

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS

RÉSUMÉ	2
1. INTRODUCTION	5
2. PROBLÉMATIQUE – CADRE THÉORIQUE	6
2.1 HISTORIQUE DE L'ÉVOLUTION DU BROUILLON ÉCRIT	6
2.1.1 LE MODÈLE D'HAYES & FLOWER	7
2.2 LA COLLABORATION	8
2.2.1 DÉFINITION	8
2.2.2 LA COLLABORATION DANS UN TRAVAIL D'ECRITURE	9
2.3 ÉTAT DE LA PRODUCTION ÉCRITE DANS LE PER	13
2.4 LE BROUILLON COLLABORATIF	13
2.4.1 DÉFINITION DU BROUILLON COLLABORATIF	13
2.4.2 BUT DU BROUILLON COLLABORATIF	14
2.4.3 LA RÉVISION COLLABORATIVE	14
2.4.4 SÉQUENCE D'ÉCRITURE AVEC BROUILLON COLLABORATIF ET RÉVISION COLLABORATIVE	15
2.4.5 QUELQUES RÉSULTATS	16
2.5 INGÉNIERIE DIDACTIQUE	16
2.6 QUESTIONS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	17
2.6.1 HYPOTHESES DE RECHERCHE	18
3. MÉTHODOLOGIE	18
3.1 TYPE DE RECHERCHE	18
3.2 SUJETS ET MATÉRIEL	18
3.2 CONSTRUCTION DE LA SÉQUENCE	19
3.2.1 PREMIÈRE SÉANCE	21
3.2.2 DEUXIÈME SÉANCE	21
3.2.3 TROISIÈME SÉANCE	21
3.2.4 QUATRIÈME SÉANCE	22
3.2.5 CINQUIÈME SÉANCE	22
3.3 RÉCOLTE DES DONNÉES TEXTUELLES	22
4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	23
4.1 CLASSE 1	24
4.1.1 GROUPE 1	25
4.1.2 GROUPE 2	26
4.1.3 GROUPE 3	27
4.1.4 GROUPE 4	27
4.2 ANALYSE DES RÉSULTATS DE LA CLASSE 1	29
4.3 CLASSE 2	30
4.3.1 GROUPE 1	31
4.3.2 GROUPE 2	32

4.3.3 GROUPE 4	33
4.3.4 GROUPE 5	33
4.3.5 GROUPE 6	34
4.4 ANALYSE DES RÉSULTATS DE LA CLASSE 2	35
4.5 CLASSE 3	36
4.5.1 GROUPE 1	37
4.5.2 GROUPE 2	38
4.5.3 GROUPE 3	38
4.5.4 GROUPE 4	39
4.5.5 GROUPE 5	40
4.5.6 GROUPE 6	41
4.5.7 GROUPE 7	42
4.6 ANALYSE DES RÉSULTATS DE LA CLASSE 3	42
5. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	44
6. ANALYSE DE LA SÉQUENCE	44
DIFFICULTÉS RENCONTRÉES	46
7. CONCLUSION	47
DÉCLARATION SUR L'HONNEUR	49
BIBLIOGRAPHIE	50
TABLE DES ILLUSTRATIONS	51
ANNEXES	52
ANNEXE 1 – MARCHE A SUIVRE – PRODUCTION DE L'ÉCRIT CLASSE 1	53
ANNEXE 2 – MARCHE À SUIVRE – PRODUCTION DE L'ÉCRIT CLASSES 2 ET 3	61
ANNEXE 3 – GRILLE CRITÉRIÉE POUR LA RÉVISION COLLABORATIVE (CLASSE 1)	70
ANNEXE 4 - GRILLE CRITÉRIÉE POUR LA RÉVISION COLLABORATIVE (CLASSES 2 ET 3)	70
ANNEXE 5 – CONTE « LE DRAGON DU MOLÉSON »	71
ANNEXE 6 – CARTE GÉOGRAPHIQUE DE LA GRUYÈRE	72
ANNEXE 7 – TRANSCRIPTIONS DES BROUILLONS COLLABORATIFS – CLASSE 1	73
ANNEXE 8 – TRANSCRIPTIONS DES BROUILLONS COLLABORATIFS – CLASSE 2	74
ANNEXE 9 – TRANSCRIPTION DES BROUILLONS COLLABORATIFS – CLASSE 3	76
ANNEXE 10 - OCCURRENCES DES CHAINES SUJET-VERBE	79
ANNEXE 11 – OCCURRENCES DES GROUPES NOMINAUX	83

1. INTRODUCTION

Pour réaliser ce travail de Bachelor, nous, étudiants de troisième année à la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg, avons mobilisé toutes nos compétences en production textuelle dans notre langue 1 qui est aussi celle de Molière. De surcroît, notre collaboration durant près de neuf mois a permis de mener à bien ce projet. Nous sommes tous deux attirés par la didactique de la langue 1 puisqu'elle propose un large éventail de pistes concrètes à mener en classe. Nous avons choisi de suivre celle du brouillon collaboratif car elle n'en est qu'à ses débuts. Elle possède un côté précurseur qui nous aura non seulement attirés mais également motivés. Nous souhaitons mettre en place quelque chose de concret pour ce travail et en avons trouvé l'opportunité en planifiant et réalisant une séquence intégrant le brouillon collaboratif et la révision collaborative.

Produire un texte et collaborer sont deux compétences que l'enfant travaillera tout au long de sa scolarité et au-delà, voire jusqu'à la rédaction d'un pareil travail de Bachelor. C'est pourquoi il est important de les entraîner dès le primaire. Le dispositif du brouillon collaboratif vise l'allègement de la charge cognitive lors de productions textuelles. Il faut rappeler qu'écrire un texte n'est pas chose banale pour un élève. Il s'agit bel et bien d'un ensemble de processus complexes qui guideront l'enfant de ses premières idées à sa production finale (Hayes & Flower, 1980, cités dans Geoffre, 2013).

Ce travail s'articule autour de cinq grandes parties. La première pose le cadre théorique concernant la production textuelle en français, la collaboration ainsi que l'étude réalisée par Geoffre (2013), dans laquelle s'inscrit le dispositif du brouillon collaboratif. La seconde présente la méthodologie employée pour la séquence de production textuelle écrite que nous avons menée avec trois classes de 5ème HarmoS en début d'année scolaire. La troisième présente les résultats obtenus auprès de ces derniers ainsi qu'une analyse. Il s'en suit une synthèse des résultats. Finalement, la dernière partie de notre travail porte sur l'analyse de la séquence et pose la conclusion générale de notre travail.

2. PROBLÉMATIQUE – CADRE THÉORIQUE

2.1 HISTORIQUE DE L'ÉVOLUTION DU BROUILLON ÉCRIT

Sachant que nous allions traiter du brouillon collaboratif, il nous paraissait important de bien situer ce dernier dans une perspective historique de l'avant-texte à l'école primaire. En effet, nous sommes partis de l'idée que le brouillon collaboratif se situait dans la lignée d'autres outils conçus et utilisés à des fins de créations pré-rédactionnelles. Nous avons découvert, lors de nos lectures, que le contexte social jouait lui aussi un rôle en matière de rédactions scolaires. Ce que nous proposons dans les paragraphes à suivre est un aperçu de cette évolution depuis le milieu du XIXe siècle à nos jours.

Vers 1850, selon Branca-Rosoff & Garcia-Debanc (2007), les élèves écrivaient leurs textes en ayant préalablement lu et commenté une petite histoire en classe : l'exercice tenait plus de la restitution de la leçon plutôt que d'une production authentique. Les écrits que l'on attendait à cette période faisaient référence à une langue éloignée de la langue courante : la société estimait que la correspondance s'écrivait ainsi : les productions primaires des élèves ne pouvaient donc pas se situer à leur niveau de langage (Branca-Rosoff & Garcia-Debanc, 2007). Ces auteures précisent que les rédactions se caractérisaient par le refus de toute expression personnelle. Elles précisent également que les concepteurs des programmes scolaires de l'époque pensaient que l'absence de passion libérerait les élèves et leur permettrait de se focaliser sur le style du texte. Autour de 1882, pour aider les élèves à la production, on leur fournit une sorte de « canevas ou contenu du devoir » : il faut étoffer un texte à partir d'un scénario de base déjà établi (Branca-Rosoff & Garcia-Debanc, 2007). Toujours selon ces auteures, l'intérêt de ce canevas est de focaliser l'élève sur la reformulation des contenus. L'écrit, à cette période, ce n'est pas un instrument de découverte des relations nouvelles entre plusieurs idées. On se préoccupe uniquement de la mise en mots : aux élèves de comprendre qu'écrire, cela signifie 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 de 1923 : 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). La qualité d'un avant-texte se mesure en nombre de « mots pittoresques ou de constructions syntaxiques spécialisées », la langue utilisée pour les rédactions étant toujours éloignée de celle employée réellement par les élèves (Branca-Rosoff & Garcia-Debanc, 2007). De 1972 à 1985, la promotion d'une diversité de situations de productions d'écrit est décidée : la place du brouillon est désormais valorisée selon Branca-Rosoff & Garcia-Debanc (2007). Produire un texte en français, cela s'appelle désormais de l'expression écrite : la motivation est bien plus mise en avant que la

rédaction du texte en lui-même (Branca-Rosoff & Garcia-Debanc, 2007). Toujours selon ces auteures, c'est en 1995 qu'apparaît la notion de séquences d'apprentissage. La période de 1985 à 2002 marque l'émergence d'outils d'aide à l'écriture sous l'influence des travaux sur les processus rédactionnels, suite aux travaux d'Hayes & Flower notamment (1980, cités dans Branca-Rosoff & Garcia-Debanc, 2007). Pour faciliter les procédures des élèves, l'orthographe est neutralisée et l'attention se focalise sur la sémantique et le texte (Branca-Rosoff & Garcia-Debanc, 2007). Depuis 2002, l'écriture se base sur la littérature de jeunesse ou sur des textes du patrimoine, de même que la réécriture est encouragée car elle est considérée comme un moment essentiel (Branca-Rosoff & Garcia-Debanc, 2007). Pour elles, on insiste désormais sur l'importance des écrits intermédiaires dans le processus de rédaction d'un texte et les critères de réussite ont changé parce que les genres scolaires privilégiés l'ont fait aussi.

2.1.1 LE MODÈLE D'HAYES & FLOWER

Paru au début des années 1980, le modèle d'Hayes & Flower fut un chamboulement dans la vision de l'écriture. Il a également permis d'ouvrir un nouveau champ de recherche dans le domaine de la didactique du français. Ce modèle a pour but "d'identifier les origines des difficultés afin d'envisager l'amélioration des productions" écrites (Garcia-Debanc, Fayol, p.40). Le modèle d'Hayes & Flower, tel qu'il est présenté par Garcia-Debanc & Fayol (2002), met en évidence trois composantes du processus d'écriture. Hayes & Flower (1980, cités dans Garcia-Debanc & Fayol, 2002) décrivent d'abord "l'environnement de la tâche" (Garcia-Debanc & Fayol, p. 40) qui contient les consignes d'écriture indiquant à l'élève le thème général, le destinataire mais aussi toutes les composantes motivationnelles ainsi que le texte en cours d'écriture par l'élève et sur lequel il peut se baser ensuite. Puis les auteurs expliquent que "les connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétoriques" (Hayes & Flower, cités dans Garcia-Debanc & Fayol, p. 40) qui se focalisent sur les savoirs concernant les codes établis en fonction du destinataire et du type de texte se voient stockées dans la mémoire à long terme. Quant au processus de production, il est divisé "en trois sous-processus" (Hayes & Flower, cités dans Garcia-Debanc & Fayol, p. 40) : la planification conceptuelle, la mise en texte et finalement la révision (aussi appelée retour sur le texte). La planification conceptuelle est un temps durant lequel l'élève structure ses connaissances (Hayes & Flower, 1980, cités dans Garcia-Debanc & Fayol, 2002). Ils insistent sur le fait que le modèle d'Hayes & Flower ne présente pas le processus d'écriture comme une série d'étapes se succédant mais bien comme des processus récursifs. Une de leurs critiques au sujet de ce modèle est que Hayes & Flower se sont plus penchés sur les processus de planification et de révision au détriment de la mise en texte qui est aussi un

processus compliqué et variant selon les types de textes. Une manière de réduire la charge cognitive de l'élève dans une situation de production textuelle est de le faire travailler en collaboration avec ses pairs.

2.2 LA COLLABORATION

2.2.1 DÉFINITION

L'apprentissage collaboratif se définit comme une "une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances" (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001, cités dans Henri & Basque, 2003). Dans cette perspective, le groupe est le centre de l'action d'apprentissage alors que l'enseignant reste plus en retrait. On favorise les travaux en groupes pour motiver les élèves, pour leur fournir un soutien et les amener à s'entraider. Ce sont à travers les interactions que les membres du groupe bâtissent leurs connaissances (ibid., p. 33). Il ne faut cependant pas penser que l'individu s'efface, englobé par le groupe. Ces mêmes auteurs relèvent que "la démarche collaborative reconnaît le caractère individuel et réflexif de l'apprentissage de même que son ancrage social en le rattachant aux interactions de groupe. En réalité, l'apprentissage collaboratif couple deux démarches : celle de l'apprenant et celle du groupe" (ibid., p.33). En effet, l'élève travaille non seulement au sein d'un groupe mais aussi en vue d'accomplir une tâche. Les auteurs poursuivent en ajoutant que l'élève :

[...] collabore dans le cadre des interactions de groupe en partageant ses découvertes. Les échanges avec le groupe et la réalisation d'une tâche collective lui permettent de partager ses découvertes, de négocier le sens à donner à son travail et de valider ses connaissances nouvellement construites. Dans sa démarche, il fait preuve d'autonomie et assume la responsabilité de son apprentissage tout comme il se sent responsable de l'atteinte du but qu'il partage avec tous. (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001, pp. 42-43, cités dans Henri & Basque, 2003, p.33)

La collaboration peut être envisagée avec les lunettes des théories de l'apprentissage mais aussi en fonction des valeurs éducatives. On peut donc se positionner du côté des psychocognitivistes (Anderson, Corbett, Koedigner & Pelletier, 1995, cités dans Henri & Basque, 2003) et voir ce type de travail de groupe comme une aubaine pour les échanges entre les élèves. De ces échanges émergent les connaissances individuelles ainsi que des conflits sociocognitifs (ibid., p. 32). Spiro, Fletovich, Jacobson & Coulson (1991, cités dans Henri & Basque, 2003) soutiennent même que l'apprentissage collaboratif permet de présenter des points de vue différents et de ce fait favoriser l'apprentissage de notions complexes. Du côté des valeurs éducatives, on peut envisager l'apprentissage collaboratif



comme un processus dynamique entre les différents acteurs (Lebow, 1993, cité dans Henri & Basque, 2003).

Pour Panitz (1997), la collaboration propose un mode de rapport avec les autres qui respecte et valorise les capacités et les contributions de chacun. Elle est fondée sur l'acceptation des autres et le respect mutuel, mais aussi sur le partage de l'autorité, l'absence de compétition et le consensus (Henri & Basque, 2003, p. 32).

Tous ces aspects rendent l'apprentissage collaboratif propice à servir dans divers domaines scolaires. Cependant, on parle moins souvent de l'écriture collaborative. Le point suivant sera consacré à exposer la collaboration dans une tâche d'écriture et les différentes formes qu'elle peut prendre.

2.2.2 LA COLLABORATION DANS UN TRAVAIL D'ECRITURE

Un premier constat mérite d'être fait : ce n'est pas quelque chose de nouveau de vouloir faire travailler ensemble les élèves lors de moments d'écriture (Leonard, 1917, cité dans Baudrit, 2007). Voilà donc un sujet dont on parle depuis une centaine d'années déjà. Mais alors, en quoi consiste-t-elle cette collaboration dans le cadre d'un travail d'écriture ? Quels en sont les avantages et les inconvénients ?

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'aider les uns les autres. Emig (1979, cité dans Baudrit, 2007) parle du rôle important que les échanges peuvent jouer dans les activités d'écriture. D'abord vue comme solitaire, silencieuse et non collaborative, l'écriture est dorénavant perçue comme un processus résidant dans l'activité de groupe, 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 travailler la notion d'audience en incitant les élèves à élargir, à prendre conscience qu'ils peuvent se retrouver confrontés à des destinataires tous différents. Cette notion confère une réelle dimension sociale au groupe; elle en fait un lieu dans lequel les écrits ont d'éventuels destinataires: les pairs (Baudrit, 2007). Et justement, les élèves qui réussissent le mieux leurs productions écrites sont ceux qui pensent à leurs potentiels lecteurs (Flower, 1979, citée dans Baudrit, 2007). Selon Baudrit (2007), c'est le processus qui s'impose petit à petit face au produit. Le temps est essentiel car il permet aux membres du groupe de créer ensemble leurs textes, d'échanger au sujet des thématiques à développer, de reprendre leurs textes de manière collective pour les améliorer ou les adapter au lectorat (Flower, 1979, citée dans Baudrit, 2007). La production finale n'est que

ce qui résulte d'un long cheminement, et elle importe finalement moins que ce qui l'a permise (Baudrit, 2007).

Il existe deux orientations majeures dans la manière d'envisager l'écriture. La première touche les activités de collaboration dans lesquelles les élèves travaillent à la réalisation d'une production commune (O'Donnell, Dansereau, Rocklin, Lambiotte, Hythecker & Larson, 1985 ; Daiute, 1986 ; Dickinson, 1986 ; Yanushefski, 1988, cités dans Baudrit, 2007). La deuxième concerne des activités d'entraides où les productions sont individuelles ; chacun rédige son 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) va en détailler cinq catégories: *co-writing*, *co-publishing*, *co-responding*, *co-editing* et *writing-helping* :

- *Co-writing* : la manière d'avoir le plus recours à la collaboration entre les membres du groupe. Ils travaillent sans cesse ensemble à la rédaction d'un texte unique. Il est totalement collaboratif parce que les membres sont tous responsables du texte et ils coopèrent à chaque étape de sa réalisation.
- *Co-publishing* : est un peu moins collaboratif car les membres du groupe rédigent des textes individuels qui servent ensuite à l'élaboration d'un document en commun ; ils doivent donc se concerter un minimum. Dans cette manière de faire, les participants sont non seulement responsables du document final mais aussi de leurs contributions personnelles.
- *Co-responding* : moins collaboratif que les deux précédents : les membres du groupe rédigent leurs textes seuls et ne sont pas inscrits dans l'optique d'une création commune. En revanche, ils doivent interagir et s'entraider lors d'un instant précis : la révision. C'est là que chacun présente sa production aux autres qui réagissent suite à sa lecture. Les membres peuvent se poser des questions, demander d'éclaircir un ou plusieurs points, suggérer, critiquer, encourager, etc. Le *co-responding* oriente les membres vers deux rôles : auteur et lecteur. Chaque élève reçoit et transmet des informations. Il n'y a pas de partage des responsabilités au niveau des productions de textes, il n'y a pas d'élaboration d'un document commun, le travail collectif intervient seulement lors des aides pour la révision. On parle donc d'aide obligatoire.
- *Co-editing* : les membres collaborent seulement lors de la correction de leurs productions. Ils échangent sur les corrections qu'ils ont apportées aux textes des autres.

- *Writing-helping* : il n'y a pas d'échanges collaboratifs obligatoires. Cela dépend du besoin des membres du groupe et il n'y a pas d'obligation d'aider en retour. C'est une aide permise cette fois.

Ces formes d'activités sont classées de la plus collaborative à celle qui l'est le moins (Baudrit, 2007). Les activités d'écriture collaborative offrent un éventail d'échanges plutôt grand entre pairs et permettent des acquisitions d'ordre spécifique. Mais leurs effets ne peuvent pas être étudiés sans considérer la nature de la ou des tâches concernées, et les rôles et responsabilités que prennent les membres du groupe lorsqu'ils travaillent en commun sur ces tâches (Saunders, 1989, cité dans Baudrit, 2007).

L'avantage des groupes se situe dans le soutien mutuel des élèves et dans la recherche interne d'un consensus (Elbow, 1981; Bruffee, 1985, cités dans Baudrit, 2007). Les groupes semblent donc bien recommandés car les textes individuels sont lus par un ou plusieurs pairs et font l'objet de commentaires (Baudrit, 2007). Les groupes d'écriture sont potentiellement capables de parfaire le travail des enseignants et d'alléger leur tâche: c'est peut-être un membre du groupe qui pourra apporter un complément à son camarade en lieu et place du maître (Freedman, 1987, cité dans Baudrit, 2007). Pour Bruffee (1984, cité dans Baudrit, 2007), il y a transfert du pouvoir de l'enseignant vers les élèves : ils se métamorphosent ainsi en maîtres du jeu au sein des activités du groupe. Une activité d'écriture prend racine dans les échanges que les élèves peuvent entamer ensemble librement (Baudrit, 2007). Certains enseignants veillent à cela. Ils essayent de ne pas mener d'interventions directes auprès des élèves, leur laissant ainsi la possibilité de commenter leurs propres écrits et de s'entraider au besoin (Baudrit, 2007). Il faut que ces échanges entre élèves soient spontanés et que chacun d'eux puisse prendre la parole comme il le souhaite, cela rendra l'autonomie des groupes possibles (Cooper, Marquis, & Ayers-Lopez, 1982; Freedman, 1987; Freedman & Benett, 1987, cités dans Baudrit, 2007). C'est donc tout le processus d'élaboration collective qui gagne à être considéré car avec lui, le rédacteur aura probablement tiré des bénéfices d'idées novatrices, de conseils avisés ou d'aides: tous ces aspects démontrent un côté facilitateur de la collaboration (Baudrit, 2007). Cela initie surtout des productions de textes qui vont s'enrichir des idées de tout un chacun (Baudrit, 2007). Le *co-responding* est probablement le plus proche de l'apprentissage collaboratif, il permet aux partenaires de travailler sur les idées de chacun à travers tous les textes produits (Baudrit, 2007). Les *co-responders* invitent généralement l'auteur à réfléchir à certains choix de mots ou d'expressions afin de rendre son récit plus clair (Baudrit, 2007).

Les dynamiques du *co-responding* se trouvent dans les échanges interactifs entre auteurs et lecteurs et elles ont pour but de faire gagner les textes en richesses d'idées (Baudrit, 2007).

Certains enseignants ne voient pourtant pas nécessairement l'intérêt des échanges dans les groupes. Ils y sont parfois réticents. Cela vient du fait qu'il y a un risque, plus ou moins élevé, de ne plus avoir la main mise sur la classe; des bavardages et du chahut n'étant pas à exclure durant ces moments d'échanges (Graner, 1987, cité dans Baudrit, 2007). Ces enseignants, par crainte de ne plus contrôler la classe, vont davantage encadrer et baliser les activités des groupes (Baudrit, 2007). Outre ces réticences et ou leurs conséquences qui peuvent venir des enseignants, d'autres obstacles à la collaboration peuvent venir des élèves. En effet, il faut se méfier : le *co-responding* ne peut pas toujours garantir la collaboration (Baudrit, 2007). Cela peut venir aussi bien des *co-responders*, des auteurs du texte ou même du groupe en lui-même. Newkirk (1984, cité dans Baudrit, 2007) a observé deux types de *co-responders*: les premiers sont très tolérants, ils n'examinent pas réellement les textes et ne contredisent pas les auteurs; les seconds ne le sont pas du tout, ils imposent leurs points de vue et ne considèrent en aucun cas celui de l'auteur. Brady et Jacobs (1988, cités dans Baudrit, 2007) voient eux des *co-responders* très divisés au moment de donner un avis car ils ne lisent pas de la même façon les textes et donc n'en retirent pas des impressions identiques; c'est un handicap réel pour les auteurs qui auront des difficultés à tirer parti des observations de leurs pairs. En résumé, tant que les *co-responders* ne comprennent pas tous exactement la même chose, c'est-à-dire ce que voulait exprimer l'auteur, il leur est quasiment impossible de venir en aide à ce dernier (Baudrit, 2007). Mais comme dit précédemment, ils ne sont pas toujours les seuls fautifs. Les auteurs peuvent aussi entraver la collaboration, par exemple lorsqu'ils ne prennent pas en compte les observations ou les remarques des lecteurs (Berkenkotter, 1984, cité dans Baudrit, 2007). Un auteur qui n'en fait qu'à sa tête n'applique pas les principes de l'apprentissage collaboratif car il ne partage pas avec les autres (Baudrit, 2007). Les activités de *co-responding* demandent que chacun occupe un rôle et une fonction assez spécifiques et si tel ne devait pas être le cas, la collaboration serait mise à mal (Baudrit, 2007). Cette collaboration peut enfin être manquée à cause des groupes. Selon Freedman (1987, cité dans Baudrit, 2007), les membres ne prennent pas beaucoup en considération leurs rôles d'auteurs et oublient parfois de s'échanger leurs remarques et suggestions; leurs échanges, finalement, ne concernent pas tellement les textes. Cependant, tous ces ratés pourraient finalement révéler ce qu'est une collaboration réussie (Baudrit, 2007).

2.3 ÉTAT DE LA PRODUCTION ÉCRITE DANS LE PER

Le plan d'études romand fait apparaître la production de l'écrit sous l'objectif général "L1 22 - Écrire des textes variés à l'aide de diverses références". Le PER incite à travailler la production écrite à travers des genres textuels variés. Ces genres de textes sont les suivants : le texte qui raconte, le texte qui relate, le texte qui argumente, le texte qui transmet des savoirs, le texte qui règle des comportements et le texte qui joue avec la langue (regroupé avec le texte poétique). Ces genres textuels ont été sélectionnés car ils font partie du domaine des genres les plus présents au quotidien mais aussi parce qu'ils présentent des apprentissages communs. Le premier élément se situe dans l'identification de la situation de communication du texte. En effet, les élèves sont amenés à distinguer l'émetteur, le destinataire, le message principal du texte ainsi que la situation dans laquelle s'ancre le genre textuel. De ce premier apprentissage découlent les cinq autres objectifs principaux. Le respect du genre textuel inclut un travail sur les caractéristiques textuelles du genre (Marmy, Rodi & Geoffre, 2016). Ceci implique donc une utilisation de matériel adéquat en fonction de la situation de communication. Le troisième objectif est d'élaborer un contenu avec des documents écrits et/ou audio. L'objectif suivant est d'organiser son écrit selon un modèle. Cela implique un travail d'observation et d'analyse de différentes productions textuelles du même genre afin d'en ressortir les caractéristiques mais aussi la mise en page. Le dernier objectif concerne l'entier du texte qui doit être écrit selon des contraintes lexicales, orthographiques et syntaxiques (reprises pronominales et nominales, organisateurs et temps verbaux). Il est important de souligner que l'objectif général de production textuelle se travaille tant dans l'écriture que dans l'oralité (Marmy, Rodi & Geoffre, 2016). En général, les enseignants se basent surtout sur un travail de production textuelle écrite et la production orale est parfois laissée de côté. Or, le discours oral est très ancré dans la réalité des élèves. Il est même possible d'utiliser le discours oral afin de produire un énoncé écrit par la suite. Une manière le concrétiser en classe réside dans le dispositif du brouillon collaboratif intégré dans une séquence de production écrite.

2.4 LE BROUILLON COLLABORATIF

2.4.1 DÉFINITION DU 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, plus précisément comme une aide à la planification textuelle (Geoffre, 2013). En effet, ce dispositif s'oriente vers une première phase de planification textuelle de groupe sous forme d'un énoncé oral (Geoffre, 2013). Il diffère des pratiques habituelles enseignantes en proposant un brouillon

non pas sous forme écrite et individuelle mais bien sous forme orale et en groupe. Pour ce faire, les élèves disposent d'un moyen d'enregistrement (dictaphone ou logiciel préinstallé sur l'ordinateur) à l'aide duquel ils doivent enregistrer leur planification selon les consignes d'écriture de leur enseignant puis à la fin du temps imparti pour échanger leurs idées, ils formulent explicitement leur trame afin de la reprendre ensuite à l'écrit (Geoffre, 2013). Généralement, il est préférable de ne pas laisser les élèves partir directement dans leur premier jet écrit car il faut que l'enseignant isole les dernières minutes afin de ne garder que la planification finale (Geoffre, 2013). Cela lui permet aussi de contrôler que les élèves aient bien respecté les consignes d'écriture. Toujours selon Geoffre (2013), une reprise en différé de l'enregistrement audio intervient juste avant l'écriture du premier jet individuel de l'élève. Il est important de préciser que les élèves, bien qu'ils aient d'abord travaillé de manière collaborative travailleront de manière individuelle pour ce qui est de la mise en texte (Geoffre, 2013).

2.4.2 BUT DU BROUILLON COLLABORATIF

Geoffre (2013) précise que le dispositif du brouillon collaboratif ne doit pas être considéré par les enseignants comme une banque d'idées pour les élèves. Il sert à alléger la charge cognitive des élèves en situation de production textuelle (Geoffre, 2013). En effet, ces derniers doivent durant ce moment mobiliser tout un réseau de connaissances et de compétences pour réaliser un premier brouillon. C'est pourquoi le brouillon collaboratif se veut être un dispositif permettant de diminuer la charge cognitive de l'élève au profit d'une mobilisation plus accrue des moyens pour réviser l'orthographe, souvent délaissée au profit de la mise en texte (Garcia-Debanco, 2000, citée dans Geoffre, 2013). En utilisant ce dispositif dans le cadre d'une séquence d'écriture, cela permet à l'élève de se consacrer dans un premier temps à la mise en texte puis de passer aux corrections orthographiques sans que cela n'altère la production écrite (Geoffre, 2013).

2.4.3 LA RÉVISION COLLABORATIVE

Dans la construction de la séquence présentée par Geoffre dans l'article paru dans les actes du 12ème colloque de l'AiDRF (2013), une phase de "révision collaborative" est introduite entre les écritures du premier et du deuxième jet. Il s'agit d'un temps octroyé aux élèves pour se regrouper à nouveau comme lors de l'enregistrement du brouillon audio afin de lire les premiers jets et de les confronter avec les consignes d'écritures (Geoffre, 2013). Il précise que, là encore, l'enseignant est en retrait et laisse les groupes échanger en s'aidant

d'une grille de critères s'appuyant sur la structure du texte comme par exemple la cohérence, le respect du genre textuel ou encore le respect du temps verbal. C'est de ces échanges que vont naître des prises de conscience chez les élèves qui vont reprendre les remarques de leurs pairs et modifier leur second jet en conséquence. Pour reprendre le concept de *co-responding* (Saunders, 1989, cité dans Baudrit, 2007), les élèves du même groupe sont encouragés à se faire des suggestions sur leurs textes dans un but d'amélioration.

En nous basant sur les hypothèses de Marin & Legros (2007), ainsi que sur la recherche menée par Geoffre (2013) l'association du dispositif du brouillon collaboratif avec une phase de révision collaborative permet une diminution de la charge cognitive de l'élève lors de deux moments-clés de l'écriture.

2.4.4 SÉQUENCE D'ÉCRITURE AVEC BROUILLON COLLABORATIF ET RÉVISION COLLABORATIVE

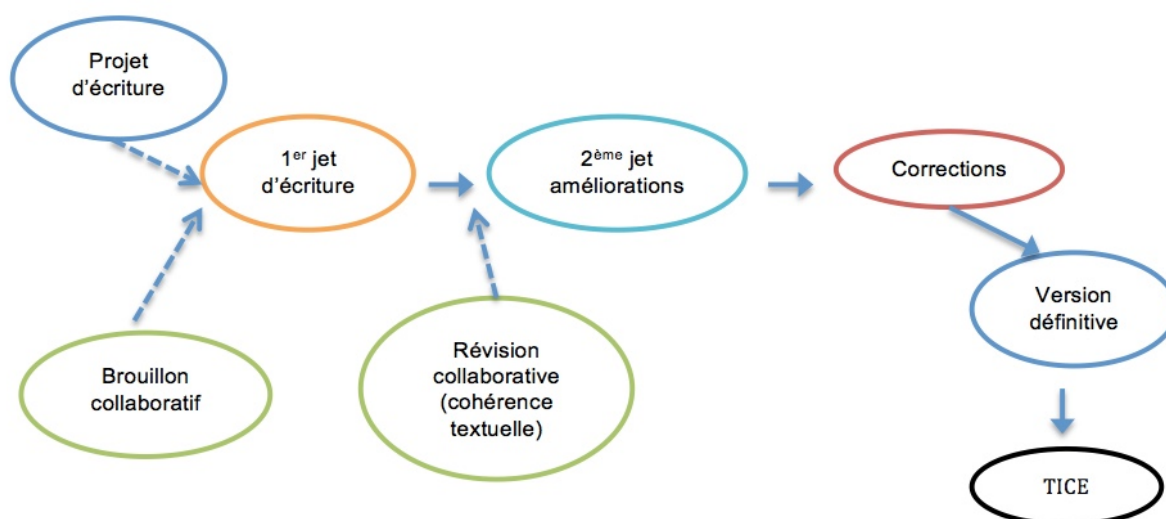


Figure 1 - Organisation d'une séquence intégrant le brouillon collaboratif ainsi que la révision collaborative selon Geoffre (2013)

La séquence établie par Geoffre (2013) se déroule sur plusieurs temps. Le premier correspond à l'entrée dans le projet d'écriture, qui se fait à l'aide de l'enregistrement du brouillon audio à l'aide d'un logiciel d'enregistrement sur ordinateur. Cette phase peut aussi très bien se faire en utilisant d'autres moyens d'enregistrement, comme un dictaphone par exemple. Le second temps reprend l'écoute du brouillon oral de groupe en différé et fait ensuite intervenir l'écriture du premier jet. Un troisième temps est consacré à la révision collaborative "avant l'écriture de la deuxième version pour une lecture critique des écrits, en groupes [...] et un retour sur les consignes et contraintes d'écriture, notamment à l'aide d'une grille critériée" (Geoffre, 2013). L'enseignant intervient ensuite pour revoir les

deuxièmes versions et les annoter en fonction des corrections à apporter. Il est possible pour lui d'instaurer un code de correction qu'il doit mentionner aux élèves afin que ces derniers puissent les comprendre. Les élèves devront ensuite faire les corrections nécessaires sur une autre feuille. Il est important de signaler que les élèves ne réécriront pas l'entier du texte mais seulement les corrections à y apporter. Ce dispositif a été mis en place afin de limiter la charge cognitive de l'élève. Il est en effet difficile de copier un texte en entier tout en réfléchissant au moyen d'apporter les corrections nécessaires. Le dernier temps est la mise au propre du texte. Ceci se fait à l'aide de la seconde version et des corrections. Dans sa séquence, Geoffre (2013) propose une étape en plus, facultative, qui est de mettre les textes au propre à l'aide d'un logiciel de traitement de texte.

2.4.5 QUELQUES RÉSULTATS

Les principaux résultats de l'étude de Geoffre (2013) mettent en lumière que des élèves de CM1 et CM2 (6H et 7H) écrivent des textes plus longs au fil des séquences mais aussi que le pourcentage de réussite d'accords de chaînes sujet-verbe s'accroît également. Il faut toutefois regarder ces résultats avec un œil critique car l'échantillonnage présenté n'est encore pas représentatif à l'heure actuelle. C'est pourquoi il serait intéressant de le mettre en place dans plus de classes sur une longue durée afin d'examiner les résultats avec ceux de l'étude de Geoffre (2013). Ce dernier souligne également que les élèves ont aussi été libérés du syndrome de la page blanche à l'aide de ce dispositif. En effet, la constatation qui a été faite a été la suivante : la bande audio enregistrée servait de « mémoire » (Geoffre, 2013, p.62) pour les élèves, facilitant ainsi la mise en texte. Un autre constat qui a été réalisé à la fin de cette étude mettait en lumière le fait que les élèves considérés comme plus faibles dans la branche du français avaient tendance à se raccrocher un peu plus à l'enregistrement audio que les élèves considérés comme plus forts qui se permettaient quant à eux d'écrire des textes plus éloignés de ce qui avait été planifié en groupes (Geoffre, 2013). Cela montre également que le brouillon collaboratif n'est pas un frein à la créativité de l'élève. Car les élèves planifient à nouveau leur écrit lors de la mise en texte (Hayes & Flower, 1980, cités dans Geoffre, 2013).

2.5 INGÉNIERIE DIDACTIQUE

Comme nous désirions créer de nous-mêmes une séquence d'enseignement intégrant le dispositif du brouillon collaboratif ainsi que celui de la révision collaborative, nous nous sommes dirigés vers une ingénierie didactique. Ce terme émerge dans le courant des

années 1980 et définit un nouveau domaine de recherche didactique dans lequel il convient de se mettre dans une posture semblable à celle d'un ingénieur menant un projet concret pour lequel il se base sur des connaissances scientifiques (Artigue, 1988). Notre formation dispensée à la HEP Fribourg s'axe beaucoup sur les liens théorie-pratique en associant cours académiques avec des stages dans des classes d'école primaire. Nous avons trouvé d'autant plus pertinent de nous mettre dans une posture de chercheur en créant un outil transposable à des situations réelles d'expression écrite dans le cycle 2. L'ingénierie didactique suit un schéma de réalisation dans lequel vient tout d'abord la conception de la séquence didactique puis sa réalisation sur le terrain qui est observée et enfin elle se solde par une phase d'analyse a posteriori des séquences d'enseignement (Artigue, 1988).

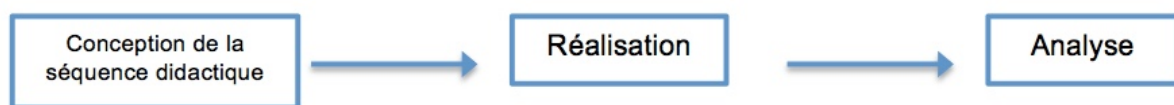


Figure 2 - Schéma de la réalisation de l'ingénierie didactique selon Artigue (1988)

Toujours selon cet auteur, on distingue deux types d'ingénierie didactique: la micro-ingénierie et la macro-ingénierie. La première est réalisée à plus petite échelle tandis que l'autre comporte un aspect plus représentatif de par l'importance plus élevée de l'échantillonnage d'élèves par exemple. Dans le cadre de notre travail de Bachelor, nous avons réalisé une micro-ingénierie didactique. En effet, notre échantillonnage de 3 classes de 5H n'est pas suffisamment représentatif pour en faire des généralités sur ce degré. De plus, Amade-Escot (2001, p.32) précise que l'ingénierie didactique n'est pas une solution parfaite que l'on doit absolument suivre à la lettre. Elle précise également qu'en tant que « méthode de recherche » (ibid.), l'ingénierie didactique permet de venir en aide aux enseignants en leur suggérant une manière de faire face à un « problème didactique identifié » (ibid.) parmi d'autres. La séquence d'enseignement d'expression écrite réalisée peut bien évidemment facilement se transposer à d'autres classes du même degré en prenant soin de changer le texte de base selon le genre textuel travaillé.

2.6 QUESTIONS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Le point de départ de ce travail de Bachelor repose sur la problématique suivante: à quel point et comment le brouillon collaboratif et la révision collaborative aident-ils les élèves dans une situation de production écrite ? Afin de répondre à cette question, nous nous sommes fixé plusieurs objectifs. Tout d'abord, nous avons mis en place une séquence-type

de production écrite intégrant à la fois le dispositif du brouillon collaboratif et la révision collaborative en respectant les exigences du PER et en adaptant les contenus au degré des classes. Notre second objectif était de récolter toutes les données des élèves pour les analyser ensuite.

2.6.1 HYPOTHESES DE RECHERCHE

Nous avons ensuite précisé notre étude en posant deux questions de recherche et en développant des hypothèses de réponse :

- 1) Existe-t-il une relation entre le brouillon oral et les textes produits individuellement par les élèves ? De quelle nature ?

Notre première hypothèse voudrait que les élèves produisent des écrits en moyenne plus importants en nombre de mots que le brouillon oral.

Notre pensons de façon générale que les élèves se rattachent beaucoup au brouillon oral.

- 2) L'enchaînement du brouillon collaboratif et de la révision collaborative permet-il aux élèves de faire évoluer leur texte d'une version à l'autre ?

Notre troisième hypothèse voudrait que le brouillon collaboratif ainsi que la révision collaborative permettent aux élèves de produire des textes de plus en plus étoffés au fil des versions.

3. MÉTHODOLOGIE

3.1 TYPE DE RECHERCHE

Ce travail est une étude quantitative car nous avons récolté et analysé des données textuelles orales et écrites auprès de 59 élèves de 5H. Nous allons présenter plus précisément les classes dans lesquelles la recherche a eu lieu et les outils utilisés pour la mener à bien.

3.2 SUJETS ET MATÉRIEL

La séquence d'écriture intégrant le dispositif du brouillon collaboratif a été menée dans 3 classes de 5ème HarmoS du canton de Fribourg. La première classe comptait 13 élèves,

alors que les deux autres classes avaient le même effectif de 23 élèves dans chacune d'elles. Ce qui correspond à un effectif total de 59 élèves.

Le matériel utilisé pour mener la séquence a été tout d'abord le document remis aux enseignantes, intitulé "Marche à suivre – production de l'écrit"¹ avant le déroulement propre de la séquence.

Pour la première séance, le matériel nécessaire pour réaliser les brouillons audio des groupes se composait de dictaphones. Seul un groupe a effectué son brouillon à l'aide du logiciel Audacity sur un ordinateur car le nombre de dictaphones empruntés n'était pas suffisant. La classe 1 a bénéficié de l'aide d'une carte géographique du district de la Gruyère afin de pouvoir établir un itinéraire comme le mentionnait la consigne d'écriture. Les élèves de toutes les classes ont également rempli un court questionnaire à la suite de l'écriture de leur premier jet afin de savoir comment ils se positionnaient face à cette nouvelle manière de procéder.

Pour toutes les autres séances, le matériel nécessaire fut des feuilles quadrillées pour les élèves et des moyens scripteurs comme des crayons ou des stylos-plumes.

Pour la séance 3, une grille d'évaluation a été réalisée afin de guider les élèves dans leurs échanges pour la phase de révision collaborative. Les élèves devaient se baser sur les critères de la grille afin de critiquer de manière constructive les écrits des autres membres de leur groupe.

Dans un souci d'organisation, des fourres plastiques ont été fournies aux enseignantes afin d'y archiver les écrits de chaque élève ainsi que le questionnaire et la grille d'évaluation.

3.2 CONSTRUCTION DE LA SÉQUENCE

Nous avons suivi le schéma de l'ingénierie didactique tel qu'il est présenté par Artigue (1998) en réalisant durant les mois de juillet et d'août deux séquences d'enseignement d'expression écrite intégrant le brouillon collaboratif couplé à une phase de révision collaborative. Afin de réaliser la trame des séquences, nous nous sommes basés sur la construction d'une séquence-type intégrant le brouillon collaboratif ainsi que la révision collaborative de Geoffre (2013).

Ces séquences ont été réalisées en tenant compte des planifications des enseignantes qui ont répondu favorablement à notre demande. Notre premier critère, outre l'accord des

¹ Cf. annexe 1

² Cf. annexe 2

³ Cf. annexe 1

enseignantes pour tester ce dispositif dans leurs classes, a été le fait que les degrés d'enseignements soient proches afin de pouvoir comparer les données recueillies dans les classes. Parmi toutes les maîtresses de stage rencontrées durant notre formation, trois d'entre elles allaient enseigner au même degré (5^{ème} HarmoS) cette année. Nous avons donc décidé de sélectionner leurs classes pour participer au présent travail.

Les enseignantes suivaient une planification basée sur le moyen d'enseignement de français « l'île aux mots » en travaillant cette branche par genre textuel. Cependant, les classes n'étudiaient pas les mêmes genres textuels au début de l'année scolaire. La classe 1 se consacrait à l'étude d'itinéraires tandis que les classes 2 et 3 se consacraient au genre textuel des expériences. La conception des séquences d'enseignement s'est faite en partant d'un texte identique servant de base narrative aux élèves. Comme il était important que les élèves puissent inventer un texte avec leurs idées propres, il nous a paru nécessaire de leur donner pour base un texte inédit afin de ne pas influencer la suite du récit. Nous nous sommes donc affairés à trouver un conte que nous avons adapté au contexte des classes. Notre choix s'est porté sur un conte du canton de Vaud intitulé « le dragon du Muveran » qui, passant les frontières cantonales, s'est vu adapté en « dragon du Moléson ² » afin que les élèves s'approprient mieux l'histoire de par son contexte géographique proche du leur. Le texte a également été raccourci et simplifié afin de faciliter la compréhension orale des élèves.

Le texte lu par les enseignantes était donc le même pour toutes les classes. Seules les consignes d'écritures différaient. Pour les élèves de la classe 1, il s'agissait de décrire l'itinéraire parcouru par le dragon durant la nuit ainsi que les activités qu'il a effectuées dans les différents lieux gruériens. Tandis que pour les classes 2 et 3, il s'agissait de lister les éléments nécessaires à la construction d'une machine volante ainsi que les étapes de construction afin que la petite fille puisse rejoindre le dragon dans ses vols nocturnes. Ces modifications de consignes étaient nécessaires afin de suivre la trame de la séquence-type selon Geoffre (2013). La séquence d'enseignement que nous avons intitulée « Marche à suivre – production de l'écrit ³ » pour les enseignantes comprenait pour chacune des classes 5 séances au total dont la durée variait de 30 à 50 minutes.

² Cf. annexe 2

³ Cf. annexe 1

3.2.1 PREMIÈRE SÉANCE

La première séance était principalement consacrée à la réalisation des brouillons collaboratifs audio. En effet, elle portait tout d'abord sur la présentation du projet d'écriture puis sur la lecture du conte. Ensuite, les élèves ont enregistré leurs brouillons audio. Pour cela, les élèves n'avaient pas accès aux instruments d'écriture. Ils devaient faire toute leur planification à l'oral comme le suggère le dispositif du brouillon collaboratif. Ils s'enregistraient à l'aide de dictaphones. Dans un premier temps, les élèves échangeaient leurs idées de façon spontanée. Puis dans un second temps, ils les mettaient en lien avec le genre textuel abordé en classe. Finalement, les élèves enregistraient les dernières minutes qui étaient consacrées à produire un brouillon audio.

3.2.2 DEUXIÈME SÉANCE

La seconde séance avait pour but l'écriture individuelle du premier jet après la réécoute du brouillon collaboratif audio par les élèves. Nous avons bien précisé aux enseignantes que la tâche des élèves n'était pas de retranscrire mot pour mot le texte audio, mais bien de s'appuyer sur ce dernier sans contrainte de longueur afin d'écrire le premier jet. A la fin de ce temps d'écriture, les élèves ont rempli un court questionnaire afin de récolter leur ressenti sur ce dispositif nouveau pour eux.

3.2.3 TROISIÈME SÉANCE

La troisième séance réunissait à nouveau les élèves du même groupe puis les amenait tour à tour à lire leur premier jet puis à le comparer avec la consigne d'écriture. Les élèves avaient à disposition une grille afin d'évaluer la production en fonction des critères du genre textuel et de la consigne d'écriture.

Les critères présents sur la grille de la première classe faisaient référence à la consigne d'écriture et au genre textuel de l'itinéraire. En effet, on retrouve l'importance des personnages issus de la première narration dans les deux premiers critères afin de garantir une suite logique. Le troisième critère faisait référence au genre textuel déjà connu par les élèves. Le quatrième critère intervenait pour étoffer et préciser l'écrit. Sinon le texte n'aurait comporté qu'une énumération de lieux. Le dernier critère était sous-jacent au troisième et permet de vérifier dans des conditions réelles l'itinéraire du dragon. Dans ce sens, cela permet aussi pour l'enseignant de voir à quel point l'élève a utilisé la carte géographique pour appuyer son écrit.

Comme pour la première classe, les deux premiers critères portaient sur le lien avec le texte lu par l'enseignante. Le troisième critère était lié au genre textuel étudié par les élèves durant cette période tout comme le suivant. Il fallait qu'ils apparaissent sans quoi le genre

textuel des récits d'expériences n'aurait pas pu être respecté. Le dernier critère faisait référence à un certain réalisme de la machine concernant sa fonction principale de vol étant donné que les élèves avaient déjà vu des corpus de texte présentant des expériences.

A la fin de ce temps d'échange, les élèves ont rédigé un deuxième jet individuel en tenant compte des remarques émises par les autres membres du groupe. Nous avons préféré mettre le temps d'écriture directement après la phase de révision collaborative afin que les élèves puissent écrire en tenant compte des remarques à chaud. Nous avons fait intervenir une séance durant laquelle les élèves procédaient à cette "révision collaborative" (Geoffre, 2013), qui dans les termes de Marin & Legros (2007) correspond à la notion du *co-responding*. Car les élèves n'utilisaient pas ce temps pour établir un texte collectif mais faire une critique de chaque texte individuel.

3.2.4 QUATRIÈME SÉANCE

La quatrième séance était consacrée à la correction individuelle des erreurs sur une feuille annexe. Toujours dans l'optique de ne pas surcharger cognitivement les élèves, nous nous sommes basés sur la trame de la séquence décrite par Geoffre (2013). L'auteur décrit que l'enseignant signale les erreurs dans le texte et que les élèves, par la suite vont les corriger sur une feuille annexe sans réécrire tout le texte. Les enseignantes ont annoté les deuxièmes jets des élèves selon les erreurs orthographiques à corriger mais aussi selon les normes textuelles propres au genre travaillé en classe puis les élèves les ont corrigés sur une feuille annexe.

3.2.5 CINQUIÈME SÉANCE

La dernière séance était consacrée à la rédaction individuelle du texte final au propre. Les élèves avaient donc à disposition leur deuxième jet ainsi que la feuille contenant les corrections afin d'écrire le jet final. Nous avons laissé libre cours aux enseignantes quant au projet de communication.

3.3 RÉCOLTE DES DONNÉES TEXTUELLES

Afin de récolter les données textuelles des élèves, nous avons fourni à chaque enseignante des fourres plastiques afin d'y regrouper les écrits des élèves. Ensuite, nous avons attribué un code pour classer toutes les données. Chaque élève se voyait donc attribuer un nombre à trois chiffres. Le premier chiffre indique la classe dans laquelle est l'élève. Le second chiffre correspond au numéro du groupe à l'intérieur de la classe et le dernier chiffre détermine finalement l'élève dans son groupe. Par exemple, l'élève ayant reçu le nombre 231 faisait partie de la classe 2 dans le groupe 3 et était le premier élève de ce groupe. Une

fois le nombre attribué, nous avons pu créer un masque Excel en insérant tous les nombres ainsi que les données textuelles qui nous intéressaient. Nous avons dans un premier temps comparé tous les écrits pour un groupe d'élèves. Nous en sommes venus à la conclusion qu'il n'était nécessaire que d'analyser les textes 1 et 2 car dans les derniers textes, les élèves se consacraient plus à la seule correction d'erreurs. Une fois que nous avons posé quelles données nous intéressaient, nous avons réalisé deux masques Excel. Le premier sert de résumé de données pour toutes les classes tandis que le suivant est plus détaillé car il comporte verticalement toutes les données textuelles (chaines sujet-verbe et groupes nominaux) et horizontalement le nombre correspondant à l'élève ainsi que les versions des textes. Nous nous sommes donc intéressés aux occurrences des chaines sujet-verbe pour la classe 1 et groupes nominaux pour les classes 2 et 3. En effet, nous voulions comparer les brouillons audio avec les écrits des élèves et surtout à quel point les chaines sujet-verbe ainsi que les groupes nominaux étaient réutilisés dans les écrits. Ainsi, notre intention était de voir comment le brouillon collaboratif aide les élèves à produire un texte.

4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Comme nous l'avons mentionné dans la partie précédente, le traitement des données s'est fait à l'aide de plusieurs masques Excel. Le premier tableau intitulé "Données recueillies dans les textes" a été fait dans le but d'avoir un regard global sur les résultats des élèves dans toutes les classes.

Puis, nous avons créé une feuille Excel présentant les résultats plus précis pour chaque groupe. La première colonne à gauche liste toutes les chaines sujet-verbe ou les groupes nominaux utilisés dans le brouillon audio du groupe. Ensuite, nous avons réalisé une colonne par texte que nous avons analysée. Dans un souci d'anonymat, nous avons attribué un code pour chaque élève comme nous l'avons déjà mentionné dans la partie "Méthodologie". Nous avons ensuite inscrit en nombre les occurrences des chaines sujet-verbe et groupes nominaux qui apparaissaient dans les productions écrites des élèves. Les occurrences des chaines sujet-verbe figurent dans l'annexe 6 tandis que celles concernant les groupes nominaux figurent dans l'annexe 7.

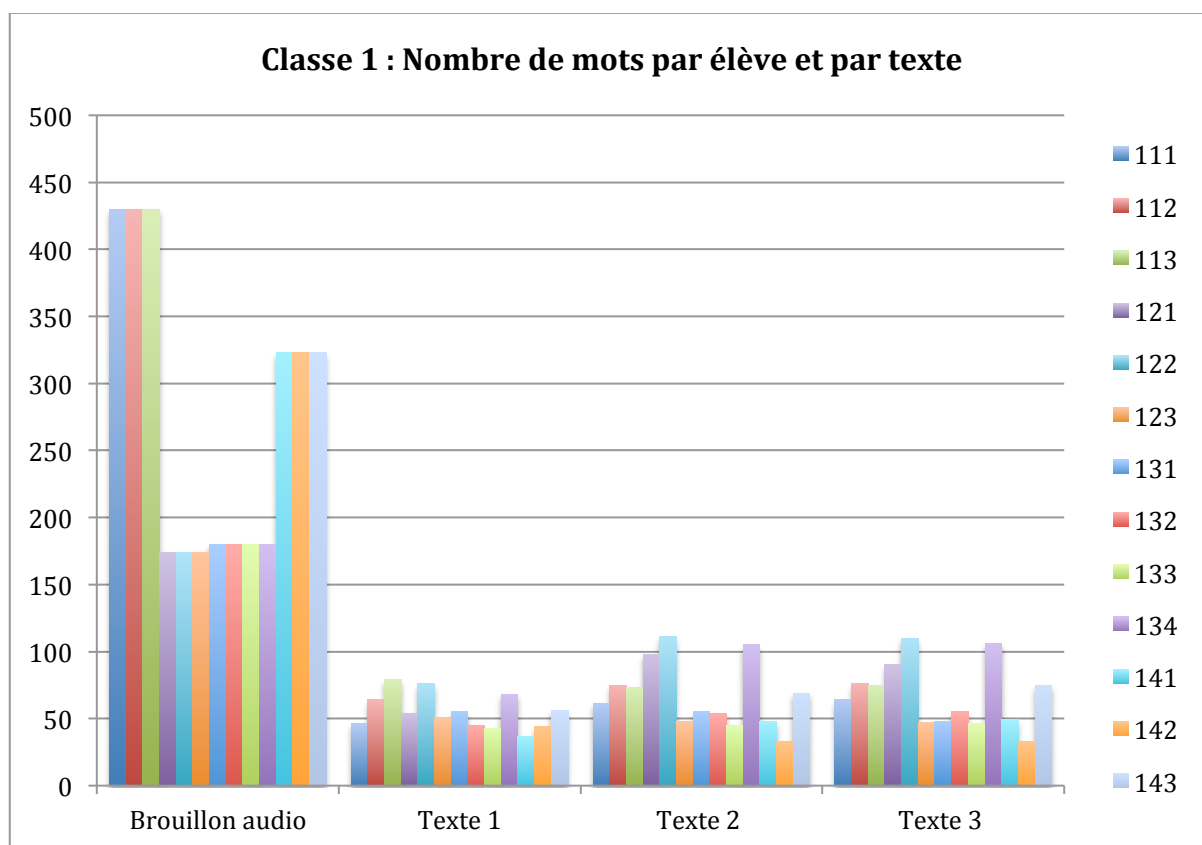
Nous présenterons les résultats globaux de la classe 1 puis ceux des classes 2 et 3. Nous comparerons les résultats des deux dernières classes. Une analyse plus poussée sera menée sur un groupe d'élèves représentatif des classes afin de mettre en lumière les résultats individuels. Bien que nous présentons les résultats groupe par groupe, nous discuterons des résultats classe par classe. En effet, les tendances générales sont présentes dans la quasi-totalité des groupes appartenant à la même classe. De plus,

comme la consigne donnée à la classe 1 ainsi que les données analysées ne sont pas identiques à celles des classes 2 et 3, nous avons pris la liberté de regrouper la discussion des résultats en trois parties, correspondant chacune à une classe.

4.1 CLASSE 1

Le tableau 1 offre une vue d'ensemble des productions textuelles de la classe 1. Il se présente sous la forme suivante : sur l'axe des abscisses se présentent les différents textes de tous les élèves de la classe et sur l'axe des ordonnées sont représentés les nombres de mots que ces textes contiennent. Chaque élève porte un numéro (comme mentionné dans la partie méthodologie) : le premier chiffre correspond à la classe, le second au chiffre du groupe et le dernier symbolise l'élève.

Tableau 1 Présentation générale par élève des nombres de mots présents dans les textes de la classe 1



Dans cette première classe, nous avons étudié les chaînes sujet-verbe. Les élèves ont proposé au total 155 chaînes sujet-verbe et 11 d'entre-elles se retrouvaient d'un groupe à l'autre. En moyenne, la classe réinvestit 1 chaîne à la version 1 et 1 à la version 2.

En moyenne, les élèves de la classe 1 ont produit des brouillons audio contenant 269 mots. Le premier texte compte quant à lui en moyenne 55 mots. On constate donc que l'écart de mots entre le brouillon audio et le premier jet dans la classe 1 s'élève à 214 mots de moins

pour le texte écrit. Cet écart s'est amoindri entre le premier texte et le second. On mesure en moyenne 12 mots ajoutés au second texte qui avoisinait les 67 mots. Par la suite, les élèves de cette classe n'ont rien changé entre le deuxième et le troisième texte car on ne mesure qu'un très faible écart de mots entre ces deux versions.

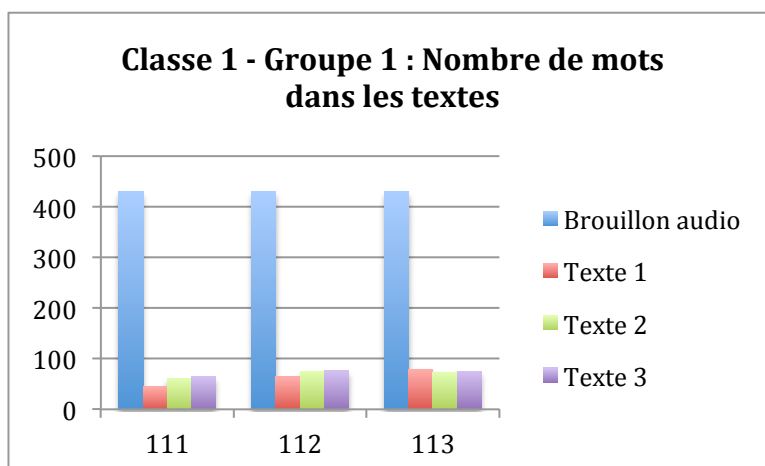
Nous nous sommes penchés sur l'analyse des chaînes sujet-verbe présentes dans les brouillons oraux pour savoir à quel point les élèves les avaient reprises dans leurs productions écrites. Nous n'avons pas cherché à mesurer la qualité des textes produits mais plutôt à mesurer la quantité de chaînes sujet-verbe réinvesties. Nous présentons donc les résultats obtenus groupe par groupe concernant le nombre de mots présents dans les textes mais également le réinvestissement des chaînes sujet-verbe au fil des versions. Sur les graphiques figurent, sur l'axe des abscisses, les codes assignés aux élèves (exemple : 113) ainsi qu'en histogrammes de couleur les 4 différents textes produits selon l'ordre dans lequel ils ont été réalisés par les élèves. L'axe des ordonnées comptabilise le nombre de mots que ces textes contiennent chez chaque élève. Concernant les occurrences des chaînes sujet-verbe dans les différents textes, nous nous référons à l'annexe 5 présentant les résultats des classes.

4.1.1 GROUPE 1

Les élèves du premier groupe ont en moyenne produit un brouillon audio comprenant 430 mots. Une nette diminution du nombre de mots se fait remarquer lors du passage du brouillon oral à la première version écrite, car le nombre de cette dernière s'abaissait à 63 mots, creusant ainsi un écart de 367 mots avec le brouillon oral. Cet écart s'est amoindri entre le premier texte et le second, puisqu'on constate un écart plus modéré de 6 mots de plus pour la seconde version. Entre la seconde et la troisième version, l'écart était encore plus faible puisqu'il n'est que de 2 mots rajoutés en moyenne au dernier texte, comprenant environ 71 mots chez les membres de ce groupe. Les élèves ont tous moins écrit dans leurs textes en nombre de mots comparé aux résultats obtenus dans le brouillon oral.

Au sein du premier groupe de la classe 1, nous comptons au total 60 chaînes sujet-verbe. En moyenne, les élèves de ce groupe reprenaient 5 chaînes, que ce soit dans leur premier jet ou dans le second.

Tableau 2 Présentation des résultats par élève (classe 1 groupe 1)

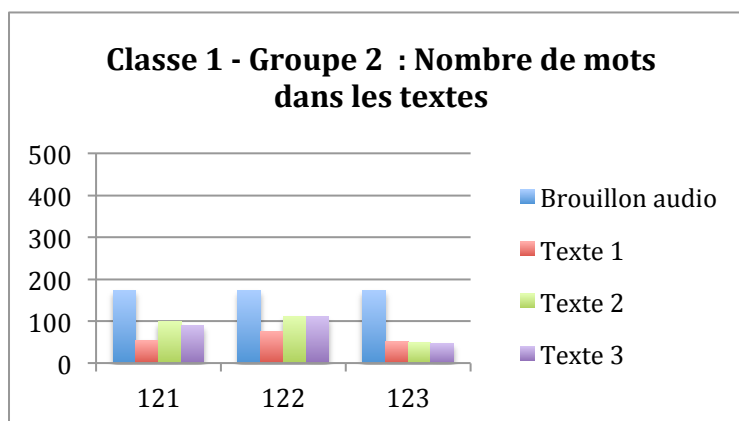


4.1.2 GROUPE 2

On retrouve globalement les mêmes types de résultats que dans le groupe précédent. Dans le second groupe de la première classe, les élèves ont produit un brouillon oral contenant 174 mots. Comme pour le groupe précédent, nous constatons une diminution du nombre de mots du brouillon oral au premier texte. Cet écart plus faible que dans le cas précédent, se portait à environ 113 mots de moins pour le premier texte qui contenait en moyenne 60 mots. Nous remarquons une augmentation entre la première et la seconde version d'environ 25 mots. Entre la seconde et la troisième version du texte, nous constatons une diminution moyenne de 3 mots, portant le nombre moyen de mots à 82 pour la dernière version.

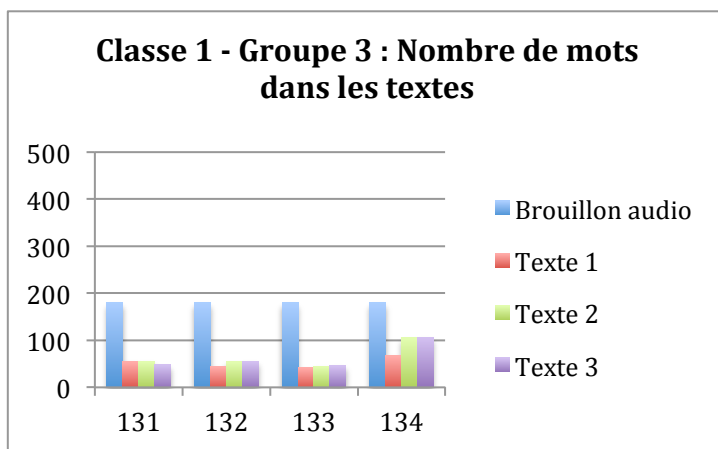
Le brouillon audio du second groupe de la première classe comportait 23 chaînes sujet-verbe. Dans le premier jet, les élèves réinvestissaient environ 7 chaînes sujet-verbe. Ce chiffre se porte à 8 dans la seconde version du texte.

Tableau 3 Présentation des résultats par élève (classe 1 groupe 2)



4.1.3 GROUPE 3

Tableau 4 Présentation des résultats par élève (classe 1 groupe 3)

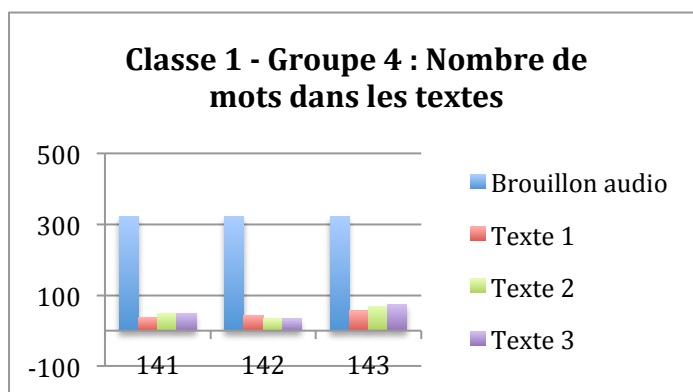


Tout comme les groupes précédents, le troisième groupe de la première classe a produit un brouillon audio comprenant plus de mots que leurs autres textes. Le brouillon audio contenait ici 180 mots. Le premier texte comportant en moyenne 52 mots, une diminution d'environ 128 mots apparaissait entre les deux textes. Les élèves de ce groupe ont rajouté en moyenne 12 mots de plus dans leur second texte qui comporte environ 64 mots. Entre le second et le troisième texte, les élèves ont en moyenne enlevé un mot. La tendance générale se remarque chez ce groupe dans le fait que les élèves ont produit moins de mots dans leurs textes écrits que dans le brouillon oral.

Ce troisième groupe a produit au total 28 chaînes sujet-verbe dans son brouillon audio. Le réinvestissement de ces chaînes est de 5 en moyenne dans le premier jet. Ce chiffre se monte à 7 dans le second.

4.1.4 GROUPE 4

Tableau 5 Présentation des résultats par élève (classe 1 groupe 4)



Là encore, nous remarquons la même tendance que celle qui se dégage dans les autres groupes de la classe 1 : le brouillon audio comportait beaucoup plus de mots que les textes écrits des élèves. Alors que leur brouillon audio de groupe comptait 323 mots, les élèves du dernier groupe de la classe 1 ont en moyenne écrit 45 mots dans le premier texte. L'écart de mots est plus faible entre les textes écrits. En effet, entre le premier et le second texte, les élèves ont en moyenne rajouté 5 mots de plus dans la seconde version qui se portait à 50 mots. Entre le second et le troisième texte, l'écart est là encore faible puisque nous remarquons une augmentation d'environ 2 mots, faisant se monter le nombre de mots pour la dernière version à 52 mots.

Ce quatrième et dernier groupe de la classe 1 a produit un brouillon oral contenant au total 43 chaînes sujet-verbe. Ces chaînes ont été réinvesties à hauteur d'environ 2 dans la première version du texte puis à 1 en moyenne dans la seconde version.

Nous souhaitons présenter ici une analyse plus poussée des résultats individuels des élèves de ce groupe. En effet, il nous semble représentatif de plusieurs profils d'élèves face au dispositif du brouillon collaboratif. L'élève 141 produit un premier texte pour lequel il se rattache exclusivement au brouillon (2 chaînes réutilisées pour 0 inventions). Par la suite, ce même élève rédige un texte qui se détache nettement du brouillon (0 chaîne réutilisée pour 10 inventions). Nous constatons donc que le brouillon permet de lancer un premier jet, qui sera lui-même bonifié par l'élève suite à la révision collaborative. L'élève 142 possède d'autres caractéristiques. Il est le seul à ne rien reprendre du brouillon collaboratif lors de son premier texte et il invente 7 chaînes sujet-verbe. Lors de son second jet, il réutilise 1 chaîne du brouillon audio et ne garde que 3 chaînes sujet-verbe inventées. Cet élève ne s'est donc pas rattaché au brouillon mais le processus avec les camarades lui aura quand même permis de rédiger un texte. Finalement il y a l'élève 143 qui se sert un minimum du brouillon (1 chaîne sujet-verbe par version de son texte) et qui, dans le même temps, invente 7 puis 10 chaînes sujet-verbe. Le brouillon aura rendu la production possible également pour cet élève qui montre de bonnes capacités d'inventions. Ces trois élèves proposent en moyenne des textes de 48 mots de long, et sont donc ainsi à mi-chemin des attentes de fin de 8H en début de 5H. Les élèves 141 et 143 augmentent leurs nombres de mots d'une version à l'autre, tandis que 142 fait l'inverse. Cela montre que les productions ne sont pas forcément plus longues entre le premier et le second jet. Les élèves peuvent être plus concis, abandonner quelques idées ou simplement avoir un sentiment de satisfaction du texte global.



4.2 ANALYSE DES RÉSULTATS DE LA CLASSE 1

Nous revenons sur les résultats de la classe 1 auxquels nous allons apporter notre analyse. Celle-ci portera sur l'utilisation des chaînes sujet-verbe dans les différents brouillons et de leur réutilisation ou non dans les écrits. Nous n'oublierons pas non plus de revenir sur les chaînes non présentes dans le brouillon mais inventées individuellement. Nous allons commencer par un focus sur la classe.

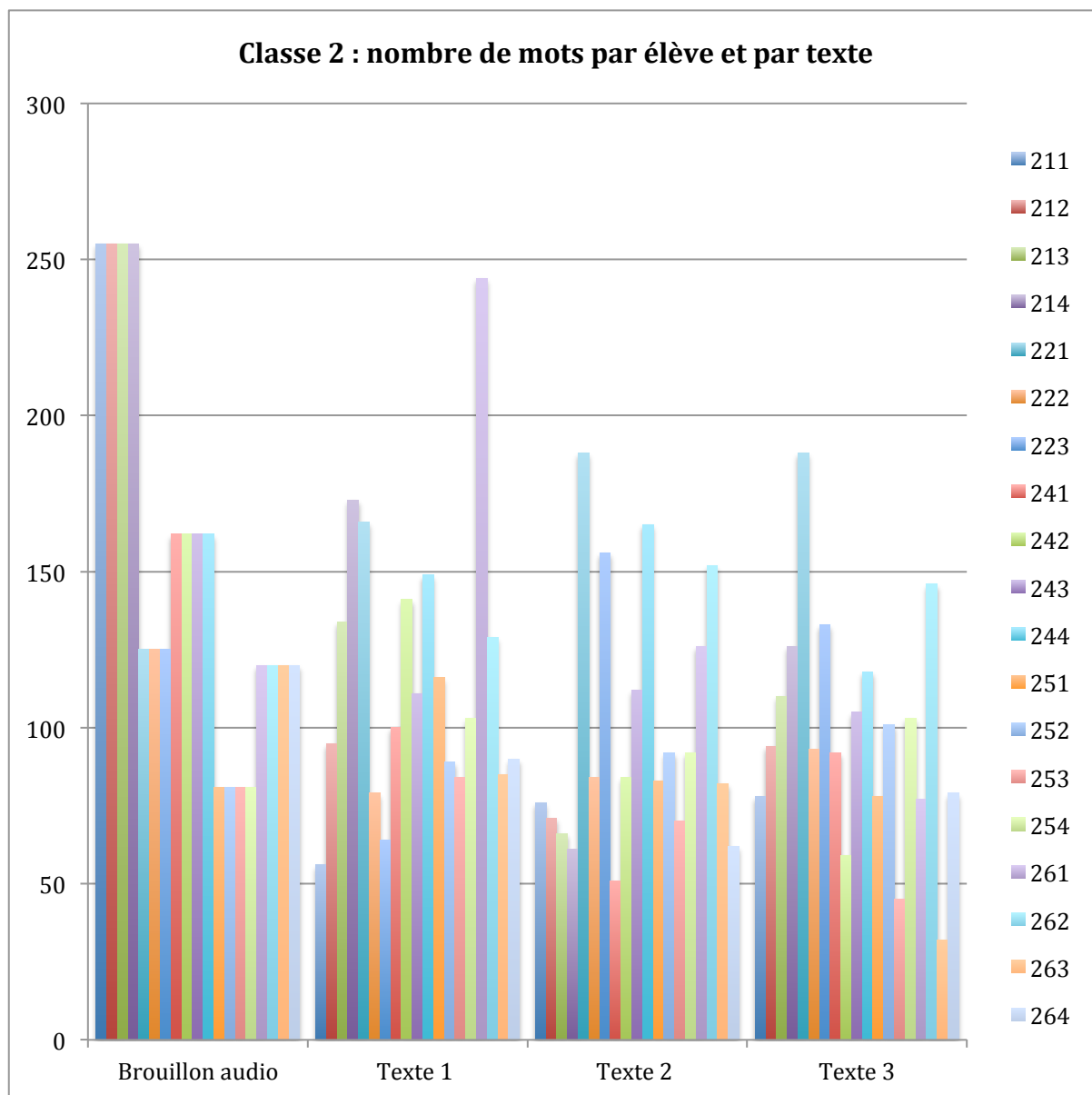
En préambule nous souhaitons également nous arrêter sur le nombre de mots produits lors de chaque moment de la séquence. En ce qui concerne les brouillons audio, les élèves ont, sur la moyenne des quatre groupes, proposé près de 277 mots pour leurs textes. Une preuve que dans les quatre groupes la coopération a plutôt bien fonctionné et a permis de créer quatre histoires inédites en prenant plus ou moins en compte les avis de chacun. En effet, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer si ce sont les idées de tel ou tel élève qui ont été retenues pour la version orale finale car nous n'avions pas spécifiquement besoin de relever qui disait quoi pour mener notre recherche. En revanche, nous entendons clairement tous les élèves sur les pistes audio ce qui prouve que tout le monde a participé à l'élaboration du texte commun. Nous en déduisons que le dispositif mis en place était accessible pour des élèves de cet âge. Ensuite, lorsque nous nous penchons sur les productions écrites individuelles, nous pouvons là aussi relever les moyennes de mots employés pour chaque texte. Pour le premier, les élèves produisent, toujours en moyenne de classe, un premier texte d'environ 55 mots qui passe à 67 mots lorsqu'il se mue en seconde version. Les élèves ont donc tous produit un texte d'une certaine longueur. De plus, pour une première production de début de 5H, les élèves ont des résultats très encourageants sachant que la longueur attendue en fin de 8H est de 100 mots. Les élèves de cette classe sont donc à mi-chemin, voire aux deux tiers, de ce qui sera attendu d'eux en fin de scolarité primaire. Au vu de ces résultats, nous pensons que le dispositif du brouillon collaboratif a été une aide pour cette classe dans une situation de production textuelle écrite.

Dans les brouillons audio, les élèves ont proposé 155 chaînes sujet-verbe au total mais elles représentent 60 chaînes différentes au final. Un exemple marquant est « il va », cette chaîne est reprise 80 fois par les élèves. Le sujet s'explique très bien par le fait qu'il est la reprise du dragon dont les élèves décrivaient l'itinéraire et il est associé au verbe aller au présent de l'indicatif. Sachant que ce verbe peut exprimer aussi bien du présent que du futur proche, il est idéal pour la description d'itinéraire parce que facile d'utilisation et bien connu des élèves (fréquemment utilisé à l'oral), au point d'être utilisé à outrance. Il faut préciser cependant qu'aucune contrainte en matière de choix des verbes n'était imposée aux élèves et qu'ils pouvaient bien entendu utiliser plusieurs fois ceux qu'ils souhaitaient.

Les élèves ont peu réinvesti à l'écrit les chaînes sujet-verbe du brouillon oral. Cela s'explique par la longueur des brouillons oraux. Il était probablement difficile pour les élèves de se souvenir de tous les éléments compris dans l'enregistrement. Il convient de rappeler ici que les textes produits par les élèves étaient individuels après l'enregistrement du brouillon oral de groupe. Aussi, il est probable que certains élèves se soient plus détachés du brouillon oral en amenant leurs propres idées. Pour cette classe et pour notre séquence, le brouillon collaboratif aura permis à chaque élève de produire un premier texte finalement peu basé sur la version orale commune et au moment de la révision collaborative, les élèves se sont encore distanciés du brouillon en inventant davantage de chaînes.

4.3 CLASSE 2

Tableau 6 Présentation générale par élève des nombres de mots présents dans les textes de la classe 2



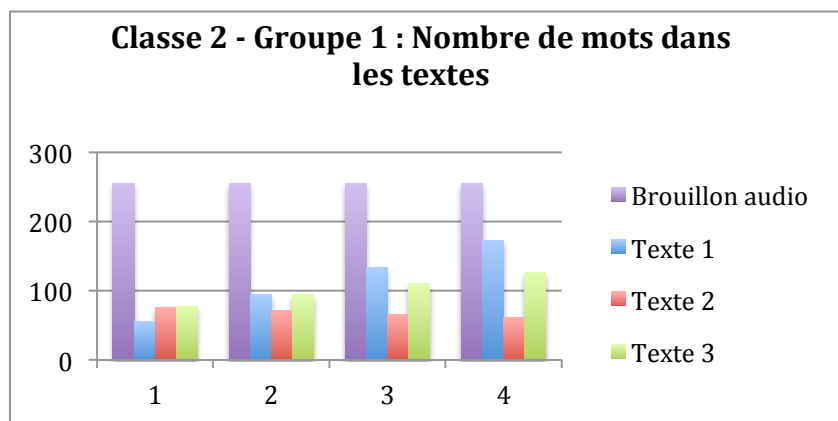
Concernant les classes 2 et 3, nous nous sommes penchés sur l'analyse des groupes nominaux présents dans les brouillons oraux pour savoir à quel point les élèves les ont repris dans leurs productions écrites. Là encore, nous n'avons pas cherché à mesurer la qualité des textes produits mais plutôt à mesurer la quantité de groupes nominaux réinvestis. Nous présenterons donc les résultats obtenus groupe par groupe concernant le nombre de mots présents dans les textes mais également le réinvestissement des groupes nominaux au fil des versions. Sur les graphiques figurent, sur l'axe des abscisses, les codes assignés aux élèves (exemple : 4 signifie qu'il s'agit du quatrième élève de ce groupe) ainsi qu'en histogrammes de couleur les 4 différents textes produits selon l'ordre dans lequel ils ont été réalisés par les élèves. L'axe des ordonnées comptabilise le nombre de mots que ces textes contiennent pour chaque élève. Concernant les occurrences des groupes nominaux dans les différents textes, nous nous référons à l'annexe 5.

En moyenne, les élèves de la classe 2 ont produit des brouillons audio contenant 149 mots. La moyenne de mots contenus dans le premier jet de cette classe s'élève à 110. La moyenne de mots contenus dans le second jet s'élève à 103 puis s'abaisse à 97 pour le jet final. Avec les données dans les tableaux, nous arrivons donc à une différence avoisinant les 38 mots entre le brouillon audio et le premier texte. Une baisse moyenne de mots est constatée entre le premier texte et le second mais plus faible. On constate qu'il y a 5 mots de moins dans le second texte. Le même cas de figure se présente entre le texte 2 et 3 où l'on retrouve en moyenne une baisse de 5 mots.

4.3.1 GROUPE 1

Au sein du premier groupe, on remarque une différence entre le nombre de mots présents dans le premier, le second et le troisième texte. Les élèves de ce groupe ont en moyenne ajouté 1 mot dans le second texte. Cet écart s'élargit entre le deuxième et le troisième texte car il se monte à une augmentation de 9 mots. Cependant, le plus grand écart mesuré se situe entre le brouillon et le premier texte car les élèves de ce groupe ont en moyenne écrit 165 mots de moins que présents dans le brouillon oral.

Tableau 7 Présentation des résultats par élève (classe 2 groupe 1)

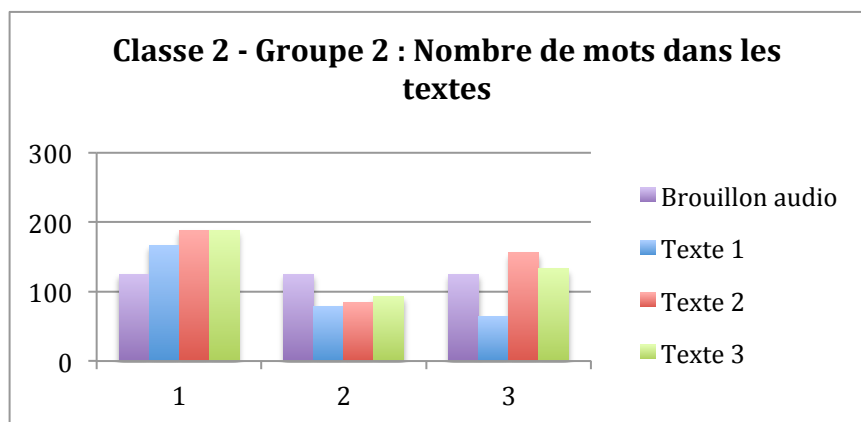


Concernant les occurrences des groupes nominaux, nous pouvons constater que ce premier groupe en réutilise 10 sur les 28 présents dans leur production orale. Cela représente un pourcentage moyen de 35% de groupes nominaux réutilisés dans les textes 1 et 2. En moyenne, les élèves de ce groupe ont réinvesti 11 groupes nominaux sur les 28 présents dans leur brouillon audio dans leur premier jet et 8 dans leur deuxième jet.

4.3.2 GROUPE 2

Un écart plus faible est présent en moyenne dans ce groupe au niveau du nombre de mots dans le brouillon oral et le premier écrit. Nous constatons une diminution de 22 mots dans le premier jet. Entre le premier et le second texte, les élèves ont en moyenne ajouté 39 mots dans le second texte. Cependant, nous remarquons qu'ils ont en moyenne enlevé 4 mots entre le second texte et le dernier.

Tableau 8 Présentation des résultats par élève (classe 2 groupe 2)

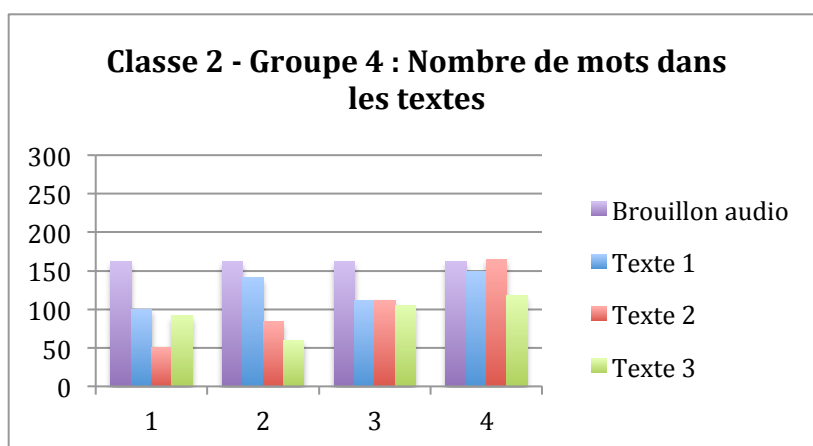


Le brouillon oral du second groupe comptait 25 groupes nominaux au total. En moyenne, les élèves de ce groupe en ont repris 6 dans leurs deux premiers textes écrits. Le premier jet des élèves de ce groupe comptait en moyenne 8 groupes nominaux réinvestis provenant du brouillon oral. Le score se montait à 9 groupes nominaux réinvestis pour le second écrit.

4.3.3 GROUPE 4

Comme pour les deux groupes précédents, nous constatons une diminution de mots dans le premier texte par rapport au brouillon oral. Cette différence se monte ici à 36 mots. Les élèves du quatrième groupe ont en moyenne enlevé 22 mots dans leur second texte par rapport au premier. Entre le second et le troisième texte, ils ont là encore enlevé 9 mots supplémentaires. Ce groupe-ci a réutilisé en moyenne dans les deux textes individuels 9 groupes nominaux sur les 21 présents dans le brouillon oral. Cela monte à 44% de groupes nominaux réinvestis en moyenne pour les élèves de ce groupe. En se penchant sur le premier jet, nous remarquons que les élèves de ce groupe ont en moyenne réinvesti 10 groupes nominaux. Cette moyenne s'abaisse à 8 pour le second texte.

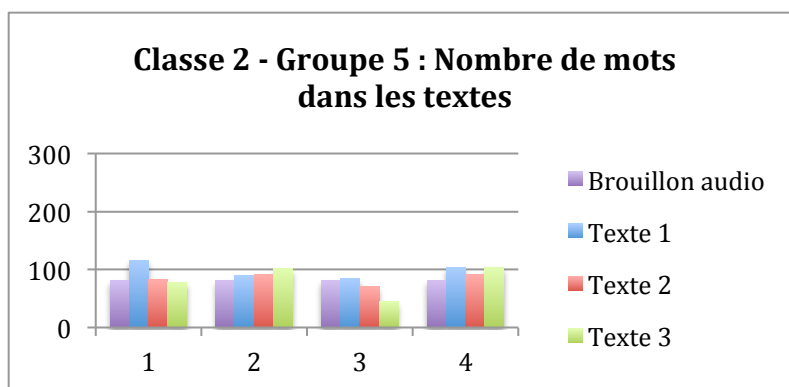
Tableau 9 Présentation des résultats par élève (classe 2 groupe 4)



4.3.4 GROUPE 5

Le cinquième groupe de cette classe a un résultat différent concernant le premier texte. En effet, ce dernier comporte en moyenne 17 mots de plus qu'il n'en contenait dans le brouillon oral. Nous constatons une diminution à hauteur de 13 mots en moyenne au second texte. Entre le texte 2 et le texte 3, on remarque que les élèves de ce groupe ont en moyenne supprimé 2 mots. Notons le fait que pour l'élève 251, sa production plus élevée pour le texte 1 s'explique par le fait que l'élève a rajouté un peu de narration par rapport au brouillon oral.

Tableau 10 Présentation des résultats par élève (classe 2 groupe 5)

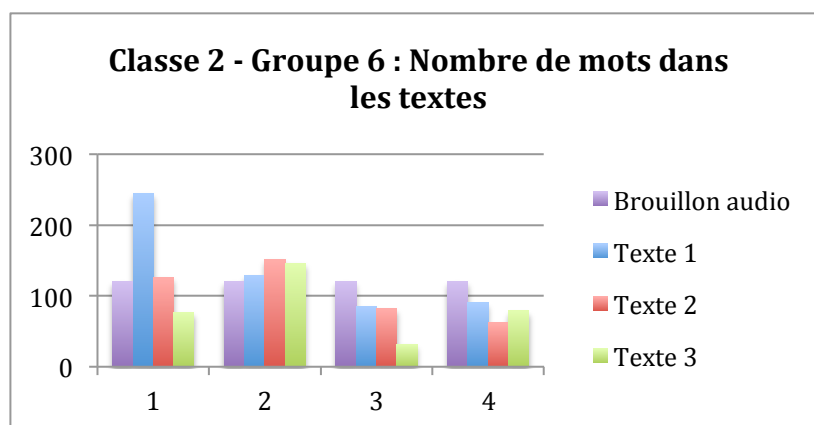


Nous retrouvons chez les élèves de ce groupe une moyenne de 7 groupes nominaux réinvestis, ce qui correspond à un taux de 52%. Nous remarquons en nous penchant sur le premier jet que ce dernier comporte un nombre de groupes nominaux réinvestis plus faible que le second texte. Le premier jet compte en moyenne 6 groupes nominaux réinvestis alors que le second en compte 9.

4.3.5 GROUPE 6

L'écart de mots entre le brouillon oral et le premier jet est identique au groupe précédent. Pour le sixième groupe, un écart moyen de 31 mots en moins apparait entre le premier et le second texte. En moyenne, les élèves de ce même groupe ont supprimé 22 mots entre le second et le dernier texte.

Tableau 11 Présentation des résultats par élève (classe 2 groupe 6)



Les élèves de ce groupe réutilisaient en moyenne 5 groupes nominaux dans leurs deux premiers textes. Cela représente 21% des groupes nominaux présents dans leur brouillon oral qui s'élevait à 27 groupes nominaux. Ce sont en moyenne 6 groupes nominaux qui

étaient réutilisés dans le premier jet des élèves de ce groupe. Pour le second texte, les résultats sont proches. Car 5 groupes nominaux étaient réutilisés en moyenne.

4.4 ANALYSE DES RÉSULTATS DE LA CLASSE 2

Concernant les résultats obtenus dans la classe 2, nous portons notre regard sur le nombre de mots présents dans chaque texte mais aussi sur les occurrences des groupes nominaux.

Nous retrouvons dans cette classe une majorité d'élèves qui ont diminué le nombre de mots dans le premier jet écrit par rapport au brouillon audio du groupe. Cela s'explique non seulement par le fait que leurs brouillons audio présentaient peut-être trop d'informations, mais également parce que, entre la réécoute et la première mise en texte, il s'est écoulé un certain temps et, ainsi, les élèves ont oublié une partie des informations contenues dans le brouillon oral. Ce temps écoulé entre l'écoute et la mise en texte vient du fait que les élèves n'ont pas eu la possibilité d'écouter autant de fois qu'ils l'auraient voulu la production orale du groupe, par manque de matériel. Nous pensons que l'idéal aurait été de fournir à chaque élève un moyen d'écouter seul autant de fois que souhaité le brouillon oral.

La tendance générale des groupes à produire un brouillon audio contenant un nombre de mots plus élevé que les textes écrits peut aussi s'expliquer par la prise de conscience des élèves que le discours oral est plus rapide à produire qu'un texte écrit.

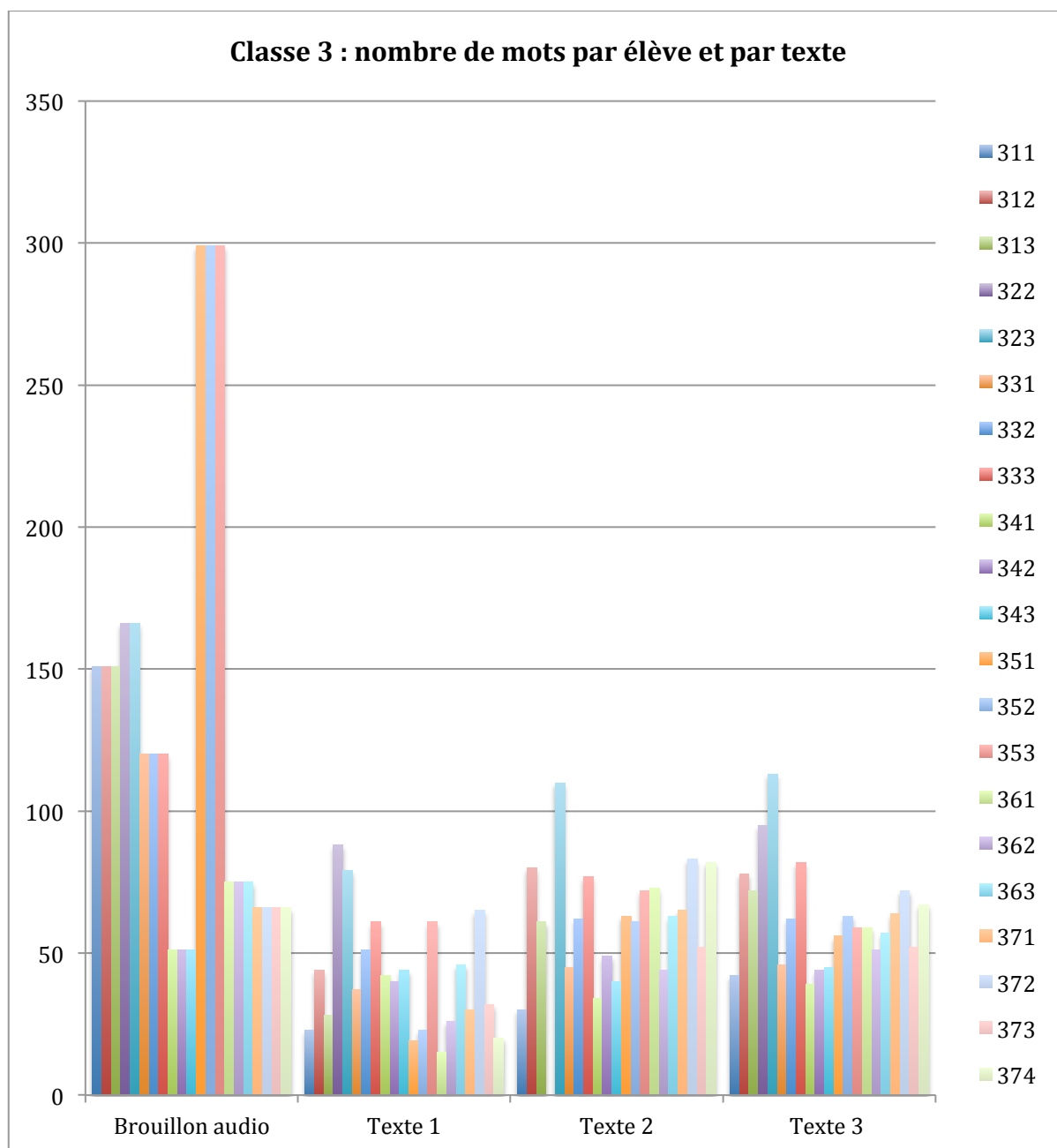
Les seuls groupes de cette classe allant à l'inverse des tendances sont le cinquième et le sixième groupe. Contrairement aux autres groupes, nous retrouvons une augmentation de mots entre le brouillon oral et le premier jet. Cela peut s'expliquer par le fait que le brouillon oral était très court au niveau du nombre de mots. Nous pensons que les élèves de ces groupes ont dû apporter des modifications et ont donc écrit plus de mots.

Concernant les occurrences, nous pouvons constater que les élèves utilisaient moyennement les groupes nominaux dans leurs deux premiers textes écrits. Nous expliquons ce résultat en mettant en avant notre recensement sélectif des groupes nominaux. Comme nous comptabilisons uniquement les groupes nominaux identiques à ceux apparaissant dans le brouillon oral, certains groupes nominaux proches utilisés par les élèves n'étaient pas comptabilisés. Par exemple, le groupe nominal « l'hélicoptère » présent dans le brouillon oral du groupe 2 n'est apparu qu'une fois tel quel dans la totalité des textes des élèves. Alors que le groupe nominal « un hélicoptère » est revenu presque à chaque fois. Certains groupes nominaux n'ont pas du tout été utilisés par les élèves et cela peut provenir du fait qu'ils appartenaient plus au discours oral qu'au discours écrit, comme par

exemple "l'idée" (groupe 1). Ce groupe nominal faisait partie du discours oral car il s'insérait dans la phrase : "On avait l'idée de mettre une planche allongée, assez fine donc". Les élèves du premier groupe ont bien su faire la différence entre les éléments propres au discours oral et ceux appartenant au discours écrit.

4.5 CLASSE 3

Tableau 12 Présentation générale par élève des nombres de mots présents dans les textes de la classe 3



Comme mentionné précédemment concernant la classe 2, nous nous sommes penchés sur l'analyse des groupes nominaux présents dans les brouillons oraux et à quel point les élèves les ont repris dans leurs productions écrites pour la classe 3. Là encore, nous n'avons pas

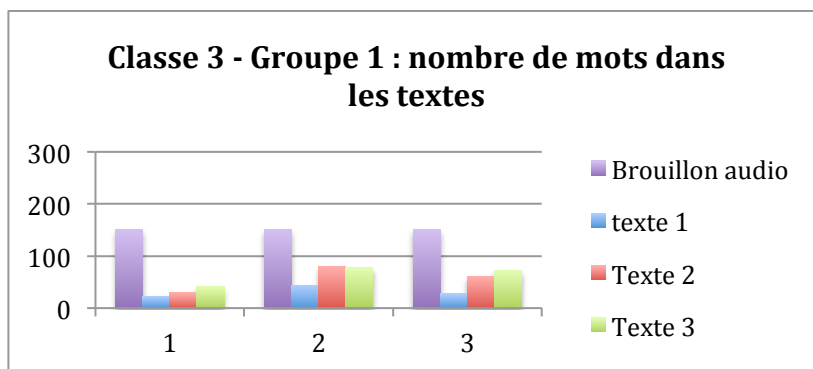
cherché à mesurer la qualité des textes produits mais plutôt à mesurer la quantité de groupes nominaux réinvestis. Nous présenterons donc les résultats obtenus groupe par groupe concernant le nombre de mots présents dans les textes mais également le réinvestissement des groupes nominaux au fil des versions. Sur les graphiques figurent sur l'axe des abscisses les codes assignés aux élèves (exemple : 4 signifie qu'il s'agit du quatrième élève de ce groupe) ainsi qu'en histogrammes de couleur les 4 différents textes produits selon l'ordre dans lequel ils ont été réalisés par les élèves. L'axe des ordonnées comptabilise le nombre de mots que ces textes contiennent chez chaque élève. Concernant les occurrences des groupes nominaux dans les différents textes, nous nous référons à l'annexe 5.

En moyenne, les élèves de la classe 3 ont produit des brouillons audio contenant 127 mots. La moyenne des mots contenus dans le premier jet de cette classe s'élève à un nombre inférieur au brouillon audio, à savoir 41 mots. Ce nombre s'élève à 62 mots en moyenne dans le troisième texte. Si nous comparons les écarts moyens entre les textes, nous mesurons les résultats suivants. L'écart moyen de mots entre le brouillon audio et le premier texte fait ressortir que les élèves ont écrit 86 mots de moins dans le premier texte. Cependant, ils ont en moyenne ajouté 14 mots de plus entre le texte 1 et 2. Cet écart est plus faible entre le texte 2 et 3 puisqu'il s'élève à 6 mots de plus en moyenne.

4.5.1 GROUPE 1

Une nette diminution des mots apparaît entre le brouillon audio et le texte 1. Nous remarquons une baisse moyenne de 119 mots dans ce groupe. Par contre, les élèves de ce groupe ont en moyenne ajouté 25 mots de plus dans leur second texte qu'il n'en apparaît dans le premier. Concernant leur dernier texte, 7 mots sont ajoutés par rapport au précédent.

Tableau 13 Présentation des résultats par élève (classe 3 groupe 1)



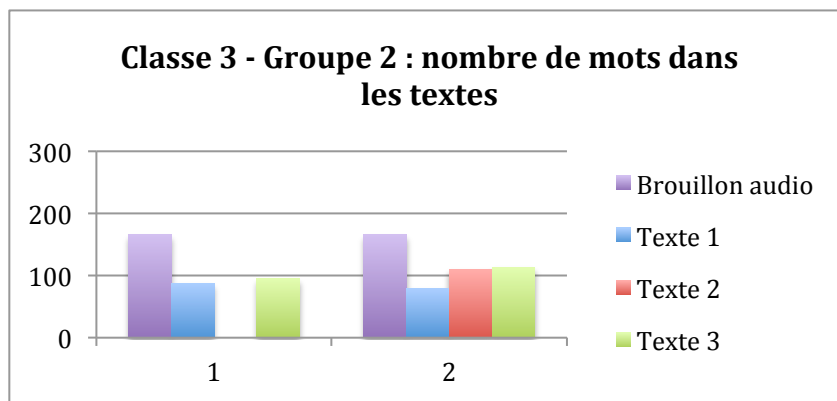
Le brouillon audio comportait au total 45 groupes nominaux pour ce groupe-ci. En moyenne, 7 groupes nominaux étaient réutilisés dans les deux textes. En analysant les deux premiers textes des élèves, on remarque que ce chiffre ne change pas, quel que soit le texte.

4.5.2 GROUPE 2

Il est important de souligner qu'il manquait les productions d'un élève de ce groupe et que dans la fourre plastique de l'élève 321, il manquait le texte 2. Ce groupe n'est pas vraiment exploitable, néanmoins, nous allons discuter de l'évolution du nombre de mots au fil des textes chez chaque élève.

Nous voyons également une baisse entre le brouillon audio et le premier jet dans ce groupe. C'est en moyenne 82 mots en moins que compte le premier écrit. Nous ne pouvons pas analyser les résultats moyens obtenus pour ce groupe concernant les différences en nombre de mots entre le texte 1 et 2, ni entre le texte 2 et 3 car il manquait le second texte de l'élève 321. On constate une légère augmentation de mots chez cet élève entre le texte 1 et 3, à savoir 7 mots de plus dans le dernier texte. Concernant l'élève 322, une augmentation de 31 mots apparaît entre le texte 1 et 2. L'augmentation entre le texte 2 et 3 est plus faible et se porte à 3 mots.

Tableau 14 Présentation des résultats par élève (classe 3 groupe 2)

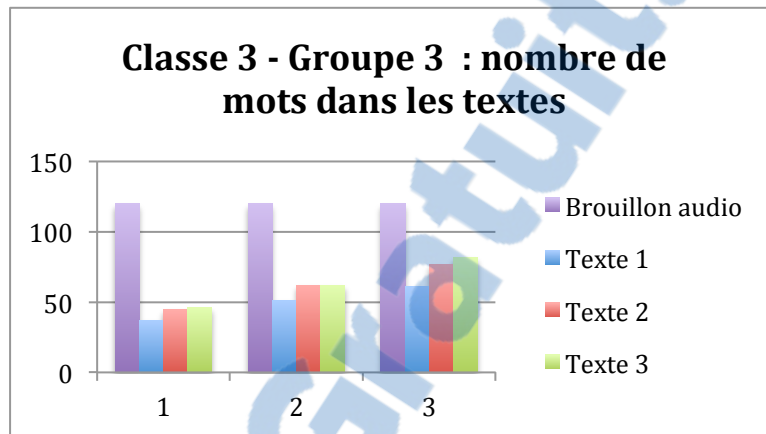


Le second groupe de la troisième classe a utilisé 41 groupes nominaux au travers la production du brouillon oral. En moyenne 12 groupes nominaux se retrouvaient dans les textes 1 et 2 des élèves. Nous remarquons en se penchant sur chaque texte que le premier comptait en moyenne 13 groupes nominaux identiques à ceux produits dans le brouillon audio tandis que le second s'abaissait à 10.

4.5.3 GROUPE 3

Nous observons également une très forte baisse du nombre de mots entre le brouillon audio et le premier jet pour les élèves du troisième groupe. Cette baisse équivaut à 70 mots en moins pour le texte écrit. Cependant, le deuxième texte reste assez proche du premier pour les élèves de ce groupe car il y a une différence de 11 mots. De même, le troisième texte reste en moyenne proche du précédent car en moyenne, ce sont 2 mots qui ont été ajoutés dans ce dernier.

Tableau 15 Présentation des résultats par élève (classe 3 groupe 3)

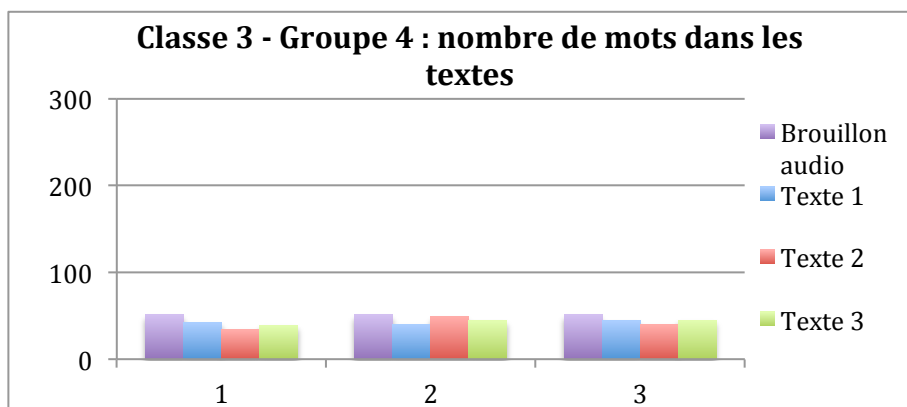


Au sein du brouillon audio du groupe 3, on compte 21 groupes nominaux au total. En moyenne, les élèves de ce groupe ont repris 6 de ces groupes nominaux dans leurs deux premiers textes. 7 groupes nominaux en moyenne ont été utilisés dans le premier jet comme dans le second.

4.5.4 GROUPE 4

Le quatrième groupe a une différence moins marquée que les autres si nous comparons le nombre de mots présents dans le brouillon audio par rapport au premier texte. Nous remarquons que le premier texte écrit ne comporte que 9 mots en moins comparé au brouillon audio. Nous remarquons aussi que le texte 2 est proche du texte 1 puisqu'en moyenne, c'est seulement 1 mot qui a été enlevé dans ce groupe pour le texte 2. L'écart moyen entre le second et le troisième texte se monte à un mot en plus pour ce dernier.

Tableau 16 Présentation des résultats par élève (classe 3 groupe 4)

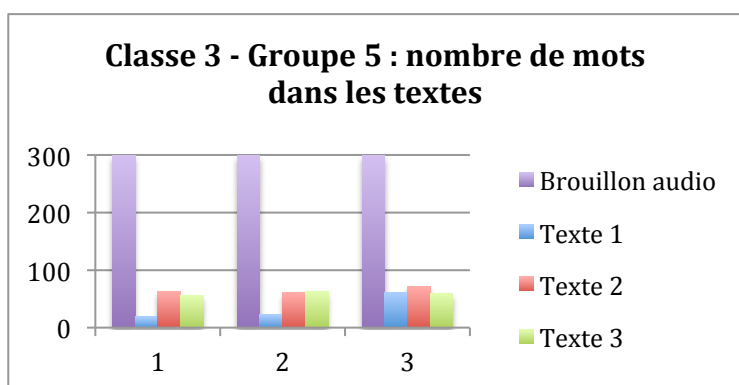


Concernant le quatrième groupe de cette classe, 9 groupes nominaux sont présents dans le brouillon audio. Les élèves les ont réutilisés à hauteur de 3 dans les deux premiers textes. Ce chiffre s’est abaissé à 2 en moyenne dans les premiers textes tandis qu’il s’élève à 4 pour le deuxième texte.

4.5.5 GROUPE 5

L’écart est beaucoup plus creusé pour le cinquième groupe. Nous observons, comme pour les trois premiers groupes de cette classe que le premier écrit comporte moins de mots que le brouillon oral. Ici, le premier texte comporte en moyenne 264 mots de moins que le brouillon audio. L’écart moyen entre le premier texte et le second se monte à 31 mots ajoutés au second texte pour les élèves de ce groupe. Ces derniers ont en moyenne enlevés 6 mots entre le second et le dernier texte.

Tableau 17 Présentation des résultats par élève (classe 3 groupe 5)

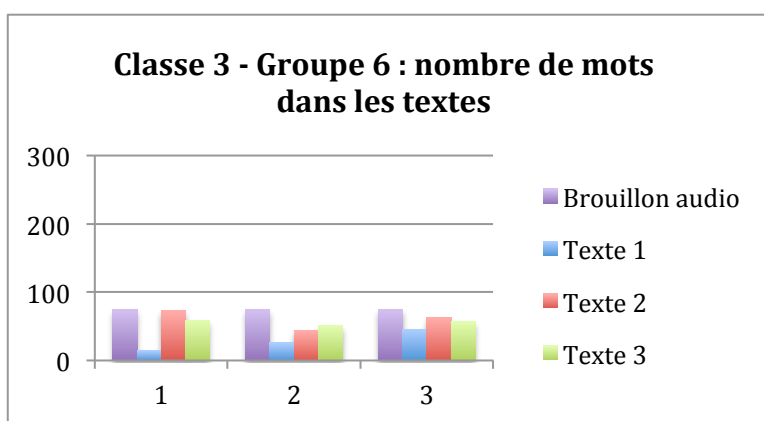


Le brouillon audio de ces élèves compte 40 groupes nominaux. Les élèves les ont réutilisés à raison de 4 en moyenne dans les deux premiers textes. Le premier jet des élèves réutilise en moyenne 4 groupes nominaux du brouillon audio tandis que le second en compte en moyenne un de plus.

4.5.6 GROUPE 6

Moins spectaculaire que le groupe précédent, nous remarquons tout de même une tendance similaire que dans la majorité des groupes de cette classe. C'est en moyenne 46 mots de moins que comporte le premier jet par rapport au brouillon audio. Cependant, nous observons chez ce groupe une hausse de 31 mots en moyenne dans le texte 2 par rapport au précédent. Le dernier texte quant à lui, se voit enlevé en moyenne de 6 mots.

Tableau 18 Présentation des résultats par élève (classe 3 groupe 6)

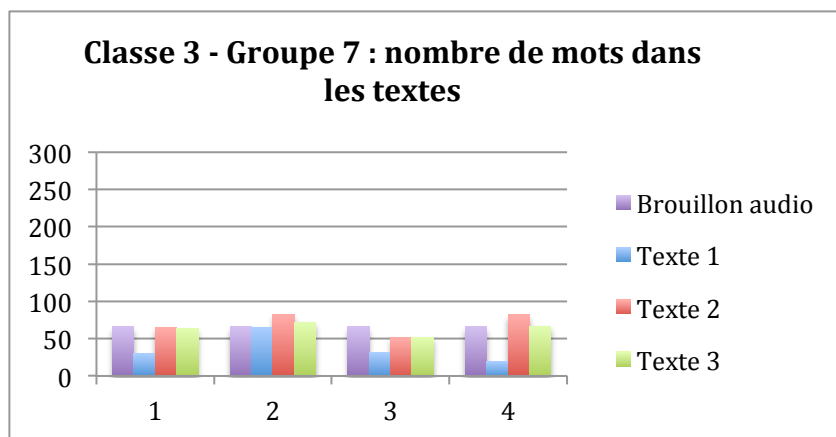


Au total, les élèves de ce groupe ont utilisé 14 groupes nominaux dans leur brouillon oral. Parmi ces groupes nominaux, ils en ont réutilisé en moyenne 4 dans leurs deux premiers textes. Ce chiffre se porte en moyenne à 3 groupes nominaux réinvestis dans le premier jet et à 5 dans le deuxième.

4.5.7 GROUPE 7

Là également les élèves du groupe 7 ont moins de mots dans leur premier jet que dans le brouillon oral. Ici, il est de 29 mots en moins en moyenne. L'écart est plus grand entre le texte 1 et 2 puisqu'il se monte à 31 mots en plus pour le texte 2. Le texte 3 comporte 6 mots de moins en moyenne que le précédent pour les élèves de ce groupe.

Tableau 19 Présentation des résultats par élève (classe 3 groupe 7)



Sur les 25 groupes nominaux présents dans le brouillon audio du septième groupe de la classe 3, 6 sont réinvestis en moyenne dans les deux premiers textes. Cette moyenne est stable lorsque nous isolons seulement le premier jet ou le second texte.

4.6 ANALYSE DES RÉSULTATS DE LA CLASSE 3

Nous revenons sur les résultats obtenus par les élèves de la troisième classe tant au niveau du nombre de mots présents dans les différents textes que les occurrences des groupes nominaux.

La tendance générale constatée dans la classe 2 se retrouve également dans cette classe. En effet, les élèves ont produit des brouillons audio plus fournis en terme de nombre de mots que les textes écrits. Les explications que nous avançons sont les mêmes que pour la classe précédente. Le discours oral étant plus rapide à produire, les élèves ont donc écrit des textes plus courts en termes de mots. En réécoutant les brouillons, les élèves ont dû sélectionner les informations pour leur mise en texte individuelle. Comme pour la classe précédente, nous pensons qu'il aurait été bénéfique pour certains élèves d'avoir un poste d'écoute individuel afin d'écouter les brouillons audio autant de fois qu'ils le souhaitent.

Le second texte est plus étoffé en quantité de mots et nous l'expliquons encore une fois grâce à l'intervention préalable d'une révision collaborative à l'aide de la grille critériée. Cette

phase de révision a permis aux élèves de ce groupe d'améliorer la quantité de mots dans leur texte en précisant leur propos. L'écart de mots entre le texte 2 et 3 étant relativement faible pour l'ensemble de la classe, nous pensons que les élèves se sont consacrés d'avantage à la correction orthographique et à la copie qu'à la mise en texte.

Le réinvestissement des groupes nominaux a également été influencé par la manière dont nous les avons comptabilisés. En effet, les groupes nominaux « une scie » et « la scie », apparaissant dans le brouillon oral du groupe 4 dans cette classe ont été comptabilisés comme deux groupes nominaux différents, alors que les élèves n'ont pas forcément fait cette distinction. Dans le cas du cinquième groupe, on remarque que l'écart creusé entre le brouillon audio et le premier texte se rapporte au fait que les élèves ne se sont pas rendus compte qu'ils avaient repris des étapes dans leur brouillon oral, augmentant ainsi le nombre de mots. Comme les élèves ont repris leur brouillon oral en doublant certaines étapes, les occurrences des groupes nominaux étaient donc plus nombreuses. De ce fait, le groupe 5 a nettement moins réinvesti les groupes nominaux dans les textes en moyenne. Une explication à cela pourrait résider dans le choix nombreux des groupes nominaux s'offrant aux élèves. Il était peut-être déstabilisant d'avoir toutes ces informations et ils n'ont pas pu retenir toutes les informations.

Nous ajoutons ici que quelques incidents techniques sont apparus durant l'enregistrement du brouillon audio dans cette classe. Par exemple, le groupe 3 n'avait enregistré que la seconde partie de leur texte et ont dû pallier à cela en écrivant la partie manquante par la suite. De même, pour le groupe 6, une partie du brouillon oral a été perdue. Les élèves ont voulu recommencer leur texte car il semblait confus. En voulant bien faire, les élèves ont recommencé leur jet mais une mauvaise manipulation du dictaphone a entraîné un endommagement de la bande-son. Le nombre de groupes nominaux présents dans le brouillon oral est faible, tout comme le total des mots présents dans le texte oral. Cependant, nous remarquons que, même avec ces résultats, la tendance à la baisse de mots dans le premier texte est présente dans ce groupe. L'explication à cette baisse peut se trouver justement dans le fait qu'il manquait des informations aux élèves pour écrire leur premier jet, et qu'ils ont donc dû faire un effort cognitif plus important. La hausse de mots pour le second jet peut s'expliquer par l'intervention de la révision collaborative qui a peut-être clarifié les éléments attendus dans ce texte. Les élèves ont ainsi pu revoir ensemble leurs idées de base en cohérence avec les critères de la grille. La faible différence entre le deuxième texte et le troisième tient au fait que les élèves se sont plus concentrés sur la révision de l'orthographe et la copie pour la mise au propre.

5. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Vues les analyses précédentes, force est de constater que le brouillon collaboratif et la révision collaborative ont fonctionné dans les classes, peu importe le genre textuel traité.

Tout d'abord, pour en revenir au brouillon oral, la tendance générale qui se dégage est un grand nombre de mots présents dans ce texte et une diminution de mots dans le texte 1 ensuite, contrairement à ce que nous pensions initialement. Une explication au fait que les élèves aient écrit moins dans leur premier jet est qu'ils n'ont pas été capables de restituer le brouillon oral dans son intégralité, la faute à sa longueur. Ce surplus d'informations, il fallait bien le trier afin de rédiger un texte cohérent. En écoutant certains audio, nous remarquons que les élèves ont répété plusieurs fois les mêmes éléments, ce qui fait augmenter le nombre de mots mais n'apporte rien au texte. Il est possible que ces redites soient dues à une inattention des élèves, à un simple oubli ou peut-être même au fait qu'ils aient tous voulu parler dans le dictaphone, ne s'écoutant pas les uns les autres. Les élèves ont cependant su distinguer les éléments appartenant au discours oral en les abandonnant dans leurs productions écrites. Dans la majorité des cas, les élèves ont su dépasser ces quelques difficultés et produire un texte correspondant au genre textuel demandé.

Pour notre recherche et peu importe le genre textuel utilisé, nous relevons une tendance générale à la hausse du nombre de mots en version 2 par rapport à la version 1. Nous rendons cependant le lecteur attentif au fait que chez certains élèves la tendance est moins marquée, neutre voire inverse. Il ressort que du texte 2 au texte 3, le nombre de mots écrits par les élèves ne subit pas de hausse marquée. Quoi qu'il en soit, les élèves ont tous produit une version 2 dans les attentes du genre sans être jugés pour leur originalité.

Notons que dans les trois classes, nous distinguons deux catégories d'élèves : ceux qui se rattachent au brouillon audio et ceux qui s'en détachent. Ceux qui s'y rattachent moins seraient meilleurs dans le domaine du français et ceux qui le feraient d'avantage plus seraient moins bons, tout comme l'a constaté Geoffre (2013).

6. ANALYSE DE LA SÉQUENCE

Un premier constat global en regard de la séquence adoptée est l'atteinte des objectifs que nous nous étions fixés. Bien qu'elle ait été menée en début d'année scolaire avec des élèves jeunes, ceux-ci ont réussi à produire un texte selon les consignes et le genre textuel étudié en classe. Pour une majeure partie d'entre eux, ils ont même réussi à dépasser les attentes d'élèves de 8H en nombre de mots concernant la production textuelle écrite dans le cadre de l'examen PPO de ces dernières années. Ce succès mérite d'être soulevé. Le

brouillon collaboratif permet donc aux élèves de se libérer du syndrome de la page blanche et d'aborder l'écrit sous une forme nouvelle et plus motivante. De même, la révision collaborative a permis de stabiliser le nombre de mots utilisés, voire, dans certains cas, des ajouts.

Nous revenons maintenant sur nos hypothèses de départ :

1) Existe-t-il une relation entre le brouillon oral et les textes produits individuellement par les élèves ? De quelle nature ?

Nous pensions qu'il y aurait une évolution linéaire au fil des textes concernant le nombre de mots contenus. Cependant, nous constatons qu'il y a en général une baisse de mots entre le brouillon oral de groupe et le premier jet individuel. Notre hypothèse est donc fautive. Les élèves n'ont pas eu de peine à trouver moult idées dans le brouillon oral, par conséquent ils ont dû les sélectionner dans leurs productions textuelles. De même, il existe des tournures orales qui ne se transposent pas telles quelles dans l'écrit. Il est important de souligner que les élèves ont su distinguer ces deux types de discours et que la différence de mots en découle. Le rattachement des élèves au brouillon collaboratif s'est révélé plus modéré que nous le pensions. Cette expérience aura permis aux élèves de produire un texte dans le genre attendu et d'exprimer leur créativité.

2) L'enchaînement du brouillon collaboratif et de la révision collaborative permet-il aux élèves de faire évoluer leur texte d'une version à l'autre ?

Comme mentionné précédemment, nous observons bel et bien une évolution de mots plus au moins prononcée entre les textes. Le nombre de chaînes sujet-verbe et groupes nominaux réinvestis dans les textes des élèves est pour nos classes stable au fil des versions.

Nous proposons une analyse a posteriori de quelques moments clés de la séquence pour lesquels nous avons dégagé des éléments aussi bien positifs que négatifs mais également et surtout des pistes d'améliorations que nous proposerions à quiconque voudrait recréer pareille séquence.

En premier lieu, nous avons constaté une grande motivation des élèves tant par la lecture du conte que par l'annonce de la tâche, façon inédite pour eux de produire un brouillon. Le travail en groupe a rajouté de la motivation et les élèves sont entrés dans la tâche rapidement. La difficulté principale qui ressort de cette première séance est la gestion du travail des groupes pour l'enseignant. Il est en effet délicat de vérifier que tous les membres du groupe participent efficacement et qu'ils structurent leurs idées sans qu'il y ait de conflits.

Bien connaître ses élèves permet sans doute de pallier ces difficultés lors de la formation des groupes.

Puis nous relevons, pour la seconde séance, qu'il faudrait procéder d'une autre manière lors de l'écoute des brouillons audio. Certains élèves ont besoin d'un nombre plus élevé d'écoutes. Il faudrait soit apporter suffisamment de supports afin que chaque élève puisse écouter le brouillon oral selon ses besoins ou procéder à cette étape en alternant les groupes qui vont écouter pendant que d'autres sont occupés à une autre tâche.

La grille critériée⁴ fournie aux élèves a permis de structurer la discussion et d'appuyer les commentaires lors de la révision collaborative. Cependant, nous ne pouvons pas affirmer que la totalité des élèves aient pris en compte toutes les remarques des autres membres du groupe. Là encore, une piste d'amélioration pourrait être d'enregistrer ce moment d'échange afin de déterminer quel élève prend la parole et de garder une trace des remarques. Nous pensons que les résultats sont encourageants pour une première expérience. Nous pensons qu'en réitérant l'expérience, les élèves s'empareraient de mieux en mieux des dispositifs au fil des séquences.

Placer l'écriture de la seconde version du texte juste après la phase de révision collaborative a permis aux élèves de garder fraîchement dans leur mémoire les pistes d'améliorations énoncées par les autres membres du groupe et de les mettre en œuvre dans le texte. Nous avons des suggestions pour améliorer l'efficacité des corrections. Nous pensons que l'enseignant doit instaurer un code de correction clair pour lui et ses élèves, mais aussi cibler sur certains aspects pertinents en fonction du genre textuel mais aussi de la progression des élèves dans l'année. Cela dans un souci d'alléger la charge cognitive en réduisant le temps passé à corriger et de le rendre plus efficace.

Concernant la dernière séance, le seul écueil se situe du côté de l'organisation des élèves. En consultant à la fois le second texte et la feuille de corrections, il est imaginable que l'élève perde un peu d'attention s'il n'est pas méticuleux dans son travail.

DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

La toute première difficulté que nous avons rencontrée durant la phase d'élaboration de la séquence était de trouver un même texte qui correspondait aux planifications des enseignantes. Avant qu'elles ne nous envoient leurs planifications annuelles, nous nous étions déjà dirigés vers un genre textuel récurrent dans la scolarité obligatoire et que les élèves connaissaient déjà : le conte. Nous y avons donc apporté quelques modifications au

⁴ Cf. annexes 3 et 4

niveau de la consigne d'écriture afin que cela corresponde à la fois au genre textuel de l'itinéraire et aux expériences.

La seconde difficulté rencontrée provenait du matériel utilisé. Bien qu'un temps d'explication du fonctionnement des dictaphones ait été employé au même titre qu'une vérification de l'application des consignes, des incidents techniques sont apparus. Pour la classe 1, il s'agissait du réglage du volume sonore qui était plus bas une fois le fichier transféré sur l'ordinateur tandis que pour les classes 2 et 3, il s'agissait de petites erreurs de manipulation des élèves qui ont conduit à des enregistrements vides. Il est important de souligner qu'il s'agissait d'une toute première utilisation de ces appareils pour tous les élèves qui ont participé. Dans l'idéal, nous retenterions l'expérience en utilisant des ordinateurs. Le logiciel Audacity, outre sa gratuité et sa compatibilité avec les PC ainsi que les Mac, permet de voir en direct la bande son enregistrée – chose qui n'était pas possible avec les dictaphones.

Lors de la conception de la séquence, nous avons pour but sa transmission aux trois enseignantes afin qu'elles les mettent elles-mêmes en pratique avec leurs élèves. Nous souhaitons participer aux séances 1 et 3 en tant qu'observateurs. Toutefois, l'une des enseignantes n'a pas pu mener les trois premières séances car elle avait un double degré d'enseignement et c'est donc Thomas qui a réalisé la séquence en classe avec les élèves. De ce fait, il a pu vivre le dispositif dans la peau d'un enseignant.

La séquence n'a pas été menée de la même manière dans nos trois classes. En effet, dans les classes 2 et 3, les enseignantes ont pu mener de manière continue les productions textuelles. A l'inverse, dans la classe 1, par le fait que Thomas ait mené les premières séances, cela s'est fait de manière filée lors des trois premières étapes du début puis en bloc en fin de séquence.

7. CONCLUSION

En réalisant ce travail, nous nous sommes confrontés aux réalités du terrain, tant en planifiant la séquence qu'en allant l'observer - voire la mener. Grâce à notre travail, nous nous sommes plongés dans la problématique de la production textuelle à l'école primaire et avons proposé l'adaptation d'une séquence utilisant un nouvel outil pour les enseignants. Cette perspective d'innovation et de réflexion nous a accompagnée tout au long de notre travail.

Nous retenons avant tout des résultats la quantité de textes produits et que chacun de nos participants ait créé un texte inédit, correspondant à la consigne de départ. Nous en concluons que la séquence correspondait totalement aux exigences du degré

d'enseignement dans lequel elle a été menée. Nous relevons aussi l'atteinte des objectifs par les élèves. En regard des résultats, nous relevons que les réinvestissements des chaînes sujet-verbe et groupes nominaux restent assez bas en termes de pourcentage. Nous expliquons cela principalement par la longueur des brouillons audio qui a vraisemblablement perturbé les élèves dans la réécoute. Au contraire, certains groupes ont produit des brouillons audio très concis, impliquant un travail supplémentaire de mise en texte à l'écrit, produisant des textes comparables en nombre de mots.

Nous rendons le lecteur attentif au fait que l'échantillon d'élèves est restreint et que les résultats présentés sont à considérer avec mesure. Pour pouvoir comparer plus significativement les effets de la séquence, il aurait fallu mener une séquence traditionnelle avec un groupe de référence.

Ce travail réalisé sur une période relativement courte nous a interrogé sur les perspectives à plus long terme et la probable reproduction des résultats. Une autre perspective que nous soulevons pour un prochain travail de Bachelor sur le même sujet est de comparer des classes travaillant avec la trame de la séquence-type créée avec une autre classe "contrôle" travaillant de manière classique.

En réalisant cette recherche, nous avons constaté que la séquence menée a fonctionné dans les trois classes, nous prouvant qu'il est donc possible d'amener les dispositifs du brouillon collaboratif et de la révision collaborative au début du cycle 2 de l'école primaire. Nos premiers résultats sont encourageants et porteurs d'espoirs pour la suite de l'enseignement du français. Ce dispositif mérite d'être mieux mis en valeur qu'il ne l'est actuellement.

Nous pensons aussi que le dispositif du brouillon collaboratif peut être adapté dans le cycle 1. Même si les élèves ne savent pas encore bien écrire, nous pensons qu'il est possible de faire travailler des élèves de ce cycle en enregistrant dans le brouillon collaboratif un texte qui sera ensuite mis en écriture émergente ou texte de référence. Le brouillon collaboratif pourrait servir de comparaison entre le texte initialement prévu et le texte effectivement rédigé par les élèves. Ce travail s'insérerait dans une démarche en continu sur l'année scolaire afin de constater les progrès des élèves.



DÉCLARATION SUR L'HONNEUR

Par la présente, j'atteste que le travail rendu est le fruit de ma réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome.

Je certifie que toute formulation, source, raisonnement, analyse ou création empruntée à des tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle, de manière transparente et claire, de sorte que la source soit reconnaissable, dans le respect des droits d'auteurs.

Je suis conscient-e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement ou complètement est constitutif de plagiat ; celui-ci est automatiquement dénoncé à l'autorité compétente.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude

Riaz, le 3 avril 2017

Lieu, date

T. Bosson

Signature

[Signature]

Signature

Ce formulaire doit être rempli et dûment signé par tout-e étudiant-e rédigeant un travail de diplôme. Il doit accompagner chaque travail de diplôme.

BIBLIOGRAPHIE

- Amade-Escot, C. (2001). Chapitre 1. De l'usage des théories de l'enseignant. Questions de l'étude des contrats didactiques en éducation physique. In André Rouchier et al. (Dir.), *Le génie didactique* (pp.23-41). Bruxelles : De Boek Supérieur.
- Artigue, M. (1988), Recherches en didactique des mathématiques, vol9 n3 pp. 281-308 Equipe DIDIREM, Université de Paris.
- Baudrit, A. (2007). L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ? Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Branca-Rosoff, S., & Garcia-Debanc, C. (2007). L'avant-texte à l'école primaire. Quelques jalons de 1850 à nos jours. *Langue française*, 3(155), 35-50.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). Plan d'études romand : cycle 2. Français - production textuelle. Neuchâtel : CIIP.
- Henri, F., & Basque, J. (2003). Conceptions d'activités d'apprentissage collaboratif en mode virtuel. Dans C. Deaudelin & T. Neault (dir.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre*. (pp.32-). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. *Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. Pratiques*, 115/116. 37-50.
- Geoffre, T. (2016), Contrôle orthographique de production d'écrits : le brouillon collaboratif au cycle 3 de l'école primaire française. Dans M. Depeursinge, S. Florey, N. Cordonier, S.
- Aeby Daghé, J.-F. de Pietro (éds.), Actes du colloque « L'enseignement du français à l'ère du numérique », 29, 30, 31 août 2013 (pp. 55- 67), Lausanne : Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- Marmy, V., Geoffre, T., & Rodi, M. (2016). Production textuelle à l'oral et à l'écrit. Document de cours non publié. Fribourg : Haute Ecole Pédagogique.
- Marin, B., & Legros D. (2006). « Révision et co-révision de texte à distance. Vers de nouvelles perspectives pour la recherche et la didactique de la production de texte en contexte plurilingue », *Langages* 2006/4 (n° 164), p. 113-125.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 - Organisation d'une séquence intégrant le brouillon collaboratif ainsi que la révision collaborative selon Geoffre (2013)15

Figure 2 - Schéma de la réalisation de l'ingénierie didactique selon Artigue (1988).....17

Tableau 1 Présentation générale par élève des nombres de mots présents dans les textes de la classe 1.....24

Tableau 2 Présentation des résultats par élève (classe 1 groupe 1)26

Tableau 3 Présentation des résultats par élève (classe 1 groupe 2)26

Tableau 4 Présentation des résultats par élève (classe 1 groupe 3)27

Tableau 5 Présentation des résultats par élève (classe 1 groupe 4)27

Tableau 7 Présentation des résultats par élève (classe 2 groupe 1)32

Tableau 8 Présentation des résultats par élève (classe 2 groupe 2)32

Tableau 9 Présentation des résultats par élève (classe 2 groupe 4)33

Tableau 10 Présentation des résultats par élève (classe 2 groupe 5)34

Tableau 11 Présentation des résultats par élève (classe 2 groupe 6)34

Tableau 12 Présentation générale par élève des nombres de mots présents dans les textes de la classe 3.....36

Tableau 13 Présentation des résultats par élève (classe 3 groupe 1)37

Tableau 14 Présentation des résultats par élève (classe 3 groupe 2)38

Tableau 15 Présentation des résultats par élève (classe 3 groupe 3)39

Tableau 16 Présentation des résultats par élève (classe 3 groupe 4)40

Tableau 17 Présentation des résultats par élève (classe 3 groupe 5)40

Tableau 18 Présentation des résultats par élève (classe 3 groupe 6)41

Tableau 19 Présentation des résultats par élève (classe 3 groupe 7)42

ANNEXES

Annexe 1 – Marche à suivre – production de l’écrit classe 1	53
Annexe 2 – Marche à suivre – production de l’écrit classes 2 et 3	61
Annexe 3 – Grille critériée pour la révision collaborative (classe 1)	70
Annexe 4 - Grille critériée pour la révision collaborative (classes 2 et 3)	70
Annexe 5 – Conte « Le dragon du Moléson »	71
Annexe 6 – Carte géographique de la Gruyère	72
Annexe 7 – Transcriptions des brouillons collaboratifs – Classe 1	73
Annexe 8 – Transcriptions des brouillons collaboratifs – Classe 2	74
Annexe 9 – Transcription des brouillons collaboratifs – Classe 3	76
Annexe 10 - Occurrences des chaînes sujet-verbe	79
Annexe 11 – Occurrences des groupes nominaux	83
Annexe 12 – Brouillons collaboratifs audio	CD
Annexe 13 – Présentation des résultats généraux	CD

ANNEXE 1 – MARCHE A SUIVRE – PRODUCTION DE L'ECRIT CLASSE 1*Marche à suivre : production de l'écrit***Idées de projets de communication pour les classes :**

- Echanger les textes à l'interne de la classe et les comparer entre les différents groupes
- Regrouper les textes pour en faire un recueil (les élèves pourront le lire lors d'un moment libre)
- Présenter les textes pour la soirée des parents

Objectifs d'apprentissages (PER) :***L1 22 — Écrire des textes variés à l'aide de diverses références...***

- 1. en mobilisant et en enrichissant ses connaissances lexicales, syntaxiques et orthographiques*
- 2. en organisant le contenu en fonction des caractéristiques du genre*
- 3. en s'appropriant les règles de l'expression écrite (gestion de la temporalité, reprises nominales et pronominales, connexions, thématisation, ...)*
- 4. en recourant aux outils de référence appropriés*
- 5. en utilisant sa propre créativité*
- 6. en adaptant sa production à la situation de communication*

L1 24 — Produire des textes oraux variés propres à des situations de la vie courante...

- 1. en mobilisant ses connaissances lexicales, grammaticales et phonologiques*
- 2. en organisant son propos pour tenir compte de la situation de communication*
- 3. en adoptant différents rôles et en distinguant leurs fonctions dans l'interaction avec les autres*
- 4. en s'adaptant aux réactions de l'auditoire*
- 5. en se représentant la situation de communication et en s'y adaptant (genres oraux, lieux, auditoire, registres de langues,...)*
- 6. en sélectionnant et en hiérarchisant un contenu*

Capacités transversales

Collaboration, pensée créatrice, utilisation des TIC

Séance 1 : découverte du texte / débat interprétatif / brouillon collaboratif

Objectifs spécifiques :

L'élève sera capable de :

Planifier et produire la suite d'un récit à l'oral dans un groupe en organisant le contenu selon les critères du genre textuel

Déroulement

Temps	Forme sociale	Déroulement	Matériel
10'	Plénum	1. L'enseignante annonce le projet d'écriture. Elle lit ensuite le texte aux élèves et l'interrompt selon les indications écrites. Les élèves résumant ce qu'ils ont compris de l'histoire jusque-là. Une seconde lecture a lieu selon les besoins des élèves.	Texte pour l'enseignante
10'	Plénum	2. L'enseignante donne la consigne d'écriture et note les critères au tableau	Tableau
5'	Plénum	3. L'enseignante explique le fonctionnement des dictaphones puis nomme les groupes de travail.	1 dictaphone par groupe de travail
20'	Groupes	4. Les groupes travaillent à l'élaboration de la trame narrative. Les 5 dernières minutes font office de résumé.	Idem
10'	Plénum	5. Discussion en plénum avec les élèves sur ce qu'ils ont décidé pour la suite de l'histoire et pourquoi. Il faut amener les élèves à justifier leurs choix en leur posant des questions et ne les relançant si nécessaire. Selon les besoins de l'enseignante, celle-ci note les réponses des élèves sur le support de son choix. Projet de communication	Support pour noter les réponses des élèves

1. Lire le début du texte sélectionné

Les élèves écoutent le texte lu par l'enseignante. Une fois arrivée à la moitié du texte (cf. annotation) l'enseignante interrompt sa lecture. Selon les besoins des élèves, l'enseignante relit le texte une seconde fois pour s'assurer de la compréhension écrite. Elle demande aux élèves de résumer ce qu'ils ont compris du texte. Après s'être assurée de la compréhension, elle donne ensuite le mandat pour le travail d'écriture.

- *Les élèves vont devoir imaginer la suite du récit en faisant intervenir l'**itinéraire du dragon**. Les élèves devront se référer à tout ce qu'ils ont vu dans les descriptions d'itinéraires.*

2. Donner la consigne d'écriture

L'enseignante annonce la suite du travail : les élèves se regrouperont par 4 dans divers endroits de la classe et prendront pour chaque groupe un dictaphone. **Les élèves n'ont pas le droit de prendre de matériel pour écrire, quel qu'il soit !**

Les consignes de travail sont les suivantes :

→ Les élèves doivent se mettre d'accord sur l'itinéraire que prendra le dragon et ainsi que diverses actions qu'il fait en survolant chaque village ou des détails au vol.

3. Fonctionnement des dictaphones et nommer les groupes de travail

Les enseignantes expliquent le fonctionnement des dictaphones. Les enseignantes sont libres de former des groupes de travail selon leurs propres critères (homogénéité, hétérogénéité...). L'enseignante annonce également que les élèves disposent de **20 minutes** pour faire le travail. Les 5 dernières minutes seront consacrées à faire une synthèse orale.

4. Travail

Une fois les groupes nommés, les élèves se munissent d'un dictaphone et commencent le travail du brouillon collaboratif. Il faut expliquer le fonctionnement des dictaphones si les élèves ne savent pas s'en servir. Durant les 15 premières minutes, les élèves discutent de ce qu'ils veulent faire figurer dans leur texte. Les 5 dernières minutes sont consacrées à faire une synthèse sous forme de planification orale.

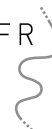
Séance 2 : Ecriture du 1er jet

Objectifs spécifiques:

L'élève sera capable d'écrire un texte cohérent correspondant au genre attendu : l'itinéraire

Déroulement

Temps	Forme sociale	Déroulement	Matériel
5'	Plénum	1. L'enseignante annonce le programme de la leçon : d'abord, les élèves réécouteront leur production orale sur les dictaphones et ensuite ils écriront individuellement leur texte. Veiller à souligner que ce n'est que le premier jet et que le texte sera amélioré ensuite.	Enregistrements des élèves
10'	Groupes	2. Chaque groupe écoute librement sa production orale	1 dictaphone par groupe de travail
40'	Individuel	2. Ecriture individuelle sur la feuille. Les élèves donnent le titre : texte 1.	Feuille de couleur Crayon/plume



5-10'	Plénum	<p>4. Féliciter les élèves pour le travail.</p> <p>5. Individuellement, les élèves répondent au court questionnaire qu'ils mettront dans leur dossier.</p> <p>6. Rangement</p>	<p>Questionnaire Dossier</p>
-------	--------	--	----------------------------------

1. Annonce du programme

L'enseignante annonce le programme aux élèves. Ces derniers écouteront d'abord leur production orale de la dernière leçon pour se la remémorer. Ils n'écouteront que les 5 dernières minutes car elles font office de résumé. Ensuite les élèves vont écrire leur premier jet sur une feuille de couleur. Il faut faire attention à préciser que ce n'est pas l'écrit définitif. Il faut aussi annoncer aux élèves ce qu'on attend d'eux pour cette tâche écrite. Les élèves doivent faire figurer dans leur texte les éléments suivants (cf. brouillon collaboratif) **sans limite aucune de longueur**:

- Les personnages présents dans le début de l'histoire (le dragon), éventuellement d'autres inventés
- Un itinéraire
- Des actions du dragon
- Une suite d'actions pour clore l'histoire (facultatif)

2. Ecoute en groupes

Les élèves se réunissent dans les mêmes groupes que lors de la dernière leçon. Ils réécoutent leur production orale. Ils s'en inspirent pour écrire leur texte ensuite. Il ne leur est pas interdit d'inventer d'autres choses s'ils le souhaitent.

3. Écriture individuelle

Les élèves écrivent leur premier jet sur la feuille. Les élèves écrivent le titre : texte 1. Il faut faire attention à ce qu'ils écrivent de manière lisible pour pouvoir se relire la prochaine fois. Ils ne sont pas forcés d'écrire mot pour mot ce qu'ils ont entendu.

4. Fin

Comme les élèves ont écrit durant un temps relativement long, il faut les féliciter pour tout l'effort qu'ils ont mis dans la tâche en guise de renforcement positif.

Puis l'enseignante interroge ses élèves sur leur ressenti durant la tâche d'écriture avec un court questionnaire écrit (en annexe). Les élèves rangent la feuille dans le dossier prévu à cet effet.

Il est primordial que les enseignantes ne fassent aucune correction sur les textes des élèves.

Séance 3 : Révision collaborative

Objectifs spécifiques:

L'élève sera capable de critiquer une production écrite en échangeant ses idées en groupe.

L'élève sera capable de réviser son texte en fonction de la révision collaborative (cf. grille de relecture)

Déroulement

Temps	Forme sociale	Déroulement	Matériel
5'	Plénum	<p>1. L'enseignante annonce le programme. Puis elle redistribue à chaque élève son texte. Elle annonce la consigne de travail</p> <ul style="list-style-type: none"> • Temps de lecture (chaque élève lit son texte au reste du groupe) • Temps d'échange en groupe sur le contenu du texte et ainsi de suite. 	Productions écrites des élèves
20'	Groupes de 3	3. Les élèves échangent en groupes sur leur ressenti de lecture et critiquent les textes de manière constructive en s'appuyant sur leurs connaissances. Le but est de pouvoir dire ce qu'il y a à améliorer chez chacun.	Productions écrites des élèves
30'	Individuel	4. Chaque élève retourne ensuite à sa place et va écrire son deuxième jet à chaud suite à la discussion de groupe. Le titre sera : texte 2.	Nouvelle feuille pour le 2^{ème} jet

1. Annonce du programme

L'enseignante annonce le programme aux élèves. Chacun devra lire son texte aux autres membres du groupe qui feront leurs remarques ensuite. Il faut veiller à ce que chacun lise son texte aux autres et participe aussi aux discussions. Le but pour eux est de critiquer de manière constructive la production écrite. L'enseignante donne des pistes à l'aide de la grille de relecture.

Attention : il faut reformer les mêmes groupes que lors de la première séance !

2. Echange en groupes

Les élèves se mettent en groupes (cf. séance 1) et discutent de ce qu'ils ont remarqué dans leur lecture. Chaque élève prend en compte les remarques qui lui sont faites (possibilité d'écrire sur une feuille de brouillon).

3. Ecriture

A chaud, les élèves vont réécrire leur texte sur la feuille de deuxième jet en mettant le titre : texte 2. Il faut leur préciser que ce ne sera **pas** la version finale au propre.

Pour la séance 5, l'enseignante devra lire les productions et annoter dans la marge les erreurs que les élèves devront reprendre. Il est important de ne pas corriger à la place de l'élève.

Séance 4 : Corrections sur le 2ème jet

Objectifs spécifiques:

L'élève sera capable de corriger des erreurs signalées dans un texte écrit à l'aide d'outils.

Déroulement

Temps	Forme sociale	Déroulement	Matériel
5'	Plénum	1. L'enseignante annonce le programme de la leçon : d'abord, les élèves reliront leur 2ème jet annoté et ensuite ils corrigeront ce qui est indiqué par l'enseignante. Les élèves ne doivent pas réécrire tout le texte !	
10'	Individuel	2. Les élèves relisent leur texte individuellement en prenant connaissance des remarques de l'enseignante.	2ème jet annoté
40'	Individuel	3. Corrections individuelles sur une nouvelle feuille. <i>Les élèves se servent des outils à disposition dans la classe (dictionnaire, memento, cahier-outil, panneaux etc...)</i> Les élèves ne doivent pas réécrire tout le texte ! Le titre est : texte 3	Feuille Crayon/plume 2ème jet annoté outils à disposition (memento, cahier de conjugaison, panneaux ...)
10'	Plénum	4. Féliciter les élèves pour le travail. 5. Petit questionnaire écrit pour les élèves	Dossier

1. Annonce du programme

Encore une fois, il est important d'annoncer ce qui va être fait à l'aide du deuxième jet. Ici les élèves vont effectuer quelques corrections mises en évidence par l'enseignante sans pour autant réécrire tout leur texte. En effet, cela représente une charge cognitive trop importante pour eux.

2. Relecture du deuxième jet

Pour se le remettre en tête, les élèves ont un temps pour relire leur deuxième production. Les remarques de l’enseignante leur serviront aussi de guide pour la correction.

3. Corrections

Les élèves ne réécrivent que les parties signalées par l’enseignante et corrigent ce qui est annoté sur la photocopie de leur deuxième jet.

4. Fin

Comme dans la dernière leçon, les élèves ont fourni un effort considérable et il est important de les féliciter. Un moment de discussion sur les stratégies de correction est prévu. Il servira à mettre en lumière les différentes stratégies et leur pertinence.

Les élèves rangent les feuilles dans le dossier prévu à cet effet.

Séance 5 : Mise au propre

Objectifs spécifiques:

L’élève sera capable de copier un texte sans erreur.

Déroulement

Temps	Forme sociale	Déroulement	Matériel
5'	Plénum	1. L’enseignante annonce le programme de la leçon : les élèves vont copier le texte final sur la feuille. Les élèves se servent de la feuille des corrections et de leur 2ème jet pour écrire le texte final.	
45'	Individuel	2. Les élèves recopient leur texte sur la feuille finale à l’aide des corrections et du 2ème jet. Le titre sera : texte 4.	Deuxième jet annoté Corrections Feuille finale
5'	Individuel	3. Féliciter les élèves pour l’investissement. Ils rangent ensuite les feuilles dans le dossier et la suite est annoncée par l’enseignante (cf. projet de communication)	Dossier

1. Annoncer le programme

L’enseignante a vérifié les corrections des élèves et y a apporté quelques annotations.

2. Ecriture au propre

L’élève va donc utiliser la feuille des corrections et son deuxième jet pour écrire le texte final. Il écrira se texte en entier.

3. Fin

Les élèves rangent leurs feuilles dans leur dossier. L'enseignante annonce aussi la suite selon son propre projet de communication.

Si les élèves n'ont pas fini de copier leur texte au propre, l'enseignante peut aménager un moment supplémentaire ou faire une autre session selon son emploi du temps. **Il faut nous le mentionner.**

ANNEXE 2 – MARCHE À SUIVRE – PRODUCTION DE L'ÉCRIT CLASSES 2 ET 3*Marche à suivre : production de l'écrit***Idées de projets de communication pour les classes :**

- Echanger les textes entre les deux classes et les comparer
- Echanger les textes à l'interne de la classe et les comparer entre les différents groupes
- Regrouper les textes pour en faire un recueil (les élèves pourront le lire lors d'un moment libre)
- Présenter les textes pour la soirée des parents
- Interdisciplinarité : ACM → réaliser une maquette de la machine

Objectifs d'apprentissages (PER) :**L1 22 — Écrire des textes variés à l'aide de diverses références...**

1. en mobilisant et en enrichissant ses connaissances lexicales, syntaxiques et orthographiques
2. en organisant le contenu en fonction des caractéristiques du genre
3. en s'appropriant les règles de l'expression écrite (gestion de la temporalité, reprises nominales et pronominales, connexions, thématisation, ...)
4. en recourant aux outils de référence appropriés
5. en utilisant sa propre créativité
6. en adaptant sa production à la situation de communication

L1 24 — Produire des textes oraux variés propres à des situations de la vie courante...

7. en mobilisant ses connaissances lexicales, grammaticales et phonologiques
8. en organisant son propos pour tenir compte de la situation de communication
9. en adoptant différents rôles et en distinguant leurs fonctions dans l'interaction avec les autres
10. en s'adaptant aux réactions de l'auditoire
11. en se représentant la situation de communication et en s'y adaptant (genres oraux, lieux, auditoire, registres de langues,...)
12. en sélectionnant et en hiérarchisant un contenu

Capacités transversales

Collaboration, pensée créatrice, utilisation des TIC

Séance 1 : découverte du texte / débat interprétatif / brouillon collaboratif

Objectifs spécifiques :

L'élève sera capable de :

Planifier et produire la suite d'un récit à l'oral dans un groupe en organisant le contenu selon les critères du genre textuel

Déroulement

Temps	Forme sociale	Déroulement	Matériel
10'	Plénum	1. L'enseignante annonce le projet d'écriture. Elle lit ensuite le texte aux élèves et l'interrompt selon les indications écrites. Les élèves résument ce qu'ils ont compris de l'histoire jusque-là. Une seconde lecture a lieu selon les besoins des élèves.	Texte pour l'enseignante
10'	Plénum	2. L'enseignante donne la consigne d'écriture et note les critères au tableau	Tableau
5'	Plénum	3. L'enseignante explique le fonctionnement des dictaphones puis nomme les groupes de travail.	1 dictaphone par groupe de travail
20'	Groupes	4. Les groupes travaillent à l'élaboration de la trame narrative. Les 5 dernières minutes font office de résumé.	Idem
10'	Plénum	5. Discussion en plénum avec les élèves sur ce qu'ils ont décidé pour la suite de l'histoire et pourquoi. Il faut amener les élèves à justifier leurs choix en leur posant des questions et ne les relançant si nécessaire. Selon les besoins de l'enseignante, celle-ci note les réponses des élèves sur le support de son choix. Projet de communication	Support pour noter les réponses des élèves

1. Lire le début du texte sélectionné

Les élèves écoutent le texte lu par l'enseignante. Une fois arrivée à la moitié du texte (cf. annotation) l'enseignante interrompt sa lecture. Selon les besoins des élèves, l'enseignante relit le texte une seconde fois pour s'assurer de la compréhension écrite. Elle demande aux élèves de résumer ce qu'ils ont compris du texte. Après s'être assurée de la compréhension, elle donne ensuite le mandat pour le travail d'écriture.

- Les élèves vont devoir faire intervenir **la petite fille qui veut absolument construire une machine pour aller voler avec le dragon**. Les élèves devront se référer à tout ce qu'ils ont vu dans les récits d'expérience (liste de matériel et déroulement).

2. Donner la consigne d'écriture

L'enseignante annonce la suite du travail : les élèves se regrouperont par 4 dans divers endroits de la classe et prendront pour chaque groupe un dictaphone. **Les élèves n'ont pas le droit de prendre de matériel pour écrire, quel qu'il soit !**

Les consignes de travail sont les suivantes :

Les élèves doivent se mettre d'accord et décrire le matériel dont aura besoin la petite fille pour créer une machine volante ainsi que la marche à suivre pour la construire. Si l'envie leur prend, ils peuvent amorcer la suite de l'histoire.

3. Nommer les groupes de travail

Les enseignantes sont libres de former des groupes de travail selon leurs propres critères (homogénéité, hétérogénéité...). L'enseignante annonce également que les élèves disposent de **20 minutes** pour faire le travail. Les 5 dernières minutes seront consacrées à faire une synthèse orale.

4. Travail

Une fois les groupes nommés, les élèves se munissent d'un dictaphone et commencent le travail du brouillon collaboratif. Il faut expliquer le fonctionnement des dictaphones si les élèves ne savent pas s'en servir. Durant les 15 premières minutes, les élèves discutent de ce qu'ils veulent faire figurer dans leur texte. Les 5 dernières minutes sont consacrées à faire une synthèse sous forme de planification orale.

Séance 2 : Ecriture du 1er jet

Objectifs spécifiques:

L'élève sera capable d'écrire un texte cohérent correspondant au genre attendu : l'itinéraire

Déroulement

Temps	Forme sociale	Déroulement	Matériel
5'	Plénum	1. L'enseignante annonce le programme de la leçon : d'abord, les élèves réécouteront leur production orale sur les dictaphones et ensuite ils écriront individuellement leur texte. Veiller à souligner que ce n'est que le premier jet et que le texte sera amélioré ensuite.	Enregistrements des élèves
10'	Groupes	2. Chaque groupe écoute librement sa production orale	1 dictaphone par groupe de travail
40'	Individuel	3. Ecriture individuelle sur la feuille. Les élèves donnent le titre : texte 1.	Feuille de couleur Crayon/plume
5-10'	Plénum	4. Féliciter les élèves pour le travail. 5. Individuellement, les élèves répondent au court questionnaire qu'ils mettront dans leur dossier. 6. Rangement	Questionnaire Dossier

1. Annonce du programme

L'enseignante annonce le programme aux élèves. Ces derniers écouteront d'abord leur production orale de la dernière leçon pour se la remémorer. Ils n'écouteront que les 5 dernières minutes car elles font office de résumé. Ensuite les élèves vont écrire leur premier jet sur une feuille de couleur. Il faut faire attention à préciser que ce n'est pas l'écrit définitif. Il faut aussi annoncer aux élèves ce qu'on attend d'eux pour cette tâche écrite. Les élèves doivent faire figurer dans leur texte les éléments suivants (cf. brouillon collaboratif) **sans limite aucune de longueur:**

- Les personnages présents dans le début de l'histoire, éventuellement d'autres inventés
- Une liste de matériel
- Un déroulement
- Une suite d'actions pour clore l'histoire (facultatif)

2. Ecoute en groupes

Les élèves se réunissent dans les mêmes groupes que lors de la dernière leçon. Ils réécoutent leur production orale. Ils s'en inspirent pour écrire leur texte ensuite. Il ne leur est pas interdit d'inventer d'autres choses s'ils le souhaitent.

3. Écriture individuelle

Les élèves écrivent leur premier jet sur la feuille. Les élèves écrivent le titre : texte 1. Il faut faire attention à ce qu'ils écrivent de manière lisible pour pouvoir se relire la prochaine fois. Ils ne sont pas forcés d'écrire mot pour mot ce qu'ils ont entendu.

4. Fin

Comme les élèves ont écrit durant un temps relativement long, il faut les féliciter pour tout l'effort qu'ils ont mis dans la tâche en guise de renforcement positif.

Puis l'enseignante interroge ses élèves sur leur ressenti durant la tâche d'écriture avec un court questionnaire écrit (en annexe) .

Les élèves rangent la feuille dans le dossier prévu à cet effet.

Il est primordial que les enseignantes ne fassent aucune correction sur les textes des élèves.

Séance 3 : Révision collaborative

Objectifs spécifiques:

L'élève sera capable de critiquer une production écrite en échangeant ses idées en groupe.

L'élève sera capable de réviser son texte en fonction de la révision collaborative (cf. grille de relecture)

Déroulement

Temps	Forme sociale	Déroulement	Matériel
5'	Plénum	<p>1. L'enseignante annonce le programme. Puis elle redistribue à chaque élève son texte. Elle annonce la consigne de travail</p> <ul style="list-style-type: none"> • Temps de lecture (chaque élève lit son texte au reste du groupe) • Temps d'échange en groupe sur le contenu du texte et ainsi de suite. 	Productions écrites des élèves
20'	Groupes de 3	3. Les élèves échangent en groupes sur leur ressenti de lecture et critiquent les textes de manière constructive en s'appuyant sur leurs connaissances. Le but est de pouvoir dire ce qu'il y a à améliorer chez chacun.	Productions écrites des élèves
30'	Individuel	4. Chaque élève retourne ensuite à sa place et va écrire son deuxième jet à chaud suite à la discussion de groupe. Le titre sera : texte 2.	Nouvelle feuille pour le 2^{ème} jet

1. Annonce du programme

L'enseignante annonce le programme aux élèves. Chacun devra lire son texte aux autres membres du groupe qui feront leurs remarques ensuite. Il faut veiller à ce que chacun lise son texte aux autres et participe aussi aux discussions. Le but pour eux est de critiquer de manière constructive la production écrite. L'enseignante donne des pistes à l'aide de la grille de relecture.

Attention : il faut reformer les mêmes groupes que lors de la première séance !

2. Echange en groupes

Les élèves se mettent en groupes (cf. séance 1) et discutent de ce qu'ils ont remarqué dans leur lecture. Chaque élève prend en compte les remarques qui lui sont faites (possibilité d'écrire sur une feuille de brouillon).

3. Ecriture

A chaud, les élèves vont réécrire leur texte sur la feuille de deuxième jet en mettant le titre : texte 2. Il faut leur préciser que ce ne sera **pas** la version finale au propre.

Pour la séance 5, l'enseignante devra lire les productions et annoter dans la marge les erreurs que les élèves devront reprendre. Il est important de ne pas corriger à la place de l'élève.

Séance 4 : Corrections sur le 2ème jet

Objectifs spécifiques:

L'élève sera capable de corriger des erreurs signalées dans un texte écrit à l'aide d'outils.

Déroulement

Temps	Forme sociale	Déroulement	Matériel
5'	Plénum	1. L'enseignante annonce le programme de la leçon : d'abord, les élèves reliront leur 2ème jet annoté et ensuite ils corrigeront ce qui est indiqué par l'enseignante. Les élèves ne doivent pas réécrire tout le texte !	
10'	Individuel	2. Les élèves relisent leur texte individuellement en prenant connaissance des remarques de l'enseignante.	2ème jet annoté
40'	Individuel	3. Corrections individuelles sur une nouvelle feuille. <i>Les élèves se servent des outils à disposition dans la classe (dictionnaire, memento, cahier-outil, panneaux etc...)</i> Les élèves ne doivent pas réécrire tout le texte ! Le titre est : texte 3	Feuille Crayon/plume 2ème jet annoté outils à disposition (memento, cahier de conjugaison, panneaux ...)
10'	Plénum	4. Féliciter les élèves pour le travail. 5. Petit questionnaire écrit pour les élèves	Dossier

1. Annonce du programme

Encore une fois, il est important d'annoncer ce qui va être fait à l'aide du deuxième jet. Ici les élèves vont effectuer quelques corrections mises en évidence par l'enseignante sans pour autant réécrire tout leur texte. En effet, cela représente une charge cognitive trop importante pour eux.

2. Relecture du deuxième jet

Pour se le remettre en tête, les élèves ont un temps pour relire leur deuxième production. Les remarques de l'enseignante leur serviront aussi de guide pour la correction.

3. Corrections

Les élèves ne réécrivent que les parties signalées par l’enseignante et corrigent ce qui est annoté sur la photocopie de leur deuxième jet.

4. Fin

Comme dans la dernière leçon, les élèves ont fourni un effort considérable et il est important de les féliciter. Un moment de discussion sur les stratégies de correction est prévu. Il servira à mettre en lumière les différentes stratégies et leur pertinence.

Les élèves rangent les feuilles dans le dossier prévu à cet effet.

Séance 5 : Mise au propre

Objectifs spécifiques:

L’élève sera capable de copier un texte sans erreur.

Déroulement

Temps	Forme sociale	Déroulement	Matériel
5'	Plénum	1. L’enseignante annonce le programme de la leçon : les élèves vont copier le texte final sur la feuille. Les élèves se servent de la feuille des corrections et de leur 2ème jet pour écrire le texte final.	
45'	Individuel	2. Les élèves recopient leur texte sur la feuille finale à l’aide des corrections et du 2ème jet. Le titre sera : texte 4.	Deuxième jet annoté Corrections Feuille finale
5'	Individuel	3. Féliciter les élèves pour l’investissement. Ils rangent ensuite les feuilles dans le dossier et la suite est annoncée par l’enseignante (cf. projet de communication)	Dossier

1. Annoncer le programme

L’enseignante a vérifié les corrections des élèves et y a apporté quelques annotations.

2. Ecriture au propre

L’élève va donc utiliser la feuille des corrections et son deuxième jet pour écrire le texte final. Il écrira se texte en entier.

3. Fin




Les élèves rangent leurs feuilles dans leur dossier. L’enseignante annonce aussi la suite selon son propre projet de communication.






Si les élèves n'ont pas fini de copier leur texte au propre, l'enseignante peut aménager un moment supplémentaire ou faire une autre session selon son emploi du temps. **Il faut nous le mentionner.**

Rapport-Gratuit.com

ANNEXE 3 – GRILLE CRITÉRIÉE POUR LA RÉVISION COLLABORATIVE (CLASSE 1)

			
La petite fille est présente dans le texte			
Le dragon est présent dans le texte			
Le dragon a un itinéraire de vol			
Le dragon fait quelques activités sur son parcours			
On pourrait tracer le parcours du dragon sur une carte			

ANNEXE 4 - GRILLE CRITÉRIÉE POUR LA RÉVISION COLLABORATIVE (CLASSES 2 ET 3)

			
La petite fille est présente dans le texte			
Le dragon est présent dans le texte			
On trouve une liste du matériel pour construire la machine			
On pourrait construire la machine (déroulement précis des étapes)			
On pourrait utiliser la machine pour voler			

ANNEXE 5 – CONTE « LE DRAGON DU MOLÉSON »

Le Dragon du Moléson

Il y a longtemps, sur les pentes du Moléson, on croisait l'été marmottes et bouquetins. Jusque-là, rien d'anormal. Mais le Moléson hébergeait un autre animal... Une légende prétendait qu'un dragon se cachait l'été dans une grotte et qu'il ne sortait que la nuit. Existait-il vraiment ? Les enfants de la région se posaient la question. Les téméraires s'imaginaient en chevaliers des airs, explorant avec lui les beaux paysages de la Gruyère. Les peureux étaient terrorisés à l'idée que ce cracheur de feu vivait près de chez eux ! Et pour les incrédules, un dragon en pays gruérien, c'était n'importe quoi !

Et pourtant, si l'on observait attentivement certaines empreintes sur le sentier, le doute n'était plus permis. Un dragon semblait bien vivre ici. Mais pourquoi ne sortait-il que la nuit ? Ce dragon préférait vivre en ermite⁵. Il avait bien remarqué que les gens n'appréciaient guère la compagnie des dragons. Mais ça lui était bien égal ! Lui non plus, il ne les aimait pas ! Alors la journée, il restait caché à dormir ou à bougonner⁶. Et il attendait impatiemment que tout le monde dorme pour sortir se dégourdir les ailes.

Il adorait ces moments de solitude où la nuit lui appartenait. Son jeu préféré était de décrire de grands cercles dans le ciel en crachant du feu. Le ciel se couvrait alors de magnifiques traînées d'un beau rouge orangé. Il avait l'impression d'être un artiste qui peignait sur la toile du ciel. Une nuit, il passa près d'une fenêtre. Et là, quelle surprise ! Une petite fille contemplait son oeuvre, le regard plein d'admiration. Le dragon en eut un pincement au coeur. En parant le ciel de mille et une couleurs, lui, le dragon avait accroché des paillettes dans les yeux d'une fillette !

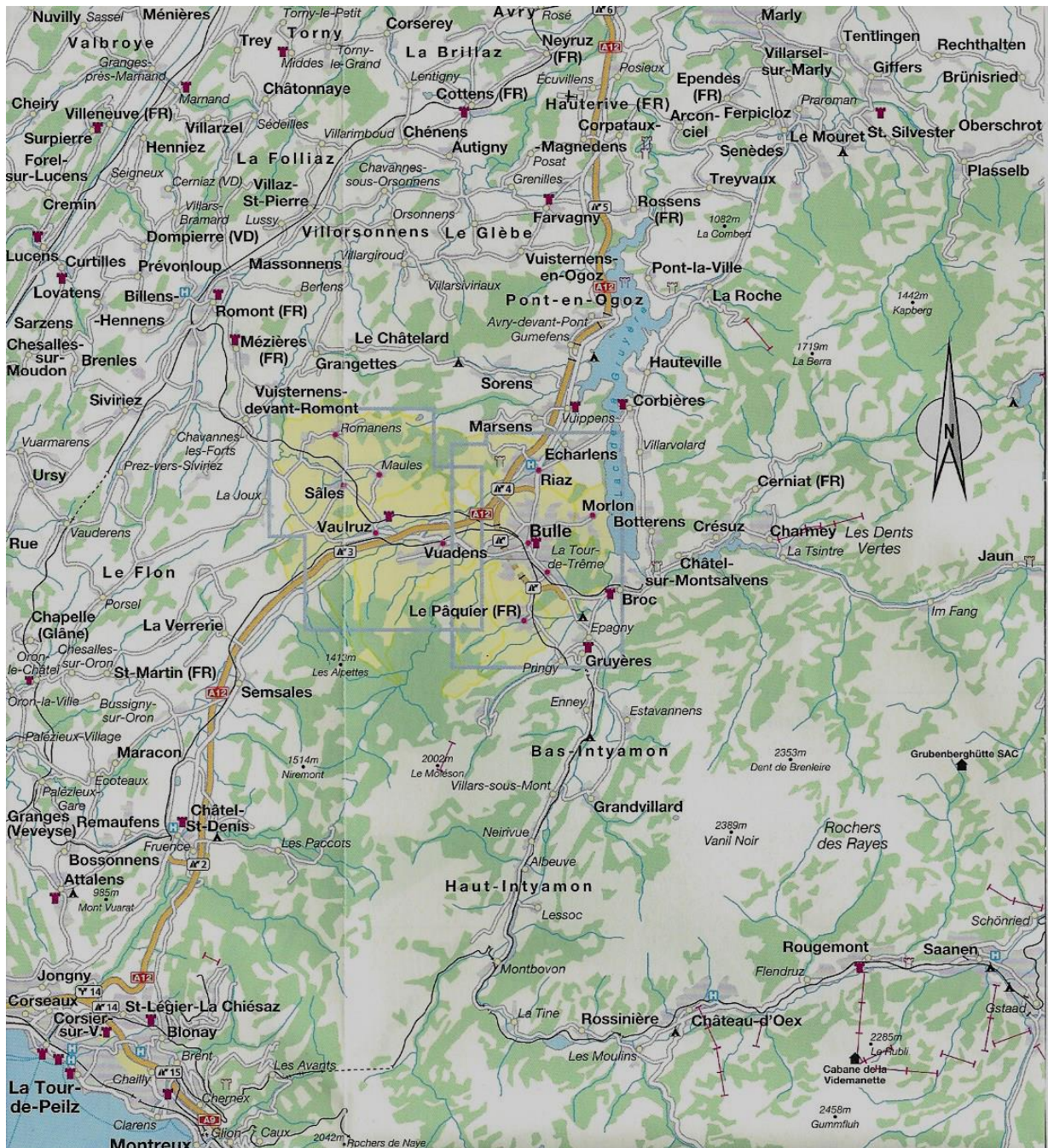
[Interruption de la lecture]

Depuis cette nuit-là, le dragon se sent investi d'une mission. Chaque été, il rivalise donc d'ingéniosité et de créativité pour émerveiller les enfants mais aussi les grands, mêlant à des tons orangés des rouges flamboyants. Le dragon auparavant si solitaire est attendu chaque soir par ses admirateurs. Et finalement, ça ne lui déplait pas. Il en oublierait presque d'être bougon ! A la fin de l'été, le dragon, épuisé, part se reposer dans le lac de la Gruyère ou celui de Montsalvens. Et c'est lui qui, au printemps, fait fonde la glace en se réveillant.

⁵ Un ermite est une personne qui se retire pour vivre dans un endroit calme, isolé et normalement sans confort. Certains ermites vivent dans des grottes. (Source : Wikimini, l'encyclopédie pour enfants)

⁶ Parler entre ses dents pour manifester son mécontentement (Source : Larousse en ligne)

ANNEXE 6 – CARTE GÉOGRAPHIQUE DE LA GRUYÈRE





ANNEXE 7 – TRANSCRIPTIONS DES BROUILLONS COLLABORATIFS – CLASSE 1

Groupe 1 (5'14'') 430 mots

« Il va à Farvagny voir les vaches. Après il va à Vuisternens-en-Ogoz. Après il va à Pont-en-Ogoz faire du kayak. Après il va à Avry devant le Pont et puis à Gumefens il va faire du saut à l'élastique et aussi de la skateline. A Marsens il va faire la course de Marsens et pis il va à Vuippens. Après à Hauteville il va regarder la ville. A Corbières il va boire que des bières. Pis à Villardvolard il va voler parce qu'il n'a plus à manger et pis il a très très faim donc il va voler de l'or. Après il va à Villardvolard, il va faire des amis pour qui il va voler, il dit qu'il va aux toilettes pis il va voler de l'or. Après à Morlon il va à la plage, il va faire un plongeon de dix milles mètres et il va voler en même temps. Après il va à Cerniat aux bains. Après il va à Crésuz à la chapelle. Après il va à Châtel-sur-Montsalvens pour voir ses parents. Après il va à Broc pour jouer au tennis. Après il va à Estavannens revoir ses parents. Après il va à Basse d'Intyamon, voir les monts. Après il va à Grandvillard faire du tennis pour un peu digérer. Après il va à Neirivue pour faire la course Neirivue-Moléson. Il a fini premier parce qu'il a pu voler. Et pis il a triché. Après il va à Albeuve regarder la désalpe pis il va sur le dos des vaches. Après il va à Lessoc voir le barrage. Après il va à Montbovon voir le tout grand barrage. Après il va à La Tine glisser. Après il va à Rossinière dans le lac, il va arracher les algues. Après il va aux Moulins tourner la moulinette. Après il va à Château d'Oex à l'hôpital parce qu'en tournant la moulinette il s'est un peu cassé la zigounette. Après ils ont été à Flandru recoudre. Après ils ont été à Rougemont il a pu revoler mais il avait tellement mal à sa zigounette qu'il ne peut plus remarquer, il ne peut plus voler. Alors il va à Saanen à l'hôpital voir si c'est cassé son zizi ou pas ou bien après il va skier à Saanen parce qu'il n'y a rien qui est cassé. Après il va à Gstaad il va skier encore une fois. Après il va à la cabane de la Videmanette, il fait bien d'aller-retours en haut en bas, en haut en bas en haut. Après ben il est trop fatigué donc il va dormir. »

Groupe 2 (4'28'') 174 mots

« Au Pâquier il va apprendre l'alphabet des dragons à l'école. A Charmey il va à la piscine. Après à Jaun il va faire du ski. A Bulle il va s'acheter des vêtements dans les magasins et faire du tennis, du minigolf. Après il va faire du toboggan aussi à Bulle. Et pis il va faire le marché. Après à Sâles il va nettoyer la ville, il va brûler les skis. Il va faire les agrès dans la salle de gym. A Riaz il va à l'hôpital, il va à la cafétéria. A la boulangerie Grangier il va aller acheter du pain avec une tranche de chocolat et un petit jus. A Marsens il s'est trompé de sens. Il croyait qu'il fallait aller sous terre au lieu de voler dans les airs. Il est coincé parce qu'il est trop gros, et il a trop mangé. A Moudon il va aller ruper des moutons. A Grangette il va construire des granges. Pis après Nuvilly il va au lit. Pis après il retourne à Moléson. C'est la fin. »

Groupe 3 (2'11'') 180 mots

« Il va à Moléson. Il départ de Moléson. Il va au Pâquier, il brûle toute la forêt de Sautaux. Après il vole jusqu'au Pont-en-Ogoz, après il traverse le pont de la ville. Après il tombe dans l'eau et pis il a les ailes mouillées donc il peut plus voler donc il marche jusqu'à Rosens-Fribourg et là ses ailes sont secs donc il vole jusqu'à Marly. Après il dit : « Que c'est un pays de fous ! ». Donc il passe par Fribourg. Après il passe le pont de la ville. A Cerniat-Fribourg il est tombé dans les arbres et il a brûlé toute la forêt. Il revient à Moléson et il est tombé en

bas le talus. Et après il va voir la dent de Broc, la dent du Chamois et la dent du Bourgo. Il va voir les grottes et dit : « C'est trop beau là-bas, moi je veux rester ici et moi je m'installe ici pour dormir. En plus il n'y a pas les habitants de Moléson-village donc c'est le top ! » On a fini. »

Groupe 4 (3'25'') 323 mots

« Sa grotte est au fond du lac de Montreux. Et après il va à Grandvillard pour se ballader. Ensuite il va à Bas-l'utyamont. Ensuite il vole jusqu'à Gruyère. A Gruyère il part à Bulle, Bulle-Vuadens, Vuadens-Sâles, Sâles-St-Martin. Ensuite il va à St-Martin pour aller jusqu'au Pâquier. Après il vole jusqu'à Corbières. Il vole Grangette. Ensuite il retourne chez lui à Montreux pour dormir. Ensuite le lendemain matin, il va à Le Pâquier, il va se ballader un peu. Il va à Crésuz après il va au Flon. Il retourne chez lui à Montreux pour aller boire un petit coup. Après Montreux il va se baigner et chasser des poissons à manger. Après il va à Corbières boire de la bière. Ensuite il va à Châtel-St-Denis pour aller à l'hôpital parce qu'il s'est cassé quelque chose, il va détruire l'hôpital et vu qu'il a détruit l'hôpital il s'est fait mal. Ensuite ils l'ont réparé tout ça. Il retourne chez lui se reposer. Une heure plus tard, il va à Riaz car il s'est pété un bras. Après il va à Hauts-Intyamons, Grandvillard, après il continue tout droit vers « Rumbalutsac », tout droit vers Jaun, après il va vers Charmey il se repose sur les montagnes. Ensuite il va à Morlon, il vole jusqu'à Riaz. Ensuite il va à Bulle. Pour aller à Bulle il vole jusqu'à La Tour-de-Trême. Il va chez le coiffeur, il va le détruire et le bouffer. Après il bouffe une dame. Il prend le peigne, il se rase et tout ça. Après il retourne chez lui à Montreux et se dit : « Oh ! Je suis le plus beau ! » Et pis il bouffe toutes les personnes qui sont en train de pêcher dans le lac. Et après il bouffe sa maison. Il n'a plus de maison alors il va dormir à Montreux sous le lac. Et après il ne sort plus jamais de sa maison. Fin. »

ANNEXE 8 – TRANSCRIPTIONS DES BROUILLONS COLLABORATIFS – CLASSE 2

Groupe 1 (2'46'') 255 mots

Au début on avait l'idée de mettre une planche allongée, assez fine donc. Après on avait l'idée de prendre des plumes et aussi des clous. Il faut aussi surtout un marteau pour planter les clous pour l'idée qu'on aura. De la ficelle bien sûr. Et un ciseau pour couper la ficelle parce qu'on ne peut pas mettre le rouleau entier. Pis on va passer aux étapes.

Alors on avait l'idée de mettre les deux planches allongées comme si ça faisait des ailes un peu. Après on avait l'idée de prendre la colle chaude pour coller les plumes sur la planche. Après on attend un petit moment pis dès que ça finit de après on peut aller voir si ça a fini de sécher on peut retourner la planche et planter 2-3 clous. Dès qu'on a planté les clous on a l'idée de faire des ronds avec la ficelle autour et que ça pendouille. Après on fait des noeuds. Dès qu'on a fait les noeuds on essaie de les serrer le plus possible et les clous en fait on les plante pas forcément complètement dedans parce qu'on va pas pouvoir faire le rond. Et pis après la fille elle peut mettre les bras dans la ficelle mais de la ficelle qui faut vraiment que ça tienne parce qu'autrement la ficelle peut se casser. Et pis dès qu'elle a mis

ses bras dedans on a l'idée qu'elle pouvait prendre de l'élan et faire des mouvements comme si c'était des ailes et pis après pour que ça vole.

Groupe 2 (1'23'') 125 mots

Bonjour c'est les ailes magiques à l'appareil ! Alors déjà je vais vous présenter le titre "Les ailes magiques" et pour le matériel je vais vous passer la parole à mon collègue. Bonjour! Il nous faut : du bois, un moteur, du fer et des clous. Et maintenant on va aller pour les étapes. Je vais vous repasser la paroles à mon copain mais d'abord je vous rappelle le titre "Les ailes magiques". Il nous faut clouer les planches, mettre le fer sur le toit et mettre deux planches pour faire les pales sur les ? Après on prend un levier pour diriger l'hélicoptère pis il faut démarrer le moteur. Et voilà les étapes sont finies, le matériel est fini. C'est fini, au revoir !

Groupe 3

Erreur lors de l'enregistrement !

Groupe 4 (3'11'') 162 mots

Pour le matériel il nous faut : du bois, des clous, du scotch, du scotch carrossier, du tissu, et c'est tout. Les étapes :

Première étape : mettre le bois plat, planter les clous dedans avec le tissu

Deuxième étape: mettre notre bras sur les bouts de bois et scotcher avec le scotch carrossier sur les deux bras

Etape 3 : mettez des clous sur le tissu et le bois pour que ça tienne

Quatrième étape : il faut un vélo et après il faut construire le saut avec un bout de bois et pis voilà

et puis après vous montez sur le vélo et vous pédalez. après vous montez sur le saut, après vous sautez mais vous lâchez le vélo. Après vous volez ! Mais par contre ça il faut faire avec les parents. Le titre en fait c'était les ailes magiques. Et fin !

Groupe 5 (1'01'') 81 mots

Alors il faut: un vélo, du carton et du bois. Les étapes en fait c'est : on pédale avec le vélo, on accroche les ailes, et on pédale très très fort et très très vite et les ailes vont commencer à voler et pis après on pourra voler avec le dragon et le titre c'est "le vélo volant". L'histoire c'est la fille elle fabrique le vélo volant et après elle vole avec le dragon pour être son amie. Au revoir !

Groupe 6 (1'24'') 120 mots

Le titre c'est : les spider chaussures. Le matériel il faut : deux ressorts, une nappe, deux bottes, et une combinaison de ski, deux réacteurs, après il faut un espèce de sac à dos et vous mettez la nappe dedans. Et plusieurs ficelles attachées à la nappe et le sac à dos. Les

bottes vous les accrochez avec le scotch avec les deux réacteurs : une botte doit avoir un réacteur et l'autre un autre réacteur. La petite fille prend un petit bois et le met sous ses chaussures après elle met la combinaison, après elle accroche le casque. On accroche la lumière avec le casque la lampe de poche et elle est prête. Avec ces bottes elle peut voler.

ANNEXE 9 – TRANSCRIPTION DES BROUILLONS COLLABORATIFS – CLASSE 3

Groupe 1 (8'57'') 151 mots

Pour le matériel il faut du fer, du métal, du cuivre, un briquet, un volant, un moteur de l'électricité, de l'essence. Après il faut une bouche, des clous, des ailes, un marteau, du tissu, du fil, un pétard, une vitre, des jeux, des phares.

Il y aura un carré avec une vitre avec des trous pour respirer, et pis un volant, et dedans la vitre y'a un volant. Une porte, des escaliers pour descendre de la porte, des ailes et du tissu. Y'aura trois tiges de fer et dessus on mettra le tissu. Et il aura une bouche avec des dents normales. Le moteur sera dans le tuyau. Y'aura un rectangle avec une pointe pour la queue avec des piques parce que souvent les dragons ils ont des piques. Après le triangle dessus on mettra du tissu pour que ça fasse les ailes. Il faut une pédale pour que ça vole.

→ pas mal de désaccord dans ce groupe qui ne prenait pas la consigne au sérieux dès le départ. Un élève se plaint d'un autre qui n'est pas suffisamment sérieux dans son travail.

Groupe 2 (3'08'') 166 mots

Le matériel : Des ailes, des vitres, des roues avec des griffes, une tête de dragon, des clous, des fenêtres, du feu, de l'essence, un aileron, un volant, des sièges, la grande vitre, la peinture orange avec un peu de bleu pour les ailes.

On prend le corps de l'avion, on fixe la queue avec la tête et avec des clous on met la vitre. Après la vitre, on met les ailes avec des trous et il y a l'attache dans les ailes, la porte. Les sièges pour devant, dans la tête du dragon du feu et de l'essence, un conducteur, un volant. Dans ce volant il y aura un bouton rouge pour mettre le feu dans l'essence et mettre en marche le feu pour que ça crache. Mettre les roues et les griffes fixées pour que ça maintienne. Mettre l'aileron. Une tête de dragon, on pèse dessus et le moteur se mettra en marche, le feu s'allumera, les roues sortira et l'avion pourra décoller.

Groupe 3 (4'01'') 120 mots

Matériel : il faut des vis, un moteur, des plaques métal, des pédales, des manettes, des vis, un volant, deux sièges, une clé

Etape 5 : il faudrait regarder si tout est bien fixé sinon l'hélicoptère va faire boum, regarder toutes les vis

Etape 6 : regarder que les sièges soient bien vissés et qu'ils ne bougent pas pour la petite fille

Il faut allumer le moteur. Avec les hélices il va avancer. En premier refermez la porte. Vous allez sur le siège d'en haut à l'avant. Après on devra bouger la manette devant nous en

avant pour changer les vitesses pour qu'il aille plus vite. Allumez le moteur pour qu'il marche. Ensuite, changez les vitesses pendant que vous volez.

→ *Il manque les étapes 1 à 4, cela est dû à une mauvaise manipulation du dictaphone par les élèves sur le moment. (je n'ai pas pu vérifier tout de suite ...)*

Groupe 4 (1'04'') 51 mots

Matériel : trois bombonnes de feu, une hélice, avion tout petit, scie,

Etape 1 : on prend la scie on coupe le dessus de l'avion

Etape 2 : on met les bombonnes de chaque côté

Etape 3 : on met l'hélice

Etape 4 : on met la réserve dans le coffre

Groupe 5 (7'08'') 299 mots

Il faudrait des ailes un ovale tout rouge, des fenêtres de côté, des réacteurs en arrière, des roues pour atterrir, un trou sur le ventre pour que ça s'ouvre et des escaliers qui sortent pour qu'elle parte si elle a envie. Un parachute au cas où, un siège avec plein de petits boutons dedans, si jamais il y a encore un siège derrière dans une petite cave. Elle volait super bien et elle pouvait faire tout ce qu'elle veut. Elle est super grande et on peut même mettre le dragon dedans. Il y a encore le parachute si jamais elle tombe, un distributeur automatique, de l'essence biscuit dans la cave réserve et on peut mettre plein de petits trucs dedans, des lignes bleues avec des traits oranges, un casque, de l'eau dans la réserve, une armoire.

Etape 1 : mettre les ailes de côté

Etape 2 : mettre les fenêtres

Etape 3 : il faut mettre des parachutes et des biscuits dedans

Etape 4 : il faut un casque

Etape 5 : il faut des choses à boire

Etape 6 : des trucs à manger

→ *Les élèves ont recommencé leur travail. Je ne sais pas quelles étapes sont les étapes finales.*

Etape 1 : un casque avec des vitres

Etape 2 : il faut un truc ovale pour le construire, faire des trous pour les fenêtres

Etape 3 : mettre de la peinture

Etape 4 : il faut ouvrir dessous pour que ça fasse un truc pour qu'on rentre dedans avec des escaliers qui ressortent

Etape 5 : il faut le parachute

Etape 6 : il faut mettre les trucs à boire et à manger

Etape 7 : il faut mettre des armoires et de la peinture dedans pour que ça fasse la cave jolie

Etape 9 : on met les roues

Etape 10 : on met les ailes

Etape 11 : on met les réacteurs

→ *Les élèves n'ont pas remarqué qu'ils sont passés de l'étape 7 à l'étape 9.*

Groupe 6 (5'09'') 75 mots

Du fer, une voiture, des feuilles de palmier, de la glue, une clé, un casque, un ?, Après on a besoin de la peinture pour décorer et des crayons de couleur et des feutres pour décorer. On a aussi besoin d'un rond de fer et de vis.

Etape 1 : avoir une voiture et coller le fer dessous

Etape 2 : il faudra coller les feuilles de palmier à la voiture du côté des portes

→ *Les élèves se sont emmêlés les pinceaux. Ils ont voulu recommencer mais ont fait une mauvaise manipulation du dictaphone, endommageant la bande-son.*

Groupe 7 (2'01'') 66 mots

Il faut des roues, un volant, des freins, des pédales, une chaîne, des clous, de la graisse, des vis, une visseuse, des vitres, un frein, un moteur, le klaxon, des vitres, un siège, un toit, du bois, du tissu et une machine à coudre pour coudre le tissu, un cornet si on veut vomir, une corne pour tuer les oiseaux, une arme, des rétroviseurs, des roues.

→ *La bande-son audacity de ce groupe a été endommagée pour les étapes. Il est donc impossible de la retrouver et d'en extraire les éléments audio. Cela est sûrement dû au transfert sur l'ordinateur.*

ANNEXE 10 - OCCURRENCES DES CHAINES SUJET-VERBE

Classe 1 – Groupe 1

Chaîne sujet - verbe	Occurrences brouillon audio	Occurrences texte 1 (Elève 111)	Occurrences texte 2 (Elève 111)	Occurrences texte 1 (Elève 112)	Occurrences texte 2 (Elève 112)	Occurrences texte 1 (Elève 113)	Occurrences texte 2 (Elève 113)
Il va	42	4	2	6	6	4	7
Il a	2						
Il dit	1						
Il a fini	1						
Il a pu	2						
Il a triché	1						
Il s'est cassé	1	1	1	1	1		
Ils ont été	2						
Il avait	1						
Il peut	2						
Il y a	1						
C'est cassé	2						
Il fait	1						
Il est	1						
TOTAL	60	5	3	7	7	4	7
Pourcentage des chaînes s-v réinvesties		8%	5%	12%	12%	7%	12%
Moyenne générale des chaînes s-v réinvesties	5.5						
Moyenne des chaînes s-v réinvesties texte 1	5.333333333						
Moyenne des chaînes s-v réinvesties texte 2	5.666666667						

Classe 1 - Groupe 2

Chaînes sujet - verbe	Occurrences brouillon audio	Occurrences texte 1 (Elève 121)	Occurrences texte 2 (Elève 121)	Occurrences texte 1 (Elève 122)	Occurrences texte 2 (Elève 122)	Occurrences texte 1 (Elève 123)	Occurrences texte 2 (Elève 123)
Il va	15	5	10	11	8	6	5
Il est	2		1				
Il s'est trompé	1						
Il croyait	1						
Il fallait	1						
Il a mangé	1						
Il retourne	1			1	1		
C'est	1				1		
TOTAL	23	5	11	12	10	6	5
Pourcentage des chaînes s-v réinvesties		22%	48%	52%	43%	26%	22%
Moyenne générale des chaînes s-v réinvesties	8.166666667						
Moyenne des chaînes s-v réinvesties texte 1	7.666666667						
Moyenne des chaînes s-v réinvesties texte 2	8.666666667						

Classe 1 - Groupe 3

Chaîne sujet - verbe	Occurrences brouillon audio	Occurrences texte 1 (Elève 131)	Occurrences texte 2 (Elève 131)	Occurrences texte 1 (Elève 132)	Occurrences texte 2 (Elève 132)	Occurrences texte 1 (Elève 133)	Occurrences texte 2 (Elève 133)	Occurrences texte 1 (Elève 134)	Occurrences texte 2 (Elève 134)
Il va	4	2	1	2	2	1	1	7	1
Il a	1								1
Il dit	2	1	1	1					
Il peut	1								
Il y a	1								
C'est	3	1	1						
Il départ	1								
Il brûle	1	1	1	1		1	1		
Il vole	2								
Il traverse	1							1	
Il tombe	1	1	1					1	
Il marche	1								
Ses ailes sont	1								
Il passe	2								
Il est tombé	2								
Il a brûlé	1								
Il revient	1								
Je veux	1								
Je m'installe	1								
TOTAL	28	6	5	4	2	2	2	9	2
Pourcentage des chaînes s-v réinvesties		21%	18%	14%	7%	7%	7%	32%	7%
Moyenne générale des chaînes s-v	4								
Moyenne des chaînes s-v réinvesties texte 1	5.25								
Moyenne des chaînes s-v réinvesties texte 2	2.75								

Classe 1 - Groupe 4

Chaîne sujet - verbe	Occurrences brouillon audio	Occurrences texte 1 (Elève 141)	Occurrences texte 2 (Elève 141)	Occurrences texte 1 (Elève 142)	Occurrences texte 2 (Elève 142)	Occurrences texte 1 (Elève 143)	Occurrences texte 2 (Elève 143)
Il va	19	3			1	2	3
Il a	1						
Il s'est cassé	1						
Il retourne	2						
Il vole	5						
Sa grotte est	1						
Il part	1	1					
Il a détruit	1						
Il s'est fait	1						
Ils ont réparé	1						
Il s'est pété	1						
Il continue	1						
Il se repose	1						
Il bouffe	3						
Il prend	1						
Il se rase	1						
Je suis	1						
Il sort	1						
TOTAL	43	4	0	0	1	2	3
Pourcentage des chaînes s-v réinvesties		9%	0%	0%	2%	5%	7%
Moyenne générale des chaînes s-v réinvesties	1.666666667						
Moyenne des chaînes s-v réinvesties texte 1	2						
Moyenne des chaînes s-v réinvesties texte 2	1.333333333						

ANNEXE 11 – OCCURRENCES DES GROUPES NOMINAUX

Classe 2 - Groupe 1

GN	Occurrences brouillon audio	Occurrences texte 1 (Elève 211)	Occurrences texte 2 (Elève 211)	Occurrences texte 1 (Elève 212)	Occurrences texte 2 (Elève 212)	Occurrences texte 1 (Elève 213)	Occurrences texte 2 (Elève 213)	Occurrences texte 1 (Elève 214)	Occurrences texte 2 (Elève 214)
Une planche allongée fine	1					1			
Le rouleau entier	1								
Les deux planches allongées	1								
La colle chaude	1	2	2	2	1	1		2	2
Un petit moment	1								
Des plumes	1	1	1	1		2		2	2
Des clous	1		1	2		2	1	2	2
Un marteau	1	1	1	1		1	1	2	2
Les clous	3	1	1	1	1	1	1	1	1
Un ciseau	1	1	1			1			1
La ficelle	3	2	2			2	2	1	1
Des ailes	2								
Les plumes	1	1	1	1	1		1		
La planche	1					1			
Deux trois clous	1								
L'idée	1								
Des ronds	1								
Des nœuds	1	1	1			1	1		
Les nœuds	1								
Le rond	1								
La fille	1	1		1	1	2	1	1	
Les bras	1								
Des mouvements	1								
TOTAL	28	11	11	9	4	15	8	11	11
Pourcentage des GN réinvestis		39%	39%	32%	14%	54%	29%	39%	39%
Moyenne de GN réinvestis	10								
Moyenne des GN réinvestis texte 1	11.5								
Moyenne des GN réinvestis texte 2	8.5								

Classe 2 - Groupe 2

GN	Occurrences brouillon audio	Occurrences texte 1 (Elève 221)	Occurrences texte 2 (Elève 221)	Occurrences texte 1 (Elève 222)	Occurrences texte 2 (Elève 222)	Occurrences texte 1 (Elève 223)	Occurrences texte 2 (Elève 223)
Des clous	1		1	1	1	1	2
Les ailes magiques	3	2	3		1	1	1
Le titre	2						
La parole	2						
Un moteur	1	2	1	1	1	1	
Les planches	1					2	2
Le fer	1						
Deux planches	1	3	2				
Les pales	1						
Un levier	1		1	2	2		
L'hélicoptère	1				1		
Le moteur	1	1	1	2	2	1	2
Les étapes	1						
Le matériel	1						
Pour le matériel	1						
A mon collègue	1						
Pour les étapes	1						
A mon copain	1						
Sur le toit	1						
Du bois	1	2	1				
Du fer	1	2	1	1	1	1	1
TOTAL	25	12	11	7	9	7	8
Pourcentage des GN réinvestis		48%	44%	28%	36%	28%	32%
Moyenne de GN réinvestis	9						
Moyenne des GN réinvestis texte 1	8.666666667						
Moyenne des GN réinvestis texte 2	9.333333333						

Classe 2 - Groupe 4

GN	Occurrences brouillon audio	Occurrences texte 1 (Elève 241)	Occurrences texte 2 (Elève 241)	Occurrences texte 1 (Elève 242)	Occurrences texte 2 (Elève 242)	Occurrences texte 1 (Elève 243)	Occurrences texte 2 (Elève 243)	Occurrences texte 1 (Elève 244)	Occurrences texte 2 (Elève 244)
Le matériel	1		1						
Du bois	1	1	1	1					
Des clous	1			1	1	1	1	1	
Du scotch carrossier	1		1	1	1	1		2	
Du tissu	1				1	1	1		
Les étapes	1	1			1	1			
Le bois plat	1								
Les clous	1			1	1	2	1	2	2
Le tissus	1				1	2	2	3	1
Notre bras	1								
Les bouts de tissu	1								1
Le scotch carrossier	1								
Les deux bras	1								
Le bois	1	3	1	3	3	2	2		
Un vélo	3	5	2	1	1	4	3	3	2
Le saut	1								
Les parents	1								
Le titre	1								
Les ailes magiques	1								
TOTAL	21	10	6	8	10	14	10	11	6
Pourcentage des GN réinvestis		48%	29%	38%	48%	67%	48%	52%	29%
Moyenne de GN réinvestis	9.375								
Moyenne des GN réinvestis texte 1	10.75								
Moyenne des GN réinvestis texte 2	8								

Classe 2 - Groupe 5

GN	Occurrences brouillon audio	Occurrences texte 1 (Elève 251)	Occurrences texte 2 (Elève 251)	Occurrences texte 1 (Elève 252)	Occurrences texte 2 (Elève 252)	Occurrences texte 1 (Elève 253)	Occurrences texte 2 (Elève 253)	Occurrences texte 1 (Elève 254)	Occurrences texte 2 (Elève 254)
Un vélo	1	2	2	1	2	1	1	1	1
Du carton	1	1	1	1	3	1	1	1	1
Du bois	1		1	1	2	1	1	1	1
Les étapes	1	1	1			1	1	1	
Le vélo	1		1	2	4	1	1	3	3
Les ailes	2	1	1	1	1	1			
Le dragon	2								
Le titre	1								
Le vélo volant	2	2	1		1		3		1
L'histoire	1								
La fille	1								
Son amie	1								
TOTAL	15	7	8	6	13	6	8	7	7
Pourcentage des GN réinvestis		47%	53%	40%	87%	40%	53%	47%	47%
Moyenne de GN réinvestis	7.75								
Moyenne des GN réinvestis texte 1	6.5								
Moyenne des GN réinvestis texte 2	9								

Classe 2 - Groupe 6

GN	Occurrences brouillon audio	Occurrences texte 1 (Elève 261)	Occurrences texte 2 (Elève 261)	Occurrences texte 1 (Elève 262)	Occurrences texte 2 (Elève 262)	Occurrences texte 1 (Elève 263)	Occurrences texte 2 (Elève 263)	Occurrences texte 1 (Elève 264)	Occurrences texte 2 (Elève 264)
Le titre	1								
Les spider-chaussures	1	2		1		2	2		
Le matériel	1			1	1				1
Deux ressorts	1			1	1	1	1	1	1
Une nappe	1	1						1	1
Deux bottes	1						1	1	
Une combinaison de ski	1								
Deux réacteurs	2	2	1			1	1	1	1
Un sac à dos	1					1	1		
La nappe	1	2						1	
Des ficelles	1								
Le sac à dos	1								
Les bottes	1							1	
Le scotch	1								1
Une botte	1								
Un réacteur	1								
L'autre	1		1						
Un autre réacteur	1								
La petite fille	1						3		
Un petit (bout de) bois	1								
Ses chaussures	1				1				
La combinaison	1								
Le casque	1			1	1				
La lumière	1								1
La lampe de poche	1	1	1	1	1				
Ces bottes	1								
TOTAL	27	8	3	5	5	5	9	6	6
Pourcentage des GN réinvestis		30%	11%	19%	19%	19%	33%	22%	22%
Moyenne de GN réinvestis	5.875								
Moyenne des GN réinvestis texte 1	6								
Moyenne des GN réinvestis texte 2	5.75								

Classe 3 - Groupe 1

GN	Occurrences brouillon audio	Occurrences texte 1 (Elève 311)	Occurrences texte 2 (Elève 311)	Occurrences texte 1 (Elève312)	Occurrences texte 2 (Elève 312)	Occurrences texte 1 (Elève 313)	Occurrences texte 2 (Elève 313)
Le matériel	1		1			1	1
Du fer	1			1	2	1	1
Du métal	1	1		1	2	1	1
Du cuivre	1						
Un briquet	1	1				1	1
Un volant	3	1		1	1		
Un moteur	1			1	1		
De l'électricité	1	1		1	1		
De l'essence	1			1	1		
Une bouche	2						
Des clous	1			1	1		
Des ailes	2				1		
Un marteau	1						
Du tissu	3						
Du fil	1						
Un pétard	1						
Une vitre	2			1	1		
Des jeux	1						
Des phares	1						
Un carré	1			1	1		
Des trous	1						
Une porte	1						
Des escaliers	1						
La porte	1						
Trois tiges de fer	1						
Le tissu	1						

Des dents normales	1						
Le moteur	1	1				1	1
Le tuyau	1						
Un rectangle	1				1		
Une pointe	1						
La queue	1						
Des piques	2						
Les dragons	1						
Le triangle	1						
Les ailes	1	1			1	1	1
Une pédale	1					1	1
TOTAL	45	6	1	9	14	7	7
Pourcentage de GN réinvestis		13%	2%	20%	31%	16%	16%
Moyenne de GN réinvestis	7.333333333						
Moyenne des GN réinvestis texte 1	7.333333333						
Moyenne des GN réinvestis texte 2	7.333333333						

Classe 3 - Groupe 2

GN	Occurrences brouillon audio	Occurrences texte 1 (Elève 321)	Occurrences texte 2 (Elève 321)	Occurrences texte 1 (Elève 322)	Occurrences texte 2 (Elève 322)
Le matériel	1	1		1	1
Des ailes	1	1		1	
Des vitres	1	1			
Des roues avec des griffes	1				
Une tête de dragon	2	1			
Des clous	1	1			
Des fenêtres	1				
Du feu	2	1		1	1
De l'essence	2	2		1	1
Un aileron	1	1		1	1
Un volant	2	1		1	
Des sièges	1	1			
La grande vitre	1	1			
La peinture orange	1				
Le corps de l'avion	1				
La queue	1			1	
La tête	1	1		1	
Les clous	1				
La vitre	2			1	1
Les ailes avec des trous	1				
L'attache dans les ailes	1				
La porte	1				
Les sièges	1	1			
La tête du dragon	1				1
Un conducteur	1				
Dans ce volant	1				

Un bouton rouge	1	2		1	1
Le feu dans l'essence	1				
Le feu	2				1
Les roues	2				1
Les griffes	1				
L'aileron	1				1
Le moteur	1				
L'avion	1				
TOTAL	41	16	0	10	10
Pourcentage des GN réinvestis		39%	0%	24%	24%
Moyenne de GN réinvestis	12				
Moyenne des GN réinvestis texte 1	13				
Moyenne des GN réinvestis texte 2	10				

Classe 3 - Groupe 3

GN	Occurrences brouillon audio	Occurrences texte 1 (Elève 331)	Occurrences texte 2 (Elève 331)	Occurrences texte 1 (Elève 332)	Occurrences texte 2 (Elève 332)	Occurrences texte 1 (Elève 333)	Occurrences texte 2 (Elève 333)
Des vis	2			1	1	1	1
Un moteur	1	1	1	1		2	2
Des plaques (de) en métal	1	2	2	1	1		2
Des pédales	1			1	1	1	1
Des manettes	1	1	1	1	1	1	1
Un volant	1				1	1	
Deux sièges	1						
Une clé	1						
L'hélicoptère	1	1	1	1	1		
Les vis	1	1	1		1		
Les sièges	1						
La petite fille	1						1
Le moteur	2				1		
Avec les hélices	1						
La porte	1						
Sur le siège d'en haut à l'avant	1						
La manette	1						
Les vitesses	2				1		
TOTAL	21	6	6	6	9	6	8
Pourcentage des GN réinvestis		29%	29%	29%	43%	29%	38%
Moyenne de GN réinvestis	6.833333333						
Moyenne des GN réinvestis texte 1	6						
Moyenne des GN réinvestis texte 2	7.666666667						

Classe 3 - Groupe 4

GN	Occurrences brouillon audio	Occurrences texte 1 (Elève 341)	Occurrences texte 2 (Elève 341)	Occurrences texte 1 (Elève 342)	Occurrences texte 2 (Elève 342)	Occurrences texte 1 (Elève 343)	Occurrences texte 2 (Elève 343)
Trois bombonnes de feu	1	1	1			1	1
Une hélice	1		1		1	1	1
Une avion tout petit	1						
Une scie	1		1	1	1	1	1
La scie	1		1	1	1		
Le dessus de l'avion	1					1	1
Les bombonnes	1						
L'hélice	1			1	1		1
La réserve dans le coffre	1						
TOTAL	9	1	4	3	4	4	5
Pourcentage des GN réinvestis		11%	44%	33%	44%	44%	56%
Moyenne de GN réinvestis	3.5						
Moyenne des GN réinvestis texte 1	2.666666667						
Moyenne des GN réinvestis texte 2	4.333333333						

Classe 3 - Groupe 5

GN	Occurrences brouillon audio	Occurrences texte 1 (Elève 351)	Occurrences texte 2 (Elève 351)	Occurrences texte 1 (Elève 352)	Occurrences texte 2 (Elève 352)	Occurrences texte 1 (Elève 353)	Occurrences texte 2 (Elève 353)
Des ailes	1	1	1	1	2	1	1
Un ovale tout rouge	1						
Des fenêtres de côté	1						
Des réacteurs en arrière	1						
Des roues	1						
Un trou sur le ventre	1						
Des escaliers	2			1			
Un parachute	1						
Un siège avec plein de petits boutons dedans	1						
Un siège derrière dans une petite cave	1						
Le dragon	1		1				
Le parachute	2				1		
Un distributeur automatique	1						
De l'essence biscuit	1						
Dans la cave réserve	1						
Plein de petits trucs	1						
Des lignes bleues avec des traits oranges	1						
Un casque	1			1	1	1	1
De l'eau dans la réserve	1						
Une armoire	1						
Les ailes	2	1	1	1	3		
Les fenêtres	1					1	1
Des parachutes	1			1	1		
Des biscuits dedans	1						
Un casque	1						
Des choses à boire	1						

Des trucs à manger	1						
Un casque avec des vitres	1						
Un truc ovale	1						
Des trous	1						
Un truc	1						
Les trucs à boire et à manger	1						
Des armoires	1						
De la peinture dedans	1						
La cave jolie	1						
Les roues	1						
Les réacteurs	1		2	1			
TOTAL	40	2	5	8	8	3	3
Pourcentage de GN réinvestis		5%	13%	20%	20%	8%	8%
Moyenne de GN réinvestis	4.833333333						
Moyenne des GN réinvestis texte 1	4.333333333						
Moyenne des GN réinvestis texte 2	5.333333333						

Classe 3 - Groupe 6

GN	Occurrences brouillon audio	Occurrences texte 1 (Elève 361)	Occurrences texte 2 (Elève 361)	Occurrences texte 1 (Elève 362)	Occurrences texte 2 (Elève 362)	Occurrences texte 1 (Elève 363)	Occurrences texte 2 (Elève 363)
Du fer	1			1	1	1	2
Une voiture	2						
Des feuilles de palmier	1	1	2	1	1		
De la glue	1		2	1	1		1
Une clé	1					1	
Un casque	1						
De la peinture	1		2	1	1	1	1
Des crayons de couleur	1			1			
Des feutres	1						
D'un rond de fer	1						
De vis	1						
Le fer dessous	1						
Les feuilles de palmier	1				1		
TOTAL	14	1	6	5	5	3	4
Pourcentage GN réinvestis		7%	43%	36%	36%	21%	29%
Moyenne de GN réinvestis	4						
Moyenne des GN réinvestis texte 1	3						
Moyenne des GN réinvestis texte 2	5						

Classe 3 - Groupe 7

GN	Occurrences brouillon audio	Occurrences texte 1 (Elève 371)	Occurrences texte 2 (Elève 371)	Occurrences texte 1 (Elève 372)	Occurrences texte 2 (Elève 372)	Occurrences texte 1 (Elève 373)	Occurrences texte 2 (Elève 373)	Occurrences texte 1 (Elève 374)	Occurrences texte 2 (Elève 374)
Des roues	2				1			1	
Un volant	1	1	1			1	1		1
Des pédales	1					1	1		
Un chaîne	1								
Des clous	1	1		1	1	1	1	1	1
De la graisse	1			1	1				
Des vis	1					1	1		
Une visseuse	1	1				1	1		
Des vitres	2								1
Un frein	1			1					
Un moteur	1	1	1			1	1		1
Le klaxon	1								
Un siège	1	2	1	1					
Un toit	1								1
Du bois	1			1	1	1	1	1	1
Du tissu	1			1					
Une machine à coudre	1			1	1				
Le tissu	1				2				
Un cornet	1					1		1	1
Une corne	1								
Les oiseaux	1								
Une arme	1								
Des rétroviseurs	1								
TOTAL	25	6	3	7	7	8	7	4	7
Pourcentage des GN réinvestis		24%	12%	28%	28%	32%	28%	16%	28%
Moyenne de GN réinvestis	6.125								
Moyenne des GN réinvestis texte 1	6.25								
Moyenne des GN réinvestis texte 2	6								