



HAL
open science

Favoriser l'écriture au CE1 par l'introduction du collectif et l'intégration de l'étude de la langue

Laure Brûlé

► **To cite this version:**

Laure Brûlé. Favoriser l'écriture au CE1 par l'introduction du collectif et l'intégration de l'étude de la langue. Education. 2020. dumas-03046051

HAL Id: dumas-03046051

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03046051v1>

Submitted on 8 Dec 2020

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 2019-2020

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Premier degré*

Favoriser l'écriture au CE1 par l'introduction du collectif et l'intégration de l'étude de la langue

Présenté par Laure Brûlé

Première partie rédigée en collaboration avec Malika Grange et Alicia Bernard

Écrit scientifique réflexif encadré par Marie-Paule Jacques

Table des matières

Introduction	1
1. Etat de l'art	1
1.1 La place de la production d'écrits à l'école : prendre en compte les dimensions énonciatives, linguistiques et matérielles	1
1.1.1 La production d'écrits à l'école : mise en perspective historique	1
1.1.2 Écrire, une tâche complexe	3
1.1.3 Émergence des modèles de production verbale et déplacement de l'attention du texte vers le processus rédactionnel	3
1.2 Penser les aides en didactique de l'écriture	5
1.2.1 Divers paramètres sur lesquels peuvent influencer les aides	5
1.2.2 Introduire le collectif dans l'exercice d'écriture	5
1.2.2.1 Les procédés d'écriture collaborative	6
1.2.2.2 Le brouillon collaboratif	7
1.2.2.3 La révision collaborative	8
1.2.3 Modéliser les opérations de réécriture en s'appuyant sur le brouillon d'écrivain	9
1.2.4 Articuler l'étude de la langue à la production d'écrits	10
1.3 Problématique	11
2. Méthodologie	11
2.1 Participants	11
2.2 Présentation de la séquence	12
2.2.1 Le prétest	12
2.2.2 Le test	13
2.3 Matériaux collectés et mesures effectuées	15
3. Résultats	16
3.1 Les apports du brouillon oral collaboratif	16
3.1.1 La longueur du texte	16
3.1.2 La compréhensibilité du texte	17
3.2 Les apports des aides relatives à la révision textuelle	18
3.3 Les apports des aides relatives à la correction orthographique	20
4. Discussion	22
Conclusion	29
Bibliographie	31
Annexes	1

Introduction

Cet écrit scientifique réflexif s'inscrit dans le cadre de la formation initiale des professeurs du premier degré. Il s'appuie sur une expérimentation terrain réalisée lors du mi-temps en classe. Pour mener ce projet expérimental, j'ai choisi de rejoindre le groupe de travail proposant le thème de l'écriture et de son articulation avec l'étude de la langue. J'ai choisi cette thématique pour tenter d'éclaircir les questionnements qui se sont rapidement posés lors de mes premiers pas dans l'enseignement de l'écriture. J'ai démarré l'année avec ma classe de CE1-CE2 en suivant un rituel quasi-quotidien de jogging d'écriture, mis en place par ma collègue binôme. J'en voyais des effets positifs : engagement des élèves, plaisir du rituel et déblocage progressif de certains vis-à-vis de l'écrit. Mais je faisais face à des interrogations : comment apprendre à l'élève à se corriger du point de vue orthographique ? Comment faire progresser les textes sur la dimension textuelle ? Sur quelles ressources m'appuyer ? Ce projet d'écrit scientifique réflexif allait être un appui pour trouver des réponses. J'ai réalisé ce travail en collaboration avec deux autres enseignantes stagiaires, ayant en charge un niveau CE1.

Une première partie visera à dresser l'état de la recherche scientifique dans le domaine de l'écriture, de ses formes collaboratives et de la place que peut y prendre l'étude de la langue. A partir des connaissances issues de ces recherches, nous avons émis des hypothèses que nous pourrions tester dans nos classes. Dans une seconde partie, je présenterai la méthodologie élaborée pour réaliser cette expérimentation. La troisième partie exposera les résultats collectés dans ma classe. Enfin, j'analyserai ces résultats dans une dernière partie en cherchant à identifier les apports pour la pratique enseignante et des pistes de travail à développer.

1. Etat de l'art

1.1 La place de la production d'écrits à l'école : prendre en compte les dimensions énonciatives, linguistiques et matérielles

1.1.1 La production d'écrits à l'école : mise en perspective historique

Saisir les enjeux didactiques de la production d'écrits à l'école tels qu'ils se posent aujourd'hui suppose de prendre conscience de l'évolution des compétences visées dans ce domaine. Les attentes institutionnelles en la matière se sont en effet complexifiées.

Vers 1850, selon Branca-Rosoff & Garcia-Debanc (2007), les élèves produisaient leurs propres écrits après avoir lu et commenté une courte histoire en classe. Cette production relevait donc de la restitution d'une histoire grâce à leur mémoire plutôt que de la création authentique de leur propre écrit en ayant recours à leur imagination. Branca-Rosoff & Garcia-Debanc précisent qu'à cette époque-là, en rédaction, il n'y a pas d'expression personnelle. Ces auteures rapportent également que les concepteurs des programmes scolaires de l'époque écrivaient délibérément des textes qui ne stimulaient pas la créativité des élèves afin que ces derniers ne se focalisent pas sur le fond, mais plutôt sur le style du texte. Vers les années 1880, on donne aux élèves une sorte de « canevas ou contenu du devoir » permettant d'aider les élèves pour leur production : à ce moment-là, ils utilisent un texte déjà préconçu et ajoutent quelques idées. Toujours selon ces auteures, l'intérêt de ce canevas est de focaliser l'élève sur la reformulation des contenus. Dans cette période-là, on se préoccupe uniquement de la mise en mots : les élèves comprenaient qu'écrire signifiait réécrire, transformer et réviser son texte autant de fois qu'il le faut jusqu'à atteindre la meilleure version possible (Branca-Rosoff & Garcia-Debanc, 2007). La généralisation de la rédaction se fait à partir des années 1920 : le canevas laisse peu à peu la place soit à un travail oral collectif soit à la copie de textes d'auteurs (Branca-Rosoff & Garcia-Debanc, 2007).

Autour des années 1980, les textes produits par les élèves deviennent de l'expression écrite. Les attentes se modifient et le brouillon est alors valorisé en ce qu'il témoigne d'un travail sur le texte. La motivation est mise en avant par rapport à la rédaction du texte en lui-même (Branca-Rosoff & Garcia-Debanc, 2007). Petit à petit, et pour faciliter les procédures des élèves, l'orthographe est neutralisée et l'attention se focalise sur la sémantique (Branca-Rosoff & Garcia-Debanc, 2007).

A l'heure actuelle, les programmes de 2018 valorisent la production d'écrits en tant que **démarche** étroitement liée aux autres sous-domaines d'enseignement du français que sont la lecture, le langage oral et l'étude de la langue. Au-delà de l'écriture d'un texte, les programmes soulignent également la capacité à « réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit », ce qui constitue une compétence à part entière (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018 Cycle 2).

L'ensemble de ces éléments marque à quel point la production d'écrits est passée d'une activité impersonnelle très normée et relativement circonscrite à une démarche en relation avec toutes les autres composantes de l'enseignement du français, confrontant le sujet élève à une variété de formes textuelles.

1.1.2 Écrire, une tâche complexe

Grand nombre de professionnels confrontés à l'activité d'écriture s'accordent à dire que la production d'écrits est une tâche complexe (De Ketele, 2013 ; Musset, 2011). Dans son article sur l'apprentissage de l'écriture (2011), Marie Musset rapporte les propos de Myhill & Locke venant synthétiser ce consensus : « *psychologue, linguiste, enseignant ou élève devant sa page blanche, tous sont d'accord : écrire est une tâche complexe* » (Myhill & Locke, 2007). Cette complexité tient pour partie des « *composantes plurielles de l'écriture* » (Saada-Robert, 2008, cité par Musset). Sous la **polysémie du terme « écrire »** c'est en effet toute la palette de l'activité d'écriture qui est embrassée, dans le sens de la **réalisation graphique** comme de **l'énoncé de communication** – alors même qu'en anglais on différencie « spelling » et « writing ».

Au début de la scolarité, « *l'enfant, qui ne peut ni écrire, ni orthographier de manière suffisamment autonome peut toutefois développer ses capacités de production de textes écrits en les dictant à l'adulte qui est auprès de lui* » (Chartier, Clesse, Hébrard, 1998). Cette activité permet au jeune élève de se concentrer sur la mise en forme syntaxique et sémantique du texte, en le déchargeant de l'encodage. Puis une fois l'élève devenu scripteur, il doit gérer les deux dimensions de l'écriture simultanément : penser son texte et le transcrire. Or, Van Galen (cité dans l'article de Garcia-Debanc, Fayol, 2002) souligne justement l'importance de cette dernière étape dans la production d'écrits qu'est la réalisation graphique. Il met en avant le **problème de la séquentialité** des opérations qui peuvent entrer en compétition et invite à ne pas considérer la réalisation graphique comme une tâche purement élémentaire.

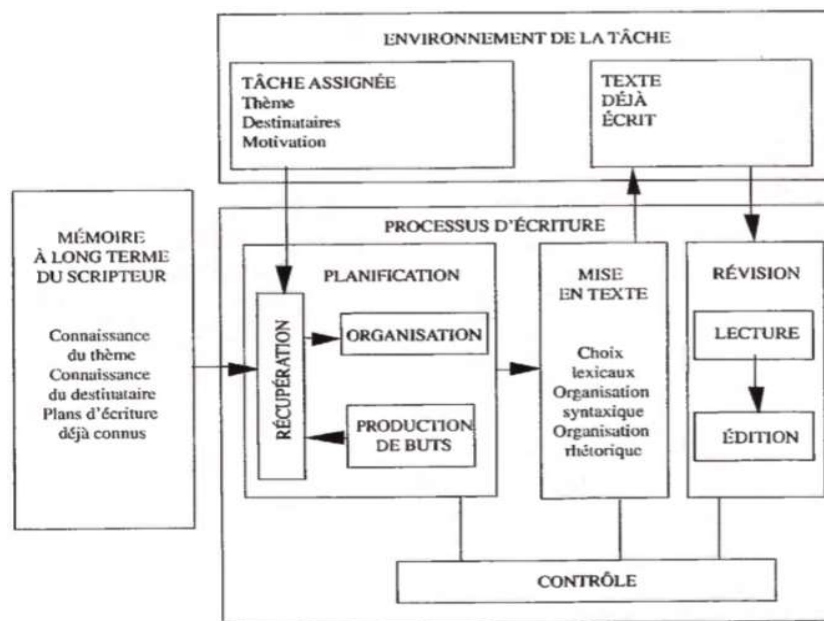
Dans ce sens, la rédaction écrite relève bien d'une **compétence** et ne peut se travailler par de simples exercices d'application (De Ketele, 2013). Elle mêle des **composantes de trois types** : les dimensions communicative et énonciative ; les aspects linguistiques ; la réalisation des aspects matériels (phonologique ou graphique) du message (Garcia-Debanc, Fayol, 2002).

1.1.3 Émergence des modèles de production verbale et déplacement de l'attention du texte vers le processus rédactionnel

À partir des années 1980, les **travaux des psycholinguistes** anglo-saxons sont diffusés au sein de la communauté enseignante française par le biais des revues scientifiques. L'article de Michel Fayol "L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle" et publié dans le n°63 de la revue *Repères* en 1984 est pionnier en la matière. Ces travaux plaident en faveur d'une **approche cognitive de la rédaction**. Cette approche marque l'émergence de la psycholinguistique dans la

didactique de l'écriture. Les psycholinguistes envisagent la « *production verbale écrite comme une activité à la fois analysable en composantes et envisageable comme un tout* » (Garcia-Debanc, Fayol, 2002).

Le modèle le plus connu et à partir duquel les autres ont cherché à se définir est celui de **Hayes et Flower**. Paru au début des années 1980, ce modèle est venu renouveler la vision de l'écriture. Tel qu'il est présenté par Garcia-Debanc & Fayol (2002), et comme le montre le schéma ci-après, il met en évidence les composantes du processus d'écriture.



Représentation schématique du processus d'écriture adapté par Claudine Garcia-Debanc et Michel Fayol d'après Hayes & Flower, 1980

Tout d'abord, est pris en considération l'environnement de la tâche qui renvoie aux consignes d'écriture : thème général, destinataire, composantes motivationnelles pour l'élève. Le processus de production, quant à lui, est divisé en **trois « sous-processus »** (Hayes & Flower, cités dans Garcia-Debanc & Fayol, p. 40) qui sont la planification conceptuelle, la mise en texte et finalement la révision. Garcia-Debanc & Fayol (2002) précisent que le schéma ne doit en aucun cas « *être lu de façon linéaire comme un enchaînement d'opérations réalisées successivement. Au contraire, [...] le scripteur efficace se caractérise par des allers-retours permanents entre les différents niveaux* ». Ainsi, ils insistent particulièrement sur le caractère itératif des différents sous-processus au sein du processus rédactionnel et de leur poids variable selon les sujets. D'après Garcia-Debanc & Fayol (2002), Hayes & Flower se sont plutôt penchés sur les processus de planification et de révision au détriment de la mise en texte qui est également complexe.

1.2 Penser les aides en didactique de l'écriture

1.2.1 Divers paramètres sur lesquels peuvent influencer les aides

Ces nouveaux modèles et en particulier celui de Hayes et Flower sont ainsi venus interroger les pratiques d'enseignement. Les recherches en psycholinguistique ont en effet joué un rôle dans la compréhension et la remédiation des difficultés de l'apprentissage de la production écrite (Musset, 2011). L'apport de ces modèles a été « *d'attirer l'attention des enseignants sur l'observation de ce qui se produit en cours d'écriture* » (Garcia-Debanc, Fayol, 2002). Ils ont amené les professionnels à se questionner sur l'activité des élèves et notamment à comprendre les difficultés que peuvent rencontrer ces derniers, à analyser certaines dimensions de la pratique d'enseignement et en particulier les étapes de planification et de révision et à réguler l'activité d'écriture en classe.

En conséquence, la **conception d'aides** (fiche de guidage, liste critériée, par exemple) a été pensée pour permettre aux élèves de surmonter les difficultés. Comme le soulignent Garcia-Debanc et Fayol (2002), les paramètres sur lesquels peuvent influencer ces aides sont divers : la nature du problème à résoudre (orthographe, lexique, syntaxe, contenu...), la nature linguistique de l'outil, son statut, son mode d'élaboration ou encore les modalités de recours à l'aide et d'utilisation, entre autres. Il est alors attendu des professionnels de l'enseignement qu'ils s'interrogent sur ces différentes dimensions pour concevoir des aides à l'écriture. Le recours au travail collectif peut en être une modalité.

1.2.2 Introduire le collectif dans l'exercice d'écriture

L'apprentissage collaboratif se définit comme « *une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances* » (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001). La collaboration influence énormément les acquisitions des élèves (Daiute, 1986; Nystrand, 1986, cités dans Baudrit, 2007). Hairston (1982, cité dans Baudrit, 2007) introduit la notion d'audience : le groupe en devient un lieu d'écoute dans lequel il est possible de s'entraider. Emig (1979, cité dans Baudrit, 2007) parle du rôle important que les **échanges entre pairs** peuvent jouer dans les activités d'écriture. L'écriture a longtemps été vue comme une activité solitaire et silencieuse donc non collaborative. Elle peut désormais être conçue comme un processus résidant dans les échanges avec les partenaires (Emig, 1979, cité dans Baudrit, 2007).

Pour certains auteurs (Britton, Burgess, Martin, McLeod & Rosen, 1975, cités dans Baudrit, 2007), il faut que les élèves prennent conscience de la **dimension sociale** présente dans le domaine de l'écriture ; en écrivant, ils seront confrontés à des destinataires tous différents. Généralement, les

élèves qui réussissent le mieux leurs productions écrites sont ceux qui pensent à leurs potentiels lecteurs (Flower, 1979, citée dans Baudrit, 2007). La collaboration permet aux élèves de créer leurs textes ensemble, échanger, les améliorer et les adapter aux potentiels lecteurs.

1.2.2.1 Les procédés d'écriture collaborative

En écriture collaborative, on peut envisager **plusieurs procédés avec des orientations différentes**: tout d'abord, les élèves peuvent travailler en réalisant une production commune (O'Donnel, Dansereau, Rocklin, Lambiotte, Hythecker & Larson, 1985 ; Daiute, 1986 ; Dickinson, 1986 ; Yanushefski, 1988, cités dans Baudrit, 2007) ou bien ils peuvent réaliser une production individuelle où des moments d'entraide sont organisés. Pour cette deuxième orientation, chaque élève doit rédiger son propre texte et bénéficie du soutien de ses pairs (Riel, 1983, 1985 ; Heap, 1986 ; Saunders, 1988, cités dans Baudrit, 2007). Saunders (1989, cité dans Baudrit 2007) détaille cinq catégories allant du plus collaboratif au moins collaboratif : co-writing, co-publishing, co-responding, co-editing et writing-helping.

- Co-writing : le groupe travaille en totale collaboration. Le travail d'écriture est réalisé du début à la fin collectivement. Nous trouvons ce type de travail intéressant car il permet aux élèves d'apprendre à travailler avec les autres, d'écouter et de se positionner en fonction des avis. Certains élèves pourraient cependant se laisser entraîner par des « meneurs », ils n'oseraient pas donner leur avis ou n'en auraient pas l'envie, et ne participeraient donc pas au travail donné.

- Co-publishing : les membres du groupe rédigent tout d'abord individuellement. Ensuite, les écrits sont mis en commun pour ne créer qu'un seul document final en respectant les souhaits de tous les membres. Nous trouvons également ce type de travail intéressant car le travail individuel de départ permet aux élèves de réfléchir d'abord par eux-mêmes en écrivant leurs propres idées ; cependant le travail sera compliqué pour certains élèves fragiles qui n'osent pas écrire par manque d'idées, contrairement au co-writing.

- Co-responding : comme lors du co-publishing, les membres du groupe rédigent individuellement. Ensuite, les membres doivent s'entraider lors de la révision. Chacun présente sa production aux autres, qui doivent donner des conseils, des critiques pour aider à l'amélioration. Nous trouvons la phase de révision très importante lors d'un travail d'écriture. Bien souvent, nous avons de grandes difficultés à corriger nos propres erreurs car nous ne les voyons pas toujours en relisant nos écrits. Nous trouvons donc le co-responding très intéressant pour former l'esprit critique des élèves qui devront aider leurs camarades à s'améliorer. Le fait de donner son propre travail à lire à un autre

élève permet à chacun d'avoir un avis, de savoir ce qui va et ce qui ne va pas pour pouvoir ensuite s'améliorer du mieux possible.

- Co-editing : les productions sont rédigées individuellement. Les membres collaborent seulement lors de la correction. Ils se corrigent entre eux et échangent sur ces corrections. Le travail est surtout réalisé individuellement, nous trouvons cela intéressant afin de voir là où chaque élève en est par rapport aux compétences attendues en fin de cycle. Les élèves doivent être très autonomes, le travail sera donc très difficile pour certains, qui ne parviennent pas à trouver des idées ou qui n'arrivent pas à prendre du recul sur leur écrit afin de le réviser seul. La phase de correction permet tout de même aux élèves de comprendre leurs erreurs avec l'aide de leurs camarades.

- Writing-helping : les échanges collaboratifs ne sont pas obligatoires. Certains peuvent demander de l'aide, des conseils ou en donner mais il n'y a aucune obligation de réciprocité. Ce type de travail est intéressant pour que les élèves soient de plus en plus autonomes. En effet, ils doivent eux-mêmes jauger quand demander de l'aide, réfléchir aux problèmes qu'ils peuvent régler seuls, et reconnaître leurs erreurs. Le risque est que certains élèves ne parviennent pas à écrire seul par manque d'idées ou de confiance en eux, et que leur propre travail soit finalement réalisé par un autre élève plus à l'aise avec l'écriture.

Tous ces types de travail d'écriture ont chacun des avantages mais aussi quelques limites. L'enseignant doit donc bien choisir le travail à donner aux élèves en fonction de ce qu'il veut évaluer et en fonction des élèves.

1.2.2.2 Le brouillon collaboratif

Le brouillon collaboratif est présenté comme un outil didactique d'un genre nouveau dans le domaine de la didactique du français en tant que langue maternelle. Nous pourrions le rattacher aux formes du co-writing ou du co-responding présentées en amont. Il s'agit plus précisément d'une **aide à la planification textuelle** (Geoffre, 2016). En effet, avec le brouillon collaboratif, la planification se fait en groupe et strictement à l'oral, selon l'hypothèse **d'alléger ainsi la charge cognitive de la mise en texte**, ce qui diffère des pratiques habituelles enseignantes. Les élèves disposent d'un temps d'échanges pendant lequel ils doivent planifier ce qu'ils vont écrire, jusqu'à formuler une **mise en texte à l'oral**. A la fin de ce temps d'échanges, les élèves doivent clairement énoncer leur planification à l'enseignant ou dans un enregistrement audio. Bien qu'ils aient travaillé de manière collaborative lors de la planification, les élèves travaillent ensuite individuellement lors de la rédaction en écoutant la trame enregistrée précédemment collectivement (Geoffre, 2016).

Geoffre (2016) précise que le dispositif du brouillon collaboratif ne doit pas être considéré par les enseignants seulement comme une banque d'idées pour les élèves, mais comme un véritable travail d'écriture par voie orale de sorte que les élèves n'aient ensuite plus qu'à gérer la mise en texte à l'écrit. En effet, l'écriture demande de mobiliser tout un réseau de connaissances et de compétences afin de réaliser un premier brouillon. Le brouillon collaboratif permet donc de mobiliser des moyens pour réviser l'orthographe, souvent délaissée au profit de la mise en texte (Garcia-Debanc, 2000, citée dans Geoffre, 2016). En d'autres termes, le dispositif vise à **libérer des ressources cognitives** pour qu'au moment de l'écriture au sens physique du mot, les élèves n'aient pas à gérer la simultanéité des composantes de l'écriture (cf. § 1.1.2).

Par ailleurs, on peut imaginer que cette démarche collaborative ne se fasse pas uniquement au moment du brouillon mais également lors de la révision. On se rapporterait alors aux modèles de co-responding ou de co-editing.

1.2.2.3 La révision collaborative

Comme évoqué en amont, l'écriture n'est pas à envisager comme un processus linéaire : « Écrire, c'est toujours et déjà réécrire » (Bessonnat, 2000, cité par Meshoub-Manière et Collière-Whiteside, 2018). Il s'agit de prendre en compte l'importance des phases de relecture-réécriture. Cela fait écho au processus itératif du modèle de Hayes et Flower cité précédemment.

La révision proprement dite suggère une double phase : **les ajustements sur le plan du contenu et le toilettage sur le plan linguistique** (De Ketele, 2013). Il est nécessaire de bien penser ces deux phases car les recherches attestent que le fond est trop souvent mis de côté (CNESCO, 2018).

La révision est difficile et motive peu les élèves. Pour que l'élève parvienne à s'engager dans ce retour au texte, Geoffre (2016) l'accompagne d'un échange entre pairs. Une phase de « révision collaborative » est introduite entre les écritures du premier et du deuxième jet, qui permet aux élèves de **confronter leur écrit à ceux des autres élèves et aux consignes d'écriture** (Geoffre, 2016). Grâce à ces échanges, les élèves pourront se remettre en question et modifier leur second jet en conséquence. Les travaux de Linda Allal (CNESCO, 2018) montrent que lorsqu'une révision collaborative succède à une révision individuelle, la révision collaborative permet de doubler le nombre de modifications. L'effet positif de l'interaction est visible sur les modifications textuelles et sur les modifications orthographiques. Le pair invite l'auteur à faire des modifications qu'il n'avait pas entrepris de faire tout seul. L'interaction permet à l'élève de **s'investir** plus longtemps dans l'activité de révision. Par ailleurs, le jury de la conférence « Ecrire et rédiger » (CNESCO,

2018) souligne que ce travail en binôme sert à développer l'esprit critique et la capacité d'argumentation. Ce temps d'échange bénéficie simultanément aux deux élèves, l'auteur et le pair.

1.2.3 Modéliser les opérations de réécriture en s'appuyant sur le brouillon d'écrivain

Pour former l'élève-écrivain, Karine Meshoub et Christine Collière-Whiteside (2018) préconisent de l'**initier à la génétique textuelle**. Il s'agit d'observer et d'analyser la genèse d'un texte. Sur un texte donné, l'élève est exposé au brouillon de départ puis à la version finale du texte. En comparant les versions, l'élève mesure le chemin parcouru pour arriver au texte publié. Il perçoit les quatre opérations qui interviennent lors d'une réécriture : **ajouter, supprimer, déplacer, remplacer**. Il réalise qu'il peut faire des essais et qu'écrire est un processus. Il découvre que **les gestes correcteurs ne se limitent pas aux corrections orthographiques**, loin de là. Il prend conscience qu'un écrivain peut raturer, utiliser la marge ou l'espace entre chaque ligne pour ses besoins de réécriture, annoter, flécher, etc. Cet exercice sert à déconstruire la conception de la rature synonyme d'erreur. Il faut enseigner explicitement que dans l'écriture, « la rature est la trace d'un travail de maturation » (Karine Meshoub et Christine Collière-Whiteside, 2018, p.118).

C'est ici toute la distinction que font Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton (2002) entre les termes « corriger », « réviser » et « réécrire », parfois employés indistinctement, mais qui renvoient en réalité à des tâches différentes. En effet, si la correction revient simplement à rectifier les écarts à la norme (sur les plans orthographique et syntaxique notamment), la révision quant à elle suppose de retravailler un texte existant en recourant aux opérations précitées, lorsque la réécriture implique de retravailler en profondeur le texte dans sa dynamique générale. Or, c'est bien la capacité à réviser son texte qui est poursuivie dans les programmes.

Dès lors, cela confère au brouillon (ou « premier jet ») une valeur nouvelle, allant à l'encontre des conceptions généralement admises. En effet, le travail de révision invite à donner un « vrai statut scolaire » aux écrits dits « intermédiaires » (Chabanne, Bucheton, 2002) permettant aussi aux élèves de prendre conscience du travail fourni et de leurs progrès. Ces « *formes embryonnaires, incomplètes, lacunaires* » (Chabanne, Bucheton, 2002) prennent alors toute leur légitimité et c'est justement ce que les élèves doivent appréhender à travers le travail sur le brouillon d'écrivain.

Cette initiation à la critique génétique s'est développée dans le secondaire mais peu à l'école élémentaire. Pour faire ce travail d'initiation au cycle 2 et au cycle 3, il faut disposer de ressources concernant des auteurs de littérature de jeunesse afin que les textes soient accessibles. Karine

Meshoub et Christine Collière-Whiteside (2018) ont utilisé les documents de travail de Mario Ramos, auteur de littérature de jeunesse, qui est un des seuls à les rendre disponible sur son site internet. Pour approfondir ce champ de recherche dans le premier degré, elles invitent à se mobiliser pour « dénicher les documents préparatoires les mieux adaptés ».

1.2.4 Articuler l'étude de la langue à la production d'écrits

Chez les élèves, le transfert de connaissances en étude de la langue lors de production d'écrits est généralement faible (Chartrand, 2016). Le jury de la conférence « Ecrire et rédiger » (CNETCO, 2018) recommande d'articuler l'étude de la langue et l'activité d'écriture. Cela est peu fait en classe car les deux domaines font souvent l'objet de deux programmations indépendantes. Nous avons vu précédemment que les révisions de texte privilégiaient régulièrement la forme par rapport au fond, mais elles se font sans lien explicite avec les séances d'étude de la langue.

Dans son intervention (CNETCO, 2018), Linda Allal présente des résultats probants pour une pratique de l'orthographe intégrée à partir de la 6ème, mais elle invite tout de même les enseignants à initier les élèves dès le CE1 aux « premiers pas de la gestion de l'orthographe en contexte ». Dans son dispositif intégré, elle prévoit des activités d'orthographe portant sur une notion particulièrement pertinente pour la production d'écrit qui est réalisée en parallèle. Il s'agit de **cibler le savoir orthographique qui sera à remobiliser en contexte**. Puis la phase de révision se poursuivra par une relecture ciblée sur cette notion.

Suzanne-G. Chartrand (2016) préconise une **relecture ciblée** afin que la tâche de révision soit réaliste. La consigne de relecture doit limiter la zone de vérification, surtout au début. L'auteure rapporte que les élèves peuvent être démunis face à la traditionnelle consigne « Relisez-vous ! ». Par ailleurs, elle conseille de réaliser cette relecture de façon différée dans le temps, afin d'avoir le recul nécessaire au repérage des erreurs. Enfin, elle précise que l'élève doit apprendre à repérer ses erreurs, et non pas à corriger les erreurs soulignées par l'enseignant (pratique courante).

Enfin, les travaux de D. Cogis et C. Leblay (2010), cités par Geoffre (2016), nous permettent de préciser dans quelle mesure la révision orthographique doit être différée dans le temps. Elle doit non seulement être différée de l'écriture, mais elle doit aussi être **différée de tout travail de révision portant sur la dimension textuelle**, car tant que celle-ci est travaillée, la charge cognitive mobilisée ne permet pas une pleine vigilance orthographique.

1.3 Problématique

S'inscrivant en lien avec les enjeux actuels en didactique de l'écriture et les travaux présentés, la problématique qui structure notre recherche est la suivante : **dans quelle mesure la pratique du brouillon oral collectif, de la révision collaborative et de l'étude de la langue intégrée à la production d'écrits permet à l'élève de mieux écrire ?**

Par « mieux écrire » il est ici entendu des améliorations sur la dimension textuelle d'une part, et sur la dimension orthographique d'autre part.

Compte tenu de ces éléments, trois hypothèses guident notre recherche :

Hypothèse 1 : Le recours au brouillon collaboratif favorise l'engagement des élèves dans l'activité d'écriture et évite les situations de « blocage ». Grâce à un travail de réflexion à plusieurs, cette démarche permet également de produire des textes plus compréhensibles et mieux construits sur le plan narratif.

Hypothèse 2 : L'aide des pairs en phase de révision permet à l'élève de se questionner davantage sur son texte et de l'améliorer davantage qu'avec une révision individuelle. Le regard extérieur amène l'élève à prendre en considération les conseils qui lui sont prodigués et engendre des modifications qu'il n'aurait pas faites sinon.

Hypothèse 3 : L'articulation des séances de productions d'écrit à des séances décrochées en étude de la langue permet aux élèves de repérer les dysfonctionnements et de corriger leurs productions dans la phase de révision. Ainsi les élèves prennent part à la phase de révision et sont en capacité d'apporter des améliorations à leur texte.

Ces hypothèses ont été testées dans le cadre d'une séquence déployée dans trois classes de CE1 et dont la méthodologie et les résultats sont exposés ci-après.

2. Méthodologie

2.1 Participants

Trois professeurs stagiaires ayant un niveau CE1 ont participé à cette recherche avec leur classe. Concernant ma classe, il s'agit d'un double niveau CE1-CE2. Elle compte 26 élèves avec 15 élèves de CE1 et 11 élèves de CE2. Les données recueillies porteront uniquement sur les élèves de CE1. Ils ont tous l'âge correspondant au CE1 (pas de retard ni d'avance). Deux d'entre eux présentent

des difficultés en lecture et bénéficient pour cela d'une prise en charge par le RASED (Liv et Adrien).

Il s'agit d'une école en milieu rural, dans un environnement montagnard et se situant dans le département de la Savoie. Elle comprend quatre classes, toutes en double niveau (une classe en maternelle et trois classes en élémentaire).

2.2 Présentation de la séquence

Les trois enseignantes ont collaboré afin de construire une séquence visant à tester les hypothèses de l'étude. L'expérimentation en classe s'est déroulée sur les mois de janvier et février (période 3). Elle comprend une phase de prétest et une phase de test. La phase de prétest sert de point de comparaison afin de pouvoir mesurer l'effet des outils didactiques déployés dans le test. Le déroulement des deux phases est ici présenté. Le plan de la séquence et la fiche séquence sont joints dans les annexes 1 et 2.

Les sujets d'écriture sont semblables dans les deux phases. Il s'agit d'un tarot-conte. L'élève reçoit six cartes comme support à l'élaboration d'un récit : une carte lieu, deux cartes personnage et trois cartes objets. Chaque carte comporte un visuel. Il n'y a aucun texte afin d'éviter de potentiels problèmes de vocabulaire et de compréhension. Les cartes utilisées sont dans l'annexe 3.

2.2.1 Le prétest

Le prétest comporte deux séances. Avant toute activité d'écriture, la première séance démarre par une découverte de la démarche d'écriture à travers un brouillon d'écrivain. L'élève est amené à comparer un brouillon d'écrivain et la version finale. Le support utilisé est un extrait de l'ouvrage *Un monde de cochons* de Mario Ramos. Les quatre types de modifications sont mis en avant : ajouter, supprimer, remplacer, déplacer. Il s'agit de faire comprendre à l'élève l'intérêt de la réécriture avant de le confronter à cette tâche. Sur les deux premières périodes du CE1, la classe pratiquait un jogging d'écriture plusieurs fois par semaine, parfois avec un toilettage orthographique, mais les élèves n'ont pas encore réalisé d'activité de réécriture. Il s'agit donc de commencer la séquence par une sensibilisation à ce qu'est la réécriture. Puis cette première séance se poursuit par la production d'écrit. L'élève reçoit un lot de six cartes comme support à l'élaboration d'un récit. L'enseignant explique qu'il s'agit d'écrire un premier essai et que du temps lui sera accordé le lendemain afin de faire évoluer son texte, comme peut le faire Mario Ramos.

La deuxième séance, ici le lendemain, est une séance de réécriture. La consigne est la suivante : « Vous allez améliorer votre texte du mieux que vous pouvez et le recopier au propre. Vous pouvez modifier des mots, ajouter des choses, déplacer des choses ou supprimer des choses inutiles ».

2.2.2 Le test


Le test comporte cinq séances. Il s'agit de produire le même type d'écrit mais avec cette fois-ci l'introduction du collectif, l'intégration de séances d'étude de la langue et des temps séparés pour la révision textuelle et la correction orthographique.

Dans la première séance, l'élève reçoit six nouvelles cartes de tarot-conte. Il travaille en groupe de trois ou quatre élèves pour élaborer un brouillon oral de ce récit. A plusieurs, ils construisent oralement l'histoire jusqu'à pouvoir la conter à l'enseignant. Afin d'organiser le travail de groupe, des cartes de responsabilités sont également distribuées. Selon la responsabilité reçue, l'élève sera le garant pour son groupe des personnages, ou bien du lieu, de la chronologie ou encore le rapporteur de l'histoire finale. Les groupes ont été constitués de façon hétérogène afin que les élèves les plus en difficultés puissent s'appuyer sur des échanges avec les élèves les plus à l'aise. Après ce temps de brouillon oral collectif, chaque élève écrit individuellement le récit avec ses propres mots.

La deuxième séance est une séance d'étude de la langue consacrée aux substituts. Elle a pour objectif de faire comprendre à l'élève la notion de chaîne anaphorique, afin de l'aider en situation d'écriture dans la désignation des personnages. Pour cela, l'élève réalise trois activités sur cette notion : comparaison d'un texte avec des répétitions et de la version avec des substituts, relevé de chaînes anaphoriques dans de courts textes et production de substituts pour modifier un texte comportant des répétitions.

La troisième séance revient sur la production d'écrit. Il s'agit d'une séance de réécriture portant sur la dimension textuelle uniquement (la dimension orthographique n'est pas encore le sujet). La séance guide la démarche de réécriture et elle prévoit une mise en application explicite du travail fait précédemment sur les substituts. La séance s'articule en trois temps. Tout d'abord, la classe réfléchit collectivement aux conseils qui pourraient être apportés sur un texte pris comme exemple et lu par l'enseignant. J'ai utilisé comme support ici un texte d'élève issu du prétest. Il s'agit d'aider les élèves à développer une posture de critique. Suite à cet exemple collectif, les élèves travaillent en binôme. Chacun lit son texte à l'autre, qui est invité à formuler des conseils. Le texte est lu et non pas « montré » (au moins au démarrage). Ainsi, l'élève qui écoute peut plus facilement se concentrer sur la dimension narrative, et non orthographique. Les binômes sont constitués d'élèves

n'ayant pas écrit sur les mêmes cartes de tarot-conte. Ceci permet que l'élève auteur confronte son texte à quelqu'un qui n'a pas connaissance du sujet. Pour guider ce travail en binôme, une grille de révision est présentée aux élèves et reste projetée pendant toute l'activité. Elle liste trois points de vigilance :



1. As-tu compris qui sont les personnages ?
2. As-tu compris la fin ?
3. Dis-lui s'il y a des répétitions et par quoi les remplacer?

Ecran projeté en classe

Après ce temps de révision en binôme, l'élève s'attelle individuellement à la réécriture de son texte. La consigne est la suivante : « Tu vas maintenant réécrire ton texte, en utilisant les conseils dont vous venez de discuter. » L'élève produit un deuxième jet de son texte.

La quatrième séance est une nouvelle séance d'étude de la langue. Elle porte sur le pluriel des noms. Il s'agit de réactiver la marque du pluriel en -s qui a été étudiée la période précédente, d'approfondir l'utilisation du pluriel avec différents types de déterminants (des, plusieurs, beaucoup de, cinq, etc.) et de poursuivre l'apprentissage avec les autres formes du pluriel (-aux, -eux et absence de marque).

La cinquième séance est dédiée à la correction orthographique des productions d'écrits et prévoit une mise en application explicite du travail fait précédemment sur le pluriel des noms. Les sujets d'écriture ont été pensés pour que les textes produits comprennent des noms au pluriel. Les cartes du tarot-conte comportent volontairement des éléments au pluriel : des pièces d'or, des écoliers, des pansements, des éléphants, etc. Lors de cette séance de correction orthographique, les élèves vérifient dans leur texte que les noms au pluriel sont correctement accordés. Après un temps de relecture individuelle, les élèves effectuent une relecture en binôme pour croiser leur regard et s'exercer à la justification orthographique. L'élève corrige s'il est d'accord avec la suggestion de son camarade.

Enfin, ce projet d'écriture a donné lieu à un échange des textes entre les trois classes ayant participé au dispositif. Les enseignants ont complété le toilettage orthographique entamé par les élèves. Les élèves ont copié au propre cette version finale et l'ont illustrée avant envoi. Cette correspondance permet de donner du sens en définissant un destinataire.

2.3 Matériaux collectés et mesures effectuées

Pour les besoins de l'étude, les productions d'écrits ont été scannées à chaque étape. Pour rappel, les élèves ont travaillé sur deux sujets d'écriture (c'est-à-dire deux sujets d'images différentes). Ils ont traité un premier sujet servant de base de comparaison, que l'on appelle « prétest ». Puis ils ont traité un deuxième sujet, que l'on appelle « test ». Le premier sujet a donné lieu à deux jets. Le deuxième sujet a donné lieu à trois jets. La tableau 1 ci-dessous dresse la liste des matériaux ainsi collectés.

Tableau 1 : Présentation des matériaux collectés pour l'étude

Matériau collecté	Séance durant laquelle il a été produit	Conditions de réalisation
Le prétest jet 1	Séance 1 du prétest	Histoire produite individuellement à partir de 6 images distribuées (1 lieu, 2 personnages, 3 objets)
Le prétest jet 2	Séance 2 du prétest	Révision individuelle de son texte : recherche d'améliorations (avec rappel des 4 types d'opérations possibles) puis copie du texte au propre.
Le test jet 1	Séance 1 du test	Histoire produite oralement en groupe à partir de 6 nouvelles images, puis écriture individuelle avec ses propres mots.
Le test jet 2	Séance 3 du test	Révision en binôme des textes, ciblée sur la dimension textuelle avec 3 critères présentés, puis copie du texte au propre.
Le test jet 3	Séance 5 du test	Révision individuelle puis en binôme de l'orthographe avec relecture ciblée sur le pluriel des noms. Corrections effectuées directement sur le jet précédent.

Ces matériaux vont être utilisés pour effectuer différentes mesures afin d'évaluer la validité des hypothèses de l'étude.

Concernant la première hypothèse sur les effets du brouillon collaboratif, les mesures seront :

- comparaison du nombre de mots écrits dans le test jet 1 avec le prétest jet 1 ;
- comparaison de la qualité textuelle du test jet 1 avec le prétest jet 1, en cherchant à identifier ce sur quoi portent les éventuelles améliorations.

Concernant la seconde hypothèse sur les effets de la révision collaborative, les mesures seront :

- comparaison de l'engagement des élèves dans la révision textuelle lors du test jet 2 par rapport au prétest jet 2, en cherchant à évaluer la réponse des élèves à la consigne de révision textuelle.
- comparaison du nombre de mots modifiés lors du test jet 2 par rapport au prétest jet 2.

Concernant la troisième hypothèse sur l'apport des séances intégrées en étude de la langue, les mesures seront :

- analyse des modifications relatives aux substituts et à la désignation des personnages effectuées dans le test jet 2 et comparaison par rapport au prétest jet 2.
- comparaison de la part des noms pluriels correctement accordés dans le test jet 3 par rapport au prétest jet 2. L'analyse se limitera bien à la compétence travaillée, à savoir l'accord du nom (et pas de l'adjectif), dans sa forme simple (et pas en complément du nom).

Les résultats reposent sur l'échantillon du groupe de CE1 composé de 15 élèves. Certains élèves n'ont pu réaliser toutes les étapes du protocole du fait d'absence. Par conséquent, selon les indicateurs, les effectifs sont de 14, 12 ou 10 élèves.

3. Résultats

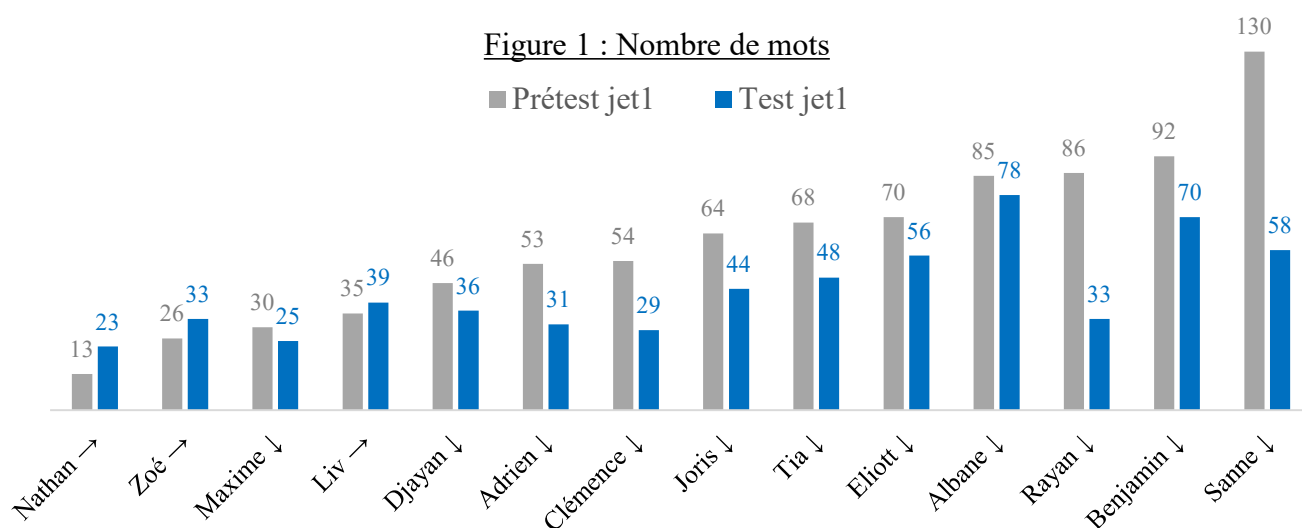
3.1 Les apports du brouillon oral collaboratif

Nous étudions les apports du brouillon oral collaboratif en comparant le jet1 du test avec le jet1 du pré-test qui avait été réalisé sans brouillon oral collaboratif.

3.1.1 La longueur du texte

Nous avons émis l'hypothèse que le recours au brouillon oral collaboratif pouvait aboutir à des textes plus longs, car il aiderait l'élève face au manque d'idées et face au blocage vis-à-vis de l'écrit qui peut s'observer en CE1.

La figure 1 montre que les textes produits avec brouillon oral collaboratif sont globalement plus courts. En moyenne, le nombre de mots s'établit à 43 mots contre 61 mots dans le prétest. Par contre, on constate une augmentation du nombre de mots chez trois élèves qui écrivent relativement peu (Nathan, Zoé et Liv).



3.1.2 La compréhensibilité du texte

La planification étant prise en charge par le brouillon oral collaboratif, nous avons fait l'hypothèse que la mise en texte qui s'en suit présenterait des améliorations. Dans les textes du prétest, nous pouvons identifier trois dysfonctionnements qui entravent la compréhensibilité. Regardons dans le test s'il y a eu des évolutions.

L'introduction des éléments du récit

Dans le texte issu du brouillon oral collaboratif, tous les élèves (14/14) démarrent par une phrase introduisant des éléments du récit. La majorité des élèves ont recours à la formule « Il était une fois » (10/14). Ils introduisent des éléments du cadre spatio-temporel et/ou des personnages en utilisant des articles indéfinis (un, une, des). *Exemples* : « *Il était une fois des élèves.* » « *Il était une fois une bibliothèque qui avait pas de lumière.* » « *Il était une fois des enfants de CM2 qui travaillaient bien mais ils entendirent un étrange bruit dans l'ancienne bibliothèque.* »

Pour plus de la moitié des élèves (8/14), c'est nouveau. Leurs textes du prétest comportaient des articles définis (le, la, les) dès la première phrase, sans référent préalable. *Exemples* : « *Les chatons vont très vite dans le village.* » « *Le voleur regarde l'école et...* » « *Un soir, le voleur vola quatre petits chatons.* »

L'utilisation de pronoms

Dans le prétest, l'emploi de pronoms desservait la compréhensibilité des textes pour la moitié des élèves (7/14). Les pronoms étaient employés sans référent ou en étant trop éloignés du référent. Cela concerne l'emploi de pronoms personnels sujets (principalement *il* ou *ils*) et l'emploi du pronom démonstratif « *ça* » chez un élève. Des exemples sont présentés dans l'annexe 4.

Dans le test, ce dysfonctionnement n'est plus présent pour 5 élèves sur 7. Les élèves utilisent davantage des groupes nominaux pour désigner. Des exemples sont présentés dans l'annexe 5. Pour assurer la compréhensibilité, ils répètent parfois ces groupes nominaux et on note chez un élève l'usage d'une reprise anaphorique nominale (« *des élèves* »/ « *les enfants* »). Bien sûr, les textes comprennent également des pronoms, mais ceux-ci reprennent correctement le référent.

L'écriture de phrases incomplètes

Chez 5 élèves sur 14, nous observons des phrases incomplètes dans le texte du prétest. Ces élèves ont oublié un ou plusieurs mots. *Exemples* :

« *Il était une fois des jouaient de la musique.* » => mots manquants: **gens qui*

« *partent et la voiture était en panne.* » => mot manquant : **Ils*

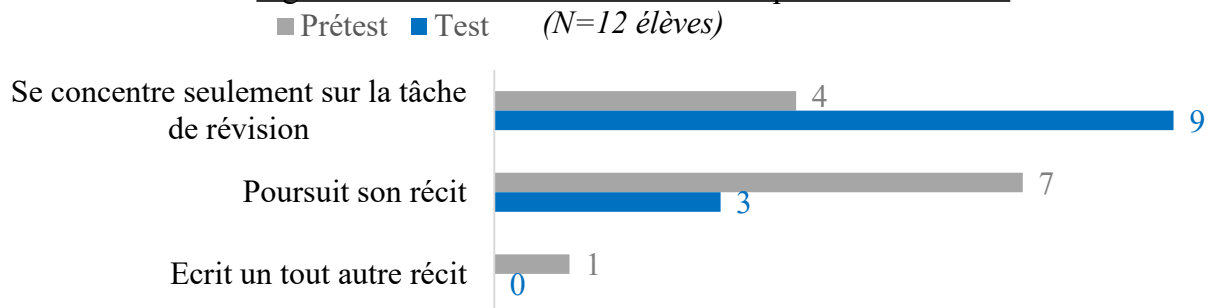
Pour l'ensemble de ces 5 élèves, l'anomalie ne se retrouve pas dans le test.

3.2 Les apports des aides relatives à la révision textuelle

Le test fait l'hypothèse d'aider les élèves à réviser leur texte par le biais d'une séance décrochée dédiée aux substituts et d'une séance de réécriture guidée. Cette dernière comprend un exemple collectif oral, un temps d'échange en binôme basé une grille de révision, et enfin un temps de réécriture individuelle. Le grille de révision porte sur trois points : As-tu compris qui sont les personnages ? As-tu compris la fin ? Dis-lui s'il y a des répétitions et par quoi les remplacer ?

La figure 2 présente le comportement des élèves face à la tâche de révision. Lors du prétest, ils étaient nombreux à s'engager dans la poursuite de leur récit, alors que dans le test, ils se sont davantage concentrés sur la révision de leur texte.

Figure 2 : Nombre d'élèves selon le comportement observé



La figure 3 indique l'étendue de la révision portée dans les textes. Elle souligne que la révision a porté sur un plus grand nombre de mots dans le test. La figure 4 apporte une vision relative en rapportant le nombre de mots modifiés au nombre total de mots du texte. Ces données montrent que le test a permis d'engager davantage les élèves dans l'activité de révision. Ils sont plus intervenus sur leur texte. Seule une élève n'est pas entrée dans la tâche. Une élève n'a pas produit plus de modifications mais elle était déjà bien active en révision lors du prétest.

Figure 3 : Nombre de mots modifiés lors de la révision textuelle

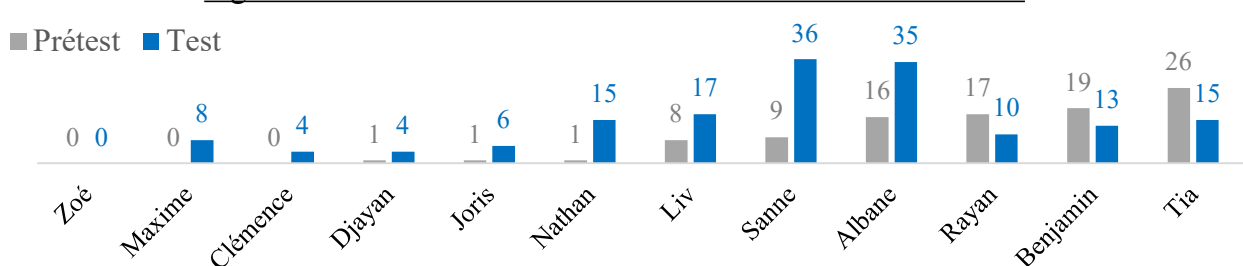
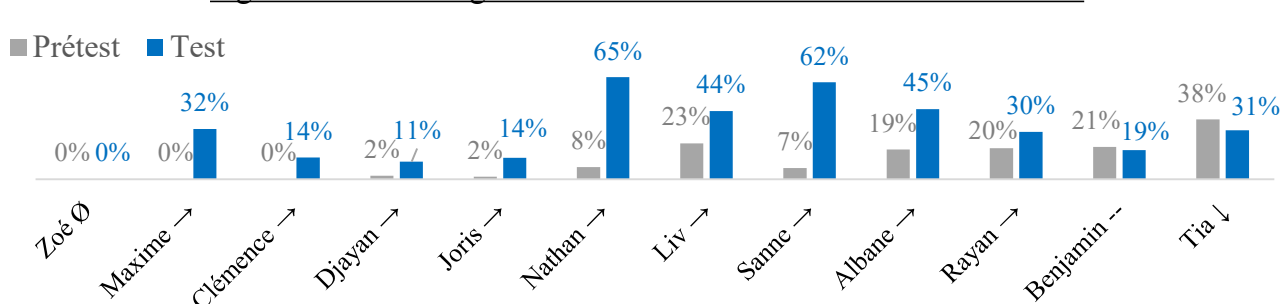


Figure 4 : Pourcentage de mots modifiés lors de la révision textuelle



Afin de saisir l'intérêt de la séance décrochée sur les substituts, intéressons-nous aux modifications apportées par les élèves dans leurs textes à ce sujet (tableaux 2 et 3). Le travail sur les substituts a permis à des élèves de solutionner des répétitions dans leurs textes, mais aussi plus largement de se pencher sur la désignation des personnages (sans forcément être liée à une répétition). On retrouve de telles interventions dans les textes du test chez la moitié des élèves (7/12). Dans le prétest, seul un élève était intervenu sur la désignation d'un personnage.

Tableau 2 : Types de modifications textuelles en lien avec la séance sur les substituts

	<u>Prétest Jet2</u> Nombre de modifications	<u>Prétest Jet2</u> Nombre d'élèves concernés	<u>Test Jet2</u> Nombre de modifications	<u>Test Jet2</u> Nombre d'élèves concernés
Traitement d'une répétition par recours à un substitut	0	0	6	5
Traitement d'une répétition par simple suppression de mots	0	0	1	1
Reformulation pour désigner un personnage	0	0	5	3
Ajout visant à enrichir la désignation d'un personnage	1	1	1	1
Tous types confondus	1	1	13	7

Le tableau 3 indique les reprises nominales et pronominales relevées parmi les modifications faites dans les textes du test. Il pointe les difficultés constatées concernant l'utilisation de reprises pronominales.

Tableau 3 : Les modifications traitant une répétition par recours à un substitut (Test Jet2)

4 reprises nominales	« une femelle tigre » « la tigresse »
	« le vétérinaire » « le médecin » « le docteur »
	« le médecin » « le monsieur »
	« l'affreux » « le monstre »
2 reprises pronominales	L'élève repère la répétition « des éléphants » avec « Un éléphant », qu'il remplace alors par « Il ». On perçoit la démarche mais le substitut est incorrect. Il doit être indéfini. Exemple : « L'un d'eux ». (Texte en annexe 6)
	« Le docteur emporte l'éléphant. » est remplacé par « Le docteur l'emporte. ». Dans ce texte, la reprise pronominale n'est pas adaptée car le référent est éloigné.

Par ailleurs, le traitement des répétitions et la désignation des personnages ne sont pas les seuls objets de modifications dans les textes. Les modifications concernent également les choix narratifs (dans le cœur du récit ou sur la fin), la vraisemblance du propos, le détail du lieu, de la situation initiale, de l'action, le temps utilisé et la précision lexicale.

3.3 Les apports des aides relatives à la correction orthographique

Le test fait l'hypothèse d'aider les élèves à réviser l'orthographe de leur texte concernant le pluriel des noms. Il s'agit d'une notion fondamentale au CE1. Les repères annuels de progression indiquent que « la gestion des premiers accords étudiés explicitement est attendue en situation d'expression écrite en fin d'année. » Pour atteindre cet objectif, le test prévoit une séance décrochée dédiée au pluriel du nom, un temps de correction de la production écrite centré sur l'orthographe (la révision textuelle ayant déjà été traitée séparément), avec une recherche spécifique des noms pluriels et enfin un échange en binôme.

Le tableau 4 présente la part de noms pluriels correctement accordés dans les versions finales du prétest et du test. Lors du prétest, seuls deux élèves ont accordé des noms au pluriel (Benjamin et Djayan). Lors du test, tous les élèves ont accordé au moins un nom au pluriel. Ils ont réalisé entre 29% et 100% des accords à faire dans leur copie. Sur l'ensemble des copies, cela représente 66% de noms pluriels correctement accordés.

Tableau 4 : Accord des noms pluriels

		Rayan	Albane	Maxime	Tia	Liv	Sanne	Benjamin	Clémence	Djayan	Zoé	Total CE1
Prétest Jet 2	Nb de noms pluriels accordés	0	0	0	0	0	0	5	0	1	0	6
	Nb total de noms pluriels	2	1	2	3	2	9	6	6	2	0	33
	% de noms pluriels accordés	0%	0%	0%	0%	0%	0%	83%	0%	50%	-	18%
Test Jet 3	Nb de noms pluriels accordés	2	1	1	2	2	6	4	5	1	3	27
	Nb total de noms pluriels	7	3	2	4	3	8	5	5	1	3	41
	% de noms pluriels accordés	29%	33%	50%	50%	67%	75%	80%	100%	100%	100%	66%

**Les compléments du nom non accordés ne sont pas comptabilisés du fait de leur complexité (exemple : une caisse de jouets, un sac de pièces).*

***En présence d'adjectif, seul le nom est comptabilisé.*

Tous les élèves ont été en réussite (au moins partielle) sur la révision des noms pluriels, même ceux en difficulté avec l'écrit, notamment sur le plan des correspondances grapho-phonologiques. La figure 5 l'illustre avec les productions de l'un d'entre eux.

Figure 5 : Productions d'élèves (Liv)

Noms pluriels non accordés / accordés

Prétest jet2

La faré

Il été un bébé avec cé parano
avec

Le bébé trava un dessin et il le coloria.
trouva dessin coloria

Mé il na avé mare.
en

Il sanfia des la faré
s'enfuit dans

Il trouva de gaisse.
?

Test jet3

l'escal

Il est une fois des échelles.

Il entend des bris dans la bibliothèque.
bruits bibliothèque

Il descendé dans la bibliothèque.
descendant

Il voit un monstre il s'appelle gambre.
s'appelle

Les nebe a peré li remonte.
Les enfants ont peur. Ils remontent.

Liv rencontre des difficultés sur le plan des correspondances grapho-phonologiques mais elle réussit à faire l'accord de deux noms pluriels lors du test, alors que ce n'était pas le cas lors de la correction du prétest.

Ce travail mené sur le pluriel du nom a permis qu'une majorité des accords attendus soit réalisée dans les copies. Mais les écrits présentent par ailleurs des cas de surgénéralisation du « s » au verbe, commis lors de la révision orthographique ou bien déjà présents et non corrigés. Le tableau 5 fait état de ces erreurs.

Tableau 5 : Erreurs relevées concernant la surgénéralisation du « s » (test jet 3)

« Les élesphants bois une possion qui les sondors. »
« Les otr enfens sons parti. »
« Lés 80 elev jous. »
« La blibiotécaire leur donne des bonbons. »

« *Des enfants viennes.* »

« *Il a voulu leur faire peur.* »

=> Les formes verbales « sondors » « sons » et « jous » se sont vus ajouter un « s » à tort lors de la révision orthographique, par surgénéralisation du pluriel du nom.

=> Les autres formes erronées « bois », « donne », « viennes », « faire » présentaient déjà un « s » et n'ont pas été corrigées lors du temps de correction orthographique.

On note donc que le « s » du pluriel des noms atteint malencontreusement des verbes. Par contre, on ne constate pas de « s » mis à tort à des noms singuliers. La notion du pluriel est donc comprise mais le repérage du nom est une compétence grammaticale à consolider.

4. Discussion

Cette dernière partie visera à analyser les résultats présentés et le déroulement de l'expérience afin d'identifier les apports pour la pratique enseignante et des pistes de travail à développer.

4.1 Penser des sujets adaptés aux élèves et aux objectifs

Les sujets que nous avons construits pour les élèves comportent six images (un lieu, deux personnages, trois objets). Nous avons pensé ces images afin qu'elles aident les élèves à développer des idées. Les élèves se sont attachés à exploiter les six éléments dans leur récit. En voici un exemple avec le texte de Zoé. Les six éléments fournis par les images sont en italique : « Il était une fois *une bibliothèque* où il y avait peu de *lumière*. *Une classe* venait rendre *des livres*. La bibliothécaire leur donne *des bonbons*. Sur l'emballage des bonbons, il y avait *un monstre* dessiné.» (cf. annexe 3 pour les images du sujet D). On s'aperçoit que Zoé met fin à son texte une fois les six éléments introduits. Cela donne l'impression que le critère de réussite est l'utilisation de toutes les images. La consigne doit donc être précisée. Ce n'est pas l'utilisation à tout prix des images qui est attendue mais la production d'un récit cohérent et structuré avec une situation initiale, un élément perturbateur et une fin. La consigne pourrait devenir : « Utilise au moins trois images parmi celles-ci pour écrire une histoire. Invente ce qu'il se passe ». Cela permet de laisser suffisamment de matériau comme support à l'imagination, mais de ne pas focaliser les élèves sur une contrainte qui ne sert pas l'objectif narratif. D'un autre côté, les images ont été choisies pour contenir des noms pluriels : ici *des livres*, *des bonbons* et *des écoliers* (même si Zoé a choisi d'utiliser le nom singulier « la classe »). Il faut donc prévoir que la réduction de la contrainte sur

les images peut entraîner la production de moins de matériau pour travailler le pluriel ensuite. Cela ne sera pas forcément le cas mais c'est une conséquence possible.

Un autre élément d'analyse du sujet que nous avons élaboré porte sur le type d'images fournies. Il s'agit ici d'images « brutes ». Elles représentent des éléments sans aucune mise en contexte. On s'aperçoit qu'il s'agit d'un bon support pour s'exercer à l'écriture d'une situation initiale. L'élève doit tisser des liens entre ces éléments indépendants. C'est un travail important qui s'est déroulé dans les échanges du brouillon collaboratif. Par contre, au vu des textes produits, on peut prévoir de poursuivre l'apprentissage du récit par un travail ciblé sur la notion d'élément perturbateur. On pourra alors partir d'images présentant une mise en scène avec des éléments contextualisés, qui fournissent une situation initiale et qui amènent à écrire à partir de ce point de départ. Ce travail à partir d'images en contexte pourrait s'appuyer sur des tableaux, des illustrations d'album ou encore des captures de films d'animation. Lors de l'étape de révision, on orientera alors la grille de révision autour de « l'action ». Par exemple : « As-tu compris ce qu'il se passe ? Dis-lui ce que tu n'as pas compris. »

4.2 Intérêts et ajustements dans le recours au brouillon oral collaboratif

Les progrès soulignés sur la compréhensibilité des textes montrent que le brouillon oral collaboratif aide l'élève à prendre en compte son lecteur. Les textes sont de meilleure qualité car dans le travail en groupe, chaque proposition est soumise immédiatement à la compréhension des autres et peut bénéficier d'une reformulation. Le brouillon oral a permis aux élèves d'entrer dans la logique de la narration. Par rapport au prétest, les élèves réussissent à écrire le cadre de leur récit en installant bien les référents, avec des articles indéfinis, et les personnages sont mieux désignés. La mise en texte est aussi facilitée car on ne constate plus de mots manquants dans les phrases, signe que la charge cognitive est potentiellement allégée. On relève donc des acquis intéressants. Il faudra par la suite observer si ces progrès sur la logique narrative se maintiennent dans une situation de production individuelle, et prévoir par ailleurs de nouvelles situations de brouillon oral pour continuer à développer les compétences d'écriture.

Concernant le nombre de mots en baisse par rapport au prétest, nous pouvons l'expliquer par le fait que se mettre d'accord au sein du groupe était difficile. Chaque proposition étant discutée par le groupe, les élèves ont concentré leur énergie sur un nombre plus limité d'éléments narratifs. Pour faciliter la production au sein des groupes, il me semble qu'il y ait des pistes d'ajustement sur le dispositif. Comme tout travail en groupe, le brouillon oral collaboratif est une activité bruyante. Le

volume sonore dans la classe a gêné la réalisation de l'activité. Certains élèves m'ont interpellée : « Maitresse, on ne s'entend pas ». La sensibilisation au chuchotement lors de la passation de consigne et les rappels pendant l'activité n'ont pas suffi. Je pense qu'une optimisation de l'organisation spatiale pourrait aider à contenir le bruit. J'avais opté pour un regroupement de tables en îlots (des îlots de trois ou quatre tables), comme on le voit souvent pour les travaux de groupe. Or ici, un regroupement de chaises serait suffisant car c'est un travail oral. Les élèves d'un groupe seraient regroupés en rapprochant leurs chaises, voire en se rassemblant autour d'une table de discussion, mais une seule. Ce serait une disposition plus propice à l'oral, car en conservant tables et trousseaux, certains élèves ont été tentés d'écrire de façon « individuelle », sans être dans l'échange. Enfin, je préconiserais plutôt de limiter les groupes à deux ou trois élèves, sans aller au-delà, car le nombre génère du bruit ainsi que davantage de difficultés à se mettre d'accord pour construire un récit commun. Ces réflexions sur le dispositif visent à faciliter l'échange entre les élèves afin qu'ils puissent aller aussi loin qu'ils le peuvent dans la construction d'un schéma narratif.

Concernant cet indicateur quantitatif « nombre de mots », il ne s'agit pas de vouloir faire écrire « plus » à tout prix, et surtout pas au détriment de la qualité. Néanmoins au début du CE1, « débloquer » ceux qui écrivent peu a été une préoccupation. Cette expérimentation a apporté deux éléments de réponse :

- Premièrement, la pratique du brouillon oral en groupe hétérogène a permis tout de même de faire écrire un peu plus à quelques élèves qui écrivaient moins.
- Deuxièmement, présenter l'écriture comme un processus en plusieurs étapes diminue le poids mis sur ce qu'est l'écriture. En insistant sur le fait qu'il s'agit dans un premier temps d'un essai de texte et que l'écrit n'est pas figé, l'élève peut oser davantage. C'est ce qui s'est passé lors du prétest lorsque j'ai présenté la démarche d'écriture et confronté les élèves au brouillon d'écrivain. Suite à la découverte de la génétique textuelle, les élèves ont montré un investissement très positif dans la tâche d'écriture qui a suivi. Même si ce n'est pas mesuré ici, j'estime que les textes du prétest étaient déjà satisfaisants d'un point de vue quantitatif.

Par ailleurs, la séquence effectuée m'a fait prendre conscience qu'il fallait donner une juste mesure au critère quantitatif. Pour certains élèves écrivant beaucoup, il a semblé que la satisfaction recherchée était surtout de « terminer la page ». Il faut donc bien encourager les élèves à s'investir dans la tâche, mais en visant de façon explicite autant la qualité que la quantité.

Au-delà des objectifs attendus en production d'écrit, j'ai relevé deux autres intérêts à la pratique du brouillon oral collaboratif :

- Tout d'abord, c'est une modalité de travail qui permet de varier l'entrée en production d'écrit et donc de motiver, car la variété est source de motivation. La séance de réécriture du prétest avait été éprouvante pour beaucoup. La semaine suivante, lors de la présentation du deuxième projet d'écriture, la modalité du travail en groupe a été une arme motivationnelle.

- Ensuite, c'est un exercice de coopération exigeant. Il exerce l'élève à prendre en compte les idées de l'autre. Pour certains, c'était difficile. Voici un exemple de divergence au sein d'un groupe de trois élèves au sujet du personnage « monstre » :

- Rayan écrit : « *Le monstre était caché derrière les livres.* »
- Clémence écrit une version similaire : « *Il y avait un monstre derrière des livres.* »
- Zoé écrit une toute autre version : « *Sur l'emballage des bonbons, il y avait un monstre dessiné.* »

Le brouillon oral collaboratif donne donc lieu à des projets permettant de travailler la coopération, compétence figurant dans le socle commun : « L'élève s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus » (Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015).

4.3 Intérêts et ajustements concernant la phase de révision textuelle

Grâce à l'échange entre pairs, les élèves sont davantage entrés dans la tâche de révision. Ils ont moins cherché à poursuivre leur récit ou à partir sur un tout autre récit. Ils ont cherché à apporter des améliorations à leur premier jet. La mesure quantitative souligne qu'ils sont intervenus sur un plus grand nombre de mots à l'issue de la révision collaborative par rapport à la révision individuelle du prétest. La discussion en binôme a permis d'accorder un temps plus long de questionnement sur les textes. Seul, chacun de son côté, la relecture était vite faite. A deux, plus de points sont soulevés. Et on note qu'un certain nombre d'élèves a cherché et a réussi à apporter des améliorations en lien avec la séance sur les substituts. Ils ont pu faire le lien entre la séance d'étude de la langue et leur texte, notamment grâce à la grille de révision qui rappelait d'y porter attention. Concernant cette notion, les textes font apparaître un point de vigilance sur les reprises pronominales. L'élève ne doit pas utiliser abusivement les pronoms. Il faut veiller à démontrer aux élèves que les répétitions nominales sont parfois nécessaires à la compréhension et que les référents de pronoms doivent être clairement identifiables par le lecteur. Un travail d'analyse des pronoms

en séance de lecture-compréhension me semble très important à mener en parallèle de son application en production d'écrit.

Les différentes modifications apportées dans les textes montrent que la révision est une activité très riche de réflexion sur la langue. Elles montrent que l'élève, dès le CE1, alors écrivain en herbe, est capable de mener une réflexion sur le fond de son écrit et sur le choix des mots.

Néanmoins, cette expérience reste la première activité de révision textuelle pour ces élèves. Pour certains d'entre eux, elle est restée assez limitée en portant sur moins de 10 mots (et 0 mot pour une élève qui n'est pas entrée dans la tâche). Cela m'encourage donc à multiplier les travaux de révision, tout en pensant à varier les modalités pour soutenir la motivation et développer la compétence visée : confrontation en binôme, confrontation au groupe classe, confrontation individuelle avec l'enseignant, observation de brouillon d'écrivain et aussi de brouillon d'élèves afin d'explicitier les types de modifications et leurs effets. Je prends conscience de l'importance de faire lire les textes d'élèves et de l'exploitation que l'on peut en faire. En amont, nous pouvons imaginer à l'avance définir qui sera le lecteur de qui. Ainsi, l'élève-auteur a en tête le destinataire pour lequel il écrit. En phase de révision, nous pouvons mettre le destinataire dans une posture de « critique » comme nous l'avons fait. Pour passer par un autre biais, nous pouvons aussi demander au destinataire de reformuler pour manifester sa compréhension. Entendre cette reformulation pourra aider l'auteur à saisir les manquements et revenir sur son texte.

Concernant la consigne organisant la tâche de révision, il serait préférable de demander à l'élève d'effectuer ses modifications sur le texte même du premier jet, plutôt que de le réécrire sur une nouvelle feuille comme nous l'avons demandé. Il s'agit de s'approprier la notion de brouillon comme écrit de travail. L'élève apprendrait alors à utiliser l'espace de la feuille comme support de sa réflexion : utiliser l'interligne, barrer, faire des flèches. Il faut que la tâche de copie au propre soit différée afin que l'élève puisse se focaliser sur l'activité de révision. Sinon, le risque est grand de voir l'élève se tourner directement vers un « recopiage », sans effectuer le travail de révision ou assez peu.

4.3 Intérêts et ajustements concernant le traitement de la correction orthographique

Dans notre séquence, l'élève a pu faire le lien entre séance d'orthographe et séance de production d'écrit. La mise en application attendue de l'orthographe en production d'écrit était explicite. Je retiens de cette expérience l'importance de dissocier les étapes et de formuler qu'il s'agit de se préoccuper des idées d'une part, et de se préoccuper de l'orthographe d'autre part. Il est important

d'enseigner que les deux sont importants. Seulement, il est nécessaire de s'occuper d'une chose à la fois pour y arriver.

Les résultats du prétest illustrent bien la difficulté pour les élèves d'exercer une vigilance orthographique en situation d'écriture et même de relecture. Lors de la révision, la vague consigne « Relis-toi ! » est en effet peu efficace, comme le souligne Suzanne-G. Chartrand (2016). Seuls deux élèves ont été capables de repérer les noms au pluriel pour les accorder, alors que la notion avait été travaillée la période précédente. Dans le test, par contre, tous les élèves ont fait des accords de noms pluriels. Il reste des accords non faits dans certaines copies mais tous ont pu mettre en application la notion réactivée, au moins partiellement, dans leur texte. Le transfert attendu de connaissance orthographique en situation d'écriture est ici atteint. Néanmoins, il souligne une fragilité grammaticale qui engendre des cas de surgénéralisation du « s » sur les verbes. Il faut reconnaître ici un manquement sur l'évaluation des prérequis. Je n'avais pas anticipé ce type d'erreurs. La grammaire est enseignée par ma collègue binôme. Je n'ai donc pas fait le lien nécessaire entre la compétence grammaticale de reconnaissance du nom et la compétence orthographique de l'accord. Au vu des textes produits, il faut donc revenir à l'identification des noms. Et il serait intéressant de développer une approche graphémique autour des valeurs grammaticales de la lettre « s ». Il s'agirait d'aboutir à un affichage déclinant le « s » comme marque du pluriel du nom et comme marque figurant dans la conjugaison pour *tu* et *nous*, tandis que la marque est « *ent* » pour la troisième personne du pluriel. Des activités de classement à partir de corpus de mots peuvent être réalisées.

Par ailleurs, l'expérience m'a fait prendre conscience du fait que la gestion des accords est une notion sur laquelle les élèves en difficulté sur le plan des correspondances grapho-phonologiques peuvent être en réussite (cf. 3.3 avec les productions de Liv). Pour ces élèves, l'orthographe peut être synonyme d'échec. Il est donc important de valoriser les réussites lorsqu'ils acquièrent des compétences sur la gestion des accords.

Pour aller plus loin avec des CE1 au cours de l'année et compte tenu des observations faites dans les copies, nous pouvons envisager de transférer la démarche de cette séquence à d'autres notions, notamment :

- les pronoms : recherche de référents dans des textes « de littérature » d'une part et dans des textes d'élèves d'autre part, en soulevant notamment la prise d'indice que représente le singulier et le pluriel. En tant que lecteur, il s'agit d'apprendre à s'appuyer sur les pronoms dans sa lecture. En tant qu'écrivain, il s'agit de comprendre l'enjeu de bien expliciter les référents et de bien

orthographier les pronoms, en mesurant les confusions qu'engendrent les erreurs faites sur les homophones *il/ils, elle/elles, on/ont*. Il sera utile que l'enseignant donne des exemples en raisonnant à voix haute. Nous pouvons donner un exemple ici en partant du texte de Sanne (test jet 3, extrait) : « *Il etai une foi un circ avec des animaux, des lions, des éléphants, des tigres, des perokai, des okapis. Il fesai des acrobasis.* » On peut alors commenter au sujet de la deuxième phrase : « Je vois que c'est écrit *Il* au singulier, alors je me demande qui fait des acrobaties car il y a plein d'animaux au pluriel juste avant ? C'est lequel qui fait des acrobaties ? ». Cela permet d'amener la nécessité du « s » pour signifier que tous les animaux font des acrobaties, puis du « ent » au verbe selon l'avancée en conjugaison.

- la conjugaison du présent : une fois les débuts de la conjugaison abordés, l'accord du verbe gagnera à être travaillé en production écrite de manière intégrée et ciblée. Compte tenu des remarques faites précédemment sur l'accord du nom, on sera vigilant à aider les élèves dans le repérage du verbe, et à ce que la distinction soit faite entre la marque du pluriel sur le nom et sur le verbe.

L'articulation de l'étude de la langue à l'écriture est un moyen de créer du sens entre les sous-domaines du français, notamment lorsque plusieurs enseignants se partagent une classe et donc souvent les sous-domaines. En tant que PES à mi-temps, cela est un bon moyen de lier l'orthographe que j'enseigne à la conjugaison et la grammaire enseignées par ma collègue.

4.4 Analyse croisée

L'intérêt de cette recherche était aussi de pouvoir croiser les résultats avec ceux constatés dans les deux autres classes ayant réalisé la séquence. J'appellerai ces deux autres classes « B » et « C ». Les résultats sont davantage croisés avec ceux de l'enseignante B qui a réalisé une démarche d'analyse similaire à la mienne. Ma classe est désignée classe « A ».

- On constate que le nombre de mots écrits à l'issu du brouillon oral est similaire dans les classes A et B, avec une quarantaine de mots écrits en moyenne. Cela représente une augmentation pour la classe B qui avait écrit en moyenne 31 mots au prétest. Dans ma classe, cela représente une augmentation pour trois élèves qui écrivent assez peu, mais ce n'est pas une augmentation au global car les textes du prétest étaient relativement denses avec 61 mots en moyenne. On peut en conclure que l'effet dépend du point de départ des élèves.

- Dans la classe A comme dans la classe B, on note que le brouillon oral collaboratif a permis des progrès sur l'introduction des éléments du récit. Grâce à cette modalité d'écriture, la quasi-totalité

des élèves est entrée dans la logique de situation initiale avec installation des référents. Pour aller plus loin sur l'apprentissage du genre récit, nous sommes toutes les trois d'accord pour souligner l'importance de programmer un travail spécifique sur les notions d'élément perturbateur et de dénouement.

- Dans les trois classes, il y a eu des difficultés pour les élèves à se mettre d'accord en groupe sur les choix narratifs. Les textes produits par un des membres d'un même groupe présentent des divergences. On peut donc souligner que dans ces cas, le bénéfice attendu de la planification commune est amoindri.

- Dans les trois classes, la révision collaborative a aidé une partie des élèves à intervenir sur leur texte. Ils ont davantage « révisé » et moins cherché à continuer leur récit. Mais malgré l'échange en binôme, certains n'ont apporté aucune amélioration à leur production.

- Les textes produits n'ont pas tous donné lieu à traiter des problèmes de répétition. C'est une problématique qui se trouve encore assez peu dans les textes de niveau CE1. Néanmoins, nous avons tout de même relevé dans les trois classes des cas visibles de réinvestissement de la séance sur les substituts.

- Sur l'ensemble des classes, la séquence a permis une augmentation de la part des accords correctement effectués sur le pluriel des noms. Nous pouvons nous réjouir de cette mise en application. Néanmoins, les résultats se rejoignent sur le fait que l'accord ne soit pas encore systématisé en phase de révision et que le repérage grammatical dans les productions écrites doit être travaillé pour développer la compétence orthographique. Enfin, dans la classe C, quelques élèves n'ont pas écrit de noms pluriels dans leur texte. Ils n'ont donc pas eu de matière pour cette notion. Cela rappelle la difficulté de proposer des sujets d'écriture appropriés aux notions visées.

Conclusion

D'un point de vue didactique pour la production d'écrits, l'expérience est positive tant sur l'introduction du collectif que sur l'articulation de l'étude de la langue. Premièrement, il est pertinent de ne plus voir l'écriture comme une tâche seulement individuelle et silencieuse. Deuxièmement, les programmations doivent chercher à articuler les apprentissages de manière explicite si nous voulons que l'élève parvienne à transférer ses connaissances.

D'un point de vue personnel, cette expérience a fait évoluer mon « regard » sur l'écriture. N'ayant pas de formation littéraire, elle a participé à ma professionnalisation en ce domaine. Le travail

d'analyse effectuée a été l'occasion de m'exercer à évaluer la cohérence d'un texte. C'est une notion complexe qui nécessite d'identifier ce qui fait ou non la cohérence d'un texte.

Suite à cette expérimentation, je n'ai pas encore renouvelé la pratique du brouillon oral par groupe d'élèves. Néanmoins, la réflexion sur ce sujet m'a amenée à instaurer de façon plus systématique une phase orale collective au début des activités d'écriture. J'ai aussi davantage mobilisé l'élaboration collective orale lors des constructions de trace écrite.

Enfin, il a été intéressant de conduire ce projet avec deux autres enseignantes stagiaires. Lors de l'élaboration du protocole, cela nous a aidé à évaluer ce qui pouvait être faisable en croisant nos avis (a fortiori de débutantes) et ce à quoi nous devons penser. Cet exercice nous a permis d'expérimenter la collaboration dans la démarche de recherche scientifique, qui permet de déployer l'étude sur un effectif plus large et d'envisager des comparaisons à condition que la méthodologie suivie soit scrupuleusement la même. Dans le cadre de notre expérience, nous savons qu'il a pu y avoir des différences dans la façon de mener les séances et que nous n'avons pas réalisé tout à fait le même travail de mesures pour l'analyse. Nos emplois du temps à mi-temps, décalés et bien remplis ont rendu cela assez difficile. Nous ne pouvons que mesurer la rigueur scientifique que nécessitent les recherches de grande ampleur s'appuyant sur des collaborations.

Bibliographie

- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif: plus qu'une méthode collective?*. De Boeck.
- Branca-Rosoff, S., & Garcia-Debanc, C. (2007). L'avant-texte à l'école primaire. Quelques jalons de 1850 à nos jours. *Langue française*, (3), 35-50.
- Chabanne J.-C., Bucheton D., « Aider des élèves de ZEP à développer des pratiques d'écriture proprement scolaires », CRDP de Versailles, 2002.
- Chartier, A. M., Clesse, C., & Hébrard, J. (1998). Lire, écrire. 2. Produire des textes. *Paris: Hatier*.
- Chartrand S.-G. (dir.) (2016). Mieux enseigner la grammaire au primaire et au secondaire. Pistes didactiques et activités pour la classe, Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) (2018). Conférence de consensus *Écrire et rédiger : comment accompagner les élèves dans leurs apprentissages ?*
Repéré à <http://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/> le 01/05/2020
- Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr> le 06/04/2020
- Garcia-Debanc, C., Fayol, M., (2002) « Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens ? », *Repères*, N° 26-27/2002-2003, pp. 293 – 315.
- Geoffre, T. (2016). Contrôle orthographique en situation de production d'écrits. In *L'enseignement du français à l'ère informatique: actes du 12e colloque de l'AirDF, 29-31 août 2013* (pp. 55-67).
- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2001). Apprentissage collaboratif à distance. Puq.
- De Ketele, J.-M., (2013), « L'évaluation de la production écrite », *Revue française de linguistique appliquée*, 2013/1 Vol. XVIII, pp. 59-74.
- Meshoub-Manière, K., Collière-Whiteside, C., (2018) « Réécrire des textes au cycle 3, repenser les processus d'écriture en master MEEF : une expérimentation croisée à partir de brouillons d'écrivains jeunesse », *Repères*, 57, pp. 99-122.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018 Cycle 2
Repéré à https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820169A.htm?cid_bo=132987 le 01/05/2020
- Musset, M., (2011). « Apprendre à écrire : du mot à l'idée » Dossier d'actualité Veille et analyses (Institut Français de l'Éducation, ENS Lyon), n° 62, mai 2011.

Annexes

Sommaire

- 1- Le plan de la séquence
- 2- La fiche séquence
- 3- Les cartes du tarot-conte
- 4- Problème d'identification des pronoms à leur référent dans le jet 1 du prétest
- 5- Usage du groupe nominal pour désigner dans le jet 1 du test
- 6- Reprise pronominale pour corriger une répétition dans le test

ANNEXE 1 : Le plan de la séquence

Prétest	
<u>Séance 1</u> Production	<ul style="list-style-type: none"> • Observation d'un brouillon d'écrivain • Production d'un texte : Prétest Jet 1
<u>Séance 2</u> Révision	<ul style="list-style-type: none"> • Révision du texte sans consigne spécifique, donnant lieu à la production du Prétest Jet 2
Test	
<u>Séance 1</u> Production	<ul style="list-style-type: none"> • Brouillon oral par groupe • Production d'un texte : Test Jet 1
<u>Séance 2</u> Séance décrochée EDL : Les substituts	<ul style="list-style-type: none"> • Repérage de substituts dans des textes. • Production de substituts pour corriger des répétitions.
<u>Séance 3</u> Révision textuelle	<ul style="list-style-type: none"> • Echange en binôme, à l'appui d'une grille • Révision individuelle du texte, donnant lieu à la production du Test Jet 2
<u>Séances 4</u> Séance décrochée EDL : Le pluriel des noms	<ul style="list-style-type: none"> • Réactivation du pluriel en -s • Découverte des autres formes de pluriel
<u>Séance 5</u> Révision orthographique	<ul style="list-style-type: none"> • Révision individuelle puis en binôme, ciblée sur le pluriel des noms. Corrections effectuées sur le jet précédent. Cette version corrigée constitue le Test Jet 3.
Correspondance entre écoles	
<u>Séance 1</u> Envoi	<ul style="list-style-type: none"> • Copie au propre de la version finale avec prise en compte des corrections faites en amont par le PE. Illustration et envoi.
<u>Séance 2</u> Réception	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture des textes reçus

ANNEXE 2 : La fiche séquence

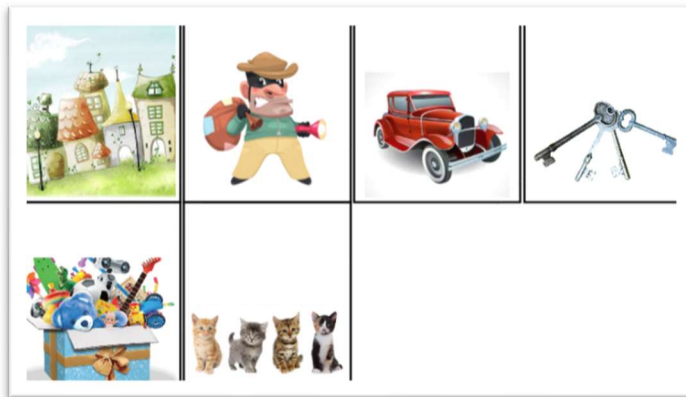
<p>Prétest Séance 1 16/01 45min</p>	<p><u>Compétence(s):</u> - Mettre en œuvre une démarche d’écriture de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s’enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases.</p> <p><u>Objectif(s) :</u> - Comprendre le rôle du brouillon dans une démarche d’écriture et appréhender l’écriture comme un processus (l’écrit n’est pas définitif) - Identifier les opérations de réécriture : ajouter, enlever, déplacer, remplacer. - Inventer un récit cohérent en intégrant des contraintes données (à partir de cartes à conter)</p> <p><u>Phase(s) :</u> *Découverte de la démarche d’écriture : du brouillon au texte final (20’) Support utilisé : un extrait de l’ouvrage <i>Un monde de cochons</i> de Mario Ramos *Production d’un texte : Prétest Jet 1 (25’) Tarot-conte composé de six cartes comme support à l’élaboration d’un récit : une carte lieu, deux cartes personnage et trois cartes objets. Un jeu de cartes photocopié par élève. La moitié de la classe travail sur le sujet A (lot de 6 cartes A) et l’autre sur le sujet B (lot de 6 cartes B). Consigne : «A partir des images dont vous disposez, inventez une histoire. Il s’agit d’un premier essai. Tout comme Mario Ramos, cet essai a le droit d’être raturé. Vous aurez du temps pour le modifier demain.»</p>
<p>Prétest Séance 2 17/01 20min</p>	<p><u>Compétence(s):</u> - Réviser et améliorer l’écrit qu’on a produit</p> <p><u>Objectif(s) :</u> -Appréhender l’écriture comme un processus (l’écrit n’est pas définitif)</p> <p><u>Phase(s) :</u> *Révision et écriture du Prétest Jet 2 (20’) Révision sans guidage particulier. Consigne : « Vous allez améliorer votre texte du mieux que vous pouvez et le recopier au propre. Vous pouvez modifier des mots, ajouter des choses, déplacer des choses ou supprimer des choses inutiles ».</p>
<p>Test Séance 1 23/01 60min</p>	<p><u>Compétence(s):</u> - Mettre en œuvre une démarche d’écriture de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s’enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases.</p> <p><u>Objectif(s) :</u> - S’engager dans la tâche de planification de l’écriture en ayant recours au brouillon oral - Être vigilant accrue sur certains points clefs de la narration (introduction des personnages, description du lieu, cohérence) - Coopérer</p>

	<p><u>Phase(s) :</u></p> <p>*Installation des groupes (10')</p> <p>Constituer des groupes de 3 ou 4 élèves. Groupes définis en amont par le PE en privilégiant l'hétérogénéité sur le plan de l'aisance rédactionnelle.</p> <p>Distribution des cartes : la moitié de la classe travail sur le sujet C (lot de 6 cartes C) et l'autre sur le sujet D (lot de 6 cartes D).</p> <p>Donner un rôle à chaque élève pour organiser le travail de groupe :</p> <p>1/ Le rapporteur : en charge de raconter l'histoire au PE à la fin du temps imparti.</p> <p>2/ Le gardien des personnages : il vérifie que les personnages sont utilisés et que l'histoire nous explique bien qui ils sont et ce qu'ils font.</p> <p>3/Le gardien du lieu : il vérifie que le lieu est bien présenté et que l'histoire nous explique où elle se passe.</p> <p>4/ Le gardien de l'ordre : il s'assure que l'on comprenne bien l'ordre de l'histoire et que l'on comprenne la fin.</p> <p>*Brouillon oral collectif (20') puis présentation orale auprès du PE (10')</p> <p>Le PE passe auprès de chaque groupe pour la restitution orale.</p> <p>*Ecriture individuelle du texte : Test Jet 1 (20')</p> <p>Chaque élève écrit individuellement le récit avec ses propres mots.</p>
<p>Test Séance 2 30/01 50 min</p>	<p><u>Compétences :</u></p> <p>Savoir trouver des substituts pour éviter les répétitions</p> <p><u>Objectifs :</u></p> <p>Comprendre que les répétitions peuvent alourdir un texte et ennuyer le lecteur</p> <p>Comprendre le processus anaphorique</p> <p><u>Phase(s) :</u></p> <p>*Comparer deux versions d'un texte écouté (répétitions vs chaîne anaphorique) (10')</p> <p>*Entourer les substituts dans de courts textes (15')</p> <p>*Relever en équipe les substituts dans un texte écouté (10')</p> <p>*Remplacer des répétitions par des substituts dans un court texte (15')</p>
<p>Test Séance 3 30/01 55 min</p>	<p><u>Compétences :</u></p> <p>- Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit</p> <p><u>Objectifs :</u></p> <p>- Se placer dans une posture méta en ayant recours à la révision collaborative</p> <p>- Repérer des dysfonctionnements dans les textes écrits (omissions, incohérences, redites)</p> <p>- Réinvestir la notion de chaîne anaphorique en situation d'écriture</p> <p>- Utiliser un guide de relecture</p> <p><u>Phase(s) :</u></p> <p>*Démarche de révision textuelle : exemple collectif (15')</p> <p>Lecture par le PE d'un texte d'élève (support utilisé : un texte du prétest)</p> <p>Echange collectif sur les conseils qui peuvent être donnés pour améliorer le texte.</p>

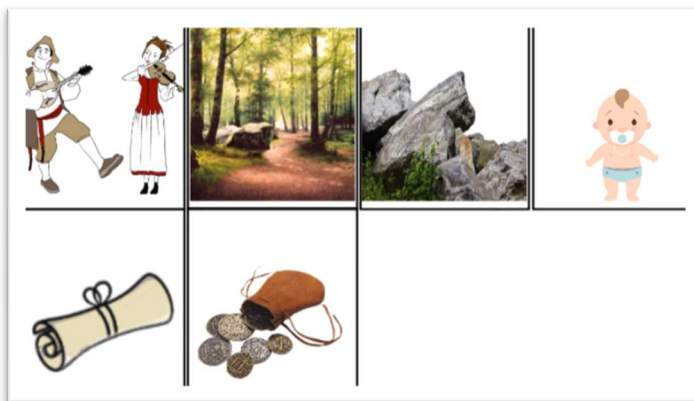
	<p>Introduction d'une grille de révision, projetée au tableau, portant sur trois points :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. As-tu compris qui sont les personnages ? 2. As-tu compris la fin ? 3. Dis-lui s'il y a des répétitions et par quoi les remplacer <p>*Révision collaborative (20')</p> <p>Constituer des binômes d'élèves n'ayant pas écrit sur les mêmes cartes de tarot-conte (appairer sujet C et sujet D).</p> <p>Chaque élève lit son texte à l'autre. L'autre écoute puis formule des conseils à l'aide de la grille affichée au tableau. Et inversement.</p> <p>*Réécriture individuelle donnant lieu au Test Jet 2 (20')</p> <p>« Tu vas maintenant réécrire ton texte, en utilisant les conseils dont vous venez de discuter. »</p>
<p>Test Séance 4 6/02 50min</p>	<p><u>Compétences :</u> Savoir accorder le pluriel des noms</p> <p><u>Objectifs :</u> -Comprendre la notion de pluriel -Connaitre les différentes formes du pluriel des noms</p> <p>Cet apprentissage a été démarré la période précédente. Cette séance poursuit le travail et est reliée au projet d'écriture pour une mise en application. Au-delà de ce projet, elle sera poursuivie par des séances d'entraînement.</p> <p><u>Phase(s) :</u> *Observation du singulier et du pluriel dans des phrases (5') *Transposition de noms au pluriel avec une marque en -s et différents types de déterminants pluriels (10') *Transposition de noms au pluriel en cherchant d'autres types de marque que le -s (15') *Trace écrite à trous (10') *Relevé de noms pluriels dans un texte (10')</p>
<p>Test Séance 5 6/02 20min</p>	<p><u>Compétences :</u> -Exercer une vigilance orthographique et mobiliser les acquisitions travaillées lors des leçons d'étude de la langue</p> <p><u>Objectifs :</u> -Réviser son texte en prêtant une attention aux marques d'accord sur les noms pluriels</p> <p><u>Phase(s) :</u> *Révision individuelle (10') Il s'agit de faire une relecture ciblée sur les noms au pluriel. *Révision en binôme (10') Le camarade signale s'il voit des erreurs et l'élève auteur corrige s'il est d'accord. Et inversement. L'élève corrige les erreurs repérées directement sur le jet précédent. Cela constitue le Test Jet 3.</p>

ANNEXE 3 : Les cartes du tarot-conte

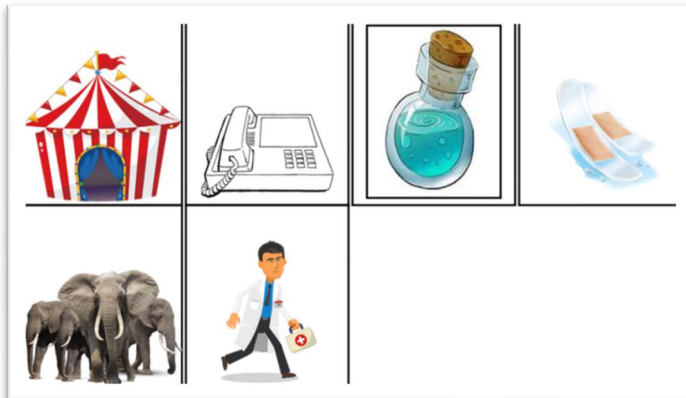
Sujet A



Sujet B



Sujet C



Sujet D



ANNEXE 4 : Problème d'identification des pronoms à leur référent dans le jet 1 du prétest

Djayan – Jet 1 du Prétest (texte intégral)

*Ils (mot manquant)
n'a pas de référent

*Ils partit et la voiture été emparé.
mais les chat en amoné lui. et le papa
été contan. mé con le papa il apuié sur
le poi le jéla les glés été dan la
voiture et il gon poué la voiture
auté a la maison.

Référent « les chats » ?
Ou « les chats » + « le papa » ?

Benjamin – Jet 1 du Prétest (extrait du début du texte)

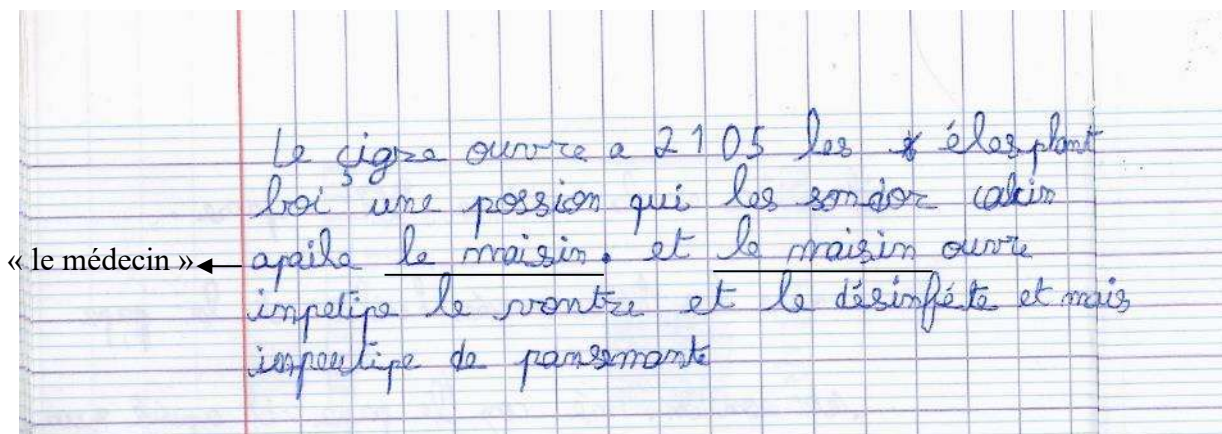
Des chatons sont très vite
dans le villoge.
Il ouvre la porte avec la
clef.
Il rentre dans le magasin
et trouve une caisse avec un
voleur qui avait cambriolé
une caisse de jouer pour
son fils, qui voulait aussi
être voleur plus tard.
Puis il rentra aussi tôt
avec sa très vieille voiture.

Rupture de la chaine référentielle.
Référent « le voleur » ?

ANNEXE 5 : Usage du groupe nominal pour désigner dans le jet 1 du test

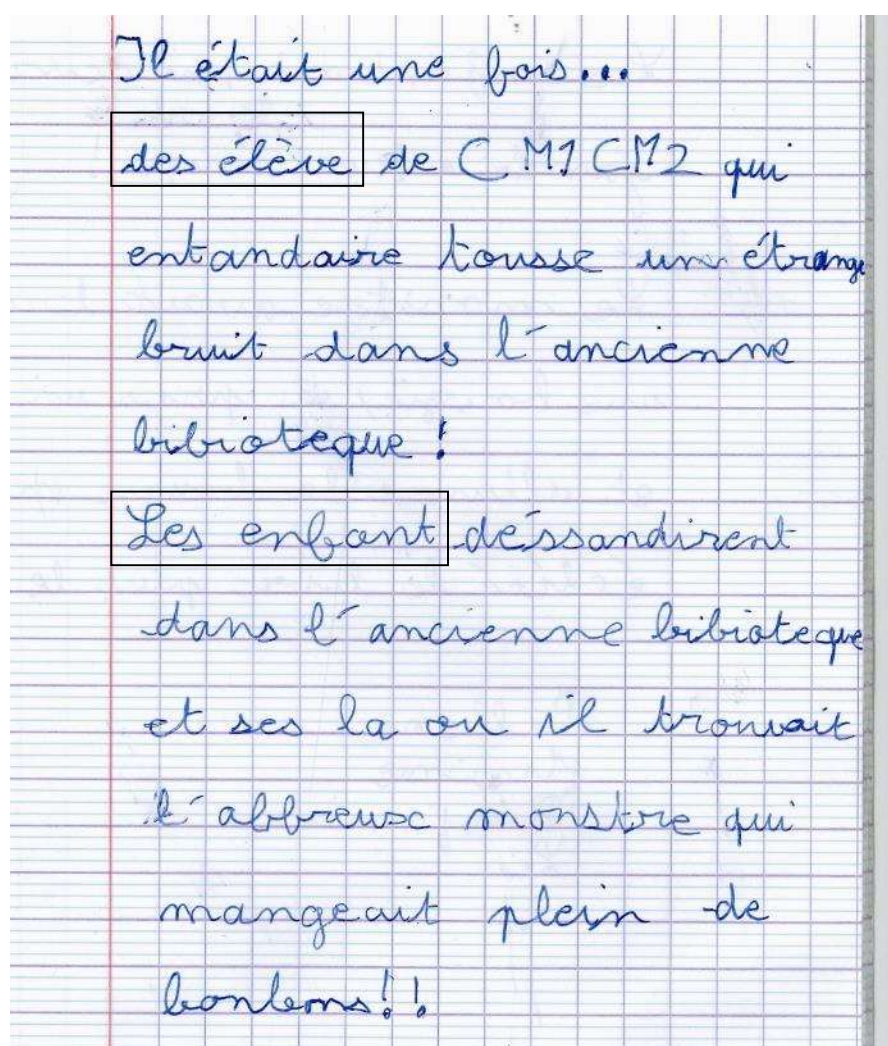
Djayan – Jet 1 du Test (texte intégral)

Exemple d'une répétition



Benjamin – Jet 1 du Test (extrait du début du texte)

Exemple d'une reprise anaphorique



ANNEXE 6 - Reprise pronominale pour corriger une répétition dans le test

Nathan – Jet 1 du Test (texte intégral)

Un sirce avec des éléfan
un réléfan et tombé sur
une épine le gardin a apelé le
vétérinier il faler maître un
spanseman



Nathan – Jet 2 du Test (texte intégral)

le sirce
• Un sirce ou il ya des éléphants
il est tombé sur une épine le gardien
apelé le vétérinier il deusi rentivé le pin
et maître de la létadin et maître un
spanseman •

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Favoriser l'écriture au CE1 par l'introduction du collectif et l'intégration de l'étude de la langue

Auteur : Laure Brûlé

Résumé : L'école fait souvent de l'écriture une pratique solitaire du texte, en un seul jet, et la correction s'attache fréquemment à la forme plus qu'au fond. Pour faire progresser les élèves, nous avons cherché à introduire le collectif dans les différentes phases du processus d'écriture et nous avons envisagé l'articulation de l'écriture avec l'étude de la langue. Ces options didactiques ont été testées dans une classe de CE1. La séquence menée propose une situation d'écriture de récit, basée sur des images inductrices (un tarot-conte). Ce travail d'écriture s'accompagne de séances décrochées portant sur le pluriel du nom et sur les substituts. La méthodologie de cette recherche s'appuie sur la réalisation de deux sujets d'écriture de même type. Le premier sujet correspond à une phase de prétest. Il sert de point de comparaison afin de pouvoir mesurer l'effet des options didactiques déployées dans le second sujet. Les résultats sont globalement positifs. La pratique du brouillon oral collaboratif permet aux élèves de produire des textes plus compréhensibles. L'échange entre pairs facilite l'entrée dans la démarche de révision. Enfin, les séances d'étude de la langue placées entre les séances d'écriture et de réécriture aident les élèves à corriger leur texte. **Mots clés :** écriture - brouillon collaboratif – révision de texte - étude de la langue - cycle 2

Abstract: At school, writing is often a lonely practice, done all at once. Its evaluation is usually based more on the form than on the substance. To help the pupils grow their writing skills, we have incorporated workshops throughout different steps of the writing process. We have also combined writing practice with language study. We tested these didactic scenarios in a class of CE1 (Year 3). The work includes a story-telling writing with the help of images. We have organized isolated sessions on the topics of plural nouns and substitutes. We based the methodology of our research on the draft of two similar writing works. Text one aims at drafting the story which will be considered as a reference point in order to measure the impact of the didactic scenario used in text two. Overall, the results are positive. Thanks to a collaborative draft, pupils were able to write a text easier to understand. Then, by working together, they were more able to rework their story. Eventually, we were able to observe that sessions of language study throughout the writing process actually help the pupils to correct themselves.

Keywords: writing – collaborative draft – rewriting - language study – year 3