

Coécriture au CP : Ce que les interactions entre pairs révèlent du développement orthographique

Florence Mauroux, Véronique Paolacci et Eduardo Calil

Résumé : Notre étude propose de mettre au jour ce qui se joue au plan orthographique quand des élèves produisent un texte. En privilégiant une situation d'écriture en binôme et grâce à une méthodologie qui permet de mettre en synchronie les discours des élèves pendant leur production avec le texte en train de s'écrire, nous approchons les étapes du processus rédactionnel. Les données analysées concernent la première primaire (CP) d'une classe française. Les élèves de CP observés, alors qu'ils rentrent juste dans l'écrit autonome, procèdent à différents types de commentaires et de rectifications de leur écrit. Dans les différents cas de réécriture au fil du texte, nous observons une posture métalinguistique en œuvre.

Mots-clés : première primaire, processus d'écriture, orthographe, compétences métalinguistiques

Abstract: Our study proposes to shed light on what is at stake in the orthographic plane when students produce a text. By favoring a writing situation in pairs and thanks to a methodology that allows the synchronization of students' speeches during their production with the text being written, we examine the stages of the writing process. The analyzed data concern the first primary class (CP) of a French class. The students observed, while they are just starting to write autonomously, make different types of comments and corrections to their writing. In the different cases of rewriting throughout the text, we observe a metalinguistic posture at work.

Key words: 1st year of primary school, writing process, spelling, metalinguistic skills

Introduction

Notre communication rend compte des travaux menés au sein de la recherche Metawriting (dirigée par Calil, 2024-2027) dont l'objet d'étude est centré sur le processus rédactionnel d'élèves de 6 à 11 ans. Cette recherche, qui rassemble trois pays (le Brésil, le Portugal et la France), vise un double objectif. Il s'agit d'une part, d'analyser les discours des élèves comme traces du processus rédactionnel [1], en questionnant plus particulièrement la segmentation du manuscrit en phrases et la gestion de la ponctuation [2] ; d'autre part, nous tentons d'interroger l'entrée puis la maîtrise de l'orthographe d'élèves de primaire en analysant la gestion des problèmes orthographiques qu'ils rencontrent au cours du texte en train de s'écrire [3]. C'est dans ce deuxième axe que s'inscrit la présente contribution. Nous analysons plus particulièrement les données recueillies en France dans une classe de première primaire (désormais CP) soit le niveau d'élèves de 6 ans. Notre objectif est de mettre au jour les problèmes auxquels sont confrontés de jeunes élèves qui entrent dans l'apprentissage systématique de l'orthographe et les solutions qu'ils trouvent pour les résoudre en situation de production autonome.

A cette fin, nous analysons les discours produits par deux élèves de CP qui écrivent un texte narratif en binôme. Nous étudions plus précisément les connaissances orthographiques et les

compétences métalinguistiques qu'ils mobilisent au cours des échanges visant la résolution d'un problème orthographique. Notre problématique est la suivante : Comment des élèves de CP gèrent-ils la dimension orthographique de la production du texte en train de s'écrire ? Elle amène plusieurs questions de recherche : comment les doutes et questionnements orthographiques des élèves se manifestent-ils, à l'oral comme à l'écrit ? De quels types de problèmes s'agit-il ? Comment les élèves les résolvent-ils ?

Dans un premier temps, nous préciserons le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre étude en rappelant le développement des compétences scripturales et métalinguistiques d'élèves de CP, plus particulièrement en lien avec la dimension orthographique de la production. Nous présenterons ensuite la méthodologie déployée pour collecter les données auprès d'un binôme d'élèves de ce niveau scolaire. Pour finir, nous analyserons les principaux résultats de cette étude avant de présenter quelques éléments de discussion en conclusion.

1. L'entrée dans l'écriture d'élèves de CP

1.1 L'écriture, une tâche complexe

Écrire est une activité complexe qui demande de gérer de façon concomitante trois composantes : production d'un énoncé écrit, mise en œuvre du système orthographique et acte graphique pour le transcrire [4]. En tout début d'apprentissage systématique de l'écrit, cette complexité peut expliquer la frilosité des enseignants à proposer à leurs jeunes élèves des activités d'écriture autonome. De fait, une observation des pratiques effectives d'enseignement de la production écrite au cycle 1 et au cycle 2 en France pointe une tendance des enseignants à surestimer ou à sous-estimer les capacités de leurs élèves en production écrite. Le rapport précise que « le niveau d'ambition du travail proposé aux élèves est souvent trop limité au regard de leurs capacités et de leurs envies. » [p. 23, 5]. Pourtant, la recherche menée par Goigoux [6] auprès de 2500 élèves de CP répartis dans 131 classes françaises montre les bénéfices des activités de production écrite dans l'apprentissage de l'écrit. Plus particulièrement, les résultats de cette étude précisent que passer du temps à planifier la tâche d'écriture et à revenir sur l'écrit produit a un effet positif significatif sur les scores de compréhension mais également sur le score d'écriture en fin de CP, surtout pour les élèves les plus faibles. Ils montrent aussi que les élèves de CP sont capables d'écrire des textes avant une maîtrise complète du code orthographique [7].

1.2 La dimension orthographique de la production écrite au CP

Les obstacles liés à la production orthographique de l'énoncé à écrire constituent toutefois un défi important pour les apprentis scripteurs. Ainsi, Hanner et al. [8] ont identifié trois composantes de la compétence orthographique et pointent les difficultés qu'elles représentent pour les élèves :

- La compétence phonographique permet de transcrire à l'aide de graphèmes la chaîne sonore entendue. Elle correspond à la découverte puis la maîtrise du principe alphabétique, généralement au cours des premières années de l'école primaire.
- La compétence lexicale permet d'écrire un mot sous sa forme conventionnelle c'est-à-dire « en choisissant la bonne façon de transcrire les phonèmes sans omettre

d'éventuelles lettres non prononcées » (p. 71). Cette dimension de l'orthographe reste problématique pour les élèves de 2ème primaire et même au-delà malgré un apprentissage explicite visant la mémorisation des formes orthographiques des mots.

- La compétence d'orthographe grammaticale permet aux élèves de résoudre des problèmes d'accord (au sein du groupe nominal ou accord sujet-verbe). Cette compétence, qui demande à l'élève un fort niveau d'abstraction pour mobiliser les règles apprises, ne commence à se mettre en place qu'en fin d'école primaire.

Sprenger-Charolles et al. [9] ont montré que les élèves de CP mobilisent principalement la compétence phonographique pour écrire, sous l'effet de l'apprentissage systématique des correspondances phonèmes graphèmes. Riou [10] précise, quant à lui, que passer du temps à encoder en autonomie améliore les performances des élèves de CP en orthographe et en décodage. Concernant plus particulièrement la compétence en orthographe grammaticale, l'étude coordonnée par Goigoux [6] pointe que plus de 75 % des élèves de CP ne notent aucune marque d'accord, 8 % utilisant une marque erronée (S pour ENT, par exemple). En conclusion de ces différents constats, nous reprenons une préconisation de l'étude de Goigoux [6] : « il convient [...] de ne pas attendre leur maîtrise des accords pour leur donner des occasions d'écrire des textes. La réflexion pourrait alors porter sur la gestion de l'orthographe en production d'écrit, y compris en révision de texte, mais aussi, et surtout, sur la nécessité de produire des écrits, et pas seulement de copier, même avant de maîtriser le code. » (p. 54).

1.3 Compétences métalinguistiques et écriture en binôme

De façon complémentaire, depuis les années 1990, de nombreux travaux ont montré l'importance des compétences métalinguistiques dans l'appropriation de système écrit du français [11]. Ainsi, des études ont croisé l'analyse de productions orthographiques de jeunes enfants avec ce qu'ils en disaient lors d'entretiens métagraphiques [12] afin de mieux comprendre le niveau de conceptualisation du fonctionnement de la langue des jeunes scripteurs. De plus, on constate que lors d'entretiens métagraphiques, l'enfant adopte une posture réflexive sur son écrit de nature à induire des révisions sur sa proposition [13]. Toutefois, malgré leur grand intérêt, deux limites peuvent être soulevées concernant ces entretiens [14] : 1/ les informations collectées sont très fortement dépendantes de la qualité du questionnaire déployé par le chercheur ; 2/ le questionnaire intervient généralement à l'issue de la production et on ne peut donc écarter une reconstruction de la réflexion *a posteriori* ce qui ne garantit pas l'accès fidèle au raisonnement mobilisé par l'élève.

Face à ces constats, dans la continuité des travaux qui ont mis en évidence les effets des retours entre pairs et du travail collaboratif sur le texte produit par des élèves de primaire [15-16], nous nous intéressons ici aux échanges spontanés produits par deux élèves de CP qui coécrivent un texte. Nous voyons plusieurs avantages à cette "co-écriture au brouillon" [17] pour des élèves de CP. En effet, la modalité d'écriture à deux permet d'alléger l'activité de mise en mots, très couteuse pour de jeunes scripteurs. De plus, il ne faut pas oublier que le geste graphique (tenue du stylo et acte graphique lui-même) n'est pas totalement acquis en CP [18]. Écrire à deux permet donc un étayage mutuel pour produire un texte, sachant que l'un des deux élèves est allégé de l'acte graphique. Enfin, notons que la collaboration entre pairs est fortement encouragée par les ressources institutionnelles en France [19]. Nous espérons ainsi avoir accès et décrire finement la nature des problèmes évoqués par les deux élèves en situation d'écriture-révision du texte. Nous nous centrons ici plus particulièrement

sur leur gestion des problèmes orthographiques en cherchant à comprendre le rôle de chacun dans ce processus d'écriture-lecture-réécriture.

1.4 Les opérations de révision en production écrite

Dans le cadre de notre approche en génétique de l'écriture [20-21], nous nous intéressons aux activités de révision pendant le processus d'écriture. Nous nous référons aux opérations de réécriture en nous basant sur les travaux de Fabre-Cols [22]. Elle met en avant l'opération de suppression qui « consiste à enlever un élément présent dans un état du texte sans lui substituer en remplacement aucun autre élément dans un état de texte ultérieur » [p.109, 22]. L'opération de remplacement « établit une équivalence entre deux termes » [p. 59, 22]. Vient ensuite le déplacement d'une unité et enfin l'opération d'ajout « crée du nouveau à partir de rien » [p. 85, 22]. Ces opérations, fondées sur l'analyse du manuscrit scolaire en tant que produit du processus d'écriture, témoignent des transformations successives opérées par les scripteurs au fil de la production textuelle. Elles ne se limitent pas à des traces visibles de réécriture, mais traduisent le résultat d'un travail cognitif et linguistique sous-jacent, issu de la reconnaissance, par le scripteur, des problèmes rencontrés pendant la rédaction.

2. Méthodologie de l'étude

2.1. Méthodologie du « Système Ramos » et participants

Nous adoptons la méthodologie dite "Système Ramos" mise au point par Calil [23]. Cette méthodologie, caractérisée par la multimodalité, valorise une approche écologique du recueil des données. Les élèves sont observés dans une situation de classe authentique. Des caméras sont installées dans la salle pour rendre compte à la fois du travail de la classe et des élèves filmés en binôme. L'un des deux élèves est muni d'un stylo numérique qui enregistre les traces du texte en train de s'écrire.

Les données ainsi recueillies sont de plusieurs natures : des enregistrements vidéo (1/ échanges entre l'enseignante et le collectif classe, 2/ échanges entre élèves au sein du binôme qui écrit et avec les autres groupes d'élèves), le texte en train de s'écrire jusqu'à la phase terminale du processus. Les deux éléments sont ensuite synchronisés de façon à avoir accès simultanément à la vidéo et au texte produit au fil de la séance.

Nous avons collecté les écrits dans une classe d'une école rurale située à la périphérie d'une grande ville du sud-ouest de la France. La classe rassemble des élèves de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} primaire (respectivement 6 ans, 7 ans et 8 ans). Les élèves viennent de milieu favorisé pour la moitié de la classe, le reste appartenant à la classe moyenne ou défavorisée. L'enseignante de la classe¹, maîtresse-formatrice, a été membre d'une recherche collaborative sur le thème de l'écriture et de la réécriture de textes.

¹ Nous remercions chaleureusement Anne, l'enseignante de CP, ainsi que les élèves de sa classe pour leur accueil, leur disponibilité et leur implication tout au long de ce projet de recherche.

La séquence a été constituée de trois séances d'écriture de contes. Elle a été précédée par des lectures du même genre textuel qui ont permis de mettre au point des fiches d'aides à l'écriture (répertoires de mots/expressions, trame du schéma narratif, etc. voir l'annexe 1). Cette acculturation n'a pas été observée par les chercheurs.

Les séances d'écriture constituant cette séquence ont adopté le même déroulement. Après que l'enseignante a précisé la consigne ("Écrire une histoire inventée"), les élèves du binôme ont un moment d'échanges oraux qui poursuit un objectif de planification. Durant la phase de production, un élève du binôme écrit à l'aide du stylo numérique, en collaboration avec son camarade. Quand le texte est terminé, il est relu à haute voix par l'enseignante de la classe qui suggère des modifications orthographiques.

Notre étude porte sur une étude de cas : les écrits de deux élèves (filles et garçon) de cette classe CP : Mathilde - qui écrit à l'aide du stylo - et son camarade, Corentin. Notre choix est lié au seul fait que le traitement du corpus a débuté par ce binôme. Nous analysons le premier jet d'écriture en lien avec les discours émis tout au long de la rédaction.

Figure 1. Texte produit par Mathilde² et Corentin en premier jet



² Les prénoms des élèves ont été anonymisés.

Figure 2. Version normée du texte de Mathilde et Corentin³

L. 1	Jadis un mousquetaire et son cheval
L. 2	ils habitaient dans un château mais un jour, un dragon
L.3	les attra[pa] et les enferma dans un donjon. Par chance,
L.4	un lutin lança une lance et il coupa les barreaux
L.5	du donjon et ils vécurent jusqu'à la fin des temps.
L.6	Ils vécurent heureux jusqu'à la fin
L.7	des temps.

2.3 Critères d'analyse

Afin d'évaluer la performance orthographique du texte produit par le binome, nous nous appuyons sur le niveau de transcription phonographique et de correction orthographique. Nous évaluons ainsi si la production est phonologiquement plausible et/ou orthographiquement correcte. Nous notons également les types de modifications opérées par les deux élèves (ajout, suppression, déplacement, remplacement, voir paragraphe 1.4) ainsi que l'unité linguistique concernée par l'opération (lettres, mots, phrases...). Enfin, nous identifions qui est à l'origine de la proposition ou de la révision : Mathilde, Corentin, le binome ou l'enseignante.

3. Analyse du corpus

3.1. Analyse générale de la production

La performance orthographique globale du texte analysé est bonne pour des élèves de cet âge puisque 70 % des mots du texte produit sont orthographiquement corrects ou phonologiquement plausibles, garantissant la compréhension du message pour un lecteur hors production. On note toutefois que des problèmes de segmentation en mots persistent (par exemple, il za bité* pour ils habitaient).

La recherche en binome porte sur 14 mots. Les corrections apportées sont essentiellement des ajouts (50 %) et des suppressions (35 %) mais on observe peu de remplacements (15 %) et aucun déplacement. Ces observations confirment les résultats de travaux antérieurs sur les opérations de révision mobilisées par des élèves de primaires [22-24]. Toutefois, au-delà des modifications apportées aux mots du texte, l'analyse de la transcription de l'enregistrement filmé (film synchronisé généré par le système Ramos), en donnant accès à des informations multimodales, permet de saisir les raisonnements et stratégies de ces deux élèves dans deux types de situations :

³ Nous surlignons en vert les termes et expressions qui présentent des problèmes d'orthographe identifiés sur le manuscrit produit. Nous précisons que les lignes 6 et 7 correspondent à la réécriture de l'expression finale dont la forme normée a été donnée par l'enseignante lors de la relecture de l'histoire.

1/ lorsqu'ils ont un doute sur l'écriture d'un mot qu'ils cherchent à orthographier ;

2/ lorsqu'ils révisent le texte et repèrent un dysfonctionnement, identifient un problème orthographique et recherchent une solution pour faire une proposition d'écriture.

Nous distinguons ainsi les doutes orthographiques [25] résolus par les élèves en autonomie de ceux résolus avec l'aide d'outils mis à leur disposition ou de l'enseignante. Dans les deux cas, l'état final du texte ne fait pas apparaître toutes les hésitations qui caractérisent l'encodage des mots et on perçoit l'intérêt d'accéder aux verbalisations qui accompagnent la réflexion en binôme.

3.2. Résolution en autonomie par le binôme

De façon générale, une fois que les élèves sont d'accord sur l'énoncé à produire, Mathilde, l'élève qui écrit à l'aide du stylo numérique, prend en charge l'encodage des mots qu'elle pense pouvoir orthographier. Par exemple, elle écrit seule *dan donjon** (*dans [un] donjon*), *il za bité dans un château** (*ils habitaient dans un château*), *une lans** (*une lance*) ou encore *il coupal et bareau** (*il coupa les barreaux*). Les verbalisations qui accompagnent ces productions relaient une procédure de transcription phonographique et témoignent déjà d'une posture métalinguistique. Au fil de l'écriture, Corentin relit et valide les formes phonologiquement plausibles, sans toutefois identifier systématiquement les dysfonctionnements au plan orthographique ou les omissions. Par ailleurs, Mathilde interroge parfois Corentin lorsqu'elle se questionne sur la transcription d'un phonème. C'est le cas par exemple pour *lutin*, où elle s'arrête avant d'écrire le IN et demande à Corentin si ce graphème est correct. Corentin valide IN en rappelant la règle contextuelle « IN ou IM... c'est devant un M ou devant un P ».

Mathilde est également à l'initiative d'un certain nombre des modifications apportées à l'écriture des mots. Ces ratures écrites peuvent être commentées à l'oral et correspondent à des rectifications graphiques ayant pour but de proposer une forme plus lisible du mot. C'est le cas par exemple pour *son [cheval]* écrit SON + une lettre qui ressemble à un d alors que Mathilde tente de tracer le CH de *cheval*. Elle agglomère le c et la barre du h puis barre et réécrit SON et plus loin d, ce dernier étant à nouveau barré avec le commentaire de Mathilde « j'ai refait la même bêtise ». De même, *jour* est réécrit car Mathilde trouve que le R est « trop grand ». On voit à cette occasion que le geste graphique, bien que déjà maîtrisé par le scripteur, peut encore peser sur la transcription des mots et demander des réécritures en cours de production.

D'autres modifications sont suggérées par Corentin. Par exemple, les élèves s'arrêtent sur l'orthographe de *cheval*. Ils commencent par chercher dans les répertoires de mots donnés par l'enseignante comme aide à l'écriture. Ne trouvant pas le mot, Mathilde finit par dire qu'elle sait l'écrire et encode CHEVAL. Corentin relit alors la production et insiste sur la fin du mot, suggérant le découpage en syllabes écrites [CHE-VA-LE] et précisant « il y a un E à la fin ». Alors que Mathilde ajoute EAU à la fin du mot, Corentin relit la production et signale « tu as écrit CHEVALO ». Mathilde répète le mot cible et barre le AU. De la même façon, pour la deuxième occurrence du mot *donjon*, Corentin rappelle à Mathilde qu'elle a le modèle du mot au-dessus et signale une erreur de sursegmentation du mot (*don jon**) qui amène Mathilde à ajouter un trait pour lier les deux syllabes du mot.

Ces exemples illustrent les effets de la relecture conjointe sur la révision orthographique du texte au fil de la production. Lors de ces pauses dans la production, Mathilde, qui tient le

stylo, ponctue l'encodage de remarques métalinguistiques. Mais Corentin va également accompagner la production orthographique de commentaires tels que “il faut une majuscule au début [de *jadis*]” ou “il ne faut pas d'accent parce que ça [ET] fait déjà [e]”. Il joue ainsi un rôle de superviseur, formulant lui aussi des propositions et des doutes orthographiques.

Nous en voyons un exemple dans les échanges suivants lors de la relecture de “*les enferma dans un donjon*”, noté LÉZANFERM DAN DONJON*.

757. MATHILDE : *Et les enferma dans ...* (Mathilde ajoute un accent sur le E pour faire LÉ*/*les*) MA on a oublié le A... (Mathilde ajoute le A après le M pour le mot *enferma*)

758. CORENTIN : *là il y a un espace*, je crois (montrant LÉZANFERMA)

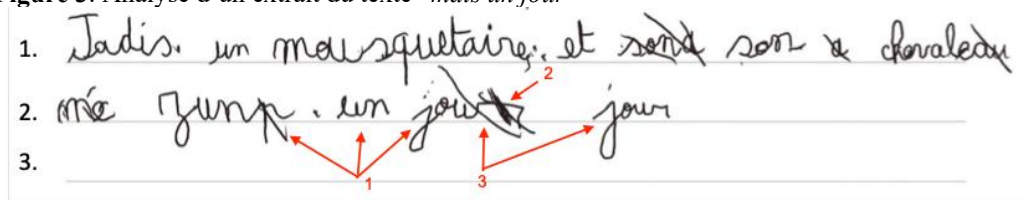
759. MATHILDE : *les enferma* (fait une barre entre LÉ et ZANFERMA puis poursuit la lecture)

Trois problèmes sont identifiés et corrigés lors de ces trois tours de parole : Mathilde corrige l'omission de l'accent sur le E pour faire LÉ*/*les* et d'un graphème en ajoutant un A à la fin de ZANFERM*. A la suite, Corentin identifie une erreur de segmentation entre LÉ* et ZANFERMA*. Le critère dominant pour identifier un problème semble être la plausibilité orthographique de l'énoncé puisque le binome ne parvient pas à localiser et donc corriger le dysfonctionnement lié à la notation de la liaison orale entre *les* et *enferma*. Nous notons l'intérêt de la relecture en binome dans le contrôle de la proposition de transcription. Ainsi le “co-scripteur” joue un rôle de régulation externe et peut tour à tour répéter l'énoncé à produire, identifier un problème de transcription, chercher dans les outils, suggérer une solution, etc., cela, dans le but de soutenir le scripteur qui peut ainsi se centrer sur la production orthographique et graphomotrice.

3.3. Recours à la fiche d'aide

Au fil de l'écriture, les élèves s'arrêtent et cherchent dans les outils lorsqu'ils ne connaissent pas ou hésitent sur l'écriture d'un mot. C'est le cas pour écrire les mots *cheval* (voir paragraphe 3.1) et *dragon* que les élèves ne trouvent pas dans la fiche d'aide et finissent par encoder. Toutefois, les outils peuvent également être mobilisés pour vérifier, voire rectifier, l'écriture d'un mot. L'étude de l'écriture de *un jour* illustre une posture de réflexivité sur la langue à différents niveaux :

Figure 3. Analyse d'un extrait du texte “*mais un jour*”



Mathilde écrit d'abord seule MÉ ZUNP* puis barre le P. Alors que les élèves cherchent *dragon* dans les outils pour écrire la suite de la phrase ([*mais un jour, un dragon*]), Mathilde repère *un jour* dans la liste de mots proposée par l'enseignante en guise d'aide à l'écriture. Le premier point de tension (numéroté 1 ci-dessus) survient lorsque Mathilde compare sa

production initiale (MÉ ZUNP) avec la forme correcte trouvée dans la fiche-outil. Mathilde réalise que son hypothèse phonétique (écrire ZUN* en s'appuyant sur la liaison orale avec *mais*) est incorrecte orthographiquement. Elle verbalise ce constat par l'opposition « mais un... » en comparant les deux formes. Cette comparaison déclenche une opération de suppression du P que l'on peut qualifier de méta orthographique. Toutefois, elle efface ce P final sans commenter cette opération ce qui nous prive du raisonnement associé à l'opération. Une tension subsiste sur l'identité des lettres. Mathilde identifie la lettre J au début de *jour* mais, au moment d'épeler le mot pour le copier, elle la nomme [JE]. Cela indique une activité métalinguistique où l'élève semble naviguer entre le nom de la lettre et sa valeur phonémique pour gérer l'orthographe des mots.

Une fois le problème orthographique résolu et les lettres correctes identifiées (J-O-U-R), l'attention de Mathilde bascule vers l'aspect purement graphique du mot (numéroté 2 ci-dessus). Nous observons la mise en œuvre d'une auto-évaluation critique : Mathilde s'arrête brusquement (« Ouh là ! »). Elle émet un jugement métagraphique sur sa propre performance grapho-motrice : « Je crois que j'ai fait le R un petit peu trop grand ». Corentin intervient pour valider ou justifier le tracé. Il mentionne : « Mais moi je fais la boucle, toujours, au R ». Cette remarque est intéressante car elle tente de légitimer la forme graphique (la présence de la boucle) qui a peut-être causé l'agrandissement excessif de la lettre. Corentin agit ici comme un gardien de la norme scolaire (la boucle est permise/requise), essayant de lever la tension.

Malgré l'approbation de Corentin (« Ouais »), Mathilde raye la lettre « R » jugée défectueuse et réécrit complètement le mot (numéroté 3 dans l'extrait de texte ci-dessus).

Cet épisode illustre que pour ces élèves, écrire *un jour* est une double tâche :

- Orthographique : Remplacer l'écriture phonétique erronée ([ZUNP]) par l'orthographe lexicale correcte copiée ([UN]).
- Graphique : Maîtriser le geste grapho-moteur pour que le produit fini soit “esthétiquement” acceptable (taille du R).

Les ratures et les hésitations montrent que l'activité métalinguistique et méta orthographique peuvent freiner la linéarité de l'écriture mais sont essentielles à l'apprentissage et l'autocorrection en orthographe. Ces exemples montrent également les limites des outils d'aide à l'écriture, même lorsqu'ils sont produits avec les élèves, puisqu'ils ne peuvent évidemment pas être exhaustifs. Par exemple, lorsqu'ils écrivent *par chance*/PARCHANS*, Corentin formule ses doutes sur la fin de CHANS* et suggère un C à la place du S. La recherche dans la fiche outil ne permettra pas de lever ce doute, alors même que l'expression y est notée. Cela illustre la difficulté, pour des lecteurs débutants, à utiliser ce type d'aide qui réclame de bonnes compétences de décodage et une gestion efficace des outils polymorphes présentant des éléments de multiple nature (mots répartis dans des tableaux plus ou moins aisés à lire, images...).

3.4. Demande d'intervention de l'enseignante

Comme dans nos observations antérieures [26], nous notons que les élèves sollicitent l'enseignante pour des questions d'encodage de mots. Pour attirer l'attention de l'adulte expert, les élèves lèvent le doigt puis attendent que l'enseignante vienne leur dire comment s'écrit le mot sur lequel ils butent. C'est le cas pour écrire le mot *mousquetaire*. Mathilde commence à écrire MOUSQU puis s'arrête et demande “c'est un C, un K ou un Q ?”. Alors

qu'elle a déjà noté une graphie pour transcrire le [K] et que Corentin confirme "c'est un Q, je crois", les élèves décident d'appeler l'enseignante qui vient et épelle le mot en même temps qu'elle l'écrit au tableau.

Les deux élèves font pourtant preuve de connaissances assez précises sur la polyvalence graphémique du phonème du K. On peut s'interroger sur la pertinence de ce dispositif didactique visant à soutenir la production textuelle en allégeant la charge liée à la production orthographique. Comme nous le verrons plus loin pour l'écriture du mot *dragon*, l'attente pour que les élèves obtiennent la réponse de l'enseignante est parfois longue, ce qui peut fragmenter le rythme de l'écriture, voire amener les élèves à modifier l'énoncé qu'ils souhaitaient écrire.

Nous nous arrêtons sur le mot *dragon*. Bien que dans le texte manuscrit, le mot ne soit pas raturé graphiquement, cet exemple illustre de quelle façon les élèves combinent les différentes aides à leur disposition pour écrire. Dans un premier temps, les deux élèves se réfèrent à la fiche d'aide à l'écriture :

638. MATHILDE : Est-ce que tu as *dragon* ? (Corentin cherche dans les fiches)

639. CORENTIN : *Dragon*... Un...hum.. (Mathilde continue à écrire le mot *mais* [mé zunp])

Or, Corentin ne trouve pas le mot et se disperse. Voyant cela, Mathilde lève la main pour appeler l'enseignante mais sans succès. Corentin revient sur la tâche d'écriture :

676. CORENTIN : *Un dragon arriva.*

677. MATHILDE : *Un dragon arriva*... Comment ça s'écrit *dragon* ? (Elle prend la fiche d'aide et cherche avec Corentin pour le mot *dragon*) Il n'y a pas *dragon* là. Ce n'est pas *dragon* là ! (lisant le tableau en commençant par le premier mot de la liste : *un arbre enchanté*) *Un ar ...un aaarbre en... chan... té...*

678. CORENTIN : *chan... té...*

Les deux élèves éprouvent tous les deux de la difficulté à utiliser les outils d'aide qui restent très complexes à lire. En effet, ils nécessitent un repérage visuel dans l'outil ainsi qu'une lecture linéaire. Cela interrompt le processus d'écriture et amène un changement de l'énoncé produit (*un dragon les attrape* au lieu de *un dragon arriva*). Malgré cela, la fin des échanges sur le mot *dragon* illustre un co-étayage en action :

685. MATHILDE : Il faut finir, un *dragon*. Un d.. d drr (Elle recommence à écrire le mot *dragon*, D R)

686. CORENTIN : A.

687. MATHILDE : À ton avis il y a une boucle ? (Corentin regarde avec elle)

688. CORENTIN : Draaa (Mathilde continue à écrire le mot et note la lettre A)

689. MATHILDE : *Drague... gue... gue :: C'est bon le GUE ?... G ?*

690. CORENTIN : Huumm ? Humm, je ne sais pas, je vais demander. (Il lève la main pour appeler la maîtresse ; pendant ce temps, Mathilde continue à écrire GON)

691. MATHILDE : Non, c'est bon je l'ai écrit... *Un dragon*.

692. CORENTIN : Draa..gon (relisant la proposition de Mathilde).

Dans un temps relativement court, le cas de l'encodage du mot *dragon* a mis en valeur l'autonomie de ces jeunes élèves qui, devant la difficulté à lire la fiche d'aide et la non-disponibilité de l'enseignante (très sollicitée par tous les élèves dans cette séance d'écriture), ont orthographié le mot tout à fait correctement.

On repère dans le processus de production du texte plusieurs occurrences de ces boucles discursives dans lesquelles les élèves semblent mobiliser toutes les aides à disposition : ils commencent généralement par regarder sur les outils d'aide à l'écriture puis appellent l'enseignante et cherchent enfin seuls. Le plus souvent, ils parviennent ensemble à une proposition phonologiquement plausible et on peut donc s'interroger sur l'intérêt du dispositif didactique qui semble induire l'importance de la norme orthographique au détriment de la production textuelle.

Discussion et conclusion

Nos résultats pointent l'intérêt d'un dispositif multimodal pour accéder au texte en train de s'écrire et approcher ainsi le processus rédactionnel chez de jeunes apprenants. Cette méthodologie ajoute une dimension originale au brouillon réalisé par les élèves. L'observation de ces opérations gagne en profondeur lorsqu'elle est articulée à l'étude du processus d'écriture en cours, notamment grâce à l'enregistrement filmé des interactions entre les élèves, rendu possible par le « Système Ramos » [23]. Cette méthodologie est particulièrement intéressante car ces discours entre élèves échappent généralement à l'enseignant et on y fait rarement référence dans le quotidien de la classe.

De plus, ce dispositif permet d'accéder à une autre forme d'occurrence de rature, semblable à ce que De Biasi [27] a désigné comme une « rature blanche », c'est-à-dire une rature sans trace matérielle sur le manuscrit mais qui donne lieu à une réflexion d'ordre métalinguistique entre les deux élèves du binôme. Ainsi, dans le contexte scolaire, Calil [28] la qualifie de « rature orale », car elle se manifeste à travers le discours des élèves plutôt que par des marques graphiques. L'analyse conjointe de la trace manuscrite et du dialogue filmé révèle ainsi des moments où les élèves reconnaissent et discutent des problèmes orthographiques ou linguistiques, engageant des activités métalinguistiques verbalisées sans qu'aucune modification graphique ne soit inscrite sur la feuille. Cette perspective élargit la compréhension du processus d'écriture/réécriture, en intégrant la dimension orale et collaborative de la production textuelle, essentielle pour saisir la dynamique réelle de la réflexion linguistique (voir [2] pour les références à la notion de phrase) des scripteurs en situation d'apprentissage.

Au cycle 2, les contraintes pèsent majoritairement sur la transcription phonographique [29]. Aussi, d'un point de vue plus développemental, nos résultats rendent compte de compétences orthographiques et métalinguistiques déjà nombreuses chez les deux élèves observés. A ce moment de l'apprentissage, la dimension phonographique apparaît déjà bien maîtrisée : les élèves sont en mesure de produire un texte presque phonologiquement plausible et verbalisent de nombreux commentaires et questionnements témoignant d'une réelle réflexion sur le

fonctionnement de la langue écrite. Ces éléments illustrent une nouvelle fois que l'écriture est une activité langagière réflexive [30]. La révision, en interaction avec la planification [31], survient à différents moments de la rédaction comme processus de contrôle et de régulation de l'activité scripturale.

A l'issue de cette étude, les perspectives didactiques semblent importantes. Tout d'abord, nos résultats incitent à développer les situations de production écrite dès le début de l'apprentissage systématique de l'écriture. Ils confirment les constats de la recherche IFE Lire-Ecrire CP [6] qui précisent que « la situation de scripteur et auteur-réviseur de son texte est bénéfique avec les plus jeunes élèves ; elle gagne à être proposée dès le cours préparatoire, même si le coût des opérations de haut niveau liées à la production de texte est important pour ces jeunes élèves. » [p. 98, 7].

Dans cette perspective, il est sans doute nécessaire d'interroger le poids des dispositifs didactiques sur la gestion de la production écrite par les élèves. En effet, notre analyse met en lumière un format de résolution de problème mobilisé par les élèves lorsqu'ils se trouvent face à un mot inconnu à orthographier : ils cherchent dans les outils d'aide à l'écriture, sollicitent l'étayage de l'enseignante puis cherchent seuls et proposent une écriture du mot-cible, parvenant généralement à une proposition phonologiquement plausible. Ce format résulte du contrat didactique posé par la professeure qui vise à alléger la tâche d'encodage pour que l'élève puisse se centrer sur la production textuelle. Toutefois, comme nous l'avons constaté, dans le courant de ce processus, parfois long puisque dépendant de la disponibilité de l'enseignante et de l'exhaustivité des outils d'aide à l'écriture, la mise en mots peut se trouver perturbée. Il semble donc nécessaire de s'interroger sur cette dépendance aux multiples aides à l'écriture qui peuvent se révéler contre-intuitives, frôlant parfois le sur-étayage et qui place l'enseignante dans une posture de « gardienne du code » [32], courant d'un élève à l'autre pour résoudre des problèmes orthographiques ponctuels.

Références

1. De Gaulmyn, M.-M., Bouchard, R. et Rabatel, A. (dir.) (2001). Le processus rédactionnel - Écrire à plusieurs voix. *La Lettre de l'AIRDF*, 29, 40-41.
2. Paolacci, V., Calil, E. et Mauroux, F. (2025). Produire des écrits en binôme en première primaire. Quelles traces de la construction de phrase ? *Le français aujourd'hui*. 231, 15-26. <https://doi.org/10.3917/lfa.231.0015>
3. Calil, E. et Pereira, L. Á. (2018). Reconhecimento antecipado de problemas ortográficos em escritoras novatas: quando e como acontecem. *Alfa*, 62/1, 91-123. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942018000100091&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1981-5794. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1804-5>.
4. Cnesco (2018). Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. *Notes des experts*. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>
5. IGESR- Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche (2023). L'enseignement de la production d'écrits à l'école primaire : état des lieux et besoins L'enseignement de la production d'écrits au CE2 à l'école élémentaire (cycle 2) Livret 2. *Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse*, N° 22-23 277B – juillet 2023
6. Goigoux, R. (Dir.) (2016). Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. *Synthèse du rapport de recherche. IFE*. Disponible à l'adresse <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>.

7. Brissaud, C., Pasa, L., Ragano, S. et Totereau, C. (2016). Effets des pratiques d'enseignement de l'écriture en cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, 196, 85-100.
<https://doi.org/10.4000/rfp.5079>
8. Hanner, C., Bosse, M. -L., Brissaud, C. et Bressoux, P. (2021). L'acquisition de l'orthographe à l'école élémentaire et au collège, en France : erreurs persistantes, facteurs déterminants et relations entre connaissances lexicales et grammaticales. *ANAE*, 170, 70-76.
9. Sprenger-Charolles, L., Siegel, L.S., Béchennec, D. et Serniclaes, W. (2003). Development of phonological and orthographic processing in reading aloud, in silent reading and in spelling: A four year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 84, 194-217.
DOI: 10.1016/s0022-0965(03)00024-9
10. Riou, J. (2017). Les effets du temps passé à encoder sur les performances des élèves. *Repères*, 55, 159-182. <https://doi.org/10.4000/reperes.1163>
11. Gombert, J. -E. (1990). *Le développement métalinguistique*. PUF.
12. Jaffré, J. -P. (1995). Compétence orthographique et acquisition. Dans D. Ducard, R. Honvault et J. -P. Jaffré (dir.), *L'orthographe en trois dimensions* (P. 94-158). Nathan.
13. Mauroux, F. (à paraître). Etude des effets d'un oral réflexif sur les opérations de révision de productions orthographiques d'élèves de 1ère primaire en France. *Recherches en éducation*, 62.
14. Mauroux, F. et Morin, M. -F., (2018). Soutenir le travail des jeunes scripteurs par la conduite de l'entretien métagraphique en milieu scolaire : pourquoi et comment ? *Repères*, 57, 123-142.
<https://doi.org/10.4000/reperes.1516>
15. Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., Toorenaar, A. et Van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write, Practice and Research. *Journal of Writing Research*, 1 (1), 53-83. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.3>
16. Crinon, J. (2012). The dynamics of writing and peer review at primary school. *Journal of writing research*, 4 (2), 121-154. <https://doi.org/10.17239/jowr-2012.04.02.2>
17. Gerin, M. (2021). La bande-brouillon : un dispositif de coécriture fille-garçon au CP pour un enjeu épistémique et éthique » in *Repères* [En ligne], Varia, mis en ligne le 28 juin 2021. DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.3393>
18. Plane, S. (2013). Analyser les débuts dans l'écriture quand on débute dans l'enseignement », *Repères* [En ligne], 47 | 2013, mis en ligne le 31 décembre 2014. DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.537>
19. Eduscol (2018). *L'écriture au cycle 2*. Chrome
extension://efaidnbmnmbpcjpcglclefindmkaj/<https://eduscol.education.fr/document/14371/download>
20. Calil, E. (2003). Processus de création et ratures : analyse d'un processus d'écriture dans un texte rédigé par deux écoliers. *Langages Soc.* 103, 31-55. DOI <https://doi.org/10.3917/ls.103.0031>
21. Calil, E. et Myhill, D. (2020.) Dialogue, erasure and spontaneous comments during textual composition: What students' metalinguistic talk reveals about newly-literate writers' understanding of revision. *Linguistics and Education*, 60, 1-15.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100875>
22. Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège : De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. ESF.
23. Calil, E. (2020). Ramos System: method for multimodal capture of collaborative writing processes in pairs in real time and space in the classroom. *ALFA* 64, e11705 (2020)
<https://doi.org/10.1590/1981-5794-e11705>
24. Similowski, K., Pellán, D. et Plane, S. (2018). Que révèlent les traces de réécriture dans les brouillons d'élèves produisant des récits à partir de sources littéraires ? *Repères*, 57, 15-34. DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.1448>
25. Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.
26. Calil, E., Paolacci, V., Felipeito, C. et Amorim, K. A (2024). Emplois de la ponctuation et commentaires spontanés sur ces emplois en production écrite chez des élèves français et brésiliens au début du primaire. *SHS Web Conf. Volume 186, 2024. Colloque E-CALM : Analyser de grands corpus scolaires et universitaires : des questions pour la recherche et pour la formation (E-CALM2022)*.
<https://doi.org/10.1051/shsconf/202418602005>
27. De Biasi, P.-M. (1996). Qu'est-ce qu'une rature?. In Bertrand Rougé (dir.), *Ratures et repentirs*. Publications de l'Université de Pau, coll. Rhétorique des arts, V. P. 17-48.

28. Calil, E. (2013). Dialogisme, hasard et rature orale. Analyse génétique de la création d'un texte par des élèves de 6 ans. Dans C. Boré, et E. Calil, Eduardo (dir.). *L'école, l'écriture et la création. Études françaises et brésiliennes* (Y. Hamonic, trad., p. 157-188). L'Harmattan.

29. Berninger, V.W. & Swanson, H.L. (1994). Modification of the Hayes and Flower model to explain beginning and developing writing. In E. Butterfield (Ed.), *Advances in cognition and Educational Practice*. Vol. 2. Children's writing: toward a process theory of development of skilled writing(pp. 57-82). Greenwich, CT : JAI Press.

30. Kervyn, B. (2021). La préparation de l'écriture : vers un concept didactique à forte pertinence. *Pratiques* [En ligne], 189-190.DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.10259>

31. Roussey, J.-Y. et Piolat, A. (2005). La révision du texte : Une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie Française*, 50(3), 351–372. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.001>

32. Pilorgé, J. -L. (2010). Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves. *Pratiques*, 145-146, 85-103. DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1513>

Annexe 1

Exemples d’outils d’aide à l’écriture proposés au binôme d’élèves scripteurs

Le conte : les personnages			
	un arbre enchanté un arbre enchanté		un crapaud un crapaud
	un fou du roi un fou du roi		une licorne une licorne
	une bergère une bergère		un loup garou un loup garou

Les expressions pour bien écrire

Il était une fois	Tout à coup	Heureusement	Enfin
Il y a bien longtemps	C'est alors que...	Par chance	Depuis ce jour
Autrefois	Pendant ce temps	Finalement	Ainsi
Un jour	Soudain	Quelques temps	Maintenant
Un soir	Brusquement	après	Dorénavant
	A cet instant		Désormais
	C'est ainsi que		Finalement

8.7

Liste d'adjectifs			
Qui indiquent l'apparence			
accueillant(e) adorable attrayant(e) beau/belle costaud crasseux/crasseuse élégant(e)	grand(e) gros/grosse habillé(e) (bien/mal) hideux/hideuse laid(e) magnifique	maigre merveilleux/merveilleuse mince petit(e) plaisant(e) propre ravissant(e)	sale sauvage séduisant(e) sombre souriant (e) splendide svelte
Qui indiquent la personnalité			
agressif/agressive ambitieux/ambitieuse amusé(e) avare brave brillant(e)	dangereux/dangereuse désagréable doué(e) droit(e) dynamique égoïste	hypocrite impartial(e) informé(e) inquiet/inquiète instinctif/instinctive intelligent(e)	sage serviable sincère solitaire talentueux/talentueuse réfléchi(e)