



HAL
open science

Outiller les élèves dans leur production d'écrits grâce à l'écriture collaborative et l'articulation avec l'étude la langue : une expérimentation au CE1

Malika Grange

► To cite this version:

Malika Grange. Outiller les élèves dans leur production d'écrits grâce à l'écriture collaborative et l'articulation avec l'étude la langue : une expérimentation au CE1. Education. 2020. dumas-03107254

HAL Id: dumas-03107254

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03107254v1>

Submitted on 12 Jan 2021

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*

**Outiller les élèves dans leur production
d'écrits grâce à l'écriture collaborative
et l'articulation avec l'étude la langue :
une expérimentation au CE1**

Présenté par Malika Grange

Première partie rédigée en collaboration avec Alicia Bernard et Laure Brûlé

Écrit scientifique réflexif encadré par Mme Marie-Paule Jacques

Table des matières

Introduction	5
1. Etat de l'art	6
1.1. La place de la production d'écrits à l'école : prendre en compte les dimensions énonciatives, linguistiques et matérielles	6
1.1.1. La production d'écrits à l'école : mise en perspective historique	6
1.1.2. Écrire, une tâche complexe	7
1.1.3. Émergence des modèles de production verbale et déplacement de l'attention du texte vers le processus rédactionnel	8
1.2. Penser les aides en didactique de l'écriture	9
1.2.1. Divers paramètres sur lesquels peuvent influencer les aides	9
1.2.2. Introduire le collectif dans l'exercice d'écriture	10
1.2.2.1. Les procédés d'écriture collaborative	10
1.2.2.2. Le brouillon collaboratif	12
1.2.2.3. La révision collaborative	13
1.2.3. Modéliser les opérations de réécriture en s'appuyant sur le brouillon d'écrivain	13
1.2.4. Articuler l'étude de la langue à la production d'écrits	14
1.3. Problématique	16
2. Méthodologie	16
2.1. Description du terrain	16
2.2. Présentation de la séquence	17
2.3. Recueil des données	20
3. Résultats	21
3.1. Les apports et limites du brouillon oral	21
3.1.1. Des textes plus denses suite au brouillon oral	21
3.1.2. Des textes mieux « construits » suite au brouillon oral	22
3.1.2.1. Une typologie des profils d'écrivains au sein de la classe	22
3.1.2.1. Une meilleure introduction des éléments du récit	23
3.1.2.1. Une trame narrative mieux élaborée, en particulier chez les élèves en difficulté	24
3.2. Les apports et limites de l'articulation avec les séances d'étude de la langue	25
3.2.1. Des pluriels des noms mieux maîtrisés mais une pratique non systématisée	25
3.2.2. Une application du travail sur les anaphores très limitée	27
3.2.3. Deux dimensions linguistiques non prises en compte	27
3.3. Les apports et limites de la révision collaborative	28
3.3.1. La révision individuelle, un exercice complexe	28
3.3.2. La révision collaborative, des effets mitigés	29
3.4. Synthèse des principaux résultats	30

4. Mise en discussion	31
4.1. L'articulation avec l'étude de la langue : l'importance de bien circonscrire les notions abordées et d'anticiper les transferts de connaissances	31
4.2. L'introduction du collectif : la nécessité de réfléchir au dispositif en fonction du niveau des élèves	33
4.3. Réviser un texte, une compétence qui s'acquiert	34
4.4. Analyse croisée	35
4.5. Synthèse des principales pistes d'amélioration	36
Conclusion	37
Bibliographie	38
Annexes	38
Annexe 1 : Les compétences travaillées dans le cadre de la séquence	40
Annexe 2 : Le déroulement de la séquence	40
Annexe 3 : Images utilisées comme incitateur à la rédaction	45
Annexe 4 : Exemples de productions	46
Annexe 5 : Grille critériée pour la révision collaborative	49

Introduction

Ce travail de recherche part d'une préoccupation simple : la volonté de « **mieux** » **faire écrire** les élèves. En tant qu'enseignante stagiaire en classe de CE1, j'ai très rapidement été confrontée à cette problématique. Les premières séances de production d'écrits mises en œuvre au début de l'année se sont essentiellement restreintes à des « jogging d'écriture ». Les pratiques d'écrits étaient donc limitées en classe et ma volonté était d'outiller les élèves pour les aider à aller vers des textes plus construits. J'avais également de nombreux questionnements sur la place et le rôle de la correction des productions d'écrits et ressentais un réel manque de ressources pour mettre en place une démarche de révision des textes.

Sur la base de ces questionnements, nous avons construit notre sujet de recherche, avec deux autres collègues enseignantes stagiaires, autour de **la place de la collaboration** dans le travail d'écriture d'une part, et de **l'articulation de l'écriture avec l'étude de la langue** d'autre part. En effet, nous nous sommes rapidement rendu compte que l'activité d'écriture était une activité complexe, renvoyant en réalité à différentes dimensions : la planification, la mise en texte, le contrôle de l'écrit, etc. Nous avons donc souhaité **tester un dispositif d'écriture collaboratif**, reposant notamment sur le brouillon oral collaboratif, en faisant l'hypothèse que cela « allègerait » la charge cognitive des élèves et les amènerait à produire des textes de meilleure qualité. Nous avons également imaginé que ce dispositif intégrerait des séances d'apprentissage sur des points précis d'étude de la langue que les élèves pourraient directement réinvestir dans leur production. C'est ainsi que nous avons élaboré une séquence qui a été mise en œuvre dans chacune de nos trois classes et qui visait à vérifier ou infirmer nos hypothèses.

Le présent document est le fruit de notre recherche. Dans la *première partie*, l'état de l'art pose le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre problématique et en souligne les enjeux : nous revenons sur la place de la production d'écrits à l'école et la façon dont peuvent être amenées des aides en didactique de l'écriture, parmi lesquelles des dispositifs collaboratifs. Cette première partie s'achève sur la formulation de notre problématique et des hypothèses précises qui ont guidé notre recherche. Une *deuxième partie* est consacrée à la méthodologie, précisant comment l'expérimentation a été menée auprès des élèves de ma classe et la nature des indicateurs collectés. La *troisième partie* rend compte des résultats obtenus, en s'appuyant sur la production de plusieurs textes et en les comparant entre eux. Ces résultats sont analysés dans la *quatrième et dernière partie* qui permet de mettre en évidence les apports de cette séquence et ce qui pourrait évoluer si celle-ci devait être déployée à nouveau.

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. A cette période, 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** et sur le texte (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.

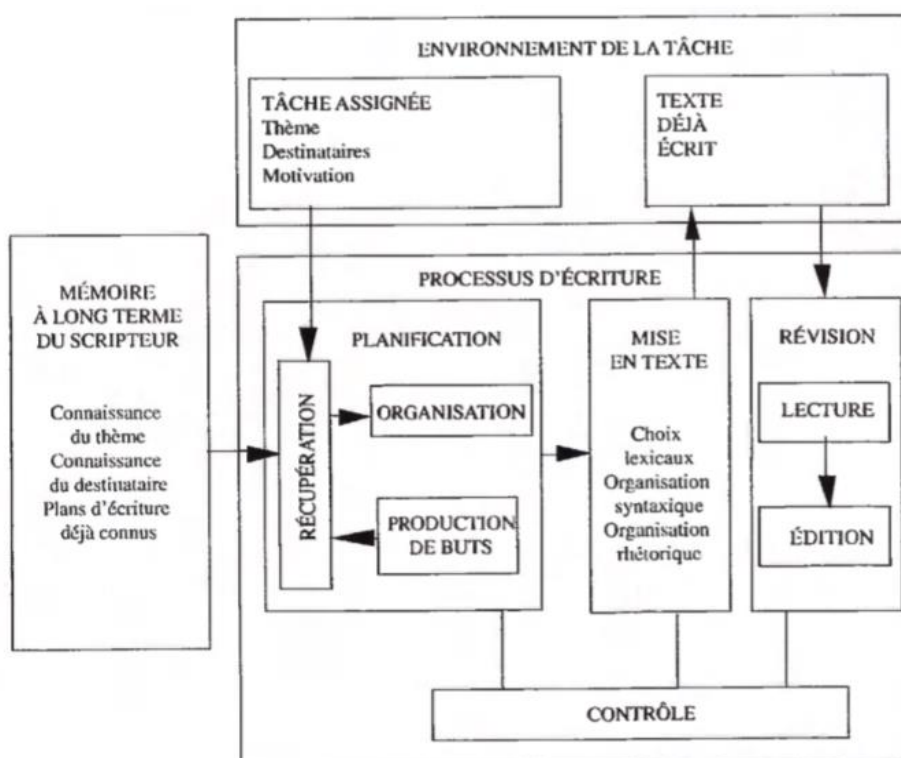
Dans ce sens, la rédaction écrite relève bien d'une **compétence** et ne peut se travailler par de simples exercices d'application (De Ketele, 2013). Elle mêle des **composantes de trois types** : les dimensions communicative et énonciative ; les aspects linguistiques ; la réalisation des aspects matériels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

Schéma 1 : 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

certaines 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 (CNESEO, 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'orthographe articulée permet à l'élève de mieux écrire ?** Par « mieux écrire » il est ici entendu que l'élève soit en capacité de produire un texte mieux construit grâce à une mise en texte orale préalable d'une part, et de prendre part à la démarche de révision de manière active, d'autre part.

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'articulation des séances de production d'écrits 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.
- Hypothèse 3 : L'aide des pairs en phase de révision permet à l'élève de se questionner sur son propre 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.

Ces hypothèses ont été testées dans le cadre d'une séquence déployée au sein de trois classes de cycle 2. La méthodologie et les résultats sont exposés ci-après.

2. Méthodologie

2.1. Description du terrain

Les éléments présentés ici portent sur les données collectées dans une des trois classes de cycle 2 au sein desquelles une séquence commune a été déployée. Les résultats sont mis en perspective avec ceux des deux autres classes. Toutefois, la comparaison est relative dans la mesure où des ajustements ont été apportés au sein de chaque classe lors du déroulement des séances.

La classe ayant pris part au dispositif est une **classe de CE1** en simple niveau. L'école dans laquelle elle se trouve se situe en milieu péri-urbain et comprend 11 classes au total.

La classe est composée de 26 élèves dont 2 élèves allophones qui n'ont pas participé à la séquence dans sa totalité (prise en charge par l'UPE2A). L'ensemble des analyses qui suivent portent donc sur **24 élèves**. La classe comprend 14 garçons et 10 filles. Tous les élèves sont dans la classe qui correspond à leur âge (aucun n'a redoublé ou sauté de classe).

Au sein de la classe, **les niveaux sont très hétérogènes en français**. Les évaluations repères CE1 passées en début d'année scolaire montrent que 4 élèves lisent moins de 30 mots par minute, 9 entre 30 et 50, 4 entre 50 et 80 et 7 plus de 80¹.

Tableau 1 : Répartition des élèves en fonction du nombre de MCLM

Nombre de MCLM	Nombre d'élèves
<30	4
30<n<50	9
50<n<80	4
>80	7
Total général	24

Extrait résultats évaluations repères CE1

De même, les résultats des évaluations nationales montrent que 5 élèves présentent des besoins pour l'écriture de mots dictés (groupe « à besoins » ou « fragile »).

2.2. Présentation de la séquence

La séquence qui a été élaborée pour répondre à la problématique s'est pleinement inscrite dans les programmes scolaires, tant dans le domaine de l'écriture que de l'étude de la langue². Cette séquence a été déployée en classe tout au long de la période 3 (janvier – février 2020). Elle s'est articulée autour de 9 séances organisées comme suit :

- Deux séances « test » : les deux premières séances ont été consacrées à la production d'un premier texte à partir d'un incitateur³ (6 images) puis à la révision de ce premier texte suite à la présentation d'un brouillon d'écrivain. Cette démarche devait permettre aux élèves de comprendre qu'un texte n'est jamais le fruit d'un seul jet mais nécessite qu'on y apporte des améliorations et ainsi revaloriser les écrits intermédiaires.

¹ Un travail du groupe E.L.FE publié en Juin 2008 indique que les élèves avec un score < 37 MCLM présentent des difficultés importantes de lecture, que ceux avec un score >48 ne sont plus handicapés pour la compréhension et que le niveau moyen des élèves en milieu de CE1 s'établit entre 70 et 80 MCLM.

² Voir annexe 1.

³ Voir annexe 3.

Durant ces deux premières séances les élèves ont été volontairement peu guidés, l'intérêt étant de comparer les résultats de ce « test » avec les productions des élèves après que les dispositifs collaboratifs et séances d'étude de la langue ont été mis en place. Ces deux séances ont donc donné lieu à la production de deux textes : le texte1.essai1 et le texte1.essai2.

- Cinq séances sur le projet d'écriture : ces cinq séances ont constitué le cœur de la séquence et ont fait alterner un travail d'écriture (rédaction, révision) avec un travail en étude de la langue portant sur les anaphores et sur le pluriel des noms.

Durant ces 5 séances, les élèves ont travaillé sur un même texte qu'ils ont fait évoluer. Dans un premier temps ils ont produit un brouillon collaboratif oral, par petits groupes de 4 ou 5, à partir d'un incitateur similaire à celui du test (6 nouvelles images). Le brouillon oral a donné lieu à la rédaction individuelle d'un premier texte (texte2.essai1). S'en sont suivies une séance d'étude de la langue sur les anaphores, une séance de révision collaborative en binôme (texte2.essai2) et deux séances sur le pluriel des noms. A la suite de cela les élèves ont corrigé les pluriels dans leur texte (texte2.essai3).

L'alternance des séances d'écriture et d'EDL constituait un choix didactique délibéré : l'objectif était **d'outiller les élèves sur le plan linguistique** entre deux jets de leur production d'écrit afin qu'ils puissent **réinvestir les nouveaux apprentissages en contexte**, et ainsi améliorer leur texte. Nous avons fait le choix de faire porter la première séance d'EDL sur les anaphores, faisant l'hypothèse que les répétitions pronominales seraient un défaut récurrent des productions d'écrits. Nous souhaitons également que la correction orthographique arrive en dernier lieu pour que les élèves aient eu la possibilité d'améliorer leur texte sur le plan narratif en amont et que le « toilettage orthographique » constitue l'ultime amélioration apportée au texte. Dans ce sens, nous avons voulu travailler sur le pluriel des noms, notion centrale dans les apprentissages de CE1, faisant appel à la fois aux compétences de reconnaissance des classes de mots et d'application des accords dans le groupe nominal. En inscrivant les séances d'EDL au sein de la séquence d'écriture, l'enjeu était de montrer aux élèves qu'ils peuvent eux-mêmes être en capacité d'améliorer leur production et de constater immédiatement les effets des apprentissages. **L'utilité des séances d'EDL serait donc concrète** puisque les élèves en expérimenteraient directement l'usage. *In fine*, cela rejoint l'impératif de **donner du sens** aux apprentissages.

- Une séance de mise en forme et de valorisation : enfin, la dernière séance a été consacrée à la mise en forme du travail pour l’envoi à des destinataires, à savoir les élèves des deux autres classes ayant participé au dispositif.

Le tableau ci-dessous donne une vision synthétique du déroulement de la séquence⁴ :

Tableau 2 : Présentation synthétique de la séquence

Séance	Descriptif
<u>Séance 1</u> Test : production	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation du brouillon d’écrivain • Production d’un texte (Texte1.essai1)
<u>Séance 2</u> Test : révision	<ul style="list-style-type: none"> • Révision du texte sans consigne spécifique (Texte1.essai2)
<u>Séance 3</u> Présentation du projet d’écriture et premier jet	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation du projet d’écriture • Brouillon oral par groupe (~4 élèves) • Production d’un texte (Texte2.essai1)
<u>Séance 4</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 5</u> Révision collaborative et deuxième jet	<ul style="list-style-type: none"> • Relecture par un pair et conseils à l’appui d’une grille • Révision du texte (Texte2.essai2)
<u>Séances 6 et 7</u> Séances décrochées EDL : Le pluriel des noms	<ul style="list-style-type: none"> • Découverte du pluriel en -s et autres formes de pluriel • Entraînement
<u>Séance 8</u> Révision orthographique individuelle	<ul style="list-style-type: none"> • Révision orthographique en portant une attention particulière au pluriel des noms (Texte2.essai3)
<u>Séance 9</u> Mise en forme	<ul style="list-style-type: none"> • Mise au propre du texte dans sa version finale, après correction du PE et dans une visée de diffusion (Texte2.essai4)

⁴ Voir annexe 2.

2.3. Recueil des données

La démarche privilégiée repose sur le fait de **comparer des textes avec et sans la mise en œuvre du dispositif mais également de comparer les différentes versions d'un même texte** entre elles. Cette démarche doit permettre d'appréhender quels sont les résultats qui peuvent être attribués ou non au dispositif. C'est dans cette perspective qu'a été imaginée la phase de « test » dont l'objet est de comparer les textes produits sans guidage de la part de l'enseignant avec ceux produits une fois la séquence déployée en classe. Pour cela, les principaux matériaux dont nous disposons sont les textes des élèves.

Au total, 5 productions constituent le matériau de notre analyse :

Tableau 3 : Présentation synthétique des textes servant de matériau à l'analyse

Nom du texte	Séance de référence	Apport didactique qui a précédé le jet de l'élève
Texte1.essai1	Séance 1 (test)	<ul style="list-style-type: none">• Présentation d'un brouillon d'écrivain
Texte1.essai2	Séance 2 (test)	<ul style="list-style-type: none">• Aucun
Texte2.essai1	Séance 3	<ul style="list-style-type: none">• Brouillon oral collaboratif
Texte2.essai2	Séance 5	<ul style="list-style-type: none">• Séance d'EDL sur les anaphores• Révision collaborative (binôme)
Texte2.essai3	Séance 8	<ul style="list-style-type: none">• Séances d'EDL sur le pluriel des noms

Il convient de noter que pour le texte2.essai3 il n'a pas été demandé aux élèves de recopier intégralement leur texte mais que la consigne donnée était de souligner, directement dans le texte2.essai2, les groupes nominaux et de vérifier l'accord pour les groupes nominaux pluriels. Il n'y a donc pas eu de réécriture mais une correction orthographique de la version précédente. Ce choix a été opéré afin d'éviter la lassitude des élèves du fait de réécrire leur texte. Tous les autres textes ont donné lieu à une nouvelle production – sauf, comme nous le verrons, pour une partie des élèves qui n'ont pas réécrit leur texte en séances 2 et 5.

Pour répondre à la première hypothèse selon laquelle le brouillon oral collaboratif favorise l'engagement des élèves et les amène à produire des textes mieux construits nous comparerons le premier jet des deux textes (le texte1.essai1 avec le texte2.essai1). Nous porterons à la fois notre attention sur des **critères quantitatifs** (à savoir le nombre de mots écrits) mais aussi **qualitatifs** (dimensions narrative et linguistique). Il s'agira ainsi de se demander si le brouillon

oral collaboratif a effectivement permis aux élèves de produire des textes de meilleure qualité globale. Les indicateurs pour apprécier les textes sur le plan qualitatif sont détaillés plus loin.

Nous faisons également l'hypothèse qu'en l'absence d'outillage linguistique des élèves entre deux productions, il existe peu d'évolutions entre ces dernières. Pour valider ou réfuter cette seconde hypothèse, nous nous intéresserons à la **dimension orthographique**, et plus particulièrement au **pluriel des noms**, en lien avec les séances d'étude de la langue mises en place. Ainsi, nous comparerons le nombre de groupes nominaux correctement orthographiés avant et après les séances détachées sur le pluriel des noms – notamment entre le texte1.essai1 et texte2.essai1 d'une part et le texte2.essai3, d'autre part.

Enfin, nous faisons l'hypothèse que **l'interaction avec les pairs** pousse l'auteur à se questionner davantage. Aussi le texte2.essai2, après la révision collaborative orale, devrait avoir subi davantage de modifications textuelles après l'aide des pairs, que le texte1.essai2 du « test » où l'élève procédait une révision individuelle. Nous regarderons les **types d'évolutions apportées** entre ces jets sur une sélection de copies.

3. Résultats

3.1. Les apports et limites du brouillon oral

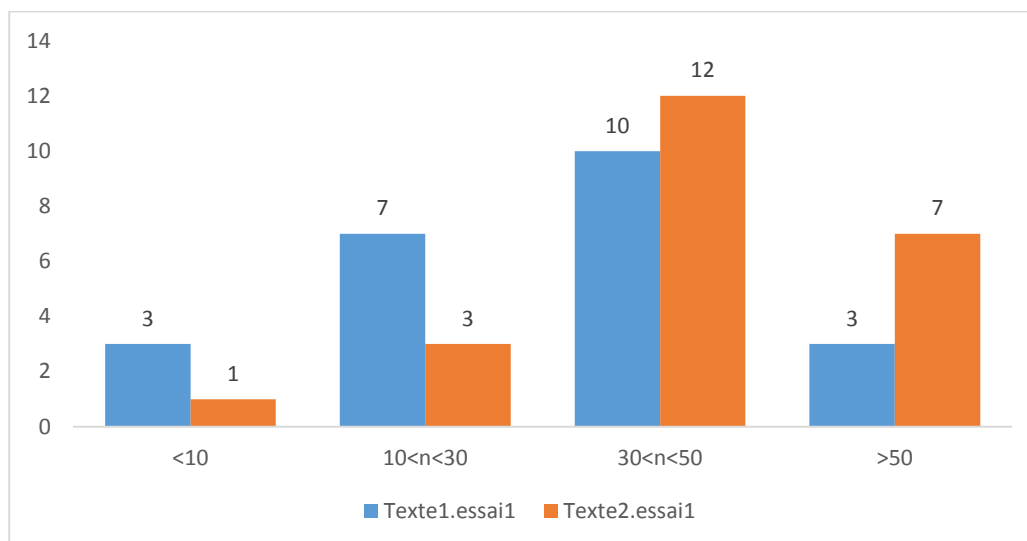
Dans un premier temps nous étudierons les apports et limites du brouillon oral en comparant le texte2.essai1, rédigé après le brouillon oral collaboratif, avec le texte1.essai1 (« test »).

3.1.1. Des textes plus denses suite au brouillon oral

Nous avons émis l'hypothèse que le recours au brouillon oral collaboratif pourrait amener les élèves à produire des textes plus étoffés (en nombre de mots) car il permettrait une mise en texte orale et éviterait les situations de « blocage » parfois constatées chez certains élèves.

Il apparaît que **les textes produits suite au brouillon oral collaboratif ont été significativement plus longs** que ceux écrits avec une planification individuelle. Le nombre moyen de mots du texte2.essai1 s'établit à 44 mots en moyenne contre 31 mots pour le texte1.essai1. Tous les élèves, à l'exception de 4, ont produit des textes plus longs. Le graphique ci-dessous montre que 10 élèves avaient écrit moins de 30 mots lors du texte1.essai1. Ils ne sont plus que 4 lors du texte2.essai1.

Graphique 1 : Répartition des élèves en fonction du nombre de mots écrits lors du texte1.essai1 et du texte2.essai1



Il convient de noter que parmi les 3 élèves en grande difficulté lors de la rédaction du premier texte (<10 mots), le brouillon oral a eu un impact très net chez une élève qui n'avait rien écrit lors du premier texte (situation de « blocage ») et qui a écrit 45 mots au second. En revanche, le brouillon oral n'a pas été bénéfique pour les deux autres élèves en grande difficulté. Ces deux élèves sont des élèves qui avaient effectivement formulé leur histoire à l'oral mais pour lesquels la mise à l'écrit (geste graphique) est demeurée complexe. Une dictée à l'adulte a été effectuée pour l'un d'eux.

3.1.2. Des textes mieux « construits » suite au brouillon oral

3.1.2.1. Une typologie des profils d'écrivains au sein de la classe

L'analyse des textes sur le plan qualitatif requiert de prendre en compte différentes dimensions de l'écriture. Dans son article sur « L'évaluation de la production écrite », De Ketele (2013) définit des critères minimaux, dont la maîtrise est jugée indispensable – par opposition aux critères « de perfectionnement ». Ces **critères minimaux portent sur la pertinence de la communication⁵, la cohérence textuelle⁶ et la maîtrise des ressources linguistiques⁷**

⁵ Le texte produit atteint-il bien la visée attendue ? Le texte produit correspond-il bien aux caractéristiques du genre de texte attendu ? Le texte produit tient-il compte des consignes fournies ? ...

⁶ L'ordre des informations (leur enchaînement) est-il logique et la concordance temporelle respectée ? L'absence de contradiction est-elle respectée ? ...

⁷ Orthographe d'usage, accords, règles de la conjugaison, ponctuation, majuscules, syntaxe des phrases.

En nous appuyant sur ces critères, les productions des élèves ont été analysées au regard de leur qualité narrative (enchaînement des informations, répétitions, concordance des temps) et de leur qualité formelle (orthographe globale, ponctuation, segmentation des mots). A partir de là, nous avons dressé une **typologie des « profils d'écrivains »** dans la classe.

Ainsi quatre profils se dégagent :

- **Catégorie A : Les « écrivains aguerris »** qui font preuve d'une bonne maîtrise de la démarche d'écriture dans ses différentes dimensions (8/24 élèves). Ces élèves sont en capacité de produire des textes d'une certaine densité, cohérents, en utilisant les temps du récit. Ils maîtrisent la ponctuation et ont un bon niveau d'orthographe global.
- **Catégorie B : Les « bons raconteurs »** qui sont en capacité de produire des textes pertinents et cohérents (au même titre que les élèves de la catégorie A) mais qui sont moins outillés sur le plan des ressources linguistiques (5/24 élèves).
- **Catégorie C : Les élèves en difficulté sur le plan de la narration** pour lesquels la mise en récit n'est pas maîtrisée et dont les textes présentent des incohérences ou sont peu compréhensibles (7/24 élèves). Les ressources linguistiques sont ici souvent limitées (ponctuation aléatoire, mauvaise segmentation des mots,...).
- **Catégorie D : Les élèves éloignés de l'écrit**, pour lesquels la difficulté de la mise à l'écrit, tant au niveau du graphisme que de la correspondance graphophonologique, s'ajoute voire annihile la possibilité de produire un texte écrit cohérent et compréhensible (4/24 élèves). Ces élèves produisent très peu (~5 mots) ou alors produisent des textes que la mauvaise segmentation ou l'omission de mots ne rendent pas lisibles.

Cette typologie a été élaborée à partir de l'analyse du texte 1.essai 1 mais reflète tout à fait ce qui est observé dans le cadre de la classe. Un exemple de production de chaque catégorie est présenté en annexe 4. C'est à l'aune de cette typologie que sont analysés les résultats qui suivent.

3.1.2.1. Une meilleure introduction des éléments du récit

Plusieurs écueils sont à souligner dans la production du premier texte. Le premier d'entre eux porte sur le manque d'introduction des éléments du récit. Pour le texte 1.essai 1, la majorité des élèves a en effet commencé son texte avec une phrase liminaire dont les référents ne sont pas

présentés (14/21 élèves⁸) : « *Le Monsieur et la dame font du violon.* » ; « *Le bébé dort.* » ; « *Le bébé rencontre une dame et ils repartirent dans la forêt.* » ; « *Le voleur monta dans sa voiture.* ». A l'inverse, les élèves ayant posé le cadre du récit dès la première phrase sont majoritairement les « écrivains aguerris » (catégorie A) : « *Il était une fois une ville. Dans une maison il y avait un homme avec quatre chats* ». « *Dans une ville, il y a un voleur.* »

Cet écueil a été très largement évité lors de la production du deuxième texte (texte2.essai1). Ils ne sont plus que deux élèves dans ce cas. La quasi-totalité des élèves a ainsi commencé son second texte en **introduisant le lieu et / ou les personnages** : « *Il était une fois un cirque avec des éléphants.* » ; « *Il était une fois sept enfants explorateurs.* ». L'évolution observée entre le texte1.essai1 et le texte2.essai1 se traduit essentiellement par le recours à des tournures du type « il était une fois » et l'utilisation d'articles indéfinis.

3.1.2.1. Une trame narrative mieux élaborée, en particulier chez les élèves en difficulté

Un second écueil portait sur la trame narrative. Nous constatons que le texte2.essai1 produit suite au brouillon oral collaboratif est **plus souvent mieux structuré, avec un début, des actions qui s'enchaînent et une fin**. Prenons l'exemple de l'élève ci-dessous (profil catégorie C). Dans son premier texte, le personnage n'est pas introduit, il n'y a pas réellement de début ni de fin et les répétitions alourdissent le texte :

« *Le voleur est dans sa maison et il prend sa voiture. Et il prend tous les jouets et tous les chats et les clefs à tout le monde.* » (texte1.essai1 intégral)

Cette même élève a tiré profit du dispositif et produit un second texte mieux construit : le cadre spatio-temporel est ici posé, plusieurs actions rythment le récit et une action finale vient clore l'histoire :

« *Aujourd'hui sept enfants explorateurs et exploratrices partent dans une bibliothèque magique. Ils prennent* une bougie pour éclairer leur chemin puis ils cherchent le grimoire. Ils le trouvent. Ils libèrent le monstre* à trois yeux et deux dents. Et les enfants partent chez eux.* » (texte2.essai1 intégral)

⁸ Deux productions ne sont ici pas prises en compte car trop peu exploitables.

De même, plusieurs des premiers textes étaient très descriptifs : quelques élèves ont ainsi procédé à une description des images données plutôt qu'à une mise en récit. L'aspect descriptif du texte est alors renforcé par la récurrence de la tournure « il y a » :

« Il y a des monsieurs qui font de la guitare dans une forêt et des gens qui arrivent pour donner de l'argent et un bébé qui est tout nu. » (texte1.essai1 intégral)

Ce biais est fréquent dans ce type d'exercice d'écriture à partir d'images. Toutefois si certaines productions relevaient de cette situation pour texte1.essai1, ce n'est plus le cas lors du texte2.essai1.

Ces évolutions sont perceptibles chez plusieurs élèves. Ce sont essentiellement les élèves en difficulté sur le plan de la narration (catégorie C) pour lesquels l'apport du brouillon oral collaboratif a été le plus significatif vis-à-vis de la construction du récit.

3.2. Les apports et limites de l'articulation avec les séances d'étude de la langue

Nous traiterons ici de l'intérêt des séances décrochées d'étude de la langue, l'hypothèse sous-jacente étant que le traitement de points orthographiques précis, en parallèle de la démarche d'écriture, permet aux élèves de réinvestir les notions vues en situation et de réviser leur texte.

3.2.1. Des pluriels des noms mieux maîtrisés mais une pratique non systématisée

Les séances sur le pluriel des noms devaient être mises à profit lors de la révision du second texte. Il convient de noter ici deux points importants : le premier est que cette notion n'avait pas été abordée précédemment au cours de l'année ; le second, comme évoqué en amont, est que les élèves n'ont pas été amenés à réécrire intégralement leur texte mais à corriger le pluriel des noms directement dans le texte2.essai2, et ce afin de ne pas générer de lassitude.

Dans les textes produits avant les séances sur le pluriel des noms, une minorité d'élèves ayant écrit des groupes nominaux pluriels ont effectivement marqué les accords :

- Pour le premier texte, 19 des 24 élèves ont employé des GN pluriels. Parmi eux, 7 ont fait au moins un accord au pluriel. 6 d'entre eux sont des « écrivains aguerris » (catégorie A).
- Pour le second texte, 20 des 24 élèves ont employé des GN pluriels. Parmi eux, 9 ont fait au moins un accord au pluriel. A nouveau, ce sont en majorité des « écrivains aguerris » (catégorie A).

Nous constatons que **lors de la révision du second texte, après les séances décrochées d'EDL, davantage d'élèves ont marqué l'accord dans le groupe nominal** : en effet, 20 élèves ont employé des GN pluriels et 16 d'entre eux ont fait au moins un accord au pluriel.

Par ailleurs, **le taux de GN pluriels correctement accordés est également plus élevé**. Ainsi, pour ce qui est du texte2.essai3, 16 élèves ont correctement appliqué le pluriel des noms dans au moins la moitié de leurs groupes nominaux, contre 4 seulement avant la révision du texte (texte2.essai2).

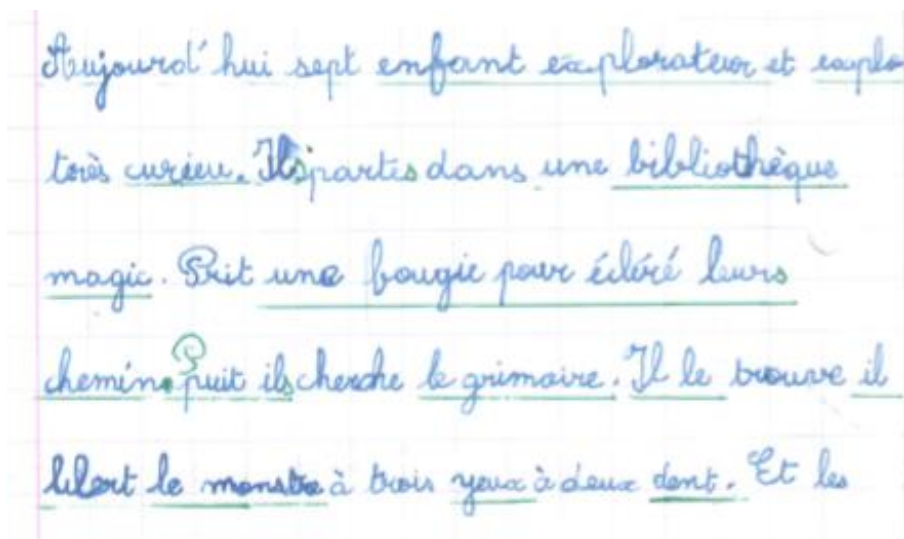
Tableau 4 : Répartition des élèves en fonction du nombre de GN correctement accordés

%GN pluriels correctement orthographiés	Texte1.essai1	Texte2.essai1	Texte2.essai3
0%	12	11	4
1%<n<24%	0	0	0
25%<n<49%	3	5	0
50%<n<74%	2	2	9
75%<n<100%	2	2	7
Total général	19	20	20

(N=nombre d'élèves ayant écrit des GN pluriels)

Plusieurs limites sont néanmoins à soulever :

- La première est que la capacité à repérer les noms (connaissance des natures de mots) a été sous-estimée et que l'exercice s'est avéré particulièrement complexe, y compris pour des élèves très performants en grammaire. Pour exemple, dans la production ci-dessous l'élève a souligné les groupes nominaux mais aussi des pronoms et verbes. On constate également que les GN pluriels n'ont pas été corrigés (sept enfant*, deux dent*).



- La seconde est que certains élèves ont surgénéralisé la règle du pluriel en –s et accordé des verbes sur cette même forme ou des noms alors que cela n’avait pas lieu d’être. Par exemple, si nous reprenons la production qui précède, l’élève a conjugué le verbe partir au pluriel « ils partes* » et mis au pluriel « leurs chemins* », ce qui en modifie le sens.

Enfin, nous pouvons noter qu’en dehors de la correction des GN pluriels, les élèves ont corrigé d’autres fautes d’orthographe lors de cette révision. Néanmoins cela est resté marginal.

3.2.2. Une application du travail sur les anaphores très limitée

Relativement peu d’élèves ont réinvesti le travail sur les anaphores dans le cadre de la révision de leur texte. Nous retrouvons chez une minorité d’élèves le recours à des substituts afin de faire varier l’appellation des personnages : *les éléphants/ les animaux, le médecin/ le soigneur, Elsa/ l’enfant/ la petite fille/ elle.*

Il convient de noter que ce sont essentiellement les « écrivains aguerris » et « bons conteurs » (catégories A et B) qui ont opéré ce type de modifications, parfois sans recopier entièrement leur texte mais simplement en corrigeant au-dessous.

3.2.3. Deux dimensions linguistiques non prises en compte

Deux autres dysfonctionnements récurrents viennent entraver la bonne compréhension des textes. Ceux-ci se retrouvent à plus forte mesure dans les premiers textes.

Le premier d’entre eux concerne **la ponctuation** (14/ 24 élèves) : cela concerne tout aussi bien un mauvais séquençage des phrases (« *le bébé dort le papa et sa maman. vont dans la forêt* ») ou l’absence de la ponctuation (points et majuscules). Ces difficultés sont toujours présentes lors du second texte mais de façon légèrement moins prégnante.

Le second point porte sur **les temps verbaux**, les problèmes étant de trois ordres :

- la concordance des temps, avec le recours à la tournure « il était une fois » + présent ou le mélange des temps présent / passé simple / imparfait) ;
- des formes erronées des verbes au passé simple (ex : il lisa*, il suivit*, le mordit*) ;
- l’absence d’accord sujet-verbe (ex : ils trouva*).

Cela se retrouve en particulier chez les « bons conteurs » voire les « écrivains aguerris » (catégories A et B) qui se sont plus souvent aventurés dans des formes syntaxiques plus complexes et ont eu davantage recours à d’autres temps que le présent de l’indicatif.

Bien que les objectifs d'apprentissage de la séquence n'étaient pas de remédier à ces dysfonctionnements, il apparaît important ici de mentionner que ces difficultés contreviennent à la bonne qualité des textes (voire à leur bonne compréhension dans le cas de la ponctuation).

3.3. Les apports et limites de la révision collaborative

Enfin, nous étudierons ici les apports et limites de la révision collaborative en comparant respectivement le second jet des textes 1 et 2 avec le premier jet de ces textes d'une part, et en comparant les seconds jets des deux textes entre eux, d'autre part.

3.3.1. La révision individuelle, un exercice complexe

Lors du test, la révision du texte1.essai1 (en séance 2) s'est faite après la présentation d'un brouillon d'écrivain, au regard duquel les différents types de modifications ont été présentés aux élèves : ajouter, supprimer, déplacer. Cela a donné lieu au texte1.essai2. Toutefois la consigne de révision des textes était volontairement large et a posé difficulté à certains élèves.

Ainsi, comme le présente le tableau ci-après :

- Une **première moitié des élèves n'a pas apporté de modification à son texte (11/23)**. Parmi eux, certains n'ont pas compris la consigne et n'ont rien produit, d'autres ont simplement recopié leur premier essai.
- Une seconde moitié a apporté des modifications de différents types, parmi lesquels la **continuation du texte (6/23) ou des ajouts mineurs (3/23)**. Deux élèves ont apporté des modifications importantes sur le plan narratif.

Dans l'ensemble, les modifications apportées ont essentiellement porté sur la dimension narrative à l'exception d'un élève s'est concentré exclusivement sur la correction orthographique (il s'agit ici d'un élève « écrivain aguerri »).

Tableau 5 : Répartition des élèves selon les évolutions apportées entre le texte 1.essai1 et le texte1.essai2

Modifications apportées	Nombre d'élèves	
Consigne non comprise	6	Absence de modifications
Copie 1er essai	5	
Continuation histoire	6	Modifications effectives
Ajouts à la marge	3	
Changements narratifs	2	
Correction orthographique	1	
Total général	23	

(N=23 : 1 absence)

Pour les élèves ayant continué leur texte (plus d'un-quart), le nombre de mots ajoutés s'établit à 22 mots en moyenne. Pour cette catégorie d'élèves, le nombre de mots a donc connu une nette évolution entre le premier et le second jet. Nous pouvons prendre l'exemple de cette élève – les ajouts sont en italique dans le texte :

« Il était une fois une violoniste et un guitariste et leur bébé. Ils se baladaient dans la forêt et ils virent un rocher. Ils passèrent à côté et ils virent une carte qui apportait à un trésor. Ils suivirent la carte et trouvèrent le trésor. *Soudain Barbe noire se réveilla. Il attaqua la famille mais il trébucha et tomba de la falaise. La famille devint riche et heureuse.* » (*texte1.essai2 intégral*)

3.3.2. La révision collaborative, des effets mitigés

Pour le second texte, une grille critériée a été donnée aux élèves lors de la révision collaborative. Cette grille devait amener les élèves à porter leur attention sur des points bien précis du texte de leur camarade, portant exclusivement sur la trame narrative - présentation des personnages et du lieu et chute de l'histoire. C'est à partir de cette grille que les élèves devaient prodiguer des conseils à leur camarade, si ces points n'étaient pas validés.

La moitié des élèves a effectivement apporté des changements à leur premier texte suite à la révision collaborative, qu'il s'agisse d'ajouts (6/21) ou d'une restructuration en profondeur du texte (5/21) comme le présente l'exemple en annexe. Toutefois, on observe encore, comme lors de la révision du texte1.essai1, que certains élèves (6/21) ont simplement recopié leur texte initial sans apporter de modifications.

Tableau 6 : Répartition des élèves selon les évolutions apportées entre le texte2.essai1 et texte2.essai2

Modifications apportées	Nombre d'élèves
Copie 1er essai	6
Ajouts	6
Changements narratifs	5
Absence de modifications	4
Total général	21

(N=21 : 1 absence et 2 textes non pris en compte)

Il convient ici de noter que les « **écrivains aguerris** » (catégorie A), pour lesquels les premiers jets étaient d'ores et déjà très bien construits, se sont souvent retrouvés dans une situation de difficulté vis-à-vis de la consigne donnée **ne voyant pas** « **quoi améliorer** » et leur camarade ne sachant quoi leur donner comme conseils. Aussi, n'ont-ils souvent pas apporté de modification voire pas recopié leur texte.

3.4. Synthèse des principaux résultats

Résultat n°1 : Les textes produits suite au brouillon oral collaboratif sont significativement plus longs. Ils sont aussi le plus souvent mieux construits, en particulier pour les élèves plus en difficulté sur le plan narratif (catégorie C).

Résultat n°2 : Le travail réalisé sur les anaphores a peu été réinvesti dans les productions.

Résultat n°3 : Suite aux séances d'EDL sur le pluriel des noms, davantage d'élèves ont fait les accords dans le GN et la part de GN correctement accordés a nettement augmenté.

Résultat n°4 : La révision collaborative a pu amener les élèves à apporter des modifications à leur texte. Toutefois, une part significative d'élèves a encore simplement recopié son texte ou n'a rien produit lors de la révision.

4. Mise en discussion

4.1. L'articulation avec l'étude de la langue : l'importance de bien circonscrire les notions abordées et d'anticiper les transferts de connaissances

Les résultats montrent que les séances sur le pluriel des noms ont eu effet significatif sur la révision des textes des élèves. Toutefois, plusieurs points sont ici à souligner :

- Tout d'abord, **les séances sur le pluriel des noms ont été à la fois insuffisantes en nombre et trop denses en contenu** pour permettre aux élèves d'acquérir cette compétence de manière solide et pérenne.
 - Elles furent insuffisantes car, comme cela a été évoqué, les notions de « pluriel » et de « singulier » n'avaient pas été enseignées en amont au cours de l'année alors qu'elles justifieraient à elles seules une voire plusieurs séances pour comprendre à quoi elles renvoient avant d'aborder comment cela se traduit grammaticalement.
 - Elles furent trop denses car le choix avait été fait d'aborder, durant les deux séances d'EDL, à la fois le pluriel en –s et les autres formes de pluriel (-al, -eau, -au, -eu), conformément au programme scolaire. La volonté était bien évidemment de revenir dessus par la suite mais il aurait été plus réaliste et efficace d'évoquer uniquement la règle générale dans un premier temps (pluriel en –s) et d'attendre qu'elle soit bien maîtrisée avant d'aborder les exceptions.
- D'autre part, la **capacité des élèves à repérer un nom a été sous-estimée**. Si les élèves ont l'habitude de s'entraîner à identifier des noms, ils ne le font pas nécessairement dans des textes mais davantage dans des phrases courtes. Qui plus est, les textes des élèves comportent des formes nominales erronées et des tournures syntaxiques parfois plus complexes ce qui, on peut le supposer, ne facilite pas la relecture et la reconnaissance grammaticale. Aussi, on a pu constater que des élèves habituellement très performants sur ce type d'exercices se sont retrouvés en situation de difficulté lors du repérage des noms dans leur propre texte.
- Par ailleurs, la consigne avait été donnée aux élèves, lors du texte2.essai3, de repérer les noms directement dans le texte2.essai2, de les souligner et de les accorder au pluriel, le cas échéant. On peut faire l'hypothèse que cela a optimisé le nombre de corrections et de GN bien accordés par rapport à une réécriture complète du texte dans la mesure où les élèves se sont concentrés sur cette tâche. On peut aussi supposer que la réécriture

complète du texte n'aurait pas eu d'intérêt pédagogique à ce stade - les textes ayant déjà été retravaillés sur le plan narratif - et n'aurait que découragé les élèves dans l'exécution de la tâche.

- Enfin, on constate que l'accord au pluriel dans le groupe nominal a certes été plus effectif mais pour autant il n'est pas systématisé chez les élèves, ce qui corrobore le fait que cette **compétence** soit **en cours d'acquisition** et demande à être renforcée.

Concernant le travail sur les anaphores :

- Comme nous l'avons vu ce travail a été peu réinvesti dans les productions et nous pouvons supposer qu'il s'agissait peut-être d'un **axe non prioritaire** pour faire progresser des élèves qui, en CE1, en sont seulement à leurs débuts dans l'écriture.

A notre sens, **l'apprentissage des caractéristiques du genre aurait été plus bénéfique** pour faire comprendre aux élèves ce qui est attendu dans ce type de récit. C'est ce que préconisent Marin et Crinon (2010) : « *L'apprentissage des genres est un objectif majeur de l'enseignement de la production écrite* ». L'expérimentation sur laquelle s'appuient les auteurs porte sur l'écriture de textes explicatifs scientifiques et de récits de fiction dans 8 classes de CM. Les résultats montrent que cela leur a permis de définir des critères associés aux formes discursives étudiées et que les critiques des élèves cernent progressivement les caractéristiques du genre visé. Aussi, dans le cadre de notre séquence aurions-nous pu **prévoir un temps de réflexion sur la pertinence** de la communication : qu'est-il attendu dans ce type de récit ? Comment introduire le récit ? Quelle est l'importance d'avoir une fin ou une chute ? ...

- Néanmoins, le travail sur les anaphores semble pertinent pour les élèves qui relèvent de la catégorie des « écrivains aguerris ». Aussi ce travail aurait-il pu être pensé en **différenciation** pour ces élèves pour lesquels la structure du récit est déjà bien établie.

D'une façon générale, l'articulation des séances d'EDL avec les séances d'écriture prend tout son sens dans la mesure où cette articulation rend concrète l'application des nouveaux apprentissages. Toutefois, **l'anticipation du transfert de connaissances** des séances d'EDL vers la production écrite semble cruciale : les activités proposées lors des séances d'EDL permettront-elles aux élèves un transfert effectif de leurs connaissances en situation d'écriture ? Les paramètres sont-ils similaires ? ...

4.2. L'introduction du collectif : la nécessité de réfléchir au dispositif en fonction du niveau des élèves

Comme nous l'avons vu les niveaux sont très hétérogènes au sein de la classe. Il est encourageant de constater que **le travail collaboratif a été bénéfique aux élèves en difficulté** (catégorie C) et leur a permis de concevoir des textes mieux construits sur le plan narratif.

Dans l'ensemble, le brouillon oral collaboratif a engendré une certaine émulation au sein des groupes et ceux-ci ont plutôt bien fonctionné :

- **L'attribution de rôles** (rapporteur, gardien des personnages, gardien du lieu...) apparaît essentielle pour que l'ensemble des membres du groupe soient **impliqués** dans la conception de l'histoire. Les rôles peuvent être attribués arbitrairement par l'enseignant si cela risque d'engendrer des tensions pour la répartition.
- La gestion du temps est également importante : il est nécessaire de ne pas sous-estimer la durée de la séance et de prévoir une plage horaire suffisamment étendue pour que les élèves puissent **rédiger leur écrit dans la foulée** et ne soient pas interrompus.
- Nous avons pu constater que **l'aboutissement du brouillon oral a été variable** selon les groupes : certains sont réellement allés jusqu'à une mise en mots de leur texte – comme cela était préconisé (cf. § 1.2.2.2.) – lorsque d'autres ont plutôt émis des idées voire se sont trouvés face à des divergences au sein de leur groupe. Cette deuxième situation ne semble pas préjudiciable tant que la discussion entre les élèves leur a effectivement permis de mettre au point leur récit. Il faut tout de même souligner que le bénéfice en termes de planification est amoindri.
- Néanmoins le brouillon oral collaboratif n'a pas permis à deux des élèves éloignés de l'écrit (catégorie D) de produire des textes, ceux-ci étant bloqués par d'autres difficultés. Une **dictée à l'adulte** a été réalisée pour l'un d'entre eux. Il aurait été préférable que ces deux élèves en bénéficient mais pour des raisons de disponibilité pendant la séance cela n'a pas été possible.

Pour ce qui est de la révision collaborative en binôme, les effets escomptés ont été limités. Comme cela a été le cas lors de la séance « test » certains élèves se sont montrés démunis face à cette consigne « d'amélioration » de leur production :

- **La grille critériée ne semble pas forcément avoir aidé** les élèves à apporter des conseils sur la production de leur camarade. La volonté était que celle-ci porte sur un nombre de critères restreints et simples mais semble avoir parfois enfermé la réflexion des élèves.
- Les **élèves relevant de la catégorie A** ont souvent eu du mal à apporter des modifications à leur texte et n'ont parfois pas produit de seconde version. Or, il apparaît en effet légitime, pour ces élèves qui avaient déjà produits des textes bien construits, que la consigne de réécriture ne leur paraisse pas justifiée. Pour ces élèves, nous aurions pu imaginer soit de les amener à réfléchir sur des **améliorations plus complexes** – c'est là que la différenciation avec le travail sur les anaphores prend son sens, soit de les placer dans un rôle de **tuteur** auprès des élèves rencontrant plus de difficultés.
- De même, la **constitution des binômes demande à être réfléchie**. Si les élèves plus performants semblent avoir été en capacité de prodiguer des conseils à leur camarade, l'inverse a parfois été plus complexe. L'étayage de l'enseignant au sein de plusieurs binômes a permis d'aider sur les améliorations qui pourraient être apportées.

Enfin, les données ne sont pas assez robustes pour dire que le travail collaboratif a eu un effet d'allègement de la charge cognitive comme l'hypothèse en était faite (cf. § 1.2.2.2.). Néanmoins nous constatons de légères améliorations sur le plan formel entre le texte1.essai1 et le texte2.essai1 (ponctuation, temps verbaux) mais que nous ne pouvons forcément attribuer au dispositif, les élèves progressant nécessairement en l'espace d'une période.

In fine, nous pouvons souligner que si les dispositifs de travail en collectif génèrent une certaine augmentation du volume sonore, il faut en voir les avantages car ceux-ci sont perceptibles, au moins pour le brouillon oral.

4.3. Réviser un texte, une compétence qui s'acquiert

Comme nous l'avons évoqué, si écrire un texte est déjà une tâche complexe, le réviser l'est encore plus. Or, cela constitue une composante essentielle de l'écriture dans le BO de 2018 (cf. § 1.1.2.). Sur ce point, il convient de revenir à la fois sur la posture de l'enseignant et la posture de l'élève :

- En premier lieu, concernant la posture de l'enseignant, il est primordial de considérer que **réviser un texte n'est pas une compétence innée** mais qu'elle s'apprend. Bien que cela soit posé comme une compétence première, la révision se limite trop souvent une simple correction orthographique de la part de l'enseignant et trop peu d'importance est accordée au fond. Il peut y avoir une tendance à penser que le fond est « figé » comme le rappelle

Dominique Bucheton (2013). Or, réviser son texte en profondeur est une compétence à construire, et comme nous l'avons vu lors des séances « test » donner la consigne « *d'améliorer son écrit* » est proprement insuffisante.

Dans la séquence qui a été imaginée, la volonté était de revaloriser le statut des écrits intermédiaires et de réinvestir les élèves dans la tâche de révision. Cela a été effectif. Toutefois, **les consignes ont parfois manqué de clarté et de précisions** – ce qui a conduit une part importante à simplement recopier son texte lors des phases de révision.

- En second lieu, la posture des élèves est tout à fait liée au point précédent : le fait qu'une partie des élèves a recopié son texte lors des séances de révisions apparaît symptomatique d'un manque de compréhension de l'objectif visé et des consignes passées - ces élèves ont donc préféré recopier leur texte même sans en comprendre la finalité plutôt que de ne rien produire.

4.4. Analyse croisée avec les deux autres classes

L'intérêt de cette recherche était aussi de pouvoir croiser les résultats avec ceux constatés dans les deux autres classes ayant mis en œuvre la séquence. Ces deux autres classes sont ici appelées « B » et « C ». Ma classe est ici désignée classe « A ». Dans l'ensemble les analyses faites dans notre classe sont similaires dans les deux autres.

- Nous constatons que le nombre de mots écrits à l'issue du brouillon oral est similaire (une quarantaine de mots en moyenne). Or, s'il y a eu une augmentation générale dans notre classe, cela n'a pas été le cas dans le classe B : trois élèves ont écrit davantage lors du texte 2. Toutefois, dans cette classe, les textes du « test » étaient déjà relativement denses (61 mots en moyenne). Quant à la classe C, 58% des élèves ont écrit davantage après avoir eu recours au brouillon oral ; cette augmentation concerne donc uniquement certains élèves. On peut en conclure que **l'effet dépend du point de départ des élèves.**
- Dans les trois classes, nous avons noté 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**, dans certains groupes, sur les choix narratifs. Les textes produits 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 répétitions**. 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 d'étude de la langue visées.

4.5. Synthèse des principales pistes d'amélioration

Piste n°1 : Favoriser l'alternance de séances d'EDL et de séances d'écriture apparaît tout à fait pertinent mais il semble nécessaire de rester modeste sur les points d'EDL à aborder et de bien anticiper les transferts possibles en situation d'écriture.

Piste n°2 : Réfléchir à la composition des groupes : nous faisons l'hypothèse qu'il est préférable de favoriser des groupes hétérogènes pour le brouillon oral – car l'effet est bénéfique pour les élèves en difficulté – mais homogènes pour la révision collaborative – pour que les deux membres soient en capacité de conseiller leur camarade. Nous pouvons aussi imaginer un rôle de tutorat pour la révision collaborative.

Piste n°3 : Donner du sens à la démarche de révision des textes et passer des consignes les plus claires possible lors des phases de révision pour permettre à tous les élèves d'entrer dans la tâche.

Conclusion

Notre travail de recherche a permis de valider les hypothèses formulées, avec toutes les nuances et limites exposées dans l'analyse. Sur le plan professionnel, cette étude a tout d'abord apporté une réponse aux questions que je me posais sur la place de la révision, de la correction et plus largement de l'articulation de l'écriture avec d'autres sous-domaines du français. Elle me conforte aussi dans l'idée que rendre leurs progrès perceptibles aux élèves – ici à travers la réécriture et l'amélioration des textes – est fondamental. Enfin, j'en retire l'importance d'avoir une analyse réflexive dans notre métier : si une recherche d'une telle ampleur n'est pas envisageable de manière régulière, il me semble important de prendre à certains moments le temps d'analyser de façon plus approfondie un travail, une séance, une séquence. En l'occurrence, j'ai vraiment perçu les progrès de certains élèves que je n'aurais sans doute pas appréciés de la sorte avec une « simple » correction et en retirer ce qui avait bien fonctionné ou méritait d'être renforcé.

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

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.

Marin, B., Crinon, J. (2010) « Approches des genres dans l'enseignement apprentissage de la production verbale écrite à l'école élémentaire française », Congrès Mondial de Linguistique française, DOI 10.1051/cmlf/2010207, pp. 501-517.

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

Annexe 1 : Les compétences travaillées dans le cadre de la séquence

Annexe 2 : Le déroulement de la séquence

Annexe 3 : Images utilisées comme incitateur à la rédaction

Annexe 4 : Exemples de productions

Annexe 5 : Grille critériée pour la révision collaborative

Annexe 1 : Les compétences travaillées dans le cadre de la séquence

Source : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018 Cycle 2

Ecriture

- 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.
- Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit (lien avec l'étude de la langue)
 - Repérer des dysfonctionnements dans les textes écrits (omissions, incohérences, redites,...) pour améliorer son écrit.
 - Exercer une vigilance orthographique et mobiliser les acquisitions travaillées lors des leçons d'étude de la langue.
 - Utiliser des outils aidant à la correction : outils élaborés dans la classe, guide de relecture support de discussion avec un pair.
- Copier ou transcrire, dans une écriture lisible, un texte en respectant la mise en page, la ponctuation, l'orthographe et en soignant la présentation.

Etude de la langue

- Maîtriser l'orthographe grammaticale de base
 - Utiliser des marques d'accord pour les noms : nombre (-s)
 - Utiliser d'autres formes de pluriel (-ail/-aux ; -al/-aux...)

Annexe 2 : Le déroulement de la séquence

Séance	Déroulement des séances	Recueil de données
Séance 1 Test 40 min	<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) -Inventer un récit cohérent en intégrant des contraintes données (à partir de cartes à conter)</p> <p><u>*Qu'est-ce qu'un brouillon d'écrivain ? (15')</u> Observer un brouillon de Victor Hugo Faire remarquer aux élèves :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que produire un texte requiert qu'on le fasse évoluer et que le brouillon est une des étapes dans le processus d'écriture. L'auteur n'écrit pas en une seule fois, il fait des essais. 2. Que les modifications apportées au texte peuvent être de plusieurs natures : ajouter, enlever, déplacer, remplacer. 	<p>Nombre de mots du Texte1.essai1 et Texte2.essai1 (quanti) <i>Hypothèse : le recours au brouillon oral amène à une plus grande densité du texte</i></p> <p>Nombre de mots du Texte1.essai1 et Texte1.essai2 (quanti) <i>Hypothèse : en l'absence d'outillage des élèves entre les deux productions, il existe peu d'évolutions entre ces dernières</i></p>

	<p>*Production d'un texte : Texte1.essai1 (25')</p> <p>A partir d'images, les élèves sont invités à écrire une histoire, sans autre consigne que celle-ci doit comporter un début, des actions et une fin.</p> <p>Il y a deux sujets différents. La moitié de la classe travaille sur une série d'images et l'autre moitié sur une autre série.</p> <p>Consigne : "A partir des images dont vous disposez, inventez une histoire. Tout comme Victor Hugo, cet essai a le droit d'être raturé. Il est fait pour cela. Vous pouvez le modifier autant de fois que vous voulez".</p> <p><i>Ce texte sera comparé avec le premier essai du test (Texte2.essai1) faisant intervenir la pratique du brouillon oral collectif.</i></p>	
<p>Séance 2 20 min</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) et le premier essai peut être révisé</p> <p>*Révision individuelle et Texte1.essai2 (20')</p> <p>Révision du premier texte sans donner de consigne particulière que de l'améliorer comme on le peut. Ces deux textes sont rédigés sur une même feuille, en annotant "essai 1" et "essai 2".</p> <p>Consigne : "Améliorez votre texte du mieux que vous pouvez et recopiez-le au propre".</p> <p><i>Il sera comparé dans le test avec la pratique de la révision collaborative (Texte2.essai2).</i></p> <p><i>Il sera comparé dans le test avec la pratique de la révision individuelle après étude de la langue (Texte2.essai3).</i></p>	<p>% de GN pluriels correctement orthographiés dans les Texte1.essai1 et Texte1.essai2</p> <p><i>Hypothèse : en l'absence d'outillage des élèves entre les deux productions, il existe peu d'évolutions entre ces dernières</i></p> <p>Types d'évolutions apportées entre les deux essais (ex : ajout d'idées, modification de la ponctuation, correction orthographique,...)</p>
<p>Séance 3 Présentation du projet d'écriture et brouillon oral 60 min</p>	<p><u>Compétence(s):</u> Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit</p> <p><u>Objectif(s) :</u> -Valoriser la tâche de planification de l'écriture en ayant recours au brouillon oral et ainsi alléger la tâche d'écriture : être capable de s'imaginer l'histoire et la retenir avant de l'écrire. -Amener les élèves à avoir une vigilance accrue sur certains points clefs de la narration (introduction des personnages, description du lieu et ambiance, cohérence) -Amener les élèves à s'inscrire dans une démarche de projet d'écriture. -Amener les élèves à coopérer pour atteindre un objectif et valoriser le rôle de chacun.</p>	<p>Nombre de mots du Texte1.essai1 et Texte2.essai1 (quantité)</p> <p><i>Hypothèse : le recours au brouillon oral amène à une plus grande densité du texte</i></p>

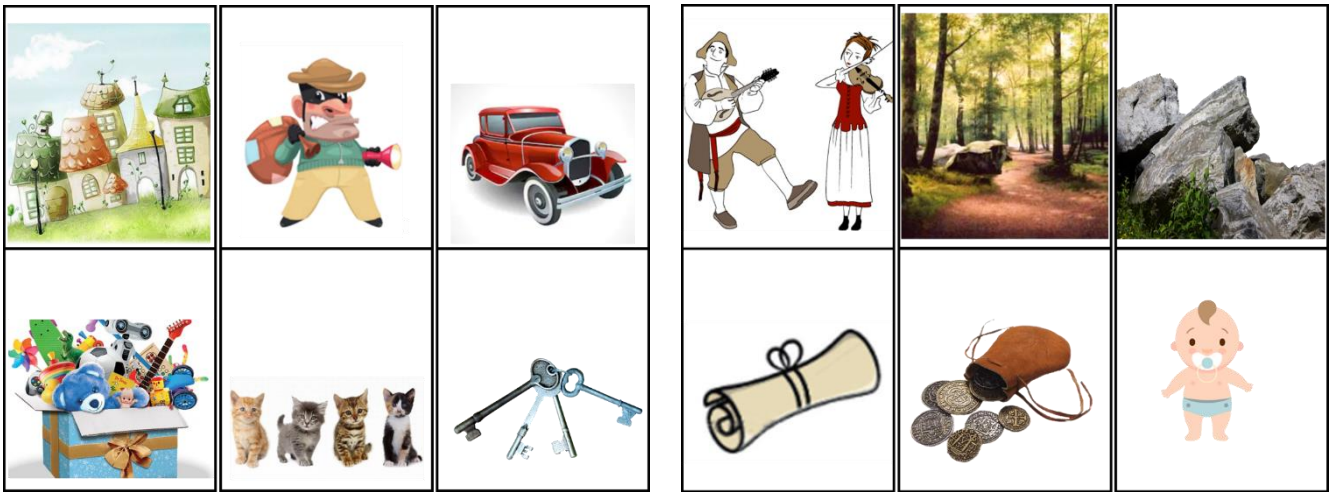
	<p><u>*Présentation du projet d'écriture (5')</u> Présenter aux élèves l'objectif de la séquence : <i>Vous allez inventer une nouvelle histoire et cette fois-ci elle sera envoyée à d'autres classes qui font le même travail en ce moment. Vous allez avoir de nouvelles cartes et cette fois-ci vous serez à plusieurs pour inventer l'histoire, puis vous écrirez ensuite tout seul votre propre texte.</i></p> <p><u>*Installation des groupes (10')</u> Constituer des <u>groupes de 4</u> élèves – groupes définis en amont par le PE en privilégiant l'hétérogénéité sur le plan de l'aisance rédactionnelle. Donner un rôle à chaque élève :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le rapporteur : en charge de raconter l'histoire à la fin du temps imparti (auprès de son groupe). 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. 3. Le gardien du lieu : il vérifie que le lieu est bien présenté et que l'histoire nous explique où elle se passe. 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>= Anticiper le fonctionnement et la valorisation au sein du groupe</p> <p><u>*Brouillon oral collectif (20') et présentation auprès de l'enseignant (10')</u> Les élèves doivent se mettre d'accord ensemble à l'oral sur une histoire qui mettra en jeu les personnages, le lieu et les actions. Les élèves présentent ce qu'ils vont écrire ensuite auprès du PE.</p> <p><u>*Production d'un texte : Texte1.essai2 (20')</u> Phase individuelle où chacun écrit son histoire grâce au brouillon oral élaboré précédemment avec les autres membres du groupe.</p>	
<p>Séance 4 Séance décrochée EDL : Les anaphores</p>	<p><u>Compétences :</u> Savoir trouver des substituts pour éviter les répétitions</p> <p><u>Objectifs :</u> Comprendre le processus anaphorique Repérer les anaphores dans un texte Corriger les répétitions dans un texte.</p> <p>Cf. Fiche de préparation.</p>	
<p>Séance 5 Révision collaborative et deuxième essai</p>	<p><u>Compétences :</u> -Repérer des dysfonctionnements dans les textes écrits (omissions, incohérences, redites, ...) pour améliorer son écrit.</p>	<p>Nombre de mots des Texte2.essai1 et Texte2.essai2 (quanti)</p>

	<p>-Exercer une vigilance orthographique et mobiliser les acquisitions travaillées lors des leçons de grammaire, -Utiliser des outils aidant à la correction : outils élaborés dans la classe, guide de relecture support de discussion avec un pair.</p> <p><u>Objectifs :</u> -Comprendre l'intérêt de la révision dans le processus d'écriture -Se placer dans une posture méta en ayant recours à la révision collaborative</p> <p>*Appropriation de la démarche de relecture (20') Mener un travail de relecture sur un texte pour permettre aux élèves de comprendre : ☞ L'intérêt de cette démarche ☞ La posture à adopter Ce temps sera un moyen de se familiariser avec la grille de relecture qui sera ensuite utilisée. Déroulement : ☞ Lecture orale d'un texte d'élève issu du pré-test. ☞ Quels seraient les conseils à apporter ? ☞ Introduction de la grille de révision Insister auprès des élèves que cela doit permettre de se positionner dans une posture de critique pour faire évoluer <u>positivement</u> un texte + en argumentant (ne pas se contenter de "c'est bien" mais expliquer pourquoi ou ce qui n'est pas compris)</p> <p>*Révision collaborative (20') Constituer des binômes composés de membres de groupes différents de la séance 1 : un sujet A et un sujet B en binôme. Chaque élève lit son texte à l'autre. L'autre écoute puis formule des conseils à l'aide de la grille : 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 Et inversement. Le texte est lu (et non pas "montré", au moins au démarrage) afin que le critique se concentre sur la dimension narrative à ce stade, et non orthographique.</p> <p>*Réécriture (Texte2.essai2) (20') Révision du texte en tenant compte des commentaires faits par les pairs ainsi que de la séance sur les anaphores. <u>Consigne :</u> " Tu vas maintenant réécrire ton texte, en utilisant les conseils dont vous venez de discuter. Tu gardes la même histoire, mais tu fais des changements pour éviter les répétitions, pour que le lecteur comprenne mieux ton histoire, et aussi mieux la fin de ton histoire."</p>	<p><i>Hypothèse : le Texte2.essai2 a subi davantage de modifications textuelles qu'avec une révision individuelle, car l'interaction avec les pairs a poussé l'auteur à se questionner davantage.</i></p> <p>Types d'évolutions apportées entre les Texte2.essai1 et Texte2.essai2 sur une sélection de copies (quali sur un échantillon de productions en portant une attention à la cohérence du texte et les anaphores)</p>
--	---	--

<p>Séances 6 et 7 Séances décrochées EDL : Le pluriel 50min</p>	<p><u>Compétences :</u> Utiliser les marques d'accord du pluriel pour les noms : (-s, -ail/-aux, -al/-aux) <u>Objectifs :</u> -Comprendre les notions de « pluriel » et « singulier » et savoir utiliser à bon escient les marques d'accord.</p> <p>Séance étude de la langue sur le pluriel des noms</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ Découverte du pluriel en -s et des autres formes de pluriel puis institutionnalisation ☞ Anticiper la surgénéralisation des marques du pluriel des noms en évoquant le pluriel des verbes 	
<p>Séance 8 Révision orthographique individuelle 20min</p>	<p><u>Compétences :</u> -Exercer une vigilance orthographique et mobiliser les acquisitions travaillées lors des leçons d'étude de la langue <u>Objectifs :</u> -Réviser son texte en prêtant une attention aux marques d'accord (pluriel)</p> <p>*Révision orthographique individuelle (20'). Il s'agit de faire deux relectures : une première relecture ciblée sur les noms au pluriel puis une deuxième relecture globale pour se corriger sur le reste. L'élève peut au choix se corriger sur son essai2 ou bien écrire un essai3.</p>	<p>% de GN pluriels correctement orthographiés dans les Texte2.essai1 et Texte1.essai3 <i>Hypothèse : les séances décrochées d'orthographe permettent une révision autonome significative sur le pluriel des noms.</i></p>
<p>Séance 9 13/02 Mise en forme - Version finale 20min</p>	<p><u>Compétences :</u> -Copier ou transcrire, dans une écriture lisible, un texte en respectant la mise en page, la ponctuation, l'orthographe et en soignant la présentation. <u>Objectifs :</u> -Mettre au propre son texte dans une visée de communication -Se rappeler qu'on écrit pour être lu et donner envie à son destinataire de nous lire</p> <p>*Finalisation de la correction orthographique par l'enseignant (en amont)</p> <p>*Mise au propre pour communication (20') L'élève recopie au propre son texte, sur un papier décoré en arts plastiques, pour envoi aux autres classes participantes. Le PE photocopie un exemplaire par classe destinataire.</p>	

Annexe 3 : Images utilisées comme incitateur à la rédaction

Images pour le test :



Images pour les séances 3 à 8 :



Annexe 4 : Exemples de productions

Production (texte1) d'un élève profil A (« écrivain aguerri »)

Il été une fois une ville, Dans une des
maison il y avait un aune avec quatre
chats. Le soir il gare sa voiture et il
rentre chez lui. La nuit un voleur trouve le
vairous desclair sur le porte. Il prend les clés
et rentre dans la maison. Il vole plus de
jouer. Mais tout à quous les quatre chats saijer
dans le noir ! Il misle et le voleur retrum les
clés et il coue vers la nature et la ve. L'innocent
et il disture avec l'été jouron.

Production (texte1) d'un élève profil B (« bon raconteur »)

La nature et la ville et ^{la} ~~la~~ ^{no} ~~no~~
Il ~~il~~ une fois un guitariste et une violoniste.
Il se promène dans la forêt un jour au de la
musique. Oh toutacou. il voit plume de bébé.
Et il entend des cris de bébé et il veut voir le bébé.
Et dans la couche du bébé il a vu dans un petit
sac plus de sous. Et il y a une carte.
(Et toutacou barbe noire se réveille et il
prend dans la couche du bébé toutou les
pièces qui est dans la couche du bébé)

Production (texte1) d'un élève profil C (« en difficulté sur la narration »)

de meusieu et la femme fon du violon
et non faire du violon dans la forêt
et voir une carte qui est parler.

Productions (texte1) d'élèves profil D (« éloignés de l'écrit »)

Le vaieur à vaulé le magcum
il a vaulé un sac à pé
des pes.

il y a des maison picar
il y a des maison ci son
la vaure des pason.

il était une fois une forêt.

Productions avant et après révision collaborative (texte2.essai1 et texte2.essai2)

Le vétérinaire reçoit un appel du chapitre pour
les éléphants se sont cognés et le vétérinaire à
apporté de la désinfectant et de la pansement.

Il a été t'une fois dans une ville il avait un
chapiteau des éléphants se sont cognés et il
appelle le 16099 et le vétérinaire arrive et il
soigne les éléphants avec de la pansement et de
désinfectant et un jour les éléphants se sont
cognés et le chapitre appelle le 16099 et le
vétérinaire fait une prière magique et les
éléphants ne se cognent plus.

Production avec autocorrection orthographique des GN (Texte2.essai3)

Il était une fois un cirque qui s'appelait le maitssin
par ce que les éléphants se sont torturés la cheville

le maitssin pris la passion magique il is maita sur
les chevilles des éléphants et maita les pansement
les éléphants s'appelaient éclair, étoile et rose et le cirque
quomanca.

Annexe 5 : Grille critériée pour la révision collaborative

	Oui	Non
Les personnages sont bien présentés		
Le lieu est bien présenté		
Je comprends la fin		

Année universitaire 2019-2020

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

Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Outiller les élèves dans leur production d'écrits grâce à l'écriture collaborative et l'articulation avec l'étude la langue : une expérimentation au CE1.

Auteur : Malika Grange

Résumé : La finalité de cette recherche est d'outiller les élèves de cycle 2 pour les aider à écrire des textes de « meilleure qualité », tant sur le plan narratif que sur le plan formel. A cette fin, elle s'appuie sur les recherches existantes en didactique de l'écriture, en particulier celles impliquant des processus d'écriture et de révision collaboratives. A partir de là, une séquence d'apprentissage a été déployée en classe : dans un premier temps les élèves ont produit puis révisé un texte « test » à partir d'images mais sans consigne spécifique ; dans un second temps ils ont écrit un nouveau texte avec l'aide d'un brouillon oral collaboratif et révisé ce texte suite à des séances décrochées d'étude de la langue. La comparaison des résultats montre que le dispositif a amené les élèves à produire des récits plus denses, mieux structurés et leur a permis une amélioration sur le plan orthographique.

Mots clés : production d'écrits – écriture et révision collaboratives – brouillon oral – aide à la planification textuelle – cycle 2

Abstract: This research aims at helping pupils to write "better quality" texts regarding their content and form. This work is based on existing studies about writing didactics and more specifically studies dealing with collaborative writing processes. To reach this goal I created and implemented a learning sequence. Pupils were told to write and rewrite a story based on pictures but any other specific instruction was given. This first story was used as a « test ». After this, they wrote a new story ; but this time they wrote their story after they had elaborated a draft story by speaking with other pupils. Then pupils corrected their text themselves, after having studied specific linguistic items. The comparison of the two texts shows that pupils were able to write stories that were longer and better understandable.

Keywords: writing production – collaborative writing – oral draft