conjugaison pour lesquels les élèves ont été placés en autonomie sur un des ateliers tournants. L'objectif était de conjuguer plusieurs verbes à la première et deuxième personne du pluriel au présent de l'indicatif. Ils ont donc créé, en binôme, leur propre trace écrite sous forme de carte mentale sur Framindmap qu'ils ont collé ensuite dans leur cahier de leçon. Le fait de travailler en amont, sur le lexique, avec Framindmap a permis cette autonomie sur l'outil lors de cet atelier de conjugaison.
- Support de la phase de planification pour la rédaction de la deuxième lettre aux correspondants. Je ne souhaitais pas que les élèves se focalisent sur l'outil mais sur les idées de contenu de la lettre. J'ai donc pris en charge la tâche de scripteur et de créateur de la carte mentale sur Framindmap. Je réalisais la carte mentale au fur et à mesure des propositions orales des élèves. L'intérêt d'utiliser ce support dans la planification était qu'il permettait un support écrit pour la réflexion, en temps réel. Je pouvais commencer à écrire une proposition ou une idée puis la modifier, la compléter ou la supprimer en fonction des retours des élèves.

Cet outil possède deux types de versions sur internet. Il est possible d'utiliser une version nécessitant la création d'un compte. L'avantage est que cela permet de stocker et de sauvegarder toutes les cartes mentales créées. Néanmoins cette version est beaucoup trop compliquée pour des élèves de CE1, notamment l'organisation de l'interface et les fonctionnalités pour la création de la carte mentale. J'ai donc opté pour l'autre version qui est accessible sans codes d'accès ne permettant pas de sauvegarder ses créations mais qui possède une interface facile à utiliser par les élèves. Pour sauvegarder les cartes mentales, il s'agissait alors de les exporter en format image et de les copier sur un autre support ou de les imprimer.

Les apports de cet outil dans la phase de planification sont de plusieurs ordres :

- Nous ne sommes pas restreints par la taille de la feuille et le nombre d'idées n'est pas limité ;
- Il est possible de corriger à l'infini les propositions faites et de revenir dessus ;
- Il s'agit d'un outil numérique pouvant être facilement utilisé par les élèves, même chez eux ;
- Il fait gagner du temps sur la création de carte mentale pour l'enseignant (pas de changement de couleur de feutre, le temps de saisie sur le clavier est plus rapide que l'écriture manuscrite).

CONCLUSION

Les observations faites dans le cadre de ce mémoire ont permis un éclairage à plusieurs niveaux. Tout d'abord, elles m'ont permis de développer mes pratiques pédagogiques et mes connaissances didactiques sur l'activité de production d'écrits. En début de formation, cette activité constituait une vraie problématique en termes de mise en œuvre en classe. J'avais en effet peu de visibilité sur la marche à suivre et les scénarii pédagogiques possibles. Le choix de cette thématique comme sujet de mémoire constituait un véritable défi. Associer le numérique au processus d'écriture fut très enrichissant car il impliquait de penser les séances autrement et de m'attarder sur chacune des phases (planification, rédaction, révision) afin d'identifier ce que les outils numériques pouvaient apporter. Le numérique n'était plus seulement limité à la phase de rédaction, mais pouvait être à la fois vecteur de motivation pour les élèves, au service de la planification, au service des compétences sur l'étude de la langue et réel outil de collaboration.

À un autre niveau, à l'instar des observations et études menées, le numérique n'a de pertinence que s'il est utilisé dans un scénario pédagogique qui lui attribue un rôle fonctionnel bien ciblé. En effet, j'ai pu constater que l'outil numérique ne peut à lui seul être à l'origine de l'efficacité du processus d'écriture. Les modalités d'organisation (en groupe, en binôme, individuellement) et la manière d'utiliser les outils numériques ont été des composantes essentielles pour rendre la production d'écrits efficace dans ma classe de CE1.

En effet, l'utilisation de Framapad était davantage pertinente en activité dirigée qu'en activité autonome. L'utilisation du traitement de texte est pertinente non pas pour le premier jet mais pour permettre un recul sur la langue lors de la révision. Chaque outil doit permettre à l'élève de répondre efficacement à l'objectif fixé au préalable.

Ces observations sont bien évidemment associées au contexte de classe et aux élèves de CE1 avec lesquelles j'ai pu travailler. Dans ce sens, le niveau de classe des élèves est un facteur à prendre en compte également. En effet, la prise en main des outils numériques par les élèves reste très longue en cycle 2. Elle a constitué une partie importante du temps d'utilisation de ces outils avant qu'ils soient réellement au service de la production d'écrits. La manière de les utiliser pourrait être différente avec des élèves de cycle 3, *à priori* plus autonomes sur leur utilisation et leur prise en main.

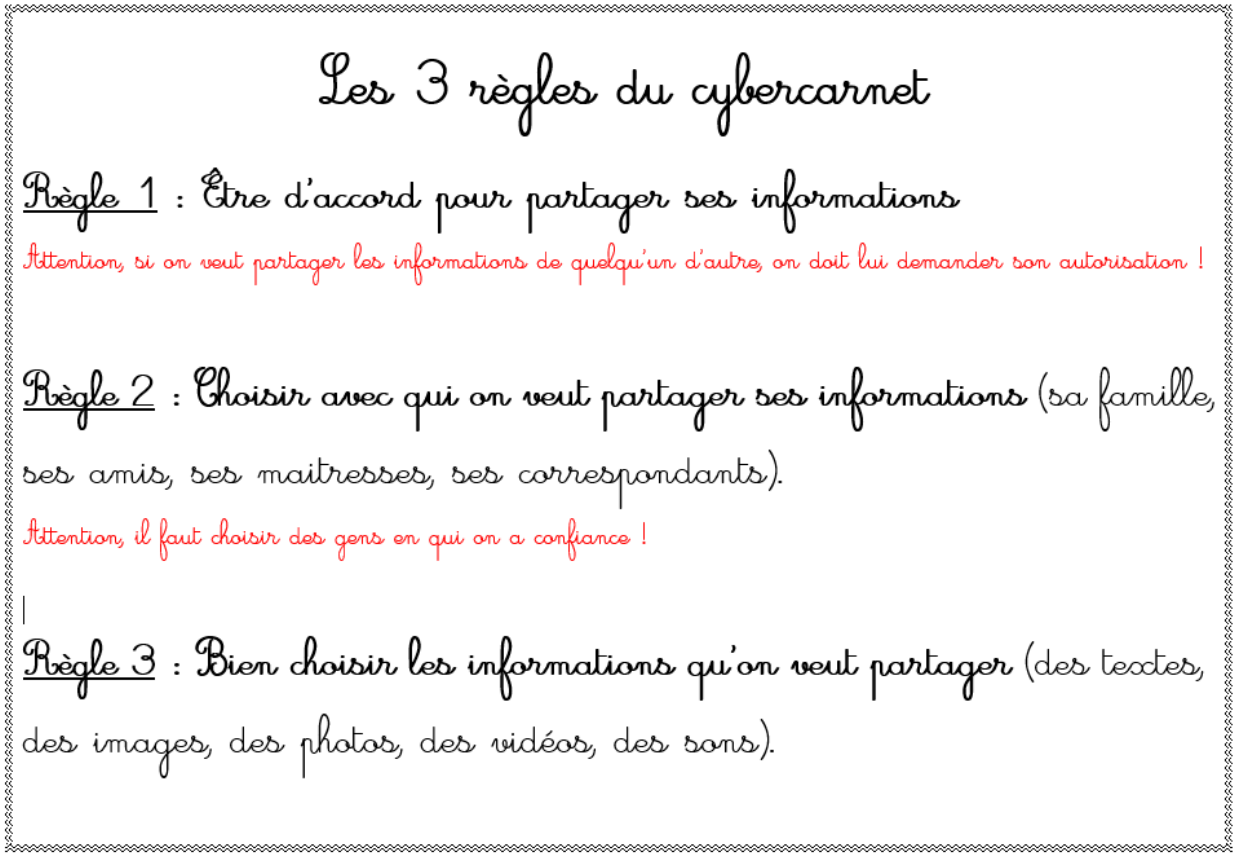
ANNEXES

Annexe 1 - Ministère de l'Éducation nationale et la Jeunesse, « L'écriture au cycle 2 », *eduscol.education.fr*, Novembre 2018 (p.3), en ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/3/RA16_C2_FRA_Ecriture_618063.pdf

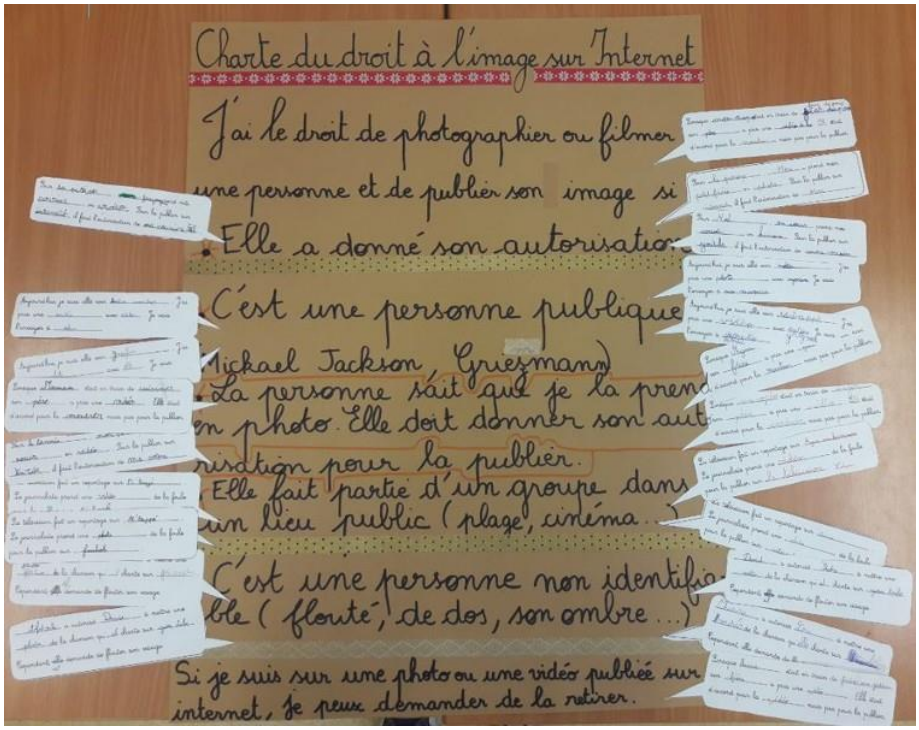
Les premières modélisations de la production d'écrit élaborées dans les années 1980 et issues des travaux d'Hayes et Flower, font émerger trois grandes opérations constitutives de l'acte d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision. Elles sont répertoriées (et simplifiées) dans le tableau ci-dessous. La difficulté est que la mise en œuvre de ces opérations n'est pas linéaire.

LA PLANIFICATION	LA MISE EN TEXTE	LA RÉVISION
C'est se construire une vue d'ensemble du texte : • le but du texte ; • le genre du texte ; • son destinataire ; • son contenu.	C'est structurer l'ensemble du texte : • organiser les informations ; • assurer la liaison et la continuité entre les phrases ; • rédiger les phrases (dont maîtrise de l'orthographe et de la graphie).	C'est savoir repérer les dysfonctionnements et réécrire le texte : • correspondance avec le projet d'écriture ; • acceptabilité sémantique ; • grammaticalité des formes et des structures.

Annexe 2 – Règles du cybercarnet définies avec les élèves *(affichées en fond de classe à proximité des ordinateurs)*



Annexe 3 – Règles du Droit à l'image sur Internet réalisée avec les élèves.



Annexe 4 – Lettre manuscrite commune à destination des correspondants (Période 2)

Les élèves du CE1B [redacted] le 15-11-18 à paris

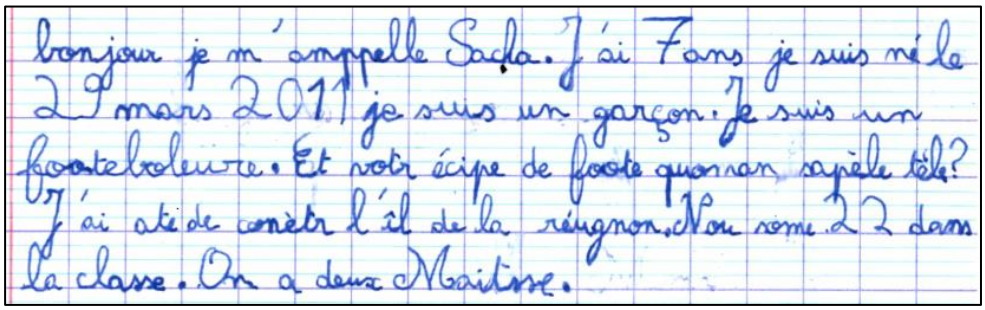
Bonjour,

Merci pour tout ce que vous nous avez envoyé. Nous vous ferons découvrir la France et surtout Paris au fil de toute l'année.

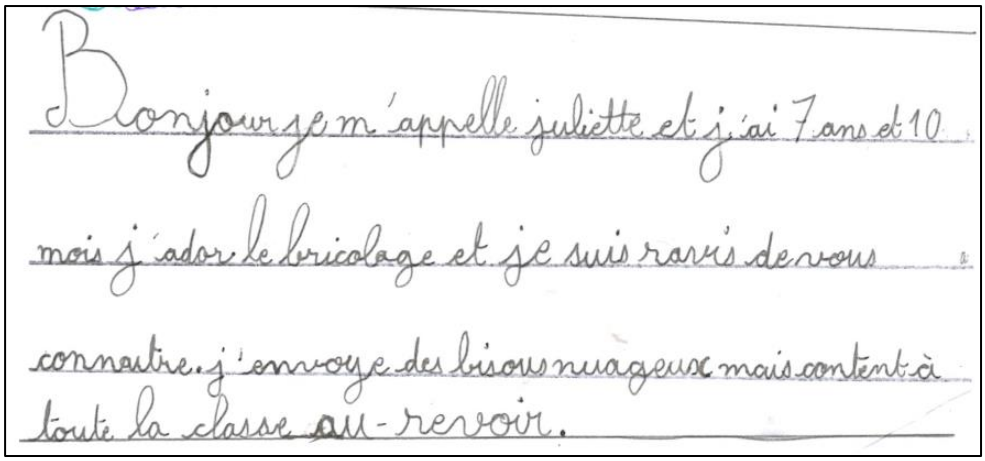
Nous sommes en CE1B à l'école [redacted] à Paris, notre Directeur s'appelle M. [redacted] et nos maîtresses s'appellent Laurine PEDANO et [redacted] Nous sommes 22 élèves, 12 filles et 10 garçons. Nous avons trouvé votre île sur un planisphère, maintenant à votre tour de retrouver la France sur un planisphère. D'ailleurs connaissez vous quelques monuments de Paris ? Nous avons plein de question concernant votre île par exemple, est-ce que le volcan a déjà été en éruption ?

Annexe 5 : Exemples de lettres individuelles (1er courrier aux correspondants)

Textes non corrigés

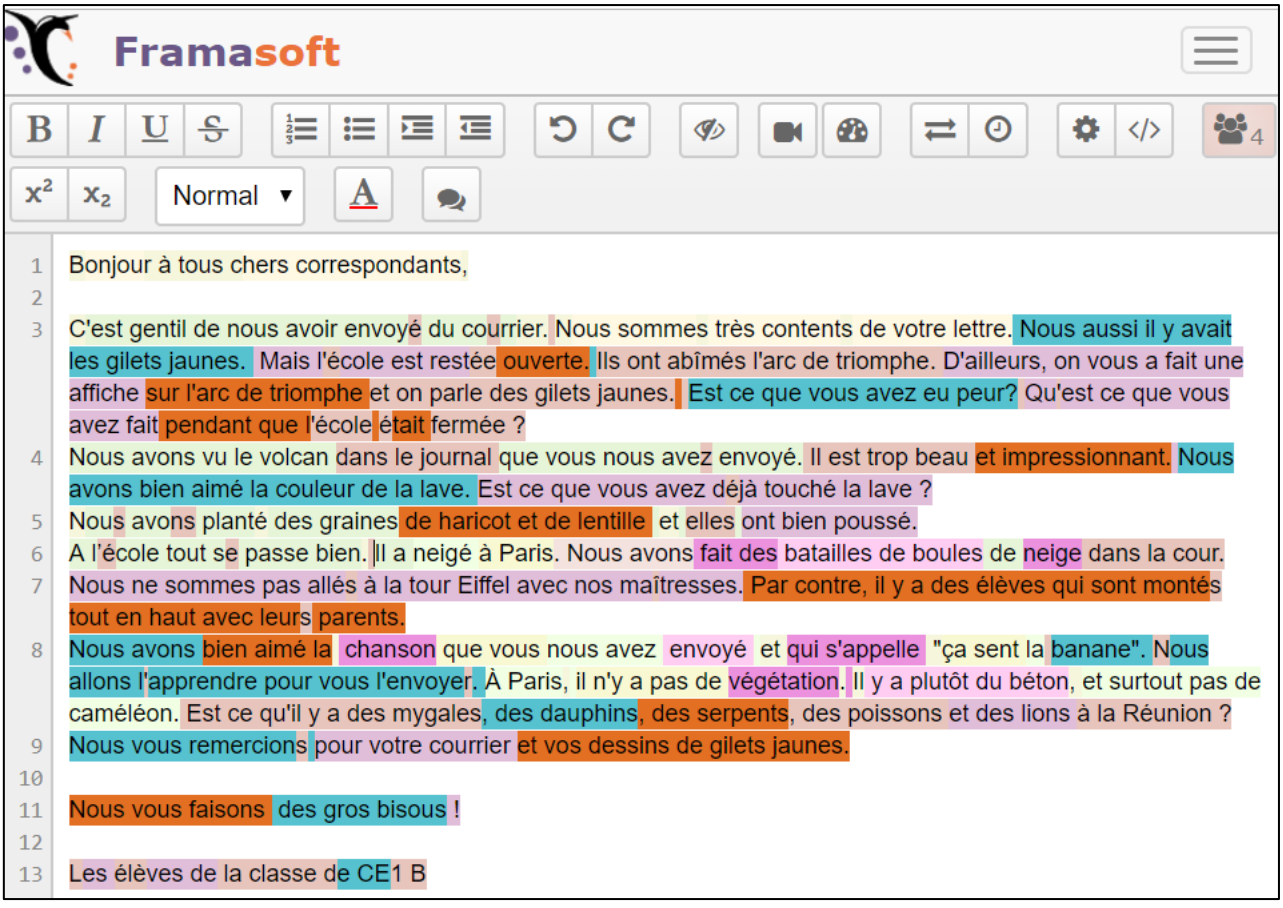


bonjour je m'appelle Sacha. J'ai 7 ans je suis né le 29 mars 2011 je suis un garçon. Je suis un footeboleure. Et votr écipe de foote quon nan sapèle tèle? J'ai até de conètr l'il de la réugnon. Nou some 22 dans la classe. On a deux Maitrse.



Bonjour je m'appelle juliette et j'ai 7 ans et 10 mois j'ador le bricolage et je suis ravis de vous connaitre. j'envoye des bisous nuageux mais content à toute la classe au-revoir.

Annexe 6 – Lettre commune rédigée sur Framapad à destination des correspondants (Période 3)

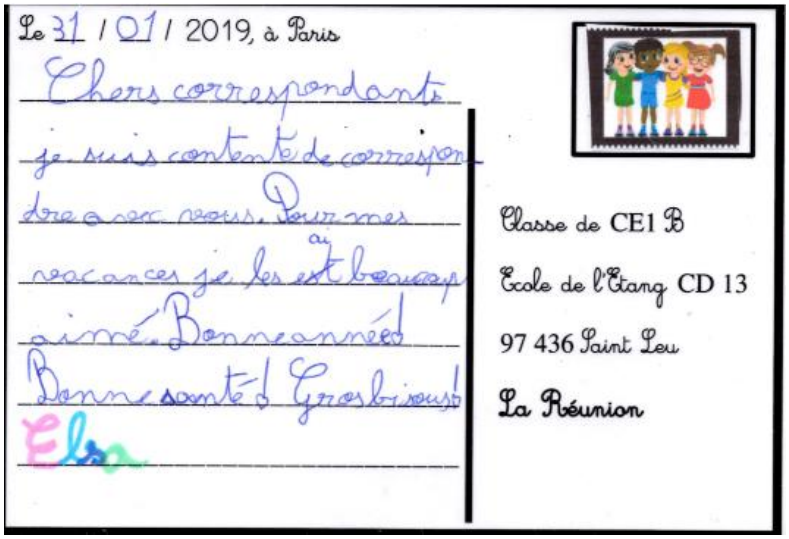


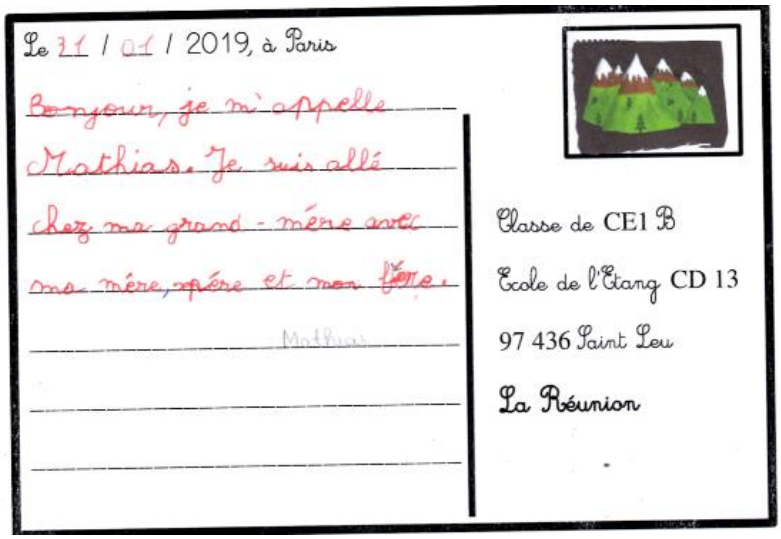
Framasoft

Normal

1 Bonjour à tous chers correspondants,
2
3 C'est gentil de nous avoir envoyé du courrier. Nous sommes très contents de votre lettre. Nous aussi il y avait les gilets jaunes. Mais l'école est restée ouverte. Ils ont abîmés l'arc de triomphe. D'ailleurs, on vous a fait une affiche sur l'arc de triomphe et on parle des gilets jaunes. Est ce que vous avez eu peur? Qu'est ce que vous avez fait pendant que l'école était fermée ?
4 Nous avons vu le volcan dans le journal que vous nous avez envoyé. Il est trop beau et impressionnant. Nous avons bien aimé la couleur de la lave. Est ce que vous avez déjà touché la lave ?
5 Nous avons planté des graines de haricot et de lentille et elles ont bien poussé.
6 A l'école tout se passe bien. Il a neigé à Paris. Nous avons fait des batailles de boules de neige dans la cour.
7 Nous ne sommes pas allés à la tour Eiffel avec nos maîtresses. Par contre, il y a des élèves qui sont montés tout en haut avec leurs parents.
8 Nous avons bien aimé la chanson que vous nous avez envoyé et qui s'appelle "ça sent la banane". Nous allons l'apprendre pour vous l'envoyer. À Paris, il n'y a pas de végétation. Il y a plutôt du béton, et surtout pas de caméléon. Est ce qu'il y a des mygales, des dauphins, des serpents, des poissons et des lions à la Réunion ?
9 Nous vous remercions pour votre courrier et vos dessins de gilets jaunes.
10
11 Nous vous faisons des gros bisous !
12
13 Les élèves de la classe de CE1 B

Annexe 7 : Exemples de cartes postales individuelles (2ème courrier aux correspondants)





Annexe 8 – Début de l'histoire

Quand ses parents achetèrent leur grande maison, Emilie ne l'aima pas du tout. Elle était trop grande, trop poussiéreuse, trop éloignée de la ville et de ses amis. Elle avait un vaste jardin en friche dont on ne voyait même pas le bout et un grenier très sale où s'entassaient de vieux objets. Lorsque ses parents et elle avaient visité la maison pour la première fois, Emilie avait beaucoup protesté. Elle était restée assise dans les escaliers presque toute la durée de la visite. Quelques mois plus tard, toute la famille s'était installée, apportant avec elle des dizaines de cartons. Ce fut à peu près à ce moment-là qu'Emilie commença à changer d'avis. D'abord, elle s'était fait un nouvel ami à l'école, Bastien, un garçon très drôle qui savait très bien raconter des histoires qui font peur. Et puis, pendant que ses parents défaisaient les cartons, elle avait dû trouver une occupation pour passer le temps. Elle avait alors décidé d'explorer tous les recoins de la grande maison, de la cave au grenier, en passant par les deux autres étages qu'elle comportait. En quelques jours, Emilie apprit à connaître sa maison dans les moindres détails. Aucun placard, aucun petit réduit n'avait échappé à son œil curieux. Elle avait fouillé toutes les petites pièces, avait traversé toutes les petites portes et s'était faufilée dans tous les petits placards. Sa maison était devenue son nouveau terrain de jeu. Elle avait d'ailleurs déjà invité des amis, et lorsqu'ils jouaient à cache-cache, elle était sûre de gagner. Quand ses parents travaillaient à la maison, elle

s’amusait à les espionner depuis ses cachettes secrètes. Son fidèle complice était le seul à connaître aussi bien qu’elle les recoins de la maison : Dobby, son petit chien aux grandes oreilles, la suivait partout, et il était le seul à qui elle confiait tous ses secrets. La seule pièce qu’il n’avait pas vue était le grenier, parce que les parents d’Emilie ne voulaient pas que la poussière se fixe dans ses longs poils.

Un soir, alors qu’Emilie rentrait de l’école accompagnée de Bastien, elle entendit Dobby aboyer de l’intérieur de la maison. Bastien sur les talons, elle le chercha partout, regarda dans toutes les cachettes qu’elle lui avait montrées. Lorsque les deux enfants arrivèrent au deuxième étage, les aboiements semblaient plus proches. L’échelle pour monter au grenier était dépliée. Hésitante, Emilie grimpa la première. Elle regarda tout autour d’elle et trouva Dobby, assis dans un coin, aboyant contre le mur. Elle s’approcha de lui, tentant de le calmer, mais elle s’arrêta, sidérée.

Annexe 9 – Exemple de productions d’élèves

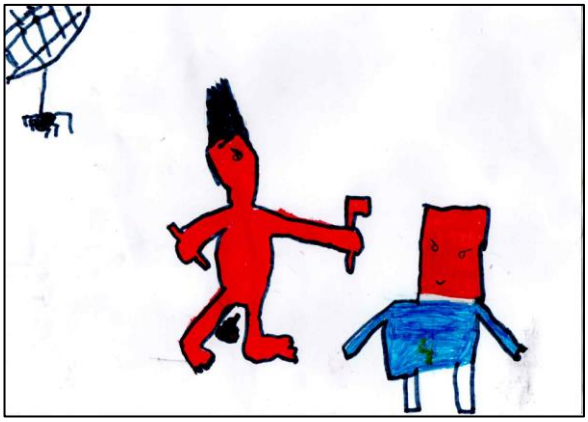


Emilie et les dieux

Elle s’approcha de lui, tentant de le calmer, mais elle s’arrêta sidérée. Elle vit un nuage multicolore avec tous les dieux de la mythologie. Alors ils sortirent dehors et là un tonnerre éclata. Bastien protégeait Dobby qui aboyait encore plus fort ! Emilie s’approcha d’Aphrodite puis elle vit une flèche : c’était Diane et sa biche. Enfin, elle vit Zeus qui l’invita chez lui. Elle le suivit accompagnée de Bastien et Dobby. Là-bas, c’était très beau, on voyait toute la terre et ils parlèrent avec tous les dieux : Poséidon, Aphrodite, Hercule, Hermès et Diane. Mais Emilie s’inquiétait car elle ne pouvait pas rester ici. Elle devait rejoindre sa famille. Alors Zeus la fit repartir sur terre. Depuis ce jour-là, elle venait très souvent rendre visite aux dieux dans le grenier.

Le monstre rouge

Elle s’approcha de lui tentant de le calmer, mais elle s’arrêta sidérée. Elle vit un monstre plein de sang. Elle courut très vite dans sa chambre. Elle avait peur du monstre qui était rouge. Dobby se mit en dessous des genoux du monstre qui courut derrière les enfants. C’est le monstre qui avait déplié l’échelle. Enfin, le monstre s’échappa.



Bibliographie

- Bucheton Dominique, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris, RETZ, 2014 (304 p.)
- Joubaire Claire, « (Ré)écrire à l'école, pour penser et apprendre », *Dossier de veille de l'IFÉ*, N° 123, Mars 2018
- Lacelle Nathalie & Lebrun Monique, « La formation à l'écriture numérique : 20 recommandations pour passer du papier à l'écran », *Erudit*, Vol.3, Novembre 2016
- Plane Sylvie, « Quelques éclaircissements sur un malentendu : les technologies informatisées et l'apprentissage de l'écriture », *Ecriture : Approches en sciences cognitive* (sous la direction de Annie Piolat), Novembre 2004, Presses de l'Université de Provence (284p.)
- Piolat Annie, « Ecrit-on mieux avec un ordinateur ? », *La production de textes écrits*, 1991, Dijon, CRDP
- Piolat Annie et Roussey Jean-Yves « Le traitement de texte : Un environnement d'apprentissage encore à expérimenter », *Repères. Recherche en didactique du français langue maternelle*, N°11, 1995, INRP (p.87-102)

Sitographie

- Ministère de l'Éducation nationale et la Jeunesse, « Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015 », education.gouv.fr, en ligne : https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834 (consulté le 27/10/2018)
- Ministère de l'Éducation nationale et la Jeunesse, « Bulletin officiel n° 30 du 26 juillet 2018 », education.gouv.fr, en ligne : https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/62/2/ensel169_annexe1_985622.pdf (consulté le 27/10/2018)
- Ministère de l'Éducation nationale et la Jeunesse, « Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? », *CNESCO*, Conférence de consensus de Mars 2018 (p.24 , 28, 16, 32), en ligne : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/180411_Dossier-synthese_CC_Ecrire_rediger.pdf (consulté le : 31/10/2018)
- Ministère de l'Éducation nationale et la Jeunesse, « L'écriture au cycle 2 », *eduscol.education.fr*, Novembre 2018 (p.3), en ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/3/RA16_C2_FRA_Ecriture_618063.pdf (consulté le : 31/10/2018)

- Amadieu Franck, « Comment intégrer les outils numériques dans l'apprentissage de l'écriture ? », Conférence de consensus de Mars 2018 (p.2), en ligne : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Amadieu.pdf (consulté le : 15/11/2018)

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION **2**

1. La production d'écrits à l'école **3**

1.1. Pourquoi écrire à l'école ? 3

1.2. Les compétences d'écriture au cycle 2 3

1.3. Le processus d'écriture 4

2. La place du numérique dans la production d'écrits **6**

2.1.1. La place du numérique en classe 6

2.1.2. Utiliser le numérique de manière responsable 8

2.1.3. Les outils numériques utilisés en classe 9

2.1.3.1. Le cybercarnet : Un outil pour produire des écrits 9

2.1.3.2. Framapad : Un outil d'écriture collaborative 10

2.1.3.3. Framindmap : Un outil pour la réalisation d'une carte mentale 11

2.1.3.4. Le traitement de texte et ses fonctionnalités 12

3. Mise en œuvre et analyse des activités **14**

3.1. La phrase du jour 15

3.2. Production d'articles pour le cybercarnet 19

3.3. Ecrire une lettre aux correspondants 22

3.1. Concours d'écriture : écrire la suite d'une histoire 31

3.2. Apports et limites des outils numériques utilisés 32

CONCLUSION **35**

Bibliographie **41**

Sitographie **41**

Résumé 44

Abstract 44

Résumé

Afin d'identifier les apports du numérique au processus d'écriture, plusieurs ressources (ministérielles, observations et résultats issus de la recherche) ont d'abord été interrogées dans le cadre de ce mémoire. Celui-ci présente en premier lieu ce qu'est la production d'écrits à l'école, ses enjeux, les étapes qui la compose (planification, rédaction, révision) et les compétences qu'elle développe chez les élèves. Il apporte ensuite un éclairage sur l'utilisation du numérique à l'école et sa place dans le processus d'écriture. Au sein d'une classe de CE1, il s'agit d'identifier de quelle manière les outils numériques peuvent intervenir dans la production d'écrits. Comment les utiliser de manière pertinente, au service des apprentissages et du développement des compétences d'écriture ? Les travaux réalisés dans le cadre de ce mémoire intègrent l'utilisation de différents outils numériques (traitement de texte, Framindmap, Framapad, Cybercarnet) dans des contextes pédagogiques variés de production d'écrits. Ils ont été utilisés par les élèves selon différentes modalités d'organisation et visant à répondre à des objectifs différents. Les observations qui en résultent permettent plusieurs constats quant aux apports du numérique dans la production d'écrits, dans le cadre des scénarios pédagogiques mis en œuvre.

Abstract

In order to identify the contributions of digital to the writing process, several resources (ministerial, observations and research results) were first questioned within the framework of this dissertation. In the first place, it presents what is the production of writings in the school, its issues, the stages that compose it (planning, writing, editing) and the pupils' skills that it develops. Then, it sheds light on the use of digital technology in schools and its place in the writing process. Within in a first grade of primary school's class, the goal is to identify how digital technology can play a role in the production of writing. How can they be used pertinently, supporting pupils' learning and the development of writing skills ? The work carried out in the framework of this dissertation incorporates the use of various digital tools (word processing, Framindmap, Framapad, cybercarnet) in various pedagogical contexts of writing production. They have been used by pupils in different ways and respond to different goals. The observations that result allow several observations regarding the contributions of digital in the production of writing, within the pedagogical scenarios implemented.