

Contrôle orthographique en situation de production d'écrits

Le brouillon collaboratif au cycle 3 de l'école primaire française

THIERRY GEOFFRE

Université Grenoble Alpes – Lidilem – ESPE de Grenoble

HEP Fribourg

geoffret@edufr.ch

Résumé

Nous présentons un nouvel outil didactique pour l'enseignant, le *brouillon collaboratif*, et quelques résultats, à la suite de sa mise en œuvre, concernant des écrits d'élèves de fin d'école primaire produits en début et en fin d'année. Notre réflexion part des connaissances sur la production verbale écrite et des études concernant le contrôle orthographique des élèves en situation de rédaction. Comme ce contrôle orthographique est régulièrement passé en arrière-plan au moment de l'écriture, l'objet du *brouillon collaboratif* est de proposer une situation didactique de planification collaborative, dont l'écoute de l'enregistrement audio est proposée en différé aux élèves, avant le temps d'écriture. L'objectif est d'alléger la charge cognitive au moment de la mise en texte et de libérer, potentiellement, des ressources pour le contrôle orthographique. Nous montrons comment les *brouillons collaboratifs* et les textes individuels sont liés et comment ils évoluent entre le début et la fin de l'année.

Mots clés:

didactique du français – orthographe – production d'écrits – école primaire

Cet article rend compte de notre démarche qui, partant de l'étude longitudinale de l'évolution du contrôle orthographique, en situation de dictée, d'élèves de fin d'école primaire française (élèves âgés de 9 à 11 ans), nous a progressivement conduits à nous intéresser à la gestion de l'orthographe grammaticale en situation de production écrite verbale (désormais PVE) par ces mêmes élèves. Après une synthèse rapide des connaissances sur les contraintes de la PVE, nous présentons la réflexion qui nous a menés à définir et expérimenter un dispositif de classe cherchant des conditions d'écriture à même de faciliter le contrôle orthographique des élèves. Ce dispositif, nommé *brouillon collaboratif*, a été expérimenté dans une classe française à double niveau avec des élèves de CM1 et CM2⁶ (classe numérique: un Tableau numérique interactif dans la classe et un ordinateur par élève) et nous en rapportons quelques résultats généraux ici. Nous avons précédemment publié des résultats qui illustrent l'impact du dispositif sur le contrôle orthographique des élèves lors de l'écriture de la première version du texte (*contrôle orthographique initial*) et lors de la deuxième version (*contrôle orthographique différé*) (Geoffre, 2013 a; 2013 b). Le lecteur constatera que les outils numériques, quoique discrets dans le dispositif, semblent indispensables à son efficacité. Nous concluons en présentant deux pistes de développements futurs qui peuvent elles-mêmes intégrer des outils numériques.

6 En France, l'école primaire est constituée de l'école maternelle (petite section, moyenne section, grande section; élèves de 3 à 6 ans) et de l'école élémentaire (cours préparatoire, CP; cours élémentaire 1^{er} année, CE1; cours élémentaire 2^e année, CE2; cours moyen 1^{er} année, CM1; cours moyen 2^e année, CM2; élèves de 6 à 11 ans). Les classes de grande section, CP et CE1 forment le cycle 2, les classes de CE2, CM1 et CM2 forment le cycle 3.

1 Que sait-on du contrôle orthographique en situation de rédaction ?

Le champ de la production écrite est complexe et a donné lieu à de très nombreuses investigations pour développer ou affiner des modèles de production textuelle susceptibles d'expliquer les mécanismes en jeu lors de l'écriture d'un texte. Le tableau proposé par Zesiger, Deonna et Mayor (2000) fait la synthèse des aptitudes et des connaissances de l'enfant dans le domaine du langage, ainsi que dans les domaines visuospatiaux et perceptivo-moteurs qui conditionnent l'apprentissage de l'écriture (tableau 1).

TABLEAU 1. — Schéma représentant les niveaux impliqués dans l'apprentissage de l'écriture

Capacités et connaissances	Type de représentations	Rôle des afférences perceptives
Connaissances linguistiques (phonologie, métaphonologie, nom et/ou son des lettres, connaissances orthographiques)	Représentations orthographiques (identité des lettres)	Ajustement du point de production (lettres déjà produites ou qui restent à produire)
Connaissances visuo-spatiales (forme des lettres, compréhension des relations spatiales entre traits, de la position des lettres et des lignes dans l'espace graphique)	Représentations allographiques (forme des lettres minuscules, majuscules, script, cursives)	Agencement spatial (lettres dans le mot, mots sur la ligne, lignes dans la page)
Contrôle moteur (capacité à générer des trajectoires, ajustement postural, utilisation des points d'appui, tenue et maniement de l'instrument scripteur)	Mode <i>proactif</i> : représentations motrices de lettres (ordre et direction des traits)	Mode <i>rétroactif</i> : petits segments programmés successivement
Exécution motrice	Commandes neuro-musculaires Réalisation du geste grapho-moteur	Intégration du feed-back visuel et tactilo-kinesthésique (corrections)
		Prise d'informations visuelles et tactilo-kinesthésiques

Dans la première colonne sont mentionnés les différents types de capacités et connaissances requises dans l'apprentissage. La deuxième colonne décrit les divers niveaux de représentation traités par le sujet dans les situations de production de lettres et de mots écrits. Un aspect fondamental de l'apprentissage est représenté par la transition progressive entre modes de contrôle du mouvement de type *rétroactif* à *proactif*. La troisième colonne décrit les diverses fonctions des afférences perceptives, dont la dernière (intégration du feed-back) disparaît au cours de l'acquisition.

TABLEAU 1 Niveaux impliqués dans l'apprentissage de l'écriture (Zesiger et al., 2000).

Dans ce modèle, une dizaine de niveaux sont impliqués, dont les connaissances linguistiques ne sont qu'une composante, regroupant phonologie, morphologie et syntaxe. Quand on sait que l'ensemble de la production dépend de la charge cognitive globale lors de l'activité et du niveau d'automatisation et de contrôle du scripteur (Fayol et Got, 1991), il apparaît que la production écrite est dépendante de variables nombreuses et hétérogènes et que la composante orthographique ne disposera que de peu de ressources cognitives. Le contrôle orthographique est d'ailleurs rangé parmi les processus de bas niveau par les psychologues (Fayol, 1997), passés en arrière-plan au profit du processus de haut niveau qu'est la mise en texte.

La majorité des travaux sur la production écrite trouve ses références dans le modèle proposé par Hayes et Flower (1980 ; 1986 ; Hayes, 1996)⁷. La première moitié des années 80 semble d'ailleurs avoir défini des constats et des bases de recherche toujours actuels : on relèvera notamment les allusions à une « crise de l'écriture » en France et ailleurs⁸ (Michel Fayol s'en fait l'écho en introduc-

⁷ Pour des raisons de place, nous ne développons pas ici le modèle de Hayes et Flower et ses apports. Nous appuyons cependant notre développement sur les phases récursives de planification, mise en texte et révision qu'il introduisait.

⁸ Michel Fayol rapporte en introduction de son propos sur la didactique de la rédaction, dès 1984, qu'il « existe apparemment, et pas seulement en France (Odell, 1980), une crise de l'écriture. On entend dire que les élèves et les étudiants rédigent mal. Peu importe que cette affirmation recouvre ou non une "réalité". L'essentiel réside dans l'impulsion qu'elle donne à un nouveau champ de recherches : l'approche cognitiviste de la rédaction. »

tion de son propos sur la didactique de la rédaction dès 1984) ou le concept de *surcharge cognitive* énoncé dès 1982 dans l'étude de Bereiter et Scardamalia. Les idées de facilitation procédurale et de dispositifs didactiques à même d'alléger la charge cognitive du scripteur émergent alors naturellement puisque cette charge a été éclatée en plusieurs composantes sur lesquelles il devrait être possible d'agir séparément (Bereiter et Scardamalia, 1982).

1.1 Développements récents de la recherche

Plus récemment, des travaux interdisciplinaires ont permis de nouvelles avancées⁹. Danièle Cogis et Jean-Christophe Leblay (2010) se sont par exemple intéressés à la capacité des scripteurs à enchaîner les marques morphogrammiques sur la totalité des éléments covariants pour rendre compte d'un niveau de maîtrise experte en production verbale écrite. Ainsi, l'unité syntaxique d'analyse retenue n'est pas le mot, mais le syntagme. À l'issue d'une analyse (avec les outils de la génétique textuelle et de la linguistique) des différences d'écriture entre les deux versions d'un même texte, les auteurs constatent que peu d'opérations d'écriture sont consacrées à la révision de la morphographie. Sans écarter la possibilité d'un manque d'adhésion à la tâche ou d'un désintérêt pour l'orthographe, Cogis et Leblay formulent trois hypothèses, qui peuvent se combiner, pour expliquer ce résultat :

- les élèves ont une connaissance trop rudimentaire du syntagme nominal;
- ils ne disposent pas de stratégies de relecture efficaces;
- la poursuite du travail sur la dimension textuelle dans la seconde version, comme le montre le nombre élevé d'opérations d'écriture, entrave la vigilance orthographique.

Ce qui nous interpelle dans ces hypothèses est leur lien avec les composantes du processus d'écriture: tout d'abord, si les élèves ont une connaissance trop rudimentaire du syntagme nominal, alors la mise en texte ne pourra pas être efficiente du point de vue des choix orthographiques. Cette difficulté se confirme avec l'étude ultérieure du syntagme sujet-verbe, dans le même corpus, et, par exemple, les problèmes d'utilisation du pronom *ils* dans les situations de coréférence (Cogis, 2013).

Ensuite, la deuxième hypothèse (l'absence de stratégies de relecture efficaces) interroge bien sûr la capacité de l'élève à tirer profit des temps de révision (pourtant indispensables) et la faiblesse de l'enseignement de stratégies explicites.

Enfin, dernière hypothèse, si la poursuite du travail sur la dimension textuelle (deuxième temps d'écriture avec sa charge cognitive attenante) entrave la vigilance orthographique, comment espérer un contrôle orthographique dès la première version ?

Peut-être en allégeant la planification par des conditions permettant à l'élève de disposer d'une vue d'ensemble de son projet d'écriture, avant la mise en texte, pour qu'il soit un peu plus disponible à ce qu'il écrit dans l'instant et comment il l'écrit ? Le glissement vers la didactique et la nécessité de penser de nouveaux dispositifs paraissent évidents ici. Nous avons alors dégagé deux axes de réflexion sur d'éventuels dispositifs :

9 Le bilan du G.D.R. CNRS 2657 «APPROCHE PLURIDISCIPLINAIRE DE LA PRODUCTION VERBALE ÉCRITE» est une source intéressante de recherches produites depuis 2003. http://www.gdr-pve.fr/sites/www.gdr-pve.fr/IMG/pdf/GDR2657_bilan_projet.pdf (page consultée le 4 septembre 2013).

- donner aux élèves des outils de révision utilisables (ici, ce sont les propositions de Cogis et Leblay en fin d'article: anticipation dès le cycle 2 sur les connaissances morphographiques et leur compréhension et approche intégrée de l'orthographe);
- donner aux élèves des outils et des situations de contrôle orthographique dès le premier temps d'écriture.

Le premier axe relève du travail d'étude de la langue et des outils pour l'élève. Nous en avons par ailleurs proposé une étude (Geoffre, à paraître). Le deuxième axe incite à créer des conditions à même de rendre ces outils efficaces, notamment en allégeant la charge cognitive grâce à un dispositif didactique adéquat. Le pas suivant a été de nous intéresser au travail de groupe, et donc à la collaboration entre élèves.

Cette idée de collaboration est notamment présente dans le travail de Jacques Crinon et Brigitte Marin qui étudient l'impact de dispositifs de révision collaborative, plus particulièrement à distance (2008; 2010).

Dans le cadre de notre recherche, nous percevons deux limites à ces travaux:

- si les résultats publiés font état d'apprentissages significatifs, il n'est pas forcément fait cas du contrôle orthographique;
- le dispositif de la révision collaborative à distance, tel que décrit, est très lourd et suppose un investissement important dans une «correspondance» avec une autre classe. Ce type de pratique, liée à la recherche et clairement efficace pour obtenir des informations sur l'impact de la collaboration, nous semble difficile à transposer dans le quotidien de la classe.

Mais dans ces travaux, l'apport de la collaboration est incontestable et nous avons donc voulu l'explorer, non pas seulement au moment de la révision, mais aussi au moment de la planification. On espère ainsi alléger la charge cognitive de la mise en texte à venir et libérer de la disponibilité pour le contrôle orthographique de l'écriture en cours, dès l'écriture de la première version du texte.

1.2 Le brouillon collaboratif

Si le dispositif ne reposait que sur une simple écriture collaborative de la première version du texte, rien ne serait très nouveau par rapport aux pratiques de classe et l'on ne viserait plus l'écrit individuel. Pour éviter ce double écueil, nous nous sommes tournés vers une planification en groupe, mais strictement à l'oral: les élèves disposent d'un temps d'échange à partir de la consigne d'écriture pendant lequel ils doivent planifier ce qu'ils vont écrire (environ 20 minutes). Ce temps d'échange est enregistré¹⁰ (les élèves sont regroupés autour d'un ordinateur qui ne sert qu'à enregistrer la discussion) avec pour exigence que la planification soit clairement énoncée, à la fin du temps de travail, sous forme d'une narration à l'oral: les cinq dernières minutes y sont consacrées. Les élèves disposent alors d'une trame narrative, de personnages, de certaines de leurs caractéristiques, tout cela dans un contrôle collectif du respect de la consigne et une construction collaborative.

La suite du travail réside en une reprise en différé de cet énoncé oral (écoute en groupe du fichier audio en début de séance suivante) juste avant le temps d'écriture individuelle. *La planification est collaborative, la mise en texte est individuelle.* Nous avons de fait pris l'habitude de nommer

10 Tous ces enregistrements ont été recueillis ainsi que les différentes versions des textes produits.

ce temps un *brouillon collaboratif*; il définit un nouvel outil didactique pour l'enseignant (au sens proposé par Plane et Schneuwly, 2000).

1.3 Séquence de production d'écrit avec brouillon collaboratif

Pour ne pas transformer le *brouillon collaboratif* en simple «aide aux idées», il nous semblait important de l'inclure dans un protocole, un déroulement de la séquence de production écrite, avec des repères clairement identifiables pour les élèves. Ce protocole est schématisé dans figure 2.

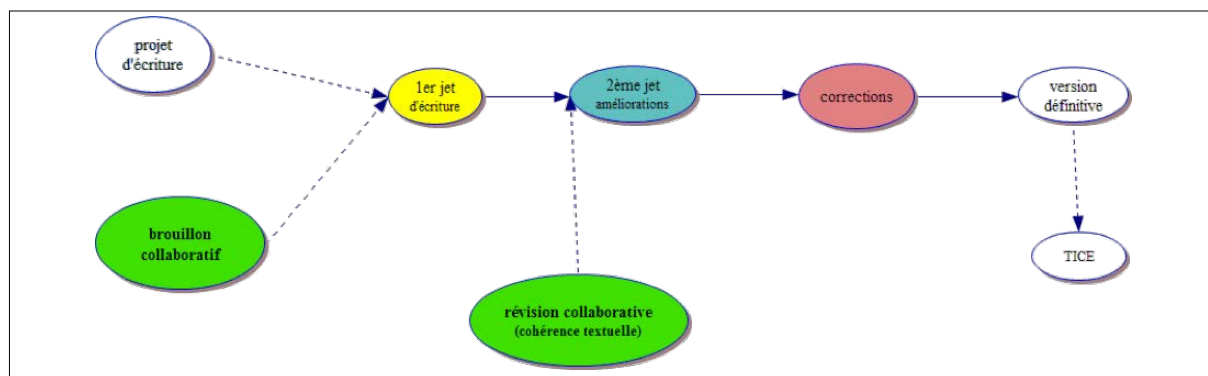


FIGURE 2 Organisation d'une séquence d'écriture avec *brouillon collaboratif*.

Pour donner une contrainte de temps précise et une chronologie, la règle a été de fixer deux temps d'écriture avant correction et mise au propre. Pour matérialiser ces différents temps, nous avons utilisé des feuilles de couleurs différentes que les élèves archivaient ensuite dans leur classeur :

- première version sur une feuille jaune;
- deuxième version sur une feuille bleue (c'est sur cette version que l'enseignant annote pour la première fois les erreurs à reprendre. Il le fait sur une photocopie de cette deuxième version pour garder l'original lisible);
- corrections en orthographe, grammaire, conjugaison, lexicale, sur une feuille rose (seulement les mots ou groupes de mots signalés, sans réécriture de tout le texte);
- mise au propre sur feuille blanche avant éventuelle saisie sur traitement de texte.

Dans la figure 2, les quatre étapes sont matérialisées par des bulles de la même couleur que les feuilles d'activité.

Précisons que la *révision collaborative* est un temps donné aux élèves avant l'écriture de la deuxième version pour une lecture critique des écrits, en groupes de trois, et un retour sur les consignes et contraintes d'écriture, notamment à l'aide d'une grille critériée établie collectivement. L'enseignant n'intervient pas directement dans cette lecture et laisse chaque élève se confronter à ses pairs-relecteurs.

La collaboration engage donc la planification et les opérations de révision, toutes deux défai-
lantes au profit de la mise en texte (Garcia-Debanco, 2000: 88).

Le signalement des erreurs (n'intervenant qu'après le deuxième temps d'écriture et conduisant à une phase spécifique de corrections) a permis aux élèves de réviser leurs textes sans se soucier

des aspects textuels. Un codage avait été mis en place avec des couleurs différentes selon que l'erreur relevait de l'orthographe grammaticale, lexicale ou de la conjugaison. Dans le cas d'une erreur de traitement d'une chaîne syntagmatique, une phrase ou une partie de phrase entre crochets signalait à l'élève qu'il devait mener une analyse grammaticale et une analyse orthographique pour réviser cette partie du texte. La demande n'excédait pas une phrase par élève pour lui permettre de consacrer du temps à cette étape de correction. Le lien avec les activités d'étude de la langue a ainsi pu prendre du sens.

Dans ce protocole, il nous semble que du temps spécifique est accordé aux phases de planification, de mise en texte, de révision (de la cohérence textuelle puis de la langue), avec une tentative de créer un contexte favorisant une charge cognitive limitée à chaque fois. Ce qui n'exclut pas la part récursive de ces processus dans l'activité d'écriture elle-même. Nous chercherons à le montrer dans nos analyses.

On constate que le rôle de l'ordinateur est réduit dans ce dispositif ; en fait un dictaphone pourrait suffire. Mais plusieurs intérêts « pratiques » se dégagent :

- les élèves peuvent gérer facilement l'enregistrement avec le logiciel employé¹¹ ;
- l'ordinateur permet une reprise très rapide des *brouillons collaboratifs* pour ne garder que les dernières minutes d'enregistrement et préparer très rapidement la séance suivante, ce qui est une facilitation du travail de l'enseignant.

Notons enfin que cette séquence d'écriture peut tout à fait être le prolongement d'une séquence de type *démarche active de découverte* (Chartrand, 1995), par exemple consacrée à la découverte ou à la compréhension d'un type de textes, d'un auteur, d'une œuvre, etc. Nous pouvons alors schématiser un exemple de déroulement ainsi :

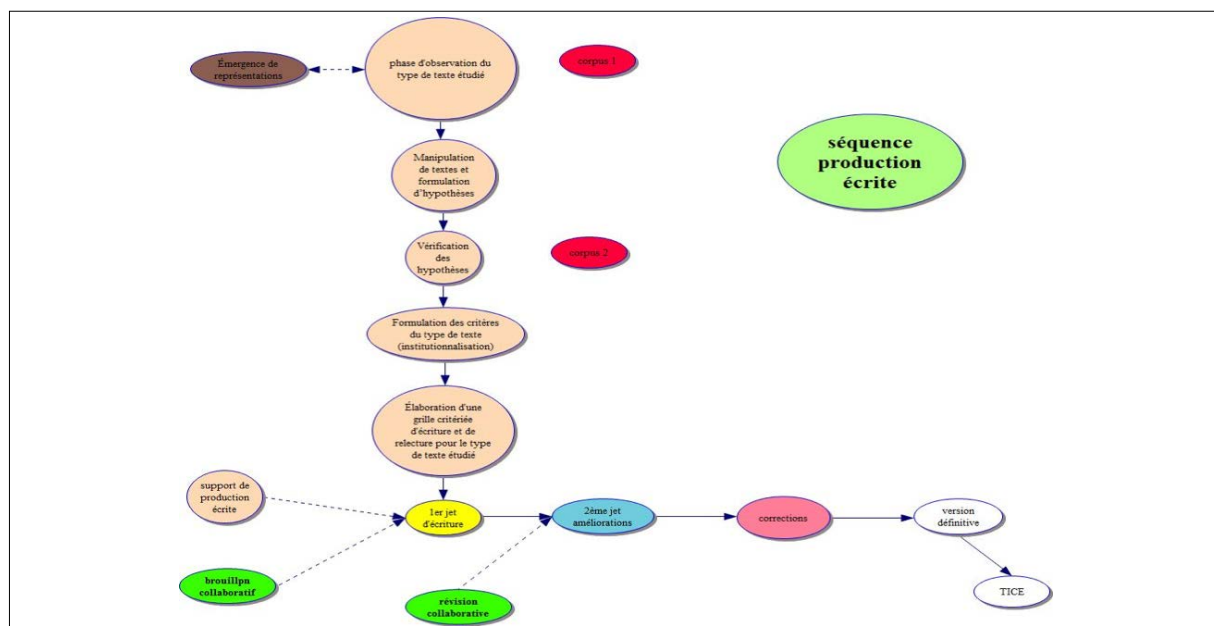


FIGURE 3 Organisation d'une séquence d'écriture avec *brouillon collaboratif* amorcée par une démarche active.

11 Nous avons utilisé le logiciel gratuit Audacity qui permet de visualiser l'ensemble du fichier audio et de rapidement isoler la partie à conserver, sans travail fastidieux de recherche comme le demanderait un dictaphone.

2 Corpus recueilli et méthodologie d'analyse

Plusieurs séquences de rédaction ont été construites avec *brouillon collaboratif* au fil d'une même année scolaire, et avec les mêmes élèves (9 élèves de CM1, 7 élèves de CM2). Nous regroupons dans le tableau 2 la synthèse des données recueillies.

	texte 1*	texte 2*	texte 3	texte 4	texte 5	texte 6*
période	octobre	novembre/ décembre	janvier	février	avril	avril/mai
type de texte	conte traditionnel	nouvelle fantastique	conte fantastique	conte fantastique	texte descriptif	récit de science-fiction
tâche d'écriture	écrire à partir d'une trame	écrire la suite d'un texte	résumer une lecture	écrire la suite d'un texte	analyser une image	écrire un récit à partir des portraits des personnages
modalité	individuelle	individuelle	individuelle, limitée à 20 lignes	individuelle	individuelle	individuelle

TABLEAU 2 Synthèse des rédactions recueillies au cours de l'année scolaire (l'astérisque indique que la rédaction a été précédée d'un *brouillon collaboratif*).

Ces écrits ont été sélectionnés pour répondre à différentes contraintes :

- productions réparties sur l'année scolaire ;
- types de texte différents ;
- tâches différentes ;
- modalités différentes (avec ou sans amorce par un *brouillon collaboratif*) ;
- modalités similaires (écriture individuelle).

Les textes 1, 2 et 6 ont été écrits après *brouillon collaboratif* (indiqués par un astérisque dans le tableau 2).

Nous proposons ici la transcription du *brouillon collaboratif* oralisé par un groupe de quatre élèves préparant l'écriture du texte 1, donc lors de la première mise en œuvre du dispositif¹² :

Il était une fois un charbonnier qui s'appelait Georges. Georges était pauvre, car il n'avait plus sa belle et heureuse femme qui s'appelait Adeline qui s'était fait enlever par le mal lui-même. En chemin il voit un vieil homme qui lui indiqua le chemin, car il avait vu la nuit où s'était fait enlever sa femme. En chemin, il rencontra un obstacle, une pierre lui boucha le chemin et il dut rebrousser chemin. Mais avant de partir, il rencontra Marc, un jeune homme qui avait une lance dure et bien aiguisée. Il brisa la pierre avec un seul petit coup de lance. Le lieu était le pic sans tête là où reposaient le sphinx et

12 Cette narration a été produite après une séquence sur le conte et à partir de 10 cartes extraites du *Tarot des 1001 contes* (Francis Debyser, L'École des loisirs, 1980).

le mal. Il entra dans le château dissimulé par les roches et vit le mal. Le mal l'enchaina par un boulet et le força à faire une partie d'échecs contre le sphinx. La partie commença. Il se fit manger tous ses pions sauf un. Il restait sa reine, son fou, sa tour et son roi, mais il pouvait bien mettre échec et mat l'autre roi, le sphinx. Il le mit échec et mat et tout de suite le boulet se brisa. Il récupéra sa femme et en même temps il récupéra quelques pièces d'or que le sphinx, quand il s'était détruit, avait libéré de son corps. Ils se marièrent et firent la fête jusqu'à une heure du matin. Ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants.

EXEMPLE 1 Brouillon collaboratif de Zoé (CM1), Antonin, Paul et Thibault (CM2)
Enregistrement de 2'50; 240 mots; 35 chaînes S-V.

La présente étude porte principalement sur les effets observés de la mise en œuvre du *brouillon collaboratif*. Dans ce cadre, nous centrerons notre analyse sur les premières versions obtenues lors de l'écriture du texte 1 puis nous proposerons une analyse comparée des versions 1 des textes 1 et 6. Le texte 1 sert ainsi de point de repère de début d'année et peut être comparé au texte 6, écrit selon des modalités similaires, mais en fin d'année.

3 Résultats et discussion

Nous abordons quelques résultats issus de l'observation de la classe lors des deux séquences d'écriture, distantes de six mois, ainsi qu'une analyse quantitative des écrits produits et de leur évolution.

3.1 Quelques remarques empiriques

D'un point de vue empirique, on peut avancer que le dispositif a fonctionné dans le sens où tous les groupes, et à chaque fois, ont pu terminer le *brouillon collaboratif* avec l'enregistrement d'une narration respectant la consigne de départ. Autre indicateur intéressant: plus aucun élève n'a été en situation de blocage. Les élèves les plus en difficulté sont parvenus à écrire une dizaine de lignes, à chaque première version, les autres ont souvent dépassé le cadre institutionnel d'une vingtaine de lignes. Cette longueur des textes n'a pas pour autant entaché la qualité puisque les productions obtenues répondent tout à fait à la consigne.

L'expérience de plusieurs mises en œuvre du *brouillon collaboratif* au cours de l'année scolaire, avec le support d'ordinateurs en permettant l'enregistrement, a permis d'identifier des apports intéressants du point de vue didactique:

- l'enregistrement agit comme une «mémoire» qui libère les élèves de l'écrit pendant la planification;
- cette «mémoire» permet une reprise en différé de la planification et ouvre la possibilité de répartir sur deux séances distinctes les phases effectives de planification et de mise en texte, limitant nettement la «gestion au coup par coup» de la production¹³.

Comme le Tableau numérique interactif (TNI) qui permet la sauvegarde d'activités complètes,

¹³ Traditionnellement, la première séance d'écriture englobe la présentation de la situation, des consignes, et l'écriture effective de la première version du texte. L'élève est donc directement devant sa feuille, en situation de mise en texte, sans planification préparatoire, ce qui conduit à cette écriture mot par mot souvent observée en classe.

l'enregistrement numérique nous semble particulièrement intéressant en ce qu'il fournit facilement cette mémoire de l'activité des élèves et favorise ainsi l'exploitation de la reprise en différé ou de la réactivation d'une séance précédente. Sans le support de l'enregistrement audio, le *brouillon collaboratif* ne peut plus avoir lieu qu'immédiatement avant l'écriture individuelle; il n'y a donc plus qu'une seule séance, un schéma plus traditionnel.

3.2 Analyses quantitatives

3.2.1 Étude du texte 1

Le tableau 3 sépare les élèves en quatre groupes qui étaient ceux des *brouillons collaboratifs*. Il indique, pour chaque élève, le nombre total de mots et le nombre de chaînes sujet-verbe (S-V)¹⁴ de son texte. Ces valeurs sont mises en regard du nombre de mots et du nombre de chaînes du *brouillon collaboratif* initialement oralisé par le groupe. Dans les trois colonnes de droite, apparaissent ensuite:

- le nombre de chaînes S-V *conservées* sans modification, c'est-à-dire des chaînes S-V qui sont strictement identiques dans le *brouillon collaboratif* (oral) et dans la version 1 du texte individuel de l'élève (écrit);
- le nombre de chaînes S-V *modifiées*, c'est-à-dire des chaînes où le sujet a subi une transformation par ajout ou effacement ou bien où le verbe a subi une transformation de temps de conjugaison;
- le pourcentage de réussite des chaînes sujet-verbe employées (notre analyseur principal du contrôle orthographique dans notre étude globale).

Un élève et des valeurs repérés par un astérisque indiquent que l'élève a produit un texte sensiblement plus court que le *brouillon collaboratif* (au-delà de 20% de mots ou chaînes en moins). Sept élèves sont concernés parmi lesquels on peut distinguer Julie, Robin, Halima, Marika et Méric, élèves de CM1 en difficulté avec toute activité d'écriture en début d'année. Le cas de Jonathan est à dissocier puisqu'il s'agit d'un élève précoce (7 ans au moment de cette rédaction) qui avait des difficultés à accepter les activités d'écriture longues. Enfin, Arthur est un élève de CM2 dont le texte était inachevé à la fin du premier temps d'écriture (la partie écrite représente environ la moitié de la narration globale si l'on compare avec l'enregistrement audio).

Aucune tendance ne semble se dégager des nombres de chaînes conservées ou transformées hormis le fait que les élèves dont les textes ne présentent aucune chaîne modifiée sont les trois élèves qui ont proposé les textes les plus courts (Julie, Méric et Jonathan) avec, comparativement, un taux de chaînes conservées important par rapport au nombre total de chaînes (plus d'un tiers).

14 L'analyse des chaînes S-V et de leur contrôle est à la base de notre étude du contrôle orthographique des élèves et de son évolution (Geoffre 2013 a; 2013 b).

Groupes / élèves	Nombre total de mots	Nombre total de chaînes S-V	Chaînes S-V conservées	Chaînes S-V modifiées	% de réussite chaînes S-V
	texte 1, version 1	texte 1, version 1	texte 1, version 1	texte 1, version 1	texte 1, version 1
Brouillon collaboratif Groupe 1 (oral)	201	35			
Nicolas	233	41	12	4	64%
Alice	307	48	9	10	94%
Julie*	83*	14*	5	0	86%
Robin*	162*	30	15	4	60%
Brouillon collaboratif Groupe 2 (oral)	237	45			
Halima*	155*	29*	3	8	55%
Marika*	187*	32*	8	5	84%
Pauline	360	47	10	8	57%
Guylaine	227	42	3	10	45%
Brouillon collaboratif Groupe 3 (oral)	240	35			
Antonin	261	32	12	5	77%
Paul	260	39	8	8	87%
Thibault	287	53	10	6	51%
Zoé	211	32	12	3	56%
Brouillon collaboratif Groupe 4 (oral)	230	36			
Arthur*	154*	26*	4	6	77%
Jonathan*	103*	18*	7	0	39%
Ruddy	266	47	1	12	64%
Méric*	63*	13*	5	0	77%

TABLEAU 3 Synthèse en nombre de mots, chaînes S-V, réussites des chaînes, par élève et en fonction du groupe de *brouillon collaboratif* pour le texte 1 (mois d'octobre).

Globalement, la somme des nombres de chaînes conservées et modifiées, c'est-à-dire issues du *brouillon collaboratif*, représente une part minoritaire des chaînes produites (exception faite de Robin). Ces données peuvent sembler inattendues. En effet, on aurait pu s'attendre à ce que les élèves s'appuient fortement sur la planification collaborative pour écrire leur texte. Si cette hypothèse s'avère régulièrement exacte en ce qui concerne la trame narrative, elle n'est pas vérifiée pour les chaînes S-V employées. Ce qui indique donc que les élèves «replanifient» au moment de la mise en texte. Une manière de constater, d'une part, la récursivité de cette opération et, d'autre part, que le *brouillon collaboratif* ne gêne pas la créativité individuelle.

3.2.2 Quelles évolutions entre le texte 1 et le texte 6 ?

Il est ensuite intéressant d'observer l'évolution des productions entre le premier *brouillon collaboratif* d'octobre (texte 1) et celui de mai (texte 6) selon cette typologie d'analyse. Nous l'illustrons

avec le groupe 2, constitué d'une élève de CM2 (Pauline) et de trois élèves de CM1 (Halima, Marika et Guylaine). Le tableau 4 présente les données pour le texte 6.

Groupes/ élèves	Nombre total de mots	Nombre total de chaines S-V	Chaines S-V conservées	Chaines S-V modifiées	% réussite chaines S-V
	texte 6, ver- sion 1	texte 6, version 1	texte 6, version 1	texte 6, version 1	texte 6, version 1
Brouillon collaboratif Groupe 2 (oral)	719	111			
Halima	217	29	3	6	55%
Marika	317	51	4	10	65%
Pauline	515	78	8	11	75%
Guylaine	335	54	8	9	87%

TABLEAU 4 Synthèse en nombre de mots, chaines S-V, réussites des chaines, par élève du groupe 2 pour le texte 6 (mois de mai).

Ce qui apparait est une forte augmentation de la longueur du *brouillon collaboratif* produit par le groupe 2 (719 mots au lieu de 237). Cette augmentation est générale pour les quatre groupes et on peut sans doute y lire les progrès des élèves, en six mois d'école, en termes d'appropriation du dispositif et de compétence narrative. Subséquemment, la progression des écrits, en longueur, est nette lors de la production 6. La comparaison avec la production 1 (test t, série appariée) montre une évolution statistiquement significative ($t = 5480$; $p < 0,001$). Concernant les élèves du groupe 2, on vérifie que les textes 6 de Pauline, Marika et Guylaine sont nettement plus longs que leurs textes 1 respectifs. Ce point n'est pas totalement vérifié pour Halima (augmentation du nombre global de mots, mais pas du nombre de chaines S-V). En fait, le cas d'Halima illustre le travail de quelques élèves dont les productions évoluent très peu entre le début et la fin de l'année, selon nos analyseurs. Les évolutions sont plus diffuses et concernent des compétences déjà présentes dans le travail d'autres élèves: le respect des temps verbaux attendus ou les accords au sein du groupe nominal.

Autre point d'évolution, le nombre de chaines modifiées est désormais supérieur au nombre de chaines conservées pour les quatre élèves. Ce résultat étant lui aussi commun à l'ensemble des élèves, il semble que la capacité à modifier les chaines présentes dans la narration orale puisse être un indicateur de progrès. Un résultat qui reste bien sûr à vérifier dans d'autres classes et offre une perspective d'expérimentation ultérieure.

4 Conclusion et perspectives

Nous avons présenté notre réflexion sur un nouvel outil didactique pour l'enseignant, le *brouillon collaboratif*, et quelques résultats concernant les écrits d'élèves de fin d'école primaire produits à la suite de sa mise en œuvre en début et fin d'année. Il apparait que le dispositif favorise l'écriture de tous les élèves et l'écriture de textes longs (répondant aux exigences des programmes) sans entraver la liberté de création individuelle. Nous avons montré ailleurs que l'approche de l'écriture par une planification collaborative peut favoriser le contrôle orthographique des jeunes scripteurs dès la version initiale du texte (Geoffre, 2013a).

Le *brouillon collaboratif* est intégré à une séquence de production écrite qui s'appuie également sur une phase de révision collaborative.

Plusieurs points nous engagent vers des prolongements de cette étude; nous en distinguerons plus particulièrement deux:

- vérifier à l'aide de classes expérimentales et témoins que le *brouillon collaboratif* peut être transposé et que des résultats similaires sont observés;
- poursuivre la réflexion sur le rôle que peuvent remplir les outils numériques dans des dispositifs innovants d'apprentissage de la langue.

Concernant l'utilisation des outils numériques pour favoriser la littéracie des élèves, nous avons mis en œuvre le *brouillon collaboratif* en l'associant à la création d'une carte heuristique par le groupe d'élèves. L'ordinateur sert alors de support d'enregistrement, mais également d'outil de création de la carte¹⁵. La deuxième séance est alors amorcée par l'écoute en différé de la narration oralisée puis les élèves écrivent individuellement en disposant de la carte mentale comme ressource complémentaire.

L'observation de la séance puis des textes produits a montré l'intérêt de cette association et une grande facilité d'appropriation des outils par les élèves, dans la limite, bien sûr, d'une découverte préalable du concept de carte mentale et du logiciel.

Il serait donc intéressant d'approfondir l'étude de cette organisation du *brouillon collaboratif*. D'autant que si l'utilisation des cartes heuristiques est perceptible à l'école primaire par la mutualisation de travaux de quelques enseignants sur des forums ou des blogs, elle reste réservée au secondaire en ce qui concerne les ressources institutionnelles et l'enseignement du français¹⁶.

Références

BEREITER C., SCARDAMALIA, M. (1982). From conversation to composition: the role of instruction in a developmental process. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 2). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

CHARTRAND S.-G. (1995). Enseigner la grammaire autrement: animer une démarche active de découverte. *Québec français*, 99, 1995, pp. 32-34.

COGIS D. (2013). Du prescrit au réel en CM2: l'accord sujet-verbe dans le corpus Grenouille, in C. Gunnarsson-Largy et E. Auriac-Slusarczyk (Ed.), *Écriture et réécritures chez les élèves. Un seul corpus, divers genres discursifs et méthodologies d'analyse*, 61-84, Louvain-la-Neuve: Academia.

COGIS D., LEBLAY C. (2010). D'une version du texte à l'autre: aperçus sur la morphographie du nombre et sa révision en production verbale écrite, *Synergies Pays Scandinaves*, 5, 65-80.

CRINON J., MARIN B. (2008). Apprendre à écrire des textes explicatifs en situation de révision collaborative. Communication au Colloque international «De la France au Québec, L'Écriture dans tous ses états», Poitiers, 12-15 novembre 2008. En ligne (page consultée le 2 septembre 2013): <http://www.poitou-charentes.iufm.fr/IMG/pdf/Crinon-Marin.pdf>.

15 Nous avons utilisé le logiciel Inspiration 8.0.

16 Voir par exemple le site eduscol et plusieurs dossiers très intéressants dans la rubrique «ressources sur les cartes heuristiques»: <http://eduscol.education.fr/lettres/pratiques/tic/action-utilis/ressources-cart>.

CRINON J., MARIN, B. (2010). Réviser à distance pour apprendre à écrire des textes narratifs, *Revue française de Linguistique appliquée*, vol. XV, 2, 85-100.

FAYOL M. (1984). Pour une didactique de la rédaction — Faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique. *Repères*, 63, 65-70.

FAYOL M. (1997). *Des idées au texte: psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris: PUF.

FAYOL M., GOT C. (1991). Automatisation et contrôle dans la production écrite: les erreurs d'accord sujet verbe chez l'enfant et l'adulte, *L'année psychologique*, vol. 91, 2, 187-205.

GARCIA-DEBANC C. (2000). La question de la référence en didactique du français langue maternelle, in Terrisse, A. (Ed.) *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, 77-94, Bruxelles: De Boeck Université.

GEOFFRE T. (2014). Vers le contrôle orthographique d'élèves de cycle 3 de l'école primaire: quels outils didactiques? *Lidil*, 49.

GEOFFRE T. (2013a). Étude du contrôle orthographique d'élèves de CM2. Situations de planification collaborative. *Le français aujourd'hui*, 181, 47-57.

GEOFFRE T. (2013 b). *Vers le contrôle orthographique au cycle 3 de l'école primaire: étude psycholinguistique et propositions didactiques* (Thèse de doctorat). Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.

HAYES J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing, in M. Levy, S. Ransdell (dir.) *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*, 1-27, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

HAYES J. R. & FLOWER L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes, in L. W. Gregg, E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

HAYES J., FLOWER L. (1986). Writing research and the writer, *American Psychologist*, 41, 1106-1113.

PLANE S. et SCHNEUWLY, B. (2000). Regards sur les outils d'enseignement du français: un premier repérage, *Repères*, 22, 3-17.

ZESIGER P., DEONNA T., MAYOR C. (2000). L'acquisition de l'écriture, in *Enfance*, tome 53, 3, 2.