



HAL
open science

L'écriture collaborative supportée par les TICE

Camille Bedel, Elsa Falbo

► **To cite this version:**

Camille Bedel, Elsa Falbo. L'écriture collaborative supportée par les TICE. Education. 2012. dumas-00739436

HAL Id: dumas-00739436

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00739436>

Submitted on 8 Oct 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Année universitaire 2011-2012

**Master Métiers de l'enseignement scolaire
Mémoire professionnel de deuxième année**

L'écriture collaborative supportée par les TICE

Présenté par Bedel Camille & Falbo Elsa

Discipline : TICE

Responsables du mémoire : Mme Villiot-Leclercq & Mme De Flaugergues

Nous remercions chaleureusement Mme Broin-Boyer pour nous avoir accueillies dans sa classe et pour nous avoir offert le temps nécessaire à la mise en place de notre séquence. Nous remercions également les élèves du grand intérêt qu'ils ont porté à notre projet.

SOMMAIRE

| | |
|---|----|
| introduction..... | 5 |
| I) Cadre théorique | 6 |
| 1) Les compétences rédactionnelles | 6 |
| A) Les programmes..... | 6 |
| B) L'orthographe : | 6 |
| C) L'orthographe grammaticale : | 8 |
| 1. Définition:..... | 8 |
| 2. Acquisition de l'accord: | 9 |
| D) Evaluer la production écrite | 10 |
| 2) L'écriture collaborative | 10 |
| A) L'écriture :..... | 10 |
| B) Le travail en collaboration | 11 |
| 1. Parallèle entre les apports du travail collaboratif et l'écriture collaborative: | 11 |
| 3) L'écriture collaborative et les tice..... | 13 |
| A) L'apprentissage collaboratif..... | 13 |
| B) Les TICE et l'écriture collaborative | 14 |
| C) Exemples d'outils pouvant Être utilisés en classe | 14 |
| D) Les outils TICE utilisés dans le projet | 16 |
| -Le contexte d'enseignement : le traitement de texte a majoritairement des effets positifs à travers l'écriture collaborative pour les élèves en difficulté en écriture quand ils sont accompagnés d'un élève « tuteur » qui est plus fort dans ce domaine..... | 17 |
| II) L'expérimentation en classe : méthodologie et expérimentation | 18 |
| 1) Les hypothèses :..... | 18 |
| 2) Le contexte de l'expérimentation : | 18 |
| A) Champ d'observation..... | 18 |
| B) L'échelle d'expérimentation | 19 |
| 3) La méthodologie..... | 19 |
| A) La stratégie didactique :..... | 19 |
| B) Le plan d'expérimentation :..... | 20 |
| C) Les outils de collecte de données : | 22 |

| | |
|--|----|
| D) Les outils d'analyse de traitements de données : | 23 |
| III) L'analyse des données | 24 |
| 1. Hypothèse 1 : L'écriture collaborative supportée par les TICE favorise les interactions | 24 |
| A) Données recueillies | 24 |
| B) Analyse des données..... | 25 |
| C) Bilan autour de l'hypothèse..... | 26 |
| 2. Hypothèse 2 : Le travail de groupe suscité par l'écriture collaborative, supportée par les TICE, aide au développement des habiletés rédactionnelles des élèves | 27 |
| A) Données recueillies..... | 27 |
| B) Analyse des données..... | 27 |
| C) Bilan autour de l'hypothèse..... | 30 |
| 3. Hypothèse 3 : l'écriture collaborative, supportée par les TICE, développe des compétences sociales..... | 30 |
| A) données recueillies | 30 |
| B) Analyse des données..... | 30 |
| C) Bilan autour de l'hypothèse..... | 32 |
| 4. Analyse des questionnaires..... | 33 |
| 5. Bilan général de la séquence..... | 33 |
| Sommaire des annexes | 38 |

INTRODUCTION

De nos jours, le socioconstructivisme attire de plus en plus les professeurs des écoles dans leur enseignement grâce à sa façon de rendre les élèves acteurs de leur apprentissage à travers les autres. En effet, le constructivisme social est une branche du constructivisme, défini par Piaget (1923), qui prône la construction des savoirs par l'élève. C'est Vygotski, en 1934, qui raccroche le côté social à l'arbre du constructivisme en affirmant les bienfaits des interactions et du contexte social. Nous pouvons relier ce mouvement à la pédagogie active dans laquelle l'élève est acteur de ses apprentissages. Le travail en collaboration est un moyen de rendre une pédagogie active sous l'influence du socioconstructivisme.

De plus, au vu des bulletins officiels, nous pouvons nous rendre compte de l'importance de l'écriture et de la rédaction à l'école. Ceci nous conduit à choisir de travailler l'écriture à travers la collaboration. D'autre part, les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) sont majoritairement présentes dans nos vies. Il en est de même pour les enfants : les élèves sont confrontés au quotidien à ces technologies. C'est pourquoi le socle commun de connaissances et de compétences consacre un de ses domaines à la maîtrise des TICE. Ces nouvelles technologies ne sont pas seulement destinées à valider des compétences mais peuvent également servir de support didactique ou encore de différenciation.

L'importance actuelle du socioconstructivisme, de l'écriture et des TICE nous amène à réfléchir sur une éventuelle fusion de ces trois points et de leurs apports. De plus, l'écriture étant une tâche difficile, il paraît favorable de la travailler collectivement plutôt qu'individuellement. De ce fait, elle serait support d'échanges, de débats et d'interactions. De surcroît, supportée par les TICE, l'écriture deviendrait interactive, motivante et ludique. Nous nous demandons alors si l'écriture collaborative, supportée par les TICE, favorise les compétences rédactionnelles des élèves. Pour aborder cette question nous étudierons les courants théoriques concernant ces trois aspects. Ensuite nous présenterons une séquence mise en place afin de pouvoir l'analyser dans un troisième temps. Enfin, nous discuterons nos résultats et tracerons des pistes de prolongements possibles.

I) CADRE THEORIQUE

1) LES COMPETENCES REDACTIONNELLES

A) LES PROGRAMMES

D'après la compétence n°1 du socle commun de compétences, « Maîtrise de la langue française », il est attendu à la fin du CM2 que l'élève soit capable de :

- « Rédiger un texte d'une quinzaine de lignes en utilisant ses connaissances en vocabulaire et grammaire (récit , description, dialogue, texte poétique, compte rendu).
- Orthographier correctement un texte simple de dix lignes (lors de sa rédaction ou de sa dictée) en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire.
- Savoir utiliser le dictionnaire ».

Le Bulletin Officiel (2008) explique que l'un des fondements de l'école primaire est « de faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française [...] à l'oral comme à l'écrit » et ce, à travers toutes les disciplines. Ainsi, les compétences rédactionnelles sont travaillées à travers diverses activités (sciences, mathématiques, histoire...) et sont étroitement liées à la lecture qui permet de compléter l'apprentissage de la rédaction. Celle-ci est un apprentissage prioritaire. En effet, durant le cycle 3, les élèves apprennent à rédiger différents types de textes, à se corriger et à améliorer leurs productions en utilisant le vocabulaire qu'ils connaissent ainsi que leurs compétences orthographiques et grammaticales. C'est pourquoi, d'après le BO (2008), l'apprentissage des compétences rédactionnelles nécessite aussi des activités particulières dans les domaines de l'orthographe, de la grammaire, du vocabulaire et de l'écriture.

- La grammaire est travaillée régulièrement afin d'améliorer la compréhension de textes mais aussi la rédaction de ceux-ci. (Notamment la phrase, les classes de mots, les fonctions des mots, les verbes, les accords, les propositions.)
- A l'orthographe est accordée une attention permanente pour fixer les connaissances du point de vue grammaticale et lexicale de l'orthographe.

B) L'ORTHOGRAPHE :

Nous allons nous intéresser aux programmes d'orthographe du cycle 3 afin de montrer la place de l'orthographe dans l'enseignement. Voici ci-dessous des extraits de programmes de 2002 et de 2008.

Bulletin Officiel du 14 février 2002

A la fin du cycle 3, l'enfant doit être capable de :

« copier rapidement un texte d'au moins dix lignes sans erreur orthographique, correctement mis en page, avec une écriture cursive régulière et lisible ; d'orthographier correctement un texte lors de sa rédaction ou dans une

phase de relecture, en s'aidant de tous les instruments disponibles ; d'élaborer et écrire un récit d'au moins vingt lignes, avec ou sans support, en respectant des contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation ; marquer l'accord sujet/verbe ; de repérer et réaliser les chaînes d'accord dans le groupe nominal ; distinguer les principaux homophones grammaticaux (et/est ; ces/ses/s'est/c'est ; etc...) ; construire le présent, le passé composé, l'imparfait, le passé simple, le futur, le conditionnel et le présent du subjonctif des verbes les plus fréquents et d'utiliser tous les instruments permettant de réviser l'orthographe d'un texte ».

Bulletin Officiel du 19 juin 2008

La maîtrise de la langue française se fait selon une progression dans un programme d'écriture, de grammaire, et d'orthographe. L'étude de la langue française (vocabulaire, grammaire, orthographe) donne lieu à des séances et activités spécifiques.

Rédaction

« Les élèves [...] sont entraînés à rédiger, à corriger, et à améliorer leurs productions, en utilisant [...] leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires etc.) ».

Grammaire

« L'enseignement de la grammaire a pour finalité d'améliorer [...] la correction syntaxique et orthographique. L'élève acquiert progressivement le vocabulaire grammatical qui se rapporte aux notions étudiées et mobilise ses connaissances dans des activités d'écriture ».

Les accords

Connaissance et utilisation :

- « des règles et des marques de l'accord dans le groupe nominal : accord en genre et en nombre entre le déterminant, le nom et l'adjectif qualificatif ;
- des règles de l'accord en nombre et en personne entre le sujet et le verbe ».

Orthographe

« Une attention permanente est portée à l'orthographe. La pratique régulière de la copie, de la dictée sous toutes ses formes et de la rédaction ainsi que des exercices diversifiés assurent la fixation des connaissances acquises : leur application dans des situations nombreuses et variées conduit progressivement à l'automatisation des graphies correctes. Les élèves sont habitués à utiliser les outils appropriés ».

Orthographe grammaticale

- « Les élèves sont entraînés à orthographier correctement les formes conjuguées des verbes étudiés, à appliquer les règles d'accord apprises en grammaire (voir plus haut), à distinguer les principaux homophones grammaticaux (à-a, où-ou...).

- Les particularités des marques du pluriel de certains noms (en -al, - eau, - eu, - ou ; en -s, - x, - z) et de certains adjectifs (en -al, - eau, - s, - x) sont mémorisées ».

Orthographe lexicale

- « L'orthographe relative aux correspondances grapho-phoniques, y compris la valeur des lettres en fonction des voyelles placées à proximité ou de la consonne suivante est maîtrisée.

- L'orthographe des mots les plus fréquents, notamment les mots invariables, ainsi que des mots fréquents avec accents, est mémorisée ».

Grâce à ces extraits, nous remarquons qu'au fil des années l'orthographe acquière une place de plus en plus importante au sein des programmes scolaires. En effet, l'orthographe est décomposée en différentes parties (orthographe grammaticale, lexicale et les accords) afin d'avoir plus de précision et d'explications concernant les compétences à atteindre en fin du cycle.

Les horaires du cycle 3

| Domaines disciplinaires des enseignements | Durée annuelle des enseignements | Durée hebdomadaire des enseignements |
|---|----------------------------------|--------------------------------------|
| Français | 288 h | 8 h |
| Mathématiques | 180 h | 5 h |
| TOTAL | 864h | 24 h |

D'après le BO de 2008, la maîtrise de la langue française doit être pour l'enseignant « la priorité des priorités et une préoccupation permanente ». Nous confirmons cette affirmation en évoquant le temps passé à son enseignement qui est la plus grande en comparaison des autres disciplines. En effet, le français est enseigné cent heures de plus par an que les mathématiques, soit trois heures de plus par semaine. Nous constatons donc, par sa place dans les programmes, son importance.

Notons que dans ce mémoire nous nous intéresserons notamment à l'orthographe grammaticale.

C) L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE :

1. Définition:

Les morphogrammes sont les constituants qui concernent l'orthographe grammaticale. Sautot (2002) divise les morphogrammes en quatre parties :

- les marques du nombre,
- les marques du genre,
- les marques verbales, qui sont les graphèmes grammaticaux,
- les marques de dérivation, appelées graphèmes lexicaux, qui peuvent être parfois être muettes.

Dans ce mémoire, nous allons nous intéresser à l'orthographe mais aussi à l'accord des déterminants/noms, l'accord des noms/adjectifs et également l'accord sujet/verbe.

2. Acquisition de l'accord:

Dès que l'individu écrit un texte, il est rapidement confronté aux problèmes d'accords. Il est donc nécessaire que certains accords de base soient automatisés. Guyon (2003), explique que cette phase est automatisée chez le « scripteur expert » mais qu'elle reste une difficulté chez les débutants. En effet, d'après Guyon (2003) la difficulté pour le débutant s'explique par le fait que celui-ci peut s'appuyer sur des informations phonétiques : les marques d'accords étant majoritairement muettes, le débutant doit travailler sur la capacité à pouvoir les identifier et décider quand les utiliser.

Guyon (2003) évoque l'expérience de Girolami-Boulinier (1984) pour montrer que l'accord nominal pluriel est toujours mieux réussi que l'accord verbal pluriel. Elle appuie cet argument en énumérant d'autres chercheurs comme Toterau, Thévenin et Fayol(1997) qui ont conclu sur cette même idée : « le pluriel du nom est acquis avant celui du verbe » (2003 ;58). D'après ces auteurs, ceci s'explique par la compréhension : la compréhension des marques muettes du pluriel du nom étant acquise avant celle du pluriel du verbe, les enfants sont donc plus vite à l'aise avec l'accord pluriel du nom que celui du verbe. Guyon (2003) pense que l'accord nominal pluriel est acquis dès 8-9 ans. Elle explique que l'erreur, qui est indispensable pour tout apprentissage, permet à l'enseignant de comprendre les procédures utilisées par les enfants.

Grâce à son expérimentation, Guyon (2003) montre l'évolution des procédures d'accord en progression avec les cycles :

- En début de cycle 2 : les fautes d'orthographe sont encore trop nombreuses, il n'est donc pas possible d'analyser les marques d'accord.
- En milieu et fin de cycle 2 : les mots étant mieux orthographiés, l'analyse est possible. Les élèves font abstraction des graphèmes qu'ils n'entendent pas et ainsi ils font abstraction des morphogrammes. Guyon (2003) nomme cette façon d'écrire « *procédure phonocentrée* » car les enfants ne s'appuient que sur ce qu'ils entendent.
- Fin cycle 2 début cycle 3 : progressivement les enfants prennent en compte les morphogrammes : c'est la « *procédure morphologique* ».

Le premier morphogramme est la marque du pluriel du nom le : -s. Cette idée est partagée par de nombreux auteurs comme Pelchert (1980) ou encore Fayol, Largy et Toterau (1998). Les enfants ont compris que le -s est une marque du pluriel : ils s'appuient sur des mots comme par exemple les ou des qui leur permettent de penser à l'ajout du -s. Selon Guyon (2003), cet apprentissage se décompose ainsi: les scripteurs emploient le -s uniquement pour les mots juste à droite du déterminant pluriel. Puis l'accord s'étend vers la droite et permet l'accord du verbe avec le sujet. *Exemple : Les vélos roules.* Le -s étant la marque du pluriel les verbes conjugués à la deuxième personne du pluriel sont mal orthographiés. En effet, les enfants ne pensent pas à cette terminaison.

Nous voyons donc que lors de cette phase les enfants n'ont pas encore acquis les différentes classes grammaticales. Par conséquent, l'ajout du -s est présent pour tous les mots bien que certains ne devraient pas en avoir. Voici l'exemple donné par Guyon (2003) : Ils roules vites (mot invariable et verbe dont la marque du pluriel est -nt).

Nous avons voulu travailler via la collaboration pour que les élèves apprennent et fixent ces règles de grammaire grâce aux échanges et au travail avec leurs pairs.

D) ÉVALUER LA PRODUCTION ECRITE

En ce qui concerne les compétences rédactionnelles, nous avons décidé de nous appuyer sur la grille EVA qui est une grille évaluative qui permet, selon Romian (1991) :

- « d'interroger l'écrit produit et donc de conduire directement à la fabrication d'outils d'évaluation » (1991 ; 54).

- « de poser des problèmes d'écriture et de chercher à définir les savoirs et les compétences nécessaires à leur résolution » (1991 ; 54).

Cette grille est proposée sous la forme d'un tableau à deux entrées (cf.annexe 1). Une entrée pour les points de vue (pragmatique, sémantique et morphosyntaxique, matériels) et une autre concernant les différentes unités (texte dans son ensemble, relation entre les phrases, phrases).

Pour ce mémoire nous avons décidé de nous intéresser uniquement à la sémantique (avec une attention mineure) et à la morphosyntaxe (avec une recherche plus approfondie) dans l'unité phrase.

Nous nous intéresserons donc à :

- La sémantique dans la phrase : à savoir si les phrases sont sémantiquement acceptables, c'est-à-dire que les propos de chaque phrase doivent être compréhensibles et cohérents en fonction du type d'écrit.

- La morphosyntaxe dans la phrase :

- o au niveau syntaxe de phrase : à savoir si les phrases sont syntaxiquement acceptables, la grammaire traditionnelle.
- o Au niveau morphologie verbale : à savoir la conjugaison mais aussi les accords sujets/verbes.
- o Au niveau orthographique : à savoir la graphie des mots, et la morphologie (accord féminin, pluriel,etc.).

2) L'ECRITURE COLLABORATIVE

A) L'ECRITURE :

De nos jours, l'écriture garde une place prépondérante au sein de la société. Il existe différentes définitions « d'écrire » selon les pensées.

Octor et Kaczmarek donnent une définition tirée du Lexis ; écrire c'est « exprimer les sons de la parole ou de la pensée au moyen d'un système convenu de signes » (1989 ;6). En ce sens, nous pouvons définir l'écriture comme une forme de communication qui s'appuie sur des signes, elle permet à l'individu de s'exprimer. Jarry & al (2010) vont plus loin dans cette définition : selon eux, il existe deux modèles de pensée :

- l'écriture permettrait de formuler la pensée antérieure :

Jarry & al (2010) expliquent que l'écriture est composée de trois parties. Tout d'abord la planification qui est, selon Medina, la base du travail ; ce sont les idées. Il y a ensuite la textualisation qui est le travail d'écriture, la mise en texte des idées. Après cette étape, il y a la révision qui se définit comme étant la relecture. Nous pouvons admettre qu'écrire est une tâche qui nécessite plusieurs retours car, comme Octor et Kaczmarek le disent, « l'écrit n'est pas fugitif » (1989 ; 9). D'après nous, ces étapes sont plus facilement réalisables à travers l'écriture en groupe.

- l'écriture serait liée à la pensée :

D'après Jarry& al (2010), l'écriture permet au scripteur de trouver de nouvelles idées. Elle est le support de la création. Octor et Kaczmarek (1989) appuient l'idée qu'écrire permet de construire sa pensée car selon eux « l'expression écrite demande la clarté, la précision, la construction » (1989 ;8) et que le texte qui sera transmis sera considéré par le scripteur comme la meilleure forme. L'écriture collaborative qui est une écriture de groupe suppose donc un foisonnement d'idées.

Grâce à la définition ci-dessus, nous pouvons nous rendre compte que l'écriture est une tâche complexe et indispensable pour formuler sa pensée. Ceci justifie son importance dans les programmes et nécessite ainsi un apprentissage intensif et régulier. C'est pourquoi nous avons décidé de travailler ce point de façon collaborative.

B) LE TRAVAIL EN COLLABORATION

D'après l'office québécois de la langue française (2006), dans un environnement de travail numérique, ce qui est collaboratif a pour objectif une coopération entre pairs afin de partager des compétences pour finaliser un travail commun. De plus, l'écriture collaborative s'inscrit dans les pédagogies actives qui permettent, pour Lebrun (2010), des interactions entre les différents membres du groupe afin d'aboutir à une production à l'image du groupe.

1. Parallèle entre les apports du travail collaboratif et l'écriture collaborative:

En premier lieu, Blanquet (2007), via le SCEREN (du CRDP de l'académie Aix-Marseille) et Meirieu (1984) affirment que, dans le travail collaboratif, la responsabilité est collective. Ainsi le travail provient des compétences et des connaissances du groupe que chacun apporte, qui peuvent être nuancées et enrichies grâce aux interactions qui sont constantes. Selon nous, ces affirmations sont applicables pour un travail d'écriture en

collaboration car chaque membre du groupe va apporter ses connaissances et compétences qui seront modifiées ou enrichies dans le but de perfectionner l'écriture. Ceci s'expliquerait par la responsabilité collective.

Ces deux auteurs nous mènent donc à réfléchir sur les intérêts d'un travail d'écriture collaborative.

De plus, Meirieu (1984) justifie la nécessité du travail en groupe en énumérant différentes raisons :

- L'ordre du fonctionnel : par manque de matériel, les enseignants regrouperaient les élèves. L'écriture collaborative peut donc pallier à ce type de problème.

- « L'exigence de la qualité » (1984 ; 33) : si un membre du groupe dérive, le groupe aura toujours tendance à ramener celui qui s'écarte de la tâche demandée. Tout cela s'explique, selon Meirieu, par le fait que le groupe ne peut laisser mettre en péril « sa propre image » (1984 ; 33). Ceci renvoie à la responsabilité collective évoquée par Blanquet en 2007.

Nous verrons, dans notre analyse, que certaines interactions sont de type recadrage du groupe.

- « L'accélérateur des processus d'apprentissage » (1984 ; 33) : la difficulté d'une activité impose le travail en groupe.

- « Le processus de compréhension » : en formant des groupes, différentes idées émergent, ce qui empêche l'individu de s'ancrer sur un seul point de vue. Pour Meirieu (1984), le groupe a donc une fonction de régulation. Par exemple, écrire un texte en collaboration permet d'avoir un éventail d'idées et donc un texte enrichi. Hellouin (2002) fait référence à Derycke (2002) en complétant cet argument et en expliquant qu'avec la collaboration, les élèves peuvent apprendre grâce aux connaissances et compétences de leurs camarades. Le principe est d'interagir, d'activer les différents points de vue des partenaires afin d'actionner la production.

Nous relierons ici l'idée que l'écriture collaborative est source d'apprentissage aussi bien pour la recherche d'idées que pour les compétences rédactionnelles.

En effet, comme évoqué précédemment, la complexité de l'écriture impose, d'après nous, un travail de groupe.

D'autres travaux menés par l'université Paris Descartes (2011) affirment que la collaboration facilite l'apprentissage à travers les interactions qui constituent de nouvelles connaissances grâce aux apports de chacun des membres du groupe. En d'autres termes, les connaissances des uns ajoutées aux connaissances des autres en créent de nouvelles plus conséquentes. Ces trois points nous mènent à porter une attention particulière sur le fait que les interactions, mentionnées ci-dessus, découlent du travail d'écriture en collaboration et participent au développement des compétences rédactionnelles.

Enfin, Meirieu (1984) évoque l'apprentissage social par le biais du travail en groupe. En effet, le groupe ayant des tâches à accomplir, différents comportements vont apparaître. Certains vont prendre le dessus, vont mener le projet. Meirieu (1984) cite Decroly pour comparer ses enfants aux « chefs de demain » (1984 :33). D'autres vont simplement effectuer ce qui leur sera demandé. Freinet enrichit cette hypothèse en disant que le rôle des enfants lors du projet est l'activité même à laquelle ils se destinent. Hellouin (2002) cite Derycke, en rejoignant cette idée et en affirmant que le travail collaboratif favorise l'émergence de l'autonomie du groupe grâce à la fonction sociale et cognitive du dialogue. En effet, l'écriture collaborative nécessite différents rôles sociaux (scripteur, dicteur, meneur...) de la part des élèves.

Cette raison explique notre souhait de ne pas donner de consigne aux élèves concernant leur tâche, pour qu'ils s'organisent et définissent eux-mêmes leur rôle au sein du groupe.

Les idées de ces différents auteurs nous ont donné envie de nous questionner sur la mise en place des compétences sociales dans un travail d'écriture collaborative.

2. POUR QUE L'ECRITURE COLLABORATIVE DEVIENNE UN APPRENTISSAGE:

Meirieu (1984) cite Cousinet pour expliquer qu'il y a trois conditions pour qu'un apprentissage ait lieu : l'apprenti doit savoir, vouloir et pouvoir. En effet, personne ne voudrait faire quelque chose qu'il ne connaît pas et qui est au dessus de ses capacités. On pourrait croire qu'un enfant pourra pratiquer quelque chose de nouveau lors du travail en groupe mais Meirieu évoque le fait qu'une tâche déjà rencontrée auparavant par un membre du groupe sera refaite par celui-ci lors du projet par souci d'efficacité. Meirieu (1984) ajoute à cela l'idée de Freinet qui explique que l'acquisition d'une nouvelle connaissance a lieu car il y a des échanges. Lors de notre analyse, nous pouvons donc nous attendre à ce que les enfants « doués » en production écrite prennent le rôle de scripteur, que les enfants les plus à l'aise à l'oral deviennent dicteur.

En ce qui concerne la condition « savoir », nous avons décidé de pratiquer une séance de recherche afin que les enfants aient de la matière pour travailler.

Concernant la condition « vouloir », les élèves ont choisi le thème sur lequel ils veulent travailler dans un but de motivation et donc d'apprentissage. Vincent appuie cette thèse en déclarant qu'« on apprend que si on a une raison d'apprendre » (2002 ; 30). De plus, la collaboration et la coopération ont pour finalité un but commun ce qui peut accroître la motivation. Par exemple, l'utilisation de Wiki (cf. page 12) peut être support de coopération et donc de motivation grâce à la tâche finale.

Pour la condition « pouvoir », la tâche finale exigée était à la hauteur des capacités des élèves afin qu'ils se sentent capables de l'effectuer.

3) L'ECRITURE COLLABORATIVE ET LES TICE

A) L'APPRENTISSAGE COLLABORATIF

Selon Henri (2010) « l'apprentissage collaboratif » est le principe né de la collaboration entre les mouvements psychologiques de Bruner, ou encore de Vygostky et l'apparition des outils TICE en classe telle que l'utilisation de l'ordinateur. En effet, depuis 1998, Lundgren-Cayrol et Henri établissent, selon Lebow (1993), les sept fondements de l'apprentissage collaboratif issus du constructivisme. Il s'agit de la collaboration, de l'autonomie, de la réflexivité, de la générativité, de l'engagement actif, de la pertinence personnelle et du pluralisme. Ces deux auteurs (1998) évoquent également les caractéristiques d'un apprentissage collaboratif et notamment l'importance de l'engagement envers le groupe et le partage d'un but commun. Cette déclaration fait référence à Vincent (2002) et la notion de « vouloir » (cf. page 11) et également à Blanquet (2007) et la responsabilité collective (cf. page 9).

Ainsi, de l'évolution de l'apprentissage collaboratif est né un mouvement, le « Computer-supported collaborative learning » (CSCL) qui a pour but, selon Henri, « de montrer comment l'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur peut enrichir l'interaction entre pairs et comment la technologie facilite le partage et la distribution des connaissances au sein du groupe » (2010 ; 170). Le CSCL a pour but, d'après Wing (2001), de faciliter l'acquisition de connaissances dans un apprentissage collaboratif à travers les nouvelles technologies et Internet. Ce mouvement a pour but de conforter les pédagogies constructivistes. Cet argument nous a confortés dans notre choix d'utiliser des outils TICE dans notre projet.

B) LES TICE ET L'ÉCRITURE COLLABORATIVE

Vincent (2002) énumère divers usages de TICE. Nous avons décidé de décrire uniquement les usages liés à l'écriture collaborative :

- les communications interpersonnelles via les messageries, les listes de diffusion ou encore les forums, appelées « asynchrones ». Celles-ci sont intéressantes en classe puisque la restriction de disponibilité au même moment permet à des classes d'avoir des correspondants provenant d'autres pays par exemple. Cette activité engendre de la motivation et permet de travailler la production écrite. (Il pourrait être intéressant de réaliser un projet d'écriture collaborative à travers les communications interpersonnelles comme les wikis ou les messageries).

- les productions de documents : le fait de pouvoir modifier, effacer, enrichir une production est un avantage par rapport à un travail sur la feuille où ces activités sont plus difficiles à effectuer que sur un ordinateur avec les fonctions copier, coller, couper... De plus, la publication des productions sur internet reste plus économique que le papier. Enfin, la production grâce aux TICE se diversifie par la possibilité d'enregistrer des sons, des vidéos, des images...

Vincent (2002) donne de nombreux exemples d'activités utilisant les TICE notamment un projet d'écriture sur Internet. Cela se rapproche de la séquence que nous avons mis en place puisque le but est le même : écrire un énoncé à plusieurs. Avec ce projet supporté par les TICE, Vincent remarque que les productions, au fil du temps, sont de plus en plus longues et pertinentes.

C) EXEMPLES D'OUTILS POUVANT ÊTRE UTILISÉS EN CLASSE

Il existe beaucoup de logiciels, sites, etc. à utiliser tels que Etherpad et Wiki qui sont des objets que nous pouvons utiliser en classe et hors classe avec les élèves pour faire de l'écriture collaborative. Ces deux outils nous ont inspiré pour l'élaboration de notre séquence et nous allons expliquer pourquoi.

- Les Wikis sont des pages internet qui peuvent être écrites par plusieurs personnes en même temps et qui peuvent être modifiables à tout moment par ces mêmes personnes. Delacroix (2005) pense que les Wikis apportent beaucoup sur le plan pédagogique aux apprenants car les Wikis permettent le « développement d'un état d'esprit positif et actif » (76 ; 2005) : les enfants sont actifs de leur apprentissage et ce travail les incite à se questionner, à partager des connaissances entre les pairs. De plus, Vincent pense que les Wikis permettent aux enfants de se préparer à la vie future en développant un esprit collaboratif. En effet, aujourd'hui, l'organisation de toutes les entreprises repose sur la coopération et le

réseau c'est pourquoi « les wikis sont une bonne initiation à ces nouvelles organisation de travail » (76 ; 2005). Vincent ajoute que les Wikis permettent le développement de la responsabilité de chacun. Il explique cela en évoquant le fait de devoir s'assumer, de respecter la contribution des autres et de leur faire confiance sur l'acte d'écrire.

Vincent (2002) montre également que les wikis transforment « l'apprentissage coopératif en apprentissage de la coopération » (80 ; 2005). Il explique cette transformation en évoquant deux points : « la pensée et l'écriture en réseau » (80 ; 2005) et « les comportements coopératifs » (81 ; 2005). L'auteur développe son premier point en expliquant que les enfants vont se rendre compte que chaque personne du groupe a des empan de la solution finale et que c'est en unifiant toutes leurs idées qu'ils vont réussir à former une réponse complète. De plus, les enfants vont devoir s'adapter au rythme de chacun et conduire collectivement le travail demandé.

Ces deux points évoqués par l'auteur nous conduisent à réfléchir sur les compétences sociales qui sont mises en œuvre durant le travail collaboratif.

- Etherpad est un éditeur de texte en ligne. Chaque scripteur a une couleur différente et leurs apports apparaissent instantanément. Dans notre projet, nous avons repris cette idée « des différentes couleurs » pour des raisons expliquées par deux enseignants qui ont mené une séquence avec Etherpad en classe. En effet, Bérubé et Couzon (2010) ont décidé de créer une séquence de production de textes dont la totalité du travail d'élaboration a été faite sur Etherpad.

Ils ont pu remarquer que les élèves effaçaient systématiquement les idées des autres qui ne leur convenaient pas, puis au fur et à mesure des séances, ils ont appris « le respect de l'idée de l'autre et comment faire avancer une idée lors d'une discussion en ligne ». Nous retrouvons cet argument dans les propos de Vincent (2002) cité précédemment. Cette idée a permis au travail collaboratif de prendre le pas sur le travail et de motiver les élèves à un tel point qu'ils en oubliaient la fin de la classe, paraît-il.

Selon ces deux enseignants, l'intérêt principal d'Etherpad est la possibilité de suivre à tout moment l'historique de travail des élèves et de voir toutes les modifications apportées.

Ainsi, nous pensons que grâce à l'outil historique de Etherpad, les enseignants peuvent mesurer l'évolution du travail collaboratif et comme chaque élève a sa propre couleur ils peuvent voir quels sont les élèves qui font avancer le groupe, comment les élèves se répartissent les tâches.

D'après eux (2010), il est nécessaire de prendre en compte certains points :

- Internet n'est pas toujours fiable. En effet il peut arriver, et nous l'avons rencontré lors de notre propre séquence qu'internet ne fonctionne pas.

- Certaines personnes peuvent intervenir dans le travail via Etherpad et ainsi modifier les données.

- Etherpad ne propose que des documents contenant du texte, ce qui ne laisse pas de place aux images. Cela peut déranger les élèves désireux d'ajouter des images et des photos à leurs travaux.

Il est à noter que les Wikis et Etherpad peuvent être support de collaboration et également de coopération. A la différence de la collaboration, la coopération nécessite un partage des tâches pour arriver à un but final commun.

Nous avons préféré l'organisation (tous sur la même tâches) et les avantages (entraide, engagement et responsabilité commune...) de la collaboration.

Rappelons ici que les Wikis et Etherpad ont été un moteur à notre création de séquence, nous nous en sommes largement inspirés. En effet, nous nous sommes inspirés du mode de fonctionnement des Wikis (écrire un texte à plusieurs à différents moments) et sur l'une des fonctionnalités d'Etherpad qui identifie chaque scripteur grâce à sa couleur d'écriture. Mais nous avons décidé de ne pas les utiliser pour différentes raisons. Par exemple nous savions qu'internet rencontrait des difficultés au sein de l'école c'est pourquoi nous ne les avons pas choisis. De plus Etherpad ne permet pas d'insérer des images, ce qui nous semble être un inconvénient pour créer des affiches à présenter. Ces différentes raisons nous ont amené à utiliser d'autres outils TICE que nous présentons ci-dessous.

D) LES OUTILS TICE UTILISES DANS LE PROJET

Lors de notre séquence nous avons utilisé de nombreux outils TICE permettant un travail en coopération notamment :

- Le tableau blanc interactif (TBI) : ce n'est pas seulement un instrument pour le maître, mais il peut et doit aussi être au service des élèves, qui peuvent le manipuler, écrire, etc. et être acteur de l'activité. Dessus et Soubrié (2010) évoquent différentes utilisations du TBI en citant Beauchamp et Parkinson (2005). :

- comme tableau classique sur lequel on peut écrire à la main
- comme support de textes, d'images et de sons
- comme support de présentation (ce qui peut valoriser le travail des élèves)
- comme outil d'annotation

D'après le site du ministère de l'éducation nationale (2006) et des recherches du centre « pour apprendre et enseigner » de l'Université de Newcastle, l'utilisation du TBI en classe favorise la motivation des élèves ainsi que leurs performances. En effet, son utilisation permet une cohésion de classe, favorise des interactions, permet de désenclaver les élèves timides, ceux qui parlent peu car il les intéresse. Le TBI apporte un aspect ludique à l'activité et permet une meilleure mémorisation et compréhension. De plus, Odic et Richard (2005) précisent ces informations à travers l'étude « Usages de tableaux blancs interactifs dans l'enseignement primaire ». En effet, 95,6% des enseignants interrogés constatent que l'utilisation du TBI a un impact important, voir très important, sur la motivation des élèves. Concernant les apprentissages, 86% de ces enseignants estiment que son utilisation a un réel impact sur l'acquisition des connaissances et des compétences. Cela s'expliquerait, d'après Cochain (2010), par les interactions, suscitées par le TBI, entre enseignants et élèves mais aussi par le fait que tous les élèves sont à égalité face au support d'apprentissage. En effet, les élèves voient exactement la même chose. D'autre part, il permet de soutenir les interactions entre élèves comme l'indique Soubrié (2010) en affirmant que l'utilisation du TBI contrairement à un tableau classique focalise plus les élèves sur la discussion que sur la copie.

Comme expliqué ci-dessus nous avons souhaité utiliser le TBI pour favoriser les interactions et améliorer les compétences rédactionnelles des élèves.

D'après Dunoyer (2011) le traitement de texte a plusieurs atouts. Il permet tout d'abord à l'élève d'avoir une page toujours propre malgré la correction, la réécriture, etc. Il lui permet ainsi de pouvoir modifier à sa guise son texte sans ratures. Cela est aussi un point fort pour le maître qui relit ou corrige les textes. Dunoyer (2011) cite Gaudin (1998) en affirmant que le traitement de texte permet également à l'élève une « mise à distance » par rapport à son texte. En effet, quand son texte est projeté sur un écran, l'élève est plus apte à se relire et se corriger car il adopte une attitude plus neutre face à un texte propre. De plus, le traitement de texte permet d'aborder différents types d'activité tels que la rédaction, la réécriture, la structuration, la manipulation, la correction, etc. mais il reste pour Dunoyer (2011) un outil pour « mieux écrire, mieux organiser en manipulant le texte écrit ».

Enfin, Sylvestre (2009) et la recherche de Graham et Perin (2007) montrent que le traitement de texte est un moyen efficace et a des effets positifs sur les performances écrites des élèves. C'est un outil utile aux élèves et surtout ceux en difficulté. Toutefois, il est nécessaire de prendre en compte certains critères :

-L'âge des enfants : l'étude est centrée sur la tranche d'âge de 9 ans à 17 ans. C'est en effet une tranche d'âge à laquelle ont été consacrées beaucoup d'études qui comparent des productions manuscrites et des productions rédigées avec le traitement de texte. Ces études ont montré que le traitement de texte a un impact sur les compétences rédactionnelles dès le CM1.

-Le niveau initial des élèves en écriture : les chercheurs ont montré que ce sont les élèves ayant le plus de difficulté qui ont le plus bénéficié de l'utilisation du traitement de texte.

-Le contexte d'enseignement : le traitement de texte a majoritairement des effets positifs à travers l'écriture collaborative pour les élèves en difficulté en écriture quand ils sont accompagnés d'un élève « tuteur » qui est plus fort dans ce domaine.

Enfin, Depover, C., Karsenti, T., Komis, V. (2009) affirment que le traitement de texte permet de développer les compétences d'écriture car les élèves qui l'utilisent, révisent leur texte et écrivent parfois plus. Mais encore, il permet aux élèves de résoudre leurs erreurs quand ceux-ci n'y arrivent pas seuls : il a alors un rôle motivant.

En ce qui concerne le correcteur orthographique, Jaffré (1998) et Catach (1998), soulignent le fait que l'outil informatique permet de modifier la didactique de l'orthographe. Le correcteur orthographique d'un traitement de texte est un outil qui permet de corriger certaines fautes émises par les scripteurs d'un texte. Il est capable de retrouver des erreurs orthographiques, grammaticales et propose un dictionnaire des synonymes, des problèmes de signe, de typographie, de morphologie, ainsi il peut être d'une grande utilité aux élèves. L'inconvénient des correcteurs orthographiques est qu'il ne tiennent pas compte de la sémantique et ne relèvent parfois pas les erreurs qui y sont liées. De plus, pour résoudre le problème, les correcteurs les plus simples que l'on trouve dans le traitement de texte de nos ordinateurs ne proposent qu'une liste de mots pouvant être le bon, ce qui ne facilite pas tout le temps la tâche aux élèves. Mais il existe des correcteurs qui, pour remédier à l'erreur, proposent les règles d'usage concernant les termes erronés, ce qui d'un point de vue pédagogique, est plus judicieux.

Grâce aux fruits de toutes ces lectures nous constatons que les compétences rédactionnelles ainsi que les TIC font partie des priorités du socle commun. Pourquoi ne pas les envisager par le biais du socioconstructivisme ?

Ainsi une problématique émerge « L'écriture collaborative supportée par les TICE favorise-t-elle les compétences rédactionnelles des élèves ? ».

II) L'EXPERIMENTATION EN CLASSE : METHODOLOGIE ET EXPERIMENTATION

1) LES HYPOTHESES :

Notre raisonnement fut le suivant :

L'écriture collaborative, supportée par les TICE, est un travail de groupe qui suscite donc des échanges, des questionnements, des débats. C'est pourquoi il semble avantageux d'échanger, de se questionner et de débattre à plusieurs plutôt qu'individuellement. Les interactions qui découlent d'un travail d'écriture collaborative, supportée par les TICE, seront basées sur le travail demandé, soit l'écriture d'un texte, sa cohérence grammaticale, et son orthographe. Cela nous amène à notre première hypothèse : « *les temps d'écriture en collaboration intégrant des supports TICE sont propices aux interactions entre les élèves sur l'objet écrit au sein de chaque groupe et entre les groupes* ».

Le fait d'écrire en groupe entraîne des échanges, des actes qui reposent sur les connaissances de chacun. Ceci permet d'améliorer le travail effectué. Ce cheminement permet de construire la seconde hypothèse : « *Le travail de groupe suscité par la tâche d'écriture en collaboration, supporté par les TICE, participe au développement d'habiletés rédactionnelles, d'expression, de correction des élèves* ».

Le travail en groupe nécessite de participer aux échanges d'une manière constructive et de respecter les règles habituelles de la communication (compétences attendues en fin de cycle 3 d'après les programmes officiels 2010-2011). De ce raisonnement découle notre troisième hypothèse : « *L'écriture collaborative supportée par les TICE développe des compétences sociales* ».

2) LE CONTEXTE DE L'EXPERIMENTATION :

A) CHAMP D'OBSERVATION

Nous avons effectué notre stage à l'école primaire Clémenceau à Grenoble. Nous avons été accueillies dans la classe de Mme Broin Boyer qui enseigne à une classe de CM2 composée de vingt trois élèves. Les élèves de la classe présentent un profil commun sauf deux élèves primo-arrivants et un enfant dysphasique. Cependant, ces différents profils n'ont pas influencé la composition des groupes puisque les groupes se sont formés par rapport aux choix des enfants. En effet, nous avons décidé avec conseils de l'enseignante de travailler sur le thème du développement durable. Pour cela, nous avons présenté aux élèves cinq affiches et ils se sont regroupés par rapport au choix de celles-ci. Nous avons lors de ce stage observé :

- les compétences rédactionnelles des enfants supportées par les TICE et plus précisément l'orthographe, l'accord déterminant/nom, l'accord sujet/verbe et l'accord nom/adjectif. Dans cette classe, une place importante

est donnée à la production écrite. En effet, les enfants ont tous les jours 20 minutes accordées à la production écrite.

- les types d'interactions supportés par les TICE

- les types de compétences sociales durant l'écriture collaborative supportée par les TICE.

L'expérimentation a eu lieu deux jours par semaine pendant trois semaines. Nous avons observé six séances dont quatre avec l'utilisation des TICE. Chaque séance avait une durée de 45 minutes et était dédoublée. Le dédoublement a permis de faire douze séances de 45 minutes : celui-ci permettait de travailler avec la moitié de la classe de manière plus efficace et pour répondre à un problème de logistique. En effet, nous avions à disposition trois ordinateurs pour cinq groupes ce qui aurait été difficile à gérer si nous n'avions pas dédoublé les séances.

B) L'ECHELLE D'EXPERIMENTATION

Notre observation se centre sur toute la classe c'est-à-dire sur les vingt trois élèves de CM2. La répartition était la suivante : un groupe de trois élèves et cinq groupes de quatre élèves (cf.annexe 2). Nous avons suivi un groupe lors de toutes les séances et nous avons observé différents groupes pour les différentes séances.

3) LA METHODOLOGIE

A) LA STRATEGIE DIDACTIQUE :

Nous avons décidé d'élaborer une séquence de production écrite intégrant les TICE (cf.annexe 3). A la fin de la séquence, les enfants ont créé des affiches avec leur texte ainsi qu'une illustration faite en parallèle avec le cours d'art visuel (cf.annexe 4). La première séance est une phase de présentation des affiches ayant pour thème le développement durable. (Ces affiches sont trouvées sur GoodPlanet, qui autorise l'accès aux images). La seconde est une phase de recherche sur les différents sujets. Les autres séances sont consacrées au travail d'écriture en collaboration dont une séance de correction collective qui permet aux élèves de corriger leur texte avant de présenter leur travail à la classe. Cette séquence nous a permis de comprendre dans quelle mesure l'écriture collaborative, supportée par les TICE, permet d'améliorer les compétences rédactionnelles des élèves. Pour répondre à cette problématique, nous avons donc utilisé plusieurs outils de TICE : l'ordinateur et internet pour les recherches, le traitement de texte pour l'écriture des textes et le Tableau Blanc Interactif pour la correction collective des textes. Différentes raisons peuvent expliquer notre choix d'intégrer autant d'outils dans ce projet. Tout d'abord apporter aux enfants autant d'outils différents en classe permettait de casser la routine et donc de maintenir la motivation. En effet, nous avons pensé que les TICE étaient sources de motivation pour les élèves car ils n'avaient pas l'habitude de travailler avec ces différents outils. Ensuite, utiliser l'ordinateur et internet nous permettait de travailler sur certaines compétences attendues pour le B2I. En effet, tout au long de la séquence les enfants ont pu s'entraîner sur les différentes compétences :

Dans le domaine 1 : S'approprier un environnement informatique de travail

Les élèves devaient accéder à un dossier, ouvrir un fichier et l'enregistrer.

Dans le domaine 2 : Adopter une attitude responsable

Les élèves ont été capables de connaître les droits et les devoirs dans la charte d'usage des TIC de leur école.

Dans le domaine 4 : S'informer, se documenter

Les élèves ont utilisé les fenêtres, ascenseurs, boutons de défilement, liens, listes déroulantes, icônes et onglets ; ils ont repéré les informations affichées à l'écran et ils ont saisi une adresse internet et navigué dans un site.

Enfin, en ce qui concerne la différenciation (détaillée ci-dessous), nous avons pensé qu'elle serait plus facile à mettre en place par le biais des TICE.

B) LE PLAN D'EXPERIMENTATION :

Nous avons commencé à expérimenter dès la seconde séance avec la recherche internet ainsi que la première mise en commun. En effet, nous avons décidé d'enregistrer des binômes pendant leurs recherches documentaires et Internet puis pendant leur mise en commun qui est la constitution du premier jet de leurs textes. Ainsi dans cette séance nous avons cherché à savoir comment les compétences sociales des élèves se mettent en place lorsqu'ils travaillent en groupe. Nous avons également voulu savoir si les compétences rédactionnelles étaient déjà mises en jeu dans cette séance.

Lors de la troisième séance, nous avons désiré expérimenter notre première et troisième hypothèse concernant la mise en place et l'évolution des compétences rédactionnelles et sociales des élèves. Pour cela, nous avons décidé d'enregistrer les élèves. Ces enregistrements nous ont permis d'isoler les interactions relevant soit de l'orthographe, de la grammaire, du texte et de l'organisation sociale au sein des groupes.

Dans la quatrième séance, grâce au Tableau Blanc Interactif (TBI), nous avons cherché à expérimenter nos deux dernières hypothèses (concernant le développement d'habilités rédactionnelles et les compétences sociales). En effet, comme l'objectif de la séance était de corriger les erreurs orthographiques et grammaticales de tous les textes, il était certain que les élèves parleraient majoritairement de cela. Ainsi, c'est toujours à travers les enregistrements que nous avons tenté de répondre à ces hypothèses. De plus les textes corrigés des élèves via le TBI nous ont permis de répondre à la seconde hypothèse à savoir si les interactions des élèves ont favorisé l'amélioration de leurs compétences rédactionnelles.

Lors de tous ces enregistrements, nous attendons, de la part des élèves, des échanges de type argumentatif, explicatif et interrogatif. En effet, nous attendons d'eux qu'ils se posent des questions, y répondent, expliquent et défendent leur point de vue concernant, entre autre les compétences rédactionnelles.

Lors de cette séquence, supportée par les TICE, nous avons pu mettre en place des stratégies afin de répondre à différentes contraintes :

La première était la différenciation. Pour cela, dès la deuxième séance nous avons essayé de différencier. En effet, il était important que tous les enfants finissent leur travail lors de la même séance. Pour

cela, les groupes qui étaient composés d'enfants en difficulté en rédaction ont fait les recherches sur internet en premier. Ceci a permis à ces groupes d'avoir une séance d'avance par rapport aux autres groupes et par conséquent, d'avoir plus de temps lors la rédaction. Cette méthode a donc bien fonctionnée puisque lors de la dernière séance d'écriture tous les enfants ont fini leur texte. De plus, nous avons aussi différencié par le biais de l'outil informatique et plus précisément du traitement de texte. En effet, durant la séance 3, les groupes qui ont écrit le texte sur l'ordinateur sont des groupes composés d'enfants n'ayant pas de grosses difficultés en orthographe. Nous pensions (contrairement à Jaffré et Catach(1998)) que faire écrire les élèves via le traitement de texte engendrerait des lacunes supplémentaires. Nous expliquons notre choix par la présence du correcteur orthographique qui nécessite de bonnes bases en orthographe, surtout lorsque se présente la situation de la correction d'un mot. En effet, une liste de mots orthographiés différemment s'affiche et c'est ici que le problème apparaît. Les enfants doivent donc choisir la bonne orthographe ce qui entraîne selon nous une surcharge cognitive pour les enfants. De plus, l'enfant peut choisir la bonne orthographe sans vraiment comprendre pourquoi. C'est pour ces raisons que le traitement de texte nous a permis de différencier.

La seconde était l'anticipation. Tout d'abord pour la recherche sur internet, nous avons anticipé un éventuel problème de connexion c'est pourquoi nous avons fait, pour chaque groupe, un dossier dans lequel nous avons copier-coller la page du site sur lequel les enfants devaient se rendre (cf.annexe 5). Ce problème s'est posé pour l'une des séances de recherche mais nous avons quand même pu continuer grâce à cette anticipation. Ensuite, si une panne électrique avait eu lieu, nous avons imprimé tous les documents dont nous avons besoin. Les enfants auraient donc pu continuer leur travail.

La troisième concernait l'évaluation des productions des élèves. Nous avons décidé de nous appuyer sur la grille EVA. Cette grille peut servir de support aux enseignants afin d'évaluer des productions écrites. Cette grille est proposée sous la forme d'un tableau à deux entrées. Une entrée pour les points de vue (pragmatique, sémantique et morphosyntaxique, matériels) et une autre concernant les différentes unités (texte dans son ensemble, relation entre les phrases, phrases). Nous avons décidé de nous intéresser uniquement à la sémantique (avec une attention mineure) et à la morphosyntaxe (avec une recherche plus approfondie) dans l'unité phrase. Nous nous sommes donc intéressés à:

- La sémantique dans la phrase : à savoir si les phrases sont sémantiquement acceptables, c'est-à-dire que les propos de chaque phrase doivent être compréhensibles et cohérents en fonction du type d'écrit.
- La morphosyntaxe dans la phrase :
 - o au niveau syntaxe de phrase : à savoir si les phrases sont syntaxiquement acceptables, la grammaire traditionnelle.
 - o Au niveau morphologie verbale : à savoir la conjugaison mais aussi les accords sujets/verbes.
 - o Au niveau orthographique : à savoir un domaine incontournable qui concerne la graphie des mots, et la morphologie (accord féminin, pluriel ...).

En ce qui concerne les deux autres hypothèses : l'une sur les types d'interactions et l'autre sur les compétences sociales, nous avons pu les analyser et ensuite trouver des réponses à celles-ci grâce aux enregistrements que nous avons faits lors de différentes séances. Il est à noter qu'aucune consigne concernant le rôle des enfants dans

le groupe n'a été donnée afin de ne pas influencer sur les résultats. Nous verrons par la suite que le rôle pris par les enfants dans les groupes se fait de manière naturelle.

C) LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNEES :

Concernant le recueil des données que nous analyserons par la suite, nous avons décidé de procéder de plusieurs façons différentes afin de pouvoir collecter le plus d'informations possible.

-L'enregistrement :

La principale matière que nous analyserons nous provient des enregistrements que nous avons effectués auprès des élèves.

En effet nous avons enregistré des groupes d'enfants lors des différentes phases de leur travail d'écriture collaborative :

- l'écriture de leurs premières idées.
- la phase de recherche.
- la première phase d'écriture collaborative.
- leur mise en commun.
- la première phase de correction.
- la correction via le TBI.
- la seconde phase de correction.

Il est à noter qu'un des groupes a été suivi pendant toutes les phases d'écriture collaborative, tandis que d'autres groupes ont été enregistrés à différents moments. Nous n'avons pas pu suivre tous les groupes lors de toutes les étapes par un manque de matériel (emprunt limité d'enregistreur donc enregistrements complétés avec les téléphones portables).

L'enregistrement nous a paru être un des moyens les plus efficaces pour recueillir le plus d'informations possible. De plus, les enfants enregistrés ne remarquent plus la présence de l'enregistreur au bout de quelques minutes. En effet, les élèves sont timides au début mais leur comportement naturel réapparaît assez vite. Les élèves enregistrés sont donc naturels, ce qui nous permet d'avoir de la matière non entachée de stress, ou de faux semblant de la part des élèves enregistrés.

- Le questionnaire destiné aux enfants (cf.annexe 6):

A la fin de notre séquence, nous avons distribué un questionnaire aux enfants pour avoir leur ressenti sur ce que nous leur avons proposé.

Le questionnaire est composé de différents types de questions : des questions directes auxquelles les élèves doivent répondre par oui ou par non, des questions semi-directes qui présentent un choix de réponses possibles.

Le nombre de réponses éventuelles est toujours un nombre pair pour ne pas inciter l'élève à choisir au hasard les réponses du milieu, et ainsi les inciter à réfléchir et répondre avec franchise.

Il est à noter que ce type de questions est plus facile à utiliser avec des enfants afin d'éviter une surcharge cognitive. Elles permettent ainsi de poser plus de questions aux élèves. Cependant, elles apportent peu d'éléments de réponses à analyser. C'est pour cette raison que certaines questions directes et semi-directes sont accompagnées d'une demande d'explications. Enfin, le questionnaire est également constitué de questions indirectes (très peu) afin de laisser l'élève répondre sans aucune directive.

- La production des élèves (cf.annexe 7):

Les élèves ont réalisé différentes productions écrites qui nous serviront de support d'analyse. Ils ont ainsi écrit, dans cet ordre : leurs premières idées (individuellement), le premier jet de leur texte en sous groupe, la mise en commun de leur premier jet (en groupe entier), la correction en groupe de leur premier jet (qui devient le second jet), la correction via le TBI puis sur leur feuille de leur deuxième jet, et enfin, le texte final.

Ces différents écrits nous ont ainsi permis de suivre l'évolution de leur texte et de prêter une attention particulière à l'amélioration de leurs compétences rédactionnelles.

- L'avis de l'enseignante :

L'enseignante est la personne la plus à même de constater si notre séquence a eu des répercussions sur les compétences rédactionnelles des élèves : c'est pourquoi, nous lui avons aussi proposé un questionnaire (même si elle nous a régulièrement donné son avis tout au long de notre séquence) sur notre manière d'être, notre démarche, les élèves et l'évolution de ces derniers. Ainsi, grâce au questionnaire, nous avons recueillis ses impressions de manière formelle et avons pu les analyser. (cf.annexe 8).

Le questionnaire est composé de dix-sept questions sur les thèmes suivants : les interactions, l'écriture collaborative, la motivation des élèves, les compétences rédactionnelles, ce que notre projet à apporter aux élèves, l'usage des TICE dans la classe.

Les questions sont majoritairement des questions indirectes qui n'attendent pas de réponse simple du type « oui-non » et demandent une ouverture plus large quant aux réponses. Le cheminement des questions guide l'enseignante afin d'avoir le plus d'informations possible. Néanmoins, certaines demandes sont des questions directes que nous avons pris soin d'accompagner par des relances du type : « si oui, pensez-vous que...? » pour être sûr de récolter le plus de matière possible à analyser.

D) LES OUTILS D'ANALYSE DE TRAITEMENTS DE DONNEES :

Les compétences rédactionnelles :

Concernant les compétences rédactionnelles, nous nous sommes basées sur la grille d'évaluation élaborée par le groupe EVA et nous avons choisi certains critères de repérage :

- l'orthographe. Nous avons décidé de faire un rapport sur le nombre de mots total avec le nombre de mots mal orthographiés. Par exemple: «réchaufement» est compté comme une faute orthographique.
- la grammaire. Nous nous sommes intéressées à trois types d'erreurs :
 - o L'accord déterminant – sujet (exemple : « les maisons »)
 - o L'accord sujet – verbe (exemple : « on auraiss »)
 - o L'accord sujet – adjectif (exemple : « les gens sont pauvres »)

Nous avons compté le nombre de structures grammaticales concernées ci-dessus, pour établir un rapport avec les erreurs commises.

D'après la grille d'analyse EVA, nous nous sommes intéressées uniquement sur l'unité « phrase », du point de vue morphosyntaxique. Cette unité reprend l'acceptabilité de la phrase, c'est-à-dire la cohérence de celle-ci, l'orthographe liée au lexique, et l'orthographe grammaticale dans lequel nous retrouvons l'accord déterminant – sujet, l'accord sujet – verbe, l'accord sujet – adjectif.

Les interactions:

Il est à noter que nous n'avons pas décidé de la constitution des groupes. En effet, nous avons décidé de laisser les élèves choisir le thème sur lequel ils voulaient travailler pour des raisons de motivation. De plus, nous n'avons donné aucune directive concernant les interactions au sein des groupes durant le travail d'écriture collaborative car nous ne voulions pas influencer sur les comportements des élèves afin de pouvoir observer leur comportement « naturel ».

Ainsi, pour mesurer le type d'interaction des élèves, nous les avons enregistrés et ensuite analysés par le biais d'une grille d'analyse (cf.annexe 9). Nous pouvons mettre en lien cette grille avec la grille d'analyse de Gunawardena, Lowe et Anderson (1997). En effet, cette grille d'analyse est composée d'items tels que: l'organisation des élèves, les sujets qu'ils évoquent, la place qu'ils occupent, les types d'échanges et les remarques concernant les compétences rédactionnelles.

III) L'ANALYSE DES DONNÉES

1. HYPOTHESE 1 : L'ECRITURE COLLABORATIVE SOUTENUE PAR LES TICE FAVORISE LES INTERACTIONS

A) DONNEES RECUEILLIES

Dans le but de répondre à cette hypothèse, nous avons collecté des enregistrements lors des différentes phases du travail d'écriture, soit les séances 2, 3 et 4, qui sont des séances de production et de correction groupées. Grâce à ces enregistrements, nous avons rempli des grilles d'analyse que nous avons créées auparavant pour nous aider dans notre analyse.

B) ANALYSE DES DONNEES

Concernant l'analyse de ces données, nous avons décidé de nous baser sur le questionnaire d'analyse mentionné ci-dessus.

| <u>De quoi les élèves parlent-ils ?</u> |
|--|
| <p>Groupe 1 : L'interaction a été productive car au final leur texte est conséquent, ils y ajoutent même des éléments récupérés lors des exposés réalisés précédemment en classe. L'interaction est basée sur le travail demandé. Une des élèves du groupe est majoritairement dominante ce qui entraîne des dispute au sein du groupe.</p> |
| <p>Groupe 2 et groupe 4 : L'interaction est productive, argumentée et expliquée. En effet, quand un élève propose quelque chose, les autres disent s'ils sont d'accord ou pas. Quand le groupe n'est pas d'accord, ils s'expliquent, si ça n'a pas de sens, ils le disent : « ça veut rien dire ! ». Par contre quand un élève dit quelque chose dont il est sûr il s'explique : « Mais si c'est vrai, c'est ça être écologiste ». Le groupe est intéressé et concentré sur le sujet abordé.</p> |
| <p>Groupe 3, groupe 5 et groupe 6 : Dans un premier temps les interactions sont productives car les élèves cherchent ensemble, répondent ensemble, répondent des choses différents donc apportent des éléments différents qui peuvent enrichir leur travail. Ils se conseillent, se questionnent et se répondent mutuellement :</p> <ul style="list-style-type: none">- « Comment on fait là ? » → « Là on a l'explication de l'affiche, là c'est écrit 'explication'. »- « Attend, il ne faut pas. » → dicte ce qu'il faut : « L'eau a ».- « Comment ça s'écrit charbon ? »- A un moment, on entend l'une des filles dicter un mot (mais pas très compréhensible). <p>Ainsi les interactions sont productives, les enfants parlent essentiellement du thème de leur sujet. Cependant, au bout d'un moment, certains membres du groupe « dérivent » et parlent de sujets divers. Par exemple: les lunettes du voisin, ils chantent...</p> |
| <u>Les élèves évoquent-ils les compétences rédactionnelles (orthographe, grammaire, cohérence ?)</u> |
| <p>Groupe 1 et groupe 3: Ces groupes ont taché de veiller à la cohérence et à l'orthographe de leur texte. Voici quelques exemples concernant la cohérence :</p> <ul style="list-style-type: none">- « j'ai rien compris ». Suite à cette remarque il y a une reformulation de phrases.- « ça veut rien dire ! »- « Jeanne t'as marqué 'il faudrait faut faire' ». <p>Voici quelques exemples concernant l'orthographe :</p> <ul style="list-style-type: none">- « jetté », « NON c'est jeté avec un T plutôt ».- « Comment ça s'écrit 'certaine' et 'engrais' ? » |

- « Comment ça s'écrit [???] avec un s ? », « ha non ! ».
- « Comment ça s'écrit charbon ? »
- « C'est pas une faute d'orthographe. »

Groupe 2 : Ce groupe porte une attention à la **grammaire** mais également à l'**orthographe**.

Voici des exemples de **grammaire** :

Pour l'accord déterminant-sujet : « habitant », « avec un s parce que c'est 'les' ».

Pour l'accord sujet-verbe : - « les pays riches bah c'est un -ent car c'est au pluriel ».

- « traiter c'est -ent », « -mais non c'est 'er' regarde « les pays pauvres n'ont pas les moyens de 'mordre' » (l'élève argumente en utilisant une méthode.
- « pour courir l'eau , oui c'est à l'infinitif »

Voici des exemples concernant l'**orthographe** :

- « c'est marqué « gazpille », « mais non c'est comme « personne il y a qu'un S ».

- « non mais 'habitants' il y a un T », « mais non...Maîtresse il y a un T à habitant ? », « tu vois ! »

Groupe 5 : Ce groupe ne prête pas d'attention à la grammaire et la cohérence car les membres du groupe pensent que c'est un brouillon (« on s'en fiche c'est un brouillon »). Il y a tout de même une rectification concernant l'orthographe :

-« Comment ça s'écrit charbon ? », «regarde elle l'a écrit au tableau ! »

Groupe 4 et groupe 6 : Ne font aucunes remarques sur les compétences rédactionnelles.

C) BILAN AUTOUR DE L'HYPOTHESE

D'un point de vue général, les interactions sont majoritairement productives, car nous avons constaté que les élèves ont beaucoup échangé durant l'élaboration de leur texte, ce qui a été un bénéfice pour leur production. Cependant, selon les différents profils des enfants et la constitution des groupes l'attention accordée au sujet varie. En effet, au fil du temps certains se disputent et d'autres se lassent. Nous nous interrogeons alors sur la constitution des groupes. Si c'était à refaire, il semblerait peut-être important de guider la constitution des groupes, et de limiter les groupes à des binômes.

En ce qui concerne les interactions qui ont pour sujet les compétences rédactionnelles, nous observons qu'elles sont nombreuses mais pas toutes évoquées. En effet, certains groupes n'ont évoqué que la cohérence et la grammaire, d'autres que l'orthographe et la grammaire ou encore seulement l'orthographe. Deux groupes n'ont aucunement pensé à ces compétences rédactionnelles et au vu de leur production écrite, nous avons remarqué que l'un des deux groupes avait commis beaucoup d'erreurs, tandis que l'autre très peu. Pour ce premier groupe, nous pensons qu'ils ont rencontré plus de difficultés dans le travail demandé, ce qui a entraîné une surcharge cognitive et donc une absence de prise en compte des diverses erreurs. Pour le second groupe, nous expliquons cela par une confiance en leur travail et des facilités d'apprentissage.

Nous expliquons ces différences entre ces deux groupes par leur composition. En effet, le premier était composé d'élèves doués en production écrite et le second, d'élèves plus en difficulté. Ceci nous amène à penser qu'il aurait été préférable de constituer nous même des groupes de travail en fonction des capacités de chacun.

Enfin d'après l'enseignante (via le questionnaire), l'écriture collaborative est une « posture d'enseignement qui favorise la construction des savoirs par les élèves » : elle motive ainsi les élèves à trouver les réponses en se confrontant. Elle affirme que notre séquence a permis ces interactions qui ont été, d'après elle, du type argumentatif, orthographique, syntaxique, recherche, écoute, mise en forme et mise en page. Pour elle, ces interactions ont été un bonus pour la relecture et la réécriture en veillant à ce que ce ne soit pas toujours les mêmes qui parlent.

2. HYPOTHESE 2 : LE TRAVAIL DE GROUPE SUSCITE PAR L'ECRITURE COLLABORATIVE, SOUTENUE PAR LES TICE, AIDE AU DEVELOPPEMENT DES HABILETES REDACTIONNELLES DES ELEVES

A) DONNEES RECUEILLIES

Afin de répondre à cette hypothèse, nous avons collecté, pour chaque groupe, toutes les étapes de rédaction en collaboration : le premier jet en sous groupe, le second jet après la correction en sous groupe, et un troisième jet après la correction collective avec la moitié de la classe. Avec ces différents jets, nous avons observé l'évolution du pourcentage d'erreurs orthographiques et grammaticales afin d'analyser nos données. De plus, nous avons enregistré les élèves lors des séances 3 et 4, qui sont des séances réservées à l'écriture collaborative.

B) ANALYSE DES DONNEES

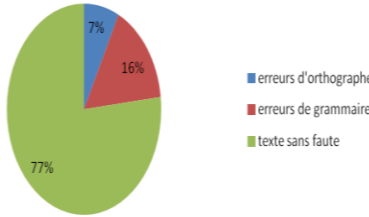
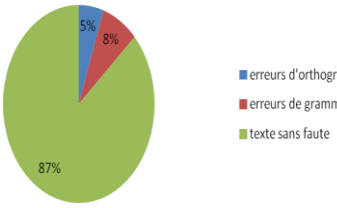
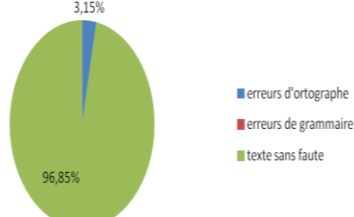
Grâce à toutes les données collectées, nous pouvons rassembler les six groupes de travail en fonction du taux d'erreurs corrigées durant les différentes corrections : la première étant une correction effectuée en sous groupe avec un support papier ou avec l'ordinateur et la seconde étant une correction en demi-groupe classe avec l'outil TBI.

Voici le classement opéré :

- Les trois premiers groupes ont corrigé tous types d'erreurs, qu'ils s'agissent d'erreurs d'orthographe ou de grammaire. En effet, nous constatons une évolution majeure dans leur travail de correction.

Par exemple, pour le groupe 1 (Protéger la vie marine), nous pouvons constater qu'ils avaient commis 16% d'erreurs grammaticales, et 7% d'erreurs orthographiques, lors de leur premier jet en sous groupe (cf. graphique au dessous). Puis, grâce à la première correction de leur sous groupe, les élèves ont corrigé 8% d'erreurs grammaticales (soit trois erreurs) et 2% d'erreurs orthographiques, ce qui équivaut à quatre mots corrigés (cf. graphique du dessous). Enfin, lors de la correction collective effectuée avec le TBI, le demi-groupe classe a permis une correction pertinente de ces deux types d'erreurs puisque les élèves ont corrigé la totalité des erreurs

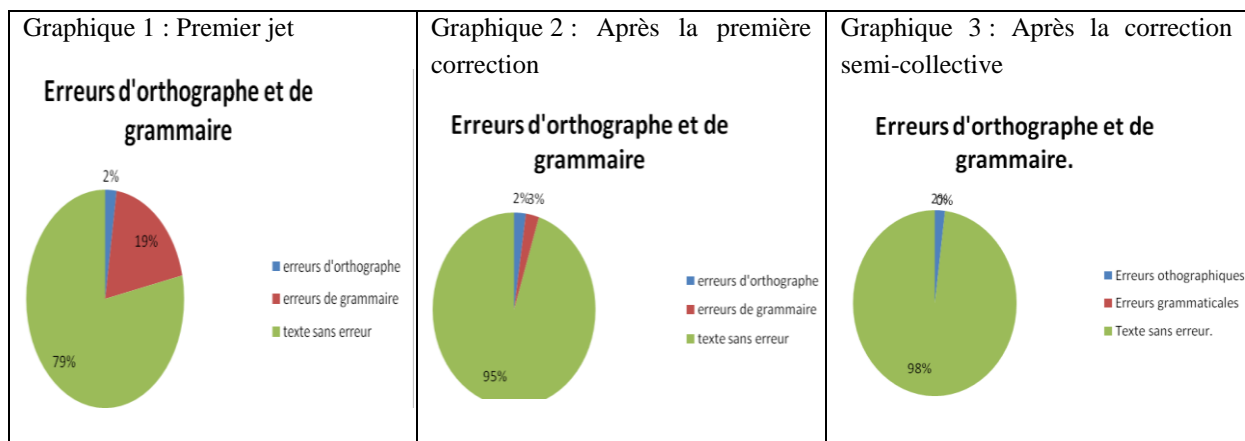
grammaticales et quatre mots mal orthographiés soit un pourcentage de 2%. Il est à noter que ce groupe avait un faible taux d'erreurs au départ.

| Graphique 1 : Premier jet | Graphique 2 : Après la première correction | Graphique 3 : Après la correction semi-collective | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|---|------------------------|-----|--------------------|-----|---|-------------------------|----|------------------------|----|--------------------|-----|---|-------------------------|-------|------------------------|----|--------------------|--------|
| <p style="text-align: center;">Erreurs d'orthographe et de grammaire</p>  <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>■ erreurs d'orthographe</td> <td>7%</td> </tr> <tr> <td>■ erreurs de grammaire</td> <td>16%</td> </tr> <tr> <td>■ texte sans faute</td> <td>77%</td> </tr> </table> | ■ erreurs d'orthographe | 7% | ■ erreurs de grammaire | 16% | ■ texte sans faute | 77% | <p style="text-align: center;">Erreurs d'orthographe et de grammaire</p>  <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>■ erreurs d'orthographe</td> <td>5%</td> </tr> <tr> <td>■ erreurs de grammaire</td> <td>8%</td> </tr> <tr> <td>■ texte sans faute</td> <td>87%</td> </tr> </table> | ■ erreurs d'orthographe | 5% | ■ erreurs de grammaire | 8% | ■ texte sans faute | 87% | <p style="text-align: center;">Erreurs d'orthographe et de grammaire</p>  <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>■ erreurs d'orthographe</td> <td>3,15%</td> </tr> <tr> <td>■ erreurs de grammaire</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>■ texte sans faute</td> <td>96,85%</td> </tr> </table> | ■ erreurs d'orthographe | 3,15% | ■ erreurs de grammaire | 0% | ■ texte sans faute | 96,85% |
| ■ erreurs d'orthographe | 7% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ■ erreurs de grammaire | 16% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ■ texte sans faute | 77% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ■ erreurs d'orthographe | 5% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ■ erreurs de grammaire | 8% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ■ texte sans faute | 87% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ■ erreurs d'orthographe | 3,15% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ■ erreurs de grammaire | 0% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ■ texte sans faute | 96,85% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

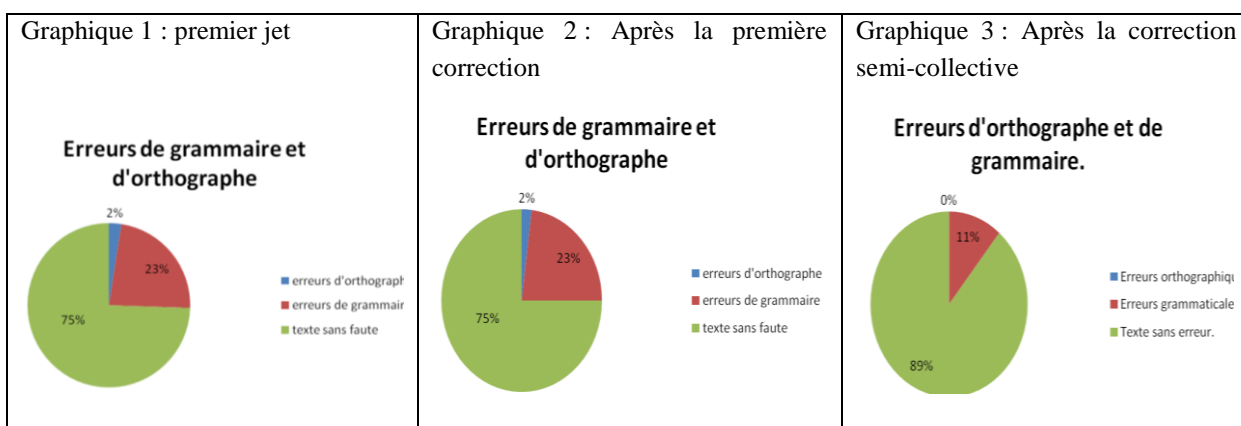
Les groupes deux et trois (« Accéder à l'eau potable » et « Survivre en ville ») présentent les mêmes évolutions. (cf.annexe 10).

- Les groupes quatre et cinq (« Le climat change » et « Ne pas surexploiter les ressources de la planète ») n'ont corrigé qu'un seul type d'erreur soit de grammaire soit d'orthographe lors de la première correction en sous groupe. Mais nous remarquons tout de même une amélioration de la correction des textes lors de la correction via le TBI.

Par exemple, pour le groupe quatre (Le climat change), nous avons pu remarquer que seule les erreurs de grammaire ont été corrigées que ce soit en sous groupe ou en demi-groupe classe. Il est à noter que ce groupe est un des groupes qui a directement tapé son texte à l'ordinateur. Nous avons constaté que grâce au correcteur orthographique, les enfants ont corrigé quatre erreurs d'orthographe. Nous nous interrogeons sur l'attention des élèves portée sur les erreurs d'orthographe. En effet nous émettons l'hypothèse que les élèves n'ont pas corrigé le reste des erreurs orthographiques en pensant que le correcteur les avait toutes corrigées. Ils ont ainsi un taux constant d'erreurs orthographiques de 2% (soit trois mots mal orthographiés). Concernant la grammaire, nous avons remarqué, pour le premier jet, un taux de 19% d'erreurs. Après la première correction 12% d'erreurs ont été corrigées soit trois structures grammaticales. Puis grâce à la correction semi-collective les structures agrammaticales ont toutes été corrigées.



- Concernant le dernier groupe, qui est le groupe 6 (« Economiser l'énergie »), nous constatons que le travail en binôme n'a pas été efficace puisqu'ils n'ont corrigé aucune faute (grammaire et orthographe). En effet, les taux d'erreurs d'orthographe et de grammaire restent respectivement de 2% et de 23% lors de la première correction. Il est à noter que ce groupe est un des groupes ayant tapé directement leur texte sur l'ordinateur. Nous avons pu remarquer qu'ils ont corrigé en tapant une erreur de grammaire et une erreur d'orthographe. Ainsi, nous émettons le même questionnement que précédemment sur les biens faits du correcteur orthographique selon les élèves. C'est lors de la correction semi-collective que les élèves de ce groupe ont pu corriger des erreurs, aussi bien en orthographe qu'en grammaire. En effet, 12% d'erreurs grammaticales ont été corrigées, ce qui correspond à trois structures, ainsi que la totalité des erreurs orthographiques.



Une difficulté se développe lors de notre analyse. En effet, il est impossible de savoir d'où provient l'engouement des élèves lors de l'activité de correction en semi-collectif : est-ce le travail sur le TBI ou le travail en groupe ? Cependant, nous constatons que ces deux facteurs améliorent les compétences rédactionnelles des élèves. Prenons l'exemple du groupe 1 (qui avait comme thème « Ne pas surexploiter les ressources de la planète ») : lors de leur premier jet en sous-groupe, le taux d'erreurs orthographiques commis est de 6% et de 39% pour les erreurs de grammaire. Après la première correction du deuxième sous-groupe nous pouvons constater qu'uniquement la moitié des erreurs d'orthographe a été corrigée. Aucune correction n'a été apportée sur les erreurs de grammaire. Après la correction collective effectuée à l'aide du TBI, nous observons que les élèves ont corrigé la totalité des fautes d'orthographe et une partie des fautes de grammaire. (Il n'en reste plus que huit dans leur texte).

C) BILAN AUTOUR DE L'HYPOTHESE

Grâce aux données collectées, différents éléments se confrontent : les supports de travail (le TBI ou la feuille) et les conditions de travail (en binôme ou par groupe).

En ce qui concerne les supports de travail, nous pouvons constater que le travail de correction avec le TBI est plus efficace que la correction faite sur feuille puisque le pourcentage d'erreur arrive fréquemment à 0%. Nous pourrions expliquer ceci par l'attrait de l'introduction d'un nouvel outil en classe. En effet comme l'affirme le Ministère de l'Education Nationale (2010) le TBI peut favoriser la motivation et les performances des élèves.

Concernant les conditions de travail, nous remarquons qu'il y a peu de différences entre le travail en binôme et le travail collectif. En effet, les groupes un, deux et trois corrigent aussi bien les erreurs quand ils sont en binôme que quand ils sont en grand groupe. Contrairement à ces groupes, d'autres ont plus de difficulté à trouver des erreurs quand ils travaillent par deux, et sont plus performant en grand groupe.

Pour conclure, nous remarquons qu'en effet, le travail de groupe suscité par l'écriture collaborative, supportée par les TICE, aide véritablement au développement des habiletés rédactionnelles des élèves. De plus, l'enseignante confirme que l'écriture collaborative a favorisé les compétences rédactionnelles des élèves et que d'une manière générale elles « favorisent les apprentissages par les confrontations qu'elles créent » et donc que cela a permis de fixer des notions difficiles à ancrer.

3. HYPOTHESE 3 : L'ECRITURE COLLABORATIVE, SUPPORTEE PAR LES TICE, DEVELOPPE DES COMPETENCES SOCIALES

A) DONNEES RECUEILLIES

Nous avons collecté ces informations grâce aux différents enregistrements que nous avons effectués lors des étapes d'écriture des séances 2, 3 et 4. Nous les avons analysés grâce à des grilles critériées préparées au préalable.

B) ANALYSE DES DONNEES

Nous verrons tout d'abord comment les enfants se sont organisés lors de la rédaction de leur texte. Nous avons constaté que dans tous les groupes il y a plusieurs dicteurs et un scripteur. Cependant, la fonction du dicteur et du scripteur diffère selon les groupes. Il est à noter que l'organisation dans les groupes s'est installée naturellement, nous n'avons précisé aucune consigne.

| <u>Comment les enfants s'organisent-ils ?</u> |
|--|
| <u>Groupe 1 et groupe 6:</u> Le scripteur a le dessus sur les autres membres du groupe. Il ne prend pas toujours en considération les remarques de ses camarades et les reprend sur le vocabulaire. |

Groupe 2 : Les élèves dictent les idées et un élève les écrit. Durant l'enregistrement, les enfants changent de rôle (dictateur devient scripteur). Il est important de noter que le scripteur participe à l'échange.

Groupe 3 : Le scripteur écrit ce qu'on lui dicte mais contrairement au groupe 1 ne participe pas à l'échange. Il relit ce qu'il a écrit afin de vérifier si les membres du groupe sont d'accord.

Groupe 4 et groupe 5: D'une manière générale les dicteurs font attention à la vitesse d'écriture du scripteur et respectent les tours de parole.

En résumé voici un tableau récapitulatif des différentes fonctions identifiées :

| Fonction | Groupes → | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|------------------|--|--|---|---|---|---|---|---|
| SCRIPTEUR | Participe à l'échange | Prend en compte les remarques de ses camarades | | X | | | | |
| | | Ecrit ce qu'il veut, et ne prend pas en compte les remarques | X | | | | | X |
| | Ne participe pas Change de fonction au cours de la production | | | | X | X | X | |
| | | | | X | | | | |
| DICTEUR | Plusieurs dicteurs | | X | X | X | X | X | X |
| | Ne change pas de fonction au cours de la production | | X | | X | X | X | X |
| | Change de fonction | | | X | | | | |

La place des élèves

Groupe 1 : Dans ce groupe une élève est particulièrement dominante et ne laisse pas de liberté aux autres élèves. Cela empêche les autres membres de s'investir et crée des tensions.

Groupe 2 et groupe 5 : Aucun membre n'est dominant. Les élèves ont chacun leur place dans le groupe ce qui entraîne une bonne cohésion.

Groupe 3: Tous les enfants parlent, un élève est un peu effacé. Un enfant prend la place de la secrétaire quand elle part voir l'affiche et écrit une idée qui a déjà été écrite pourtant la secrétaire relit à chaque fois ce qu'elle écrit. --> Difficulté de s'entendre dans le travail en groupe : s'écoutent sans s'écouter.

Du coup, la secrétaire en a assez « Tiens écris ce que tu veux écrire ! ».

Groupe 4 : Dès le début, un élève ne veut pas travailler ce qui énerve les autres membres qui excluent l'enfant

(ce qui n'a pas l'air de le déranger).

Groupe 6 : Les élèves parlent chacun leur tour. Un élève est le leader, il cadre le travail de groupe. Il écrit aussi. Les élèves se mettent d'accord avant d'écrire une phrase : « on est tous d'accord ? ». Le leader a le monopole sur l'écriture du texte, il invente les phrases, etc mais les enfants le reprennent s'ils ne sont pas d'accord.

La place des élèves dans chaque groupe diverge en fonction des membres constituant les groupes.

Quelles sont les types d'échanges dans les groupes ?

Groupe 1 : Conflictuel dû au fait que l'une d'entre elles est majoritairement dominante.

Groupe 2 et groupe 5 : Les élèves argumentent, se posent des questions entre eux. Quand l'un propose quelque chose les autres disent s'ils sont d'accord ou pas. Quand ils ne le sont pas, ils expliquent pourquoi. Par contre quand l'un d'entre eux dit quelque chose dont il est sûr et que les autres ne sont pas d'accord l'élève explique ses propos.

Pour résumer, les élèves donnent des idées, s'expliquent et argumentent.

Groupe 3 et groupe 4 : Bon travail de groupe. Les élèves échangent, argumentent, s'expliquent et se respectent. Le scripteur veille à ce que tout le monde soit d'accord avec ce qu'il écrit (groupe 4).

Groupe 6 : Les membres du groupe échangent bien, tout le monde participe. Quand deux élèves ne suivent plus, le leader s'énerve un peu. « Non mais arrêtez là ! ». Le groupe de quatre fonctionne plutôt deux par deux : deux enfants parlent ensemble sur les exemples du gaspillage de l'énergie et les deux autres ensemble pour l'écriture. Le secrétaire demande l'avis des autres personnes du groupe. Pour le mot « ailleurs » se mettent d'accord en argumentant. Les élèves arrivent toujours à se mettre d'accord en cas de discorde grâce au leader qui a un rôle de régulateur : « après ça sera toi ». Ils se demandent ce qu'il en pense : « qu'est-ce que tu en penses, regardes je te lis ». Le leader aide un membre du groupe qui a plus de difficultés :

- « non non non ça on s'en fout, regarde cette phrase »
- « mais toi tu l'as la réponse pourquoi tu me demandes ?! »

Le leader fait semblant « tu peux me dire les exemples, je en les ai pas trouvés ». Cela permet la mise en confiance de l'élève.

Généralement, les types d'échanges sont ceux attendus : argumentation, explication, questionnement, débat...

C) BILAN AUTOUR DE L'HYPOTHESE

Nous vérifions que l'écriture collaborative participe au développement des compétences sociales. En effet, dans la majorité des groupes :

- les élèves se sont organisés naturellement de façon pertinente avec un secrétaire et des dicteurs.
- chaque élève trouve sa place au sein de chaque groupe.
- les types d'échanges sont de l'ordre du débat de l'argumentation, et de l'explication tout en restant cordiaux et respectueux.

Cependant pour différentes raisons, certains groupes ont rencontré des difficultés. En effet, dans le groupe 1 par exemple, une élève domine les autres ce qui a tendance à les énerver. Ils se laissent tout de même convaincre par cette élève qui a une image valorisée au sein de la classe et qui est vraiment persuasive.

De plus, le groupe 2 est également confronté à des difficultés suite à un élève qui reste indifférent au thème, au travail demandé et au groupe. Nous avons pu observer, lors du stage, que cet enfant est relativement effacé dans les domaines qu'il ne maîtrise pas. De surcroît, cet élève s'est retrouvé dans un groupe dont les trois autres membres sont très liés ce qui accentué ce phénomène.

Malgré un bon fonctionnement de la part des six groupes, les points évoqués ci-dessus nous amènent, encore, à nous questionner sur la constitution des groupes et plus particulièrement au rôle de l'enseignante vis-à-vis de celle-ci.

Quant à Mme Broin-Boyer (enseignante de la classe), elle affirme que les compétences sociales ont été respectées car les élèves ont pu choisir les membres de leur groupe. Ceci a facilité la cohésion sociale. D'après elle l'écriture collaborative est une activité pertinente pour améliorer les compétences sociales car il faut prendre en compte toutes les diversités des élèves (leur profil et leurs envies). De plus, l'utilisation du TBI a été, pour elle, un facteur positif pour ces compétences car cela a permis de «coopérer, justifier ses choix, argumenter, prendre en compte les propositions des autres, respecter l'autre ».

4. ANALYSE DES QUESTIONNAIRES

Selon l'enseignante, les élèves ont été motivés par le travail de collaboration, car ils ont tous été impliqués dans la tâche mais également parce que, dans cette classe, ils aiment travailler l'écriture à plusieurs. C'est une tâche que les élèves réclament souvent. Puis, les outils TICE utilisés pour cette séquence, ont été des supports motivants pour les élèves. Elle pense notamment que les élèves qui ont fait des recherches sur les ordinateurs se sont sans doute plus impliqués car ils travaillaient sur ordinateur et que l'utilisation du TBI a motivé les élèves. Pour conclure, l'enseignante est convaincue du bien fondé de notre séquence, et de ses apports bénéfiques sur les élèves, tant pour la motivation, les compétences travaillées que pour les connaissances acquises.

De plus, environ 86% des élèves ont aimé notre séquence pour différentes raisons : 37,50% l'ont aimé dans son ensemble, 19% l'ont aimé pour les outils TICE utilisés et 12,50% l'ont aimé pour la collaboration et le travail de groupe. Ainsi, sur l'ensemble de la classe environ 70% d'entre eux ont beaucoup aimé écrire en groupe, ce qui fait écho à ce que dit précédemment Mme Broin-Boyer. Les élèves ont apprécié travailler en groupe et ont compris l'intérêt de ce mode de fonctionnement, car sur les 23 questionnaires, 18 élèves ont répondu que le travail de groupe les ont aidé. Ils nous ont confié que le travail groupé permettait un partage d'idées différentes, un partage d'opinions, un mélange de connaissances ce qui était le but escompté.

Concernant la correction collective via le TBI, les réponses aux questionnaires nous amènent à constater un investissement important des élèves dans cette tâche, puisqu'ils ont majoritairement tous trouvé, compris et expliqué des erreurs, aidé les autres, et corrigé leur propre texte et celui des autres.

5. BILAN GENERAL DE LA SEQUENCE

Au vue de nos observations et des résultats donnés ci-dessus, nous pouvons affirmer que la séquence mise en place a été bénéfique pour les élèves. En effet, les productions finales ne contiennent quasiment plus d'erreurs orthographiques et grammaticales. Ceci peut donc s'expliquer par le travail de collaboration supporté

par les TICE. De plus, nous avons constaté que les outils TICE utilisés étaient sources de motivation pour les élèves ce qui a entraîné de nombreuses interactions. Il faut souligner que l'écriture collaborative a également été source de motivation et d'interaction.

Malgré cela nous avons rencontré certaines difficultés avec les outils utilisés mais aussi avec les élèves. En ce qui concerne les outils TICE, il est arrivé qu'Internet ne fonctionne pas au moment désiré, que les ordinateurs soient assez lents (ce qui agaçaient les élèves), qu'il manque du matériel pour le bon déroulement de la séance (pas de surface blanche pour le TBI portable, manque de prises électriques...) ce qui a entraîné une mauvaise disposition de la classe.

Quant aux élèves, ils ont été relativement lents pour l'écriture de la production via le traitement de texte. Nous avons, pour cette compétence, surestimé la rapidité des élèves. Nous pouvons imputer la lenteur des élèves à leur jeune âge mais également à la défaillance des ordinateurs. De plus, certains groupes ont rencontré des difficultés à collaborer ce qui est dû à la composition de ces derniers.

Notre séquence rencontre tout de même des limites à l'égard de nos résultats. En effet, la principale limite est que nous observons des résultats de groupes et non des résultats individuels quant à l'évolution des capacités rédactionnelles des élèves.

Pour remédier aux difficultés et aux limites rencontrées, nous avons tout d'abord anticipé certains problèmes liés aux outils (site Internet copiés sur Word, photocopies...). D'autres solutions auraient pu être envisagées :

- Concernant les difficultés de groupes, nous aurions dû les constituer nous même et privilégier les groupes hétérogènes.
- Quant aux résultats, qui sont de groupe, nous aurions dû privilégier un suivi parfois individuel dès le début de la séquence avec une évaluation finale individuelle, solution que nous n'avons pas pu mettre en place par manque de temps.

Si nous devons remettre en place cette séquence, nous accorderions une plus grande place à l'utilisation du traitement de texte pour tous les élèves en utilisant un logiciel de correction orthographique adapté à tous.

CONCLUSION

Pour conclure, nous pouvons affirmer que l'écriture collaborative supportée par les TICE entraîne des interactions entre les élèves dues à l'activité de groupe. En effet, le but du travail en collaboration est que les élèves arrivent à concilier leurs idées afin d'arriver à la tâche demandée. Nous constatons ainsi que les interactions suscitées par l'écriture collaborative ont principalement pour sujet les compétences rédactionnelles (orthographe et grammaire). De plus, au vu des productions finales nous n'hésitons pas à déclarer que l'écriture collaborative, supportée par les TICE, a aidé aux développements des habiletés rédactionnelles des élèves à différents niveaux. Pour preuve, certains textes ne contiennent plus aucunes erreurs orthographiques ou grammaticales. Ajoutons que l'utilisation du TBI a été un support de motivation et d'interaction de qualité pour les élèves. En effet, lors de la correction, tous les élèves ont participé volontairement et de manière vive. Enfin, l'écriture collaborative a participé aux développements des compétences sociales des élèves puisqu'ils se sontentraîdés et entièrement investis dans le travail demandé, chacun ayant trouvé sa place et son rôle au sein du groupe.

Grâce à ces différentes déclarations, nous pouvons répondre à la problématique en confirmant les apports que suscite l'écriture collaborative supportée par les TICE : celle-ci engendre de nombreuses interactions qui ont contribuées à l'amélioration des compétences rédactionnelles. Notre problématique portait uniquement sur ces compétences là, mais nous avons tout de même constaté que la collaboration, supportée par les TICE, a été propice aux interactions liées aux compétences sociales. Nous remarquons également l'engouement des élèves face aux outils TICE qui reste à ce jour à expliquer. Il serait donc intéressant d'y porter une attention particulière pour approfondir ce questionnement dans une future étude.

BIBLIOGRAPHIE

BLANQUET, M.F (2007). *WEB COLLABORATIF, WEB COOPERATIF, WEB 2.0. Quelles interrogations pour l'enseignant documentaliste ?*. Intervention du 12 Janvier 2007 au CRDP d'Aix-Marseille.

CATACH, N. (1998). *L'orthographe : Que sais-je ?* Paris : Presses Universitaires de France.

CHARLIER, B., & HENRI, F. (dir.) (2010). *Apprendre avec les technologies*. Paris : PUF.

DEPOVER. C., KARSENTI. T., & KOMIS. V. (2009). *Enseigner avec les technologies*. Canada : Presse de l'université du Québec.

DELACROIX, J. (2005). *Les wikis espaces d'intelligence collective*. Paris : M2 Editions.

GUYON, O., JAFFRE, J-P., & FIJALKOW, J. (2003). *L'orthographe, une construction cognitive et sociale*. Toulouse : Presse Universitaire du Mirail-Toulouse.

HELLOUIN. V., (2002). La collaboration dans la formation en ligne, entretien avec Alain Derycke, Apprentissage coopératif en ligne : les apports de la recherche. *Actualité de la formation permanente*. 179, 71-73.

MEIRIEU, P. (1984). *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe-1*. Lyon : Chronique sociale.

OCTOR, R., & KACZMAREK, J. (1989). *Pour un apprentissage structure de l'écriture*. Paris : Armand Colin Editeur.

ROMIAN, H. (1991). *Evaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette-livres.

SAUTOT, J.P. (2002) : *Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3*. Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble.

VINCENT, J. (2002). *Les TICE à l'école*. Paris : Bordas/ Vuief.

SITOGRAPHIE

AMOSSE G. Le socio-constructivisme.

<http://gamosse.free.fr/socio-construct/Rp70109.htm>

(Consulté le 05 Avril 2012).

BERUBE A. EtherPad du Récit-Expérience Epad.

<http://www.sylvainberube.com/etherpad-du-recit-experience-epad/>

(Consulté le 10 Janvier 2012).

DESSUS P. & SOUBRIE P. Le tableau blanc interactif et son utilisation en classe.

<http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/tbi.html>

(Consulté le 16 Avril 2012)

DUNOYER C. Le traitement de texte- Le traitement de texte, pourquoi ? Comment ?

<http://formation.dunoyer.free.fr/>

(Consulté le 31 Mars 2012).

DUNOYER C. Le traitement de texte en cours de français: Comment? Pourquoi ?

<http://lettres.ac-creteil.fr/cms/spip.php?article1654>

(Consulté le 31 Mars 2012).

EDU TECH WIKI. Le constructivisme.

<http://edutechwiki.unige.ch/fr/Constructivisme>

(Consulté le 05 Avril 2012).

HENRI F., & LUNDGREN-CAYROL K. Apprentissage collaborative et nouvelles technologies.

http://education.devenir.free.fr/Documents/Apprentissage_collaboratif_et_nouvelles_technologies.pdf

(Consulté le 18 Avril 2012).

ODIC L. & RICHARD D. Bilan de l'opération « Usage de tableaux blancs interactifs dans l'enseignement primaire ».

<http://www.tableauxinteractifs.fr/wp-content/uploads/docs/bilan-printice-2005.pdf>

(Consulté le 16 Avril 2012).

MONDANA L. Interaction sociale et cognition située ; quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ?

<http://aile.revues.org/947>

(Consulté le 10 Janvier 2012).

SYLVESTRE E. Ecrire avec le traitement de texte : quels avantages et pour qui ?

<http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/que-dit-la-recherche/ecrire-avec-le-traitement-de-texte-quels-avantages-et-pour-qui-37.htm>

(Consulté le 12 Décembre 2011).

VALENCIE « WIKI DE L'UNIVERSITE PARIS DESCARTES ».

[http://wiki.univ-paris5.fr/index.php?title=Collaboration / Coop%C3%A9ration&direction=prev&oldid=28376](http://wiki.univ-paris5.fr/index.php?title=Collaboration_Cooperation&direction=prev&oldid=28376)

(Consulté le 01 Décembre 2011).

WING A.M. Unit one: What is computer-supported collaborative learning, and why use it?

http://tccl.rit.albany.edu/knilt/index.php/Unit_One:_What_is_Computer-Supported_Collaborative_Learning,_and_why_use_it%3F

(Consulté le 18 Avril 2012).

SOMMAIRE DES ANNEXES

| | |
|--|----|
| Annexe 1) Grille EVA..... | 37 |
| Annexe 2) Constitution des groupes..... | 38 |
| Annexe 3) Plan de séquence..... | 39 |
| Annexe 4) Exemples de productions plastiques des élèves..... | 44 |
| Annexe 5) Exemple de site copié sur document Word..... | 45 |
| Annexe 6) Questionnaire et réponses des élèves..... | 46 |
| Annexe 7) Productions finies des élèves..... | 52 |
| Annexe 8) Questionnaire et réponses de l'enseignante..... | 58 |
| Annexe 9) Grille d'analyse pour les enregistrements vierges, puis complétée..... | 61 |
| Annexe 10) Evolution des productions des élèves..... | 64 |

Annexe 1) Grille EVA

| Unités | | | |
|---|--|---|---|
| | Texte dans son ensemble | Relations entre les phrases | Phrase |
| <i>Communication</i> | | | |
| Point de vue PRAGMATIQUE (cohérence) | <ul style="list-style-type: none"> - Destinataire considéré - Objectif poursuivi : demander, relater, ... (type de texte) - Narrateur : qui est supposé parler ? | <ul style="list-style-type: none"> - Organismes textuels : d'abord, ensuite, puis, ... - Progression, enchaînements | <ul style="list-style-type: none"> - Construction des phrases : variée, adaptée - Marques de l'énonciation adaptées : récit, discours, ... |
| <i>Compétences textuelles</i> | | | |
| Point de vue sémantique (cohérence) | <ul style="list-style-type: none"> Choix du type de texte - Pertinence / cohérence de l'information - Ordre des éléments : chronologie, exhaustivité - Vocabulaire et registre de la langue adaptés - Imagination | <ul style="list-style-type: none"> - Absence de contradiction entre les phrases : cohérence sémantique - Substituts - Articulation entre les phrases : choix des connecteurs | <ul style="list-style-type: none"> - Lexique correct : absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots - Absence de contradiction et d'incohérence dans une phrase |
| Point de vue morphosyntaxique (cohésion) | <ul style="list-style-type: none"> - Organisation correspondant au type de texte - Système de temps correspondant au type de texte - Temps verbaux maîtrisés | <ul style="list-style-type: none"> Cohérence syntaxique : reprises, articles définis - Phrases indépendantes, juxtaposées, complexes - Concordance des temps correcte | <ul style="list-style-type: none"> - Syntaxe de phrase correcte - Orthographe |
| <i>Compétences textuelles</i> | | | |
| Point de vue matériel | <ul style="list-style-type: none"> - Choix du support : cahier, affiche, fiche, ... - Typographie : style et taille des caractères - Organisation de la page : schéma, illustration, ... | <ul style="list-style-type: none"> - Segmentation des unités de discours : paragraphes, tirets, ... - Ponctuation | <ul style="list-style-type: none"> - Ponctuation dans la phrase : virgule, ... - Majuscule et point |

Annexe 2 : Constitution des groupes :

Groupe 1 : Protéger la vie marine (4 élèves)

Groupe 2 : Accéder à l'eau potable (4élèves)

Groupe 3 : Survivre en ville (3élèves)

Groupe 4 : Le climat change (4 élèves)

Groupe 5 : Ne pas surexploiter les ressources de la planète (4 élèves)

Groupe 6 : Economiser l'énergie (4 élèves)

Annexe 3) Plan séquence

| | | |
|---|---|---|
| 1 | <p>Compétences : Prendre la parole, s'exprimer à l'oral, débattre, s'exprimer, donner son avis, dégager le thème et analyser une affiche.</p> <p>Savoir écrire un petit texte sur un thème proposé.</p> <p>Durée : 1 heure</p> <p>Modalités de travail : collectif et individuel</p> <p>Matériel : Affiches sur le développement durable.</p> | <p><i>Objectifs de la tâche : Découvrir et analyser les supports de travail / Ecrire un petit texte sur l'affiche.</i></p> <p>Phase 1 (30 minutes) : Description des affiches avec la classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Tâche de la PE :</u> Afficher les affiches une par une au tableau, et demander aux élèves de parler, d'analyser, de déterminer le sujet de l'affiche. - <u>Tâche des élèves :</u> Les élèves doivent décrire l'affiche, donner leur point de vue, dégager le sujet, l'expliquer, apporter leur connaissance. <p>Phase 2 : (10 minutes) : Formation des groupes</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Tâche de la PE :</u> Explication du projet (« En vous appuyant sur ces affiches vous allez écrire un texte en groupe. A la fin du projet vos textes seront affichées dans le couloir et nous nous en servirons pour la présentation lors de la journée vélo citoyen ». Formation des groupes en fonction des choix des enfants pour leur affiche. - <u>Tâche des élèves :</u> Choisir l'affiche sur laquelle ils veulent travailler. <p>Phase 3 (15 minutes) : Ecriture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Tâche du PE :</u> - Surveillance du travail d'écriture. Donner la consigne : « Individuellement, écrivez au brouillon, les idées qui vous viennent à l'esprit sur le sujet que vous avez choisi ». - <u>Tâche des élèves :</u> Chaque élève écrit individuellement sur une feuille les idées qu'il a sur le sujet. <p><i>La séance est coupée en deux. Les descriptions se font le matin pendant 40-45 minutes, et la production écrite a lieu l'après midi pendant 15 minutes.</i></p> |
| 2 | <p>Compétences B2i :</p> <p>Domaine 4 : S'informer, se documenter sur internet.</p> <p>Domaine 2 : Adopter une attitude</p> | <p><i>Objectifs de la tâche : Faire des recherches et prendre des notes sur internet ou dans des livres / Ecrire un texte informatif.</i></p> <p>Phase 1 (5 minutes) : Lecture de la charte informatique</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Tâche du PE :</u> Guider la lecture et préciser si besoin. - <u>Tâche des élèves :</u> Lire à voix haute la charte informatique. |

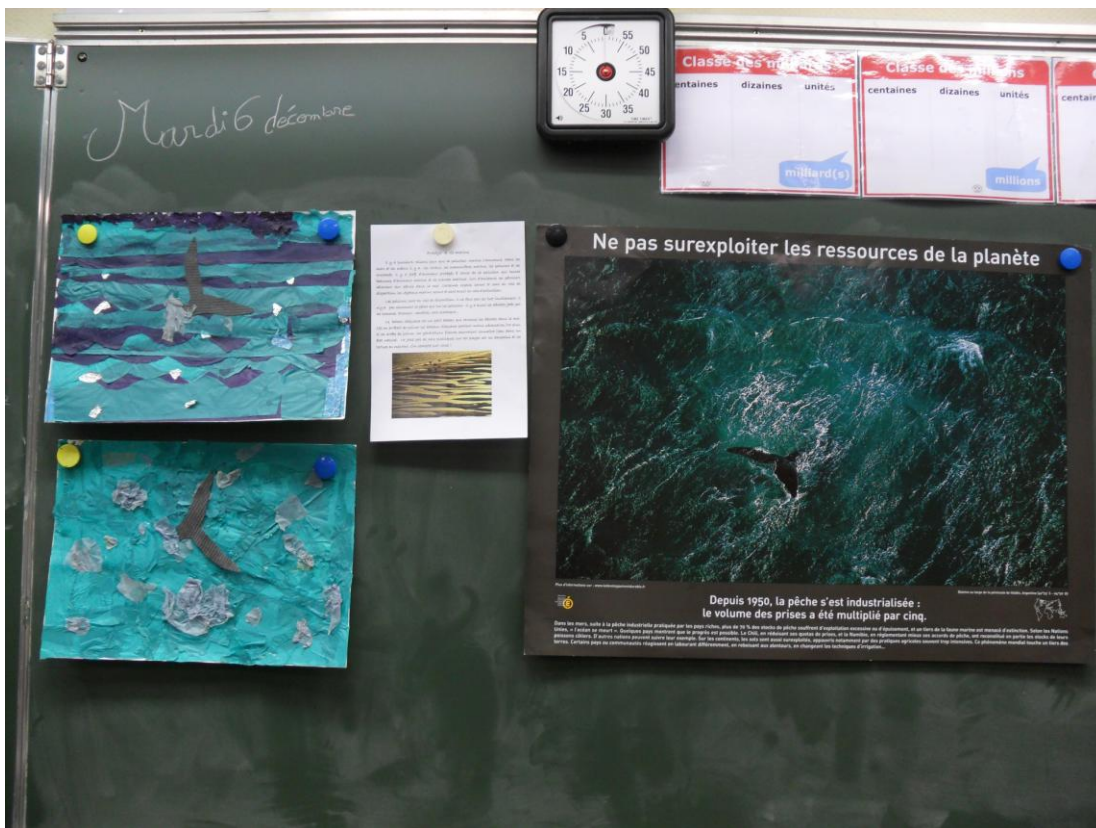
| | | |
|---|---|---|
| | <p>responsable</p> <p>Compétences: Dégager des informations pertinentes et prendre des notes.</p> <p>Durée : 2*40 minutes</p> <p>Modalités de travail : groupe de 2 et groupe entier.</p> <p>Matériel : Livres « Le développement durable ». Sites web sélectionnés. Clé USB avec site web sous format Word au cas où internet ne fonctionne pas. Fiches de recherche. Charte informatique de la classe.</p> | <p>Phase 2 (40 minutes): Recherche</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Tâche du PE:</u> Distribuer les fiches d'aide pour la recherche. Surveiller les enfants sur les ordinateurs. Donner la consigne : « Vous allez séparer votre groupe en deux : une partie ira sur les ordinateurs et l'autre partie ira consulter des livres, puis vous ferez des recherches en suivant les fiches de recherche : elles indiquent où vous devez chercher les informations, et ce que vous devez chercher ». - <u>Tâche des élèves :</u> Se mettre en groupe. Faire des recherches et compléter la fiche. <p><i>Les enfants sont séparés en sous groupe : le premier fait des recherches sur internet et le second sur des livres présélectionnés. Ils prennent des notes pour les informations pertinentes.</i></p> <p><i>La séance se réalise en deux fois : trois groupe le matin et trois autres l'après-midi.</i></p> <p><i>Les enfants qui ne font pas de recherches le matin travaillent sur leur plan de travail avec la PE. Ceux qui ne font pas de recherche l'après-midi commencent l'écriture de leur texte. Cette organisation nous a permis de mettre en place la différenciation.</i></p> |
| 3 | <p>Compétences B2I : Domaine 3 : créer, produire, traiter, exploiter des données</p> | <p><i>Objectif de la tâche : Lancement de la phase d'écriture collaborative / Relire et corriger un texte</i></p> <p>Phase 1 (40 minutes) : Ecriture en collaboration</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Tâche de la PE :</u> |

| | | |
|---|---|--|
| | <p>Compétences: Ecrire un texte en collaboration avec le traitement de texte.</p> <p>Durée : 1h 30 (2*45 minutes)</p> <p>Modalités de travail : groupe et sous-groupe</p> <p>Matériel : Vidéoprojecteur. Fiche d'aide pour le texte. Fiche d'aide pour enregistrer son texte.</p> | <p>Rappeler ce qu'est un texte informatif via le vidéoprojecteur.</p> <p>Donner la consigne : « Vous allez écrire votre texte en prenant en compte les informations que vous avez trouvées et vos idées du début ».</p> <p>Surveiller le travail d'écriture.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Tâche des élèves</u> <p>Discuter entre eux et rédiger la trame. (fiche d'aide pour écrire le texte).</p> <p>Répartir les tâches.</p> <p>Ecrire en sous groupe et enregistrer son travail.</p> <p>Les groupes sont sur l'ordinateur et écrivent leur texte.</p> <p>Phase 2 (5 minutes) : Mise en commun</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tâche du PE : <p>Mener le travail de mise en commun et de correction</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tâche des élèves : <p>Pour chaque groupe, les sous groupes s'échangent leur texte et les corrigent.</p> <p><i>Chaque sous groupe écrit de couleur différente pour que nous puissions voir ce qui a été corrigé.</i></p> <p><i>Pour la différenciation certains groupes n'ont pas écrit avec le traitement de texte.</i></p> <p><i>Les textes sont enregistrés aussi sur une clé USB afin de s'assurer qu'aucun travail ne sera perdu.</i></p> <p><i>La séance se réalise en deux fois : les trois premiers sous groupe le matin, et les trois autres l'après midi.</i></p> |
| 4 | <p>TICE : Découvrir et utiliser le TBI.</p> <p>Compétences : Correction d'un</p> | <p>Objectif de la tâche : <i>Corriger un texte/ Prendre des notes/Evaluer un travail</i></p> <p>Phase 1 : Correction collective</p> |

| | | |
|---|---|--|
| | <p>texte</p> <p>Durée : 2*30 minutes</p> <p>Matériel :</p> <p>TBI</p> <p>Texte des élèves imprimés</p> <p>Fiche de critères</p> <p>Beschrelle</p> <p>Ortholud</p> <p>Dictionnaire</p> | <p>- <u>Tâche du PE :</u></p> <p>Donner la consigne : « Nous allons lire ensemble vos texte, et vous aller commenter et corriger les textes ensemble. N’oubliez pas de remplir la fiche de critères».</p> <p>Mener la correction.</p> <p>Demander des précisions sur les corrections.</p> <p>- <u>Tâches des élèves :</u></p> <p>Corriger les textes et remplir la grille de critères.</p> <p><i>Les textes seront projetés un par un sur le TBI. Cette séance est consacrée à la correction collective d’un texte ayant pour support le TBI.</i></p> <p><i>Chaque groupe à son texte imprimé sur lequel il peut prendre des notes concernant les remarques faites par le groupe classe. A la séance suivante les enfants devront aller sur l’ordinateur pour retoucher une dernière fois leur travail avant de l’imprimer.</i></p> <p><i>Pour garder les enfants concentrés, une fiche leur sera distribuée pour qu’ils puissent évaluer le travail des groupes.</i></p> <p><i>Le travail se fait en deux fois : une fois le matin, une fois l’après –midi afin de travailler efficacement.</i></p> |
| 5 | <p>Compétences B2I :</p> <p>Domaine 3 : créer, produire, traiter, exploiter des données</p> <p>Compétences :</p> <p>Création plastique de leur affiche</p> <p>Durée : 2* 30 minutes</p> <p>Modalités de travail : en groupe</p> <p>Matériel :</p> | <p>Objectif de la tâche : Création plastique de leur affiche.</p> <p>Phase 1 : Finalisation des textes et des productions d’art visuel</p> <p><i>Au préalable nous avons écrit les textes de tous les groupes en restant fidèle à leur « écriture ».</i></p> <p>- Tâche du PE :</p> <p>Guider les dernières corrections des textes.</p> <p>Distribuer les feuilles d’aide pour insérer l’image. Expliquer que les images à copier sont libres de droit mais que ce n’est pas toujours le cas.</p> <p>- Tâche des élèves :</p> <p>« Toilettage » de leur texte par rapport aux remarques faites par les élèves la séance précédente, insertion d’une image et sélection de la police.</p> |

| | | |
|---|---|--|
| | Textes des élèves sur les ordinateurs Fiche d'aide pour copier une image | <i>Le travail se réalise en deux fois. Trois groupes le matin et les trois autres l'après-midi. Quand les enfants ne sont pas sur l'ordinateur ils travaillent leur dessin.</i> |
| 6 | COMPÉTENCES : Communiquer, échanger, présenter | Tâche du PE : Guider les présentations Tâches des élèves : Présenter des affiches par les différents groupes. <i>Au préalable nous avons imprimé les textes de chaque groupe.</i> |

Annexe 4 : Exemples de productions plastiques des élèves :



Annexe 5 : Exemple de site copié sur document Word.

<http://www.ledeveloppementdurable.fr/developpementdurable/poster/10.html>

GoodPlanet.org



Accéder à l'eau potable

Bien que nous ayons besoin d'1,5 litre d'eau au minimum par jour, un cinquième des êtres humains n'y a pas accès.

Aussi, des milliers de femmes et d'enfants font chaque jour des kilomètres à pied pour s'approvisionner en eau potable. Ailleurs, 3 millions de personnes meurent de maladies dues à l'eau souillée par des substances dangereuses et des micro-organismes porteurs de germes nocifs.

Dans les pays pauvres, l'eau est souvent polluée avant d'être consommée (pollution des ressources), puis une seconde fois, avant son rejet dans la nature (eaux usées). Les ressources en eau sont les clés du développement durable de notre planète.

C'est pourquoi les Nations Unies ont lancé en 2005 une Décennie internationale d'action sur le thème « L'eau, source de vie ». L'avenir de l'humanité en dépend...

Pour aller plus loin :

- [Consulter les sources](#)
- [Fiche Pédagogique](#)

Puits à Fatehpur Sikri, Inde (27°06' N - 77°40' E).

Dans le monde près d'un humain sur cinq n'a pas accès à l'eau potable, principalement en milieu rural.

[← Affiche précédente](#)

[Affiche suivante →](#)

Toutes les affiches :

Annexe 6 : Questionnaire et réponses des élèves :

Questionnaire.

Prénom :

Sujet de votre groupe :

Recherche sur : internet ou livres

1. As-tu aimé faire ce projet avec les stagiaires ?

Oui, beaucoup Oui, un peu Oui, sans plus Pas trop Non, pas du tout

Explique ce que tu as aimé, ou ce que tu n'as pas aimé :

2. As-tu aimé faire des recherches documentaires ? Oui Non

Si tu as fais des recherches sur internet :

- As-tu aimé ? Oui Non
- As-tu trouvé beaucoup d'information ? Oui Non
- Est-ce que c'était difficile ? Si oui, pourquoi ?

- Aurais-tu préféré faire des recherches sur des livres ?

Si tu as fais des recherches dans des livres :

- As-tu aimé ? Oui Non
- As-tu trouvé beaucoup d'information ? Oui Non
- Est-ce que c'était difficile ? Si oui, pourquoi ?

- Aurais-tu préféré faire des recherches sur internet ?

3. Concernant la création de votre texte :

Comment c'est déroulé votre travail de groupe ? Est-ce que vous vous êtes bien entendus ? Vous êtes vous disputés? Etc.

As-tu aimé travailler en groupe (de 2 ou de 4) ?

Oui, beaucoup Oui, un peu Oui, sans plus Pas trop Non, pas du tout

Aurais-tu préféré travailler seul(e) ?

Oui, tout le temps

Oui, parfois

Non, pas de tout

Si oui, explique pourquoi tu aurais préféré travailler seul (e).

Est-ce que cela t'as aidé de travailler en groupe ?

Explique pourquoi :

Penses-tu que le texte est mieux car vous l'avez écrit à plusieurs ?

Explique pourquoi :

4. Concernant l'utilisation du TBI :

As-tu aimé faire cette activité ?

Explique pourquoi :

Est-ce que tu t'es impliqué dans cette activité ? Oui Non

As-tu trouvé beaucoup de fautes ? Oui Non

Les autres t'ont-ils aidé à trouver des fautes ? Oui Non

Ont-ils bien expliqué pourquoi les mots étaient mal orthographiés ? Oui Non

As-tu compris pourquoi étaient-ils mal orthographiés ? Oui Non

Grâce aux autres as-tu corrigé beaucoup de fautes sur ton texte ? Oui Non

Réponses des élèves :

Avez-vous aimé ce projet ?

20 : oui beaucoup, 1 : oui, un peu 1 : non, pas trop.

Concernant ceux qui ont fait des recherches internet :

- 100% des élèves ont aimé.
- 66 % ont trouvé beaucoup d'information contrairement à 33% qui n'en ont pas beaucoup trouvé.

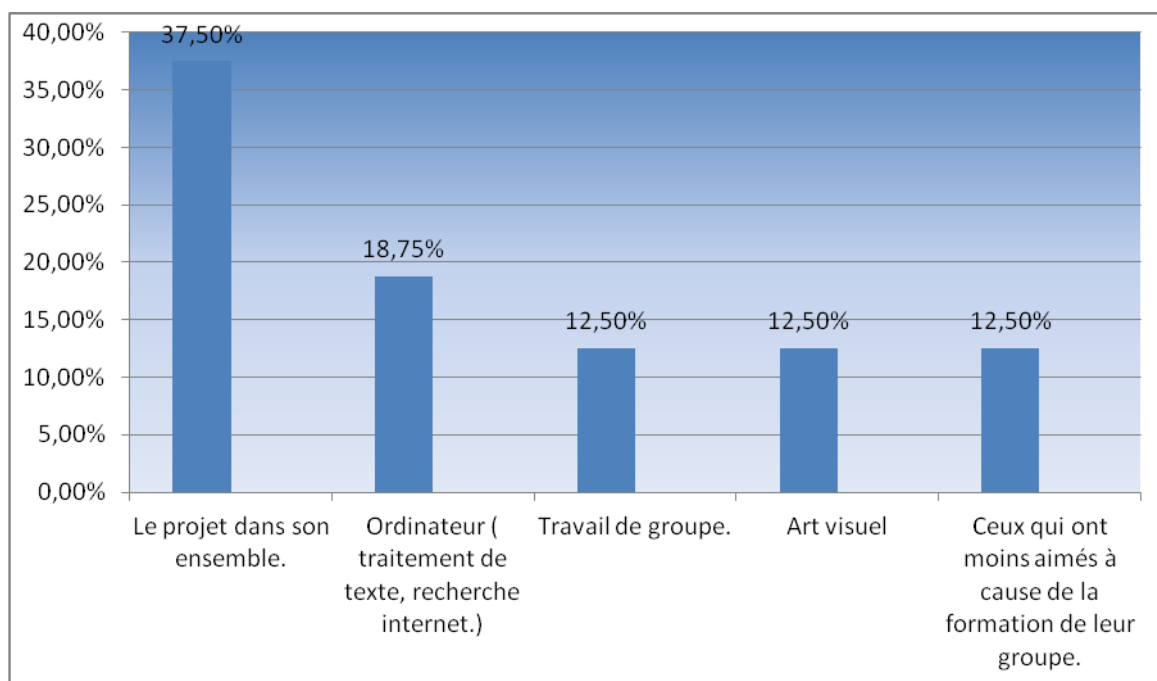
Concernant ceux qui ont fait des recherches dans des livres :

- 88,88% ont aimé. Seulement 1,11% n'ont pas aimé.
- 33,4% ont trouvé beaucoup d'information par rapport à 66,6% des élèves qui en ont trouvé peu.

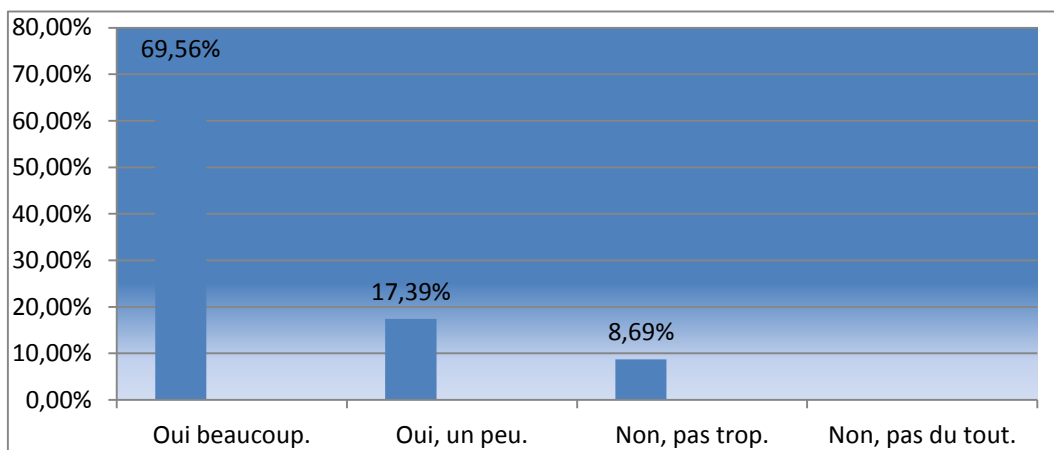
Pour eux il était difficile de trouver les informations.

90 % des élèves auraient préféré travailler sur les ordinateurs. Les élèves expliquent leur engouement pour l'ordinateur par son efficacité et son côté pratique.

Ce qu'ils ont aimé : Voici les modalités de travail qui ont fait que les élèves apprécient le projet ou non :



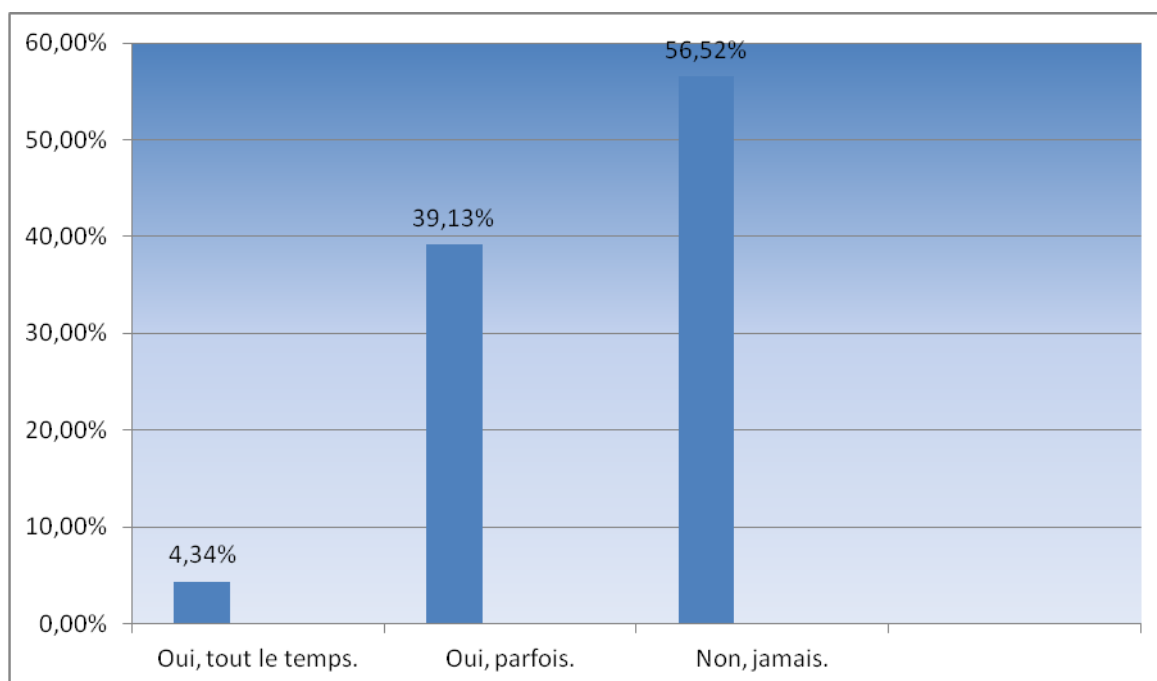
Pourcentage de leur sentiment sur le travail de groupe : As-tu écrit en groupe ?



Voici les différents sentiments vis-à-vis de l'activité d'écriture de groupe :

- « Notre travail de groupe s'est bien déroulé, on s'est bien entendu. »
- « Oui je me suis un peu disputé. »
- « Non pas trop. »
- « Notre travail était bien, on s'est bien entendu, nous n'étions pas toujours d'accord. »
- « Un peu car Bassel ne travaillait pas. »

Pourcentage concernant ceux qui aurait préféré écrire seul :



Ainsi 4,34% des élèves de la classe auraient préféré écrire seul leur texte, presque 40% auraient parfois écrire seul, tandis que 56,52% de la classe est satisfaite d'avoir travaillé en groupe, et n'aurait rien changé.

L'écriture de groupe a t'elle aidé les élèves ?

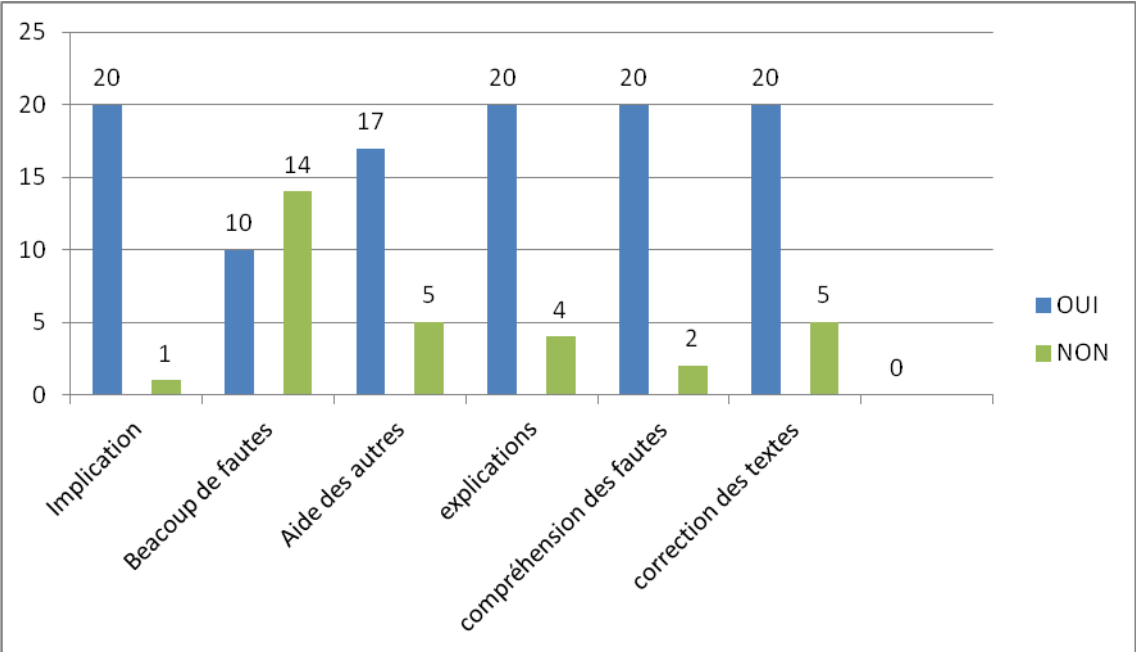
- Sur les 23 questionnaires, 18 élèves ont répondu que le travail de groupe les ont aidés, un élève a répondu que le travail ne l'avait pas aidé, il s'agit de Bassel qui refusait de travailler avec ses camarades, et une autre élève a répondu que le travail de groupe l'avait aidé et pas.

Voici, les commentaires des élèves, concernant l'aide apportée par le travail de groupe :

- « Parce qu'on partage nos idées. »
- « C'est mieux car il y a des idées différentes. »
- « Car il y a des choses communes. »
- « Car cherché à deux c'est plus facile. »
- J'ai préféré travailler en groupe car c'est plus facile. »
- « Parce que j'ai partagé mes opinions avec les autres. »
- « Car j'aime travailler en groupe. »
- « Car on avait plusieurs idées. »
- « Car ça allait plus vite. »
- « Car on a mélangé nos connaissances. »
- « Pour trouver d'autres idées. »
- « Car chacun apporte ses connaissances. »
- « Parce qu'on se mélangeait nos idées. »

Globalement les élèves ont aimé le travail de groupe, soit parce qu'ils aimaient travailler avec leur paire, soit parce que c'est plus facile pour eux, soit parce que chacun apporte ses connaissances ce qui enrichit leur production.

Concernant le TBI :



Annexe 7 : Productions finies des élèves :

Accéder à l'eau potable.

Chaque minute qui passe 15 personnes meurent de maladies transmises par une eau contaminée.

Il existe trois raisons de la pollution de l'eau : la pollution industrielle, domestique et agricole. L'eau est précieuse il ne faut pas la gaspiller: car il y en a de moins en moins dans les pays pauvres. Les pays pauvres n'ont pas assez d'argent pour avoir de l'eau potable.

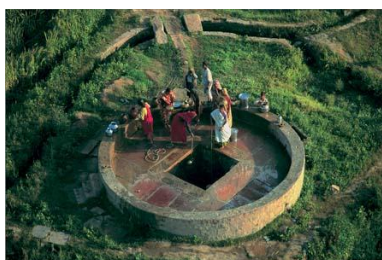
Des raisons de ne pas gaspiller l'eau :

- *limiter l'usage des produits ménagers, y compris les lessives et les choisir biodégradables.*
- *éviter les pesticides et engrais chimiques dans les jardins (pollutions des sols et des eaux souterraines.)*
- *il faut se rendre dans les stations de lavages automobiles pour ne pas répandre les résidus polluants éliminés de mon véhicule.*

Il faut que les pays riches gaspillent moins l'eau et partagent avec les pays pauvres.

Les pays pauvres n'ont pas les moyens de traiter l'eau (d'avoir de l'eau potable).

Il faudrait apprendre aux habitants des moyens pour purifier l'eau (que les pays pauvres construisent des stations d'épurations).



Economiser l'énergie

Aujourd'hui il faut économiser l'énergie car plus tard il sera nécessaire d'aller chercher de l'énergie. Il faut donc l'économiser. Par exemple il faut éteindre les lumières le jour ou débrancher des choses qui ne servent à rien. Il y a des énergies qui ne sont pas renouvelables.

Les ressources s'épuisent vite. Quand il fait froid il n'est pas nécessaire d'allumer le chauffage, il vaut mieux mettre un gros pull ou faire un bon feu. Il faut utiliser moins sa voiture car ça utilise du pétrole. Il faut isoler vos fenêtres.

Il faut économiser l'énergie pour que les ressources ne s'épuisent pas vite et pour avoir de l'énergie. Les solutions sont : moins éclairer ; chauffer modérément ; utiliser moins la voiture. Il y a plusieurs énergies non renouvelables. Ce qui use l'énergie c'est de chauffer, d'éclairer et de nous déplacer.

Pour que les causes ne se produisent pas il faudrait que nous économisions l'énergie car sinon l'énergie sera beaucoup plus rare. Pour économiser l'énergie on peut trouver des solutions comme : éteindre les lumières quand on quitte la pièce et quand il fait jour, moins utiliser sa voiture, il faut se chauffer modérément et plein d'autres choses pour économiser l'énergie. Auparavant on utilisait beaucoup moins d'énergie.



Le climat change.

Qu'est ce que le réchauffement climatique ?

C'est une augmentation durable de la température, pendant plusieurs années.

Pourquoi le climat change ?

Parce que les hommes font des activités industrielles comme des usines, le pétrole, le gaz, la pollution, le charbon.

Que provoque le changement climatique ?

- *La fonte des neiges.*
- *Augmentation du niveau des océans.*
- *Modifications du climat.*
- *Problèmes de santé.*
- *Ouragans plus forts et plus fréquents.*

Les solutions pour arrêter le réchauffement climatique c'est d'essayer de prendre son vélo plutôt que la voiture ; voter si possible des lois pour que les usines réduisent les émissions de gaz à effet de serre, éviter d'utiliser des moyens de transport à gaz à effet de serre, utiliser plutôt des objets économiques.



Ne pas surexploiter les ressources de la planète.

Il n'y a pas beaucoup d'eau et aussi de pétrole, mais si on n'économise pas un jour on n'aura plus de quoi boire et aussi de quoi faire

avancer les voitures. Il faut bien économiser l'énergie, l'eau et le pétrole. Dans la vie marine si l'on jette des sacs plastique ou qu'importe ce soit dans la mer les animaux marins vont les manger et vont être malade et mourir. Donc c'est pour ça qu'on ne doit pas jeter des sacs en plastique. Les arbres nous fabriquent de l'oxygène, mais un jour il n'y aura plus d'arbres du coup il n'y aura plus d'oxygène.

Il faut se réchauffer raisonnablement, parce que après il n'y aura plus de gaz naturel si on l'utilise trop. Il faut consommer moins d'électricité, par exemple : éteindre les lumières quand on ne les utilise plus. Il faut profiter de l'eau car dans certains pays il n'y a pas d'eau.



Protéger la vie marine

Il y a plusieurs raisons pour que la pollution marine s'accumule. Dans la vie marine il y a : les coraux, les mammifères marins, les poissons et les

crustacés. Il y a 93% d'animaux protégés à cause de la pollution qui touche beaucoup d'animaux marins et les plantes marines . Les pétroliers déversent leur pétrole dans la mer. Certaines espèces seront et sont en voie de disparition, les végétaux marins seront et sont aussi en voie d 'extinction.

Les poissons sont en voie de disparition . Il ne faut pas les tuer inutilement. La seule cause n'est pas seulement la pêche : il y a aussi des déchets jetés par les hommes. Exemple : canettes, sacs plastique... Le bateau Séquana est un petit bateau qui ramasse les déchets dans la mer. (Si on arrêta de polluer les bateaux Séquana seront moins construits.) En plus, les gens de l'avenir ne pourraient pas connaître les étendues d'eau dans un état naturel. PS : Ne jetez pas de sacs plastique sur les plages car les dauphins et les tortues en meurent. Au revoir les amis!!!



Survivre en ville

Aujourd'hui il est difficile de survivre en ville car il y a beaucoup de pollution. Les pollutions sont causées par les transports, les déchets brûlés, les fumées industrielles etc...

Les personnes qui atterrissent dans les Bidonvilles sont sans doute des personnes au chômage, des émigrés, puis les gens qui ont fui la guerre. A Bidonville les personnes s'abritent du mieux qu'ils peuvent ils utilisent des cartons, des bouts de bois et de la ferraille...

Il y a beaucoup de villes polluées par exemple : Hong Kong, New York, Paris, Tokyo, Turin, Madrid... Certaines personnes tombent malade à cause de la pollution elles peuvent attraper le cancer et le rhume.

Les solutions sont : de moins prendre les transports en commun, arrêter de jeter les déchets etc.... Il vaut mieux prendre le vélo, la trottinette tout ce qui n'a pas de moteur ou bien marcher.

Arrêtez de brûler les déchets ! L'air est pollué parce qu'il y a de la fumée industrielle.



Annexe 8 : Questionnaire et réponses de l'enseignante

1. Pensez-vous que l'ordinateur, lors des recherches, a été un outil plus motivant pour les enfants? Les enfants qui travaillaient sur l'ordinateur se sont-ils plus impliqués pour la recherche ?

Oui sans doute.

2. Quelles interactions l'écriture collaborative a-t-elle permis de mettre en place ?

Argumentation, recherche d'arguments (utilisation de dictionnaires, tableaux de conjugaison, ...); écoute ;

3. Pensez-vous que l'écriture collaborative entraîne des interactions favorisant les compétences rédactionnelles ?

Oui lorsqu'on se place dans une posture d'enseignement qui favorise la construction des savoirs par les élèves : si le maître ne « donne » pas les réponses mais qu'il encourage l'élève à les chercher (en aménageant l'enseignement dans ce sens), alors l'écriture collaborative est une réponse appropriée. La confrontation des propositions fait émerger des divergences qu'il devient nécessaire de régler.

Si oui, lors du projet, l'écriture collaborative a-t-elle permis ces interactions ?

Absolument

4. D'après vous, l'écriture collaborative supportée par les TICE entraîne-t-elle les mêmes interactions ?

Oui sur le plan des choix à opérer : contenu des informations, syntaxe, mise en forme, mise en page, orthographe, ...

5. Pensez-vous que le TBI a motivé les élèves ? oui

6. Si ce travail aurait-eu lieu au tableau, aurions nous trouvé la même motivation de la part des enfants ? Sans doute pas

7. Les interactions ont-elles été pertinentes en ce qui concerne les compétences rédactionnelles ? Pourquoi ? En ce qui concerne la relecture/réécriture oui, cependant il faut veiller à ce que ce ne soit pas toujours les mêmes élèves qui parlent : ceux qui savent déjà, qui identifient les erreurs, prennent la parole pour corriger, et les autres ont moins l'occasion de s'exprimer, de comprendre.

8. Si le travail de correction avait eu lieu grâce à un autre support, aurait-il eu des interactions différentes ?

Oui car les élèves sont habitués à ces interactions en classe (phrase du jour notamment).

9. L'écriture collaborative permet-elle d'améliorer les compétences rédactionnelles des élèves ? oui sans aucun doute, d'une façon plus générale les interactions favorisent les apprentissages par la confrontation qu'elles créent.

Si oui, pensez-vous que grâce à ce projet les enfants ont progressé pour certaines compétences rédactionnelles ? Pourquoi ? Quantitativement cela est difficile à affirmer, cependant cela a permis de retravailler des notions qui sont difficiles à fixer, notamment le pluriel dans les GN et l'accord SV.

10. Pensez-vous que les enfants (élèves) auraient préféré écrire seul ? Pourquoi ?

Non je ne pense pas, la tâche aurait été trop importante pour une écriture individuelle. De plus ils sont demandeurs d'écriture à plusieurs (par exemple, ils ont tous utilisé plusieurs fois la fiche de production écrite « question-réponse » qui doit se rédiger à deux et demandent souvent d'autres fiches à rédiger à plusieurs et/ou à rédiger d'autres fiches à plusieurs.

11. En ce qui concerne les compétences sociales, comment se sont-elles mises en place lors de l'écriture collaborative ?

Le respect et l'écoute nécessaire à ce type de travail ont pu être mis en place car les élèves ont choisi avec qui ils travaillaient.

12. L'écriture collaborative est-elle une activité pertinente pour améliorer les compétences sociales des enfants ?

oui, comme dans toute pédagogie, l'enseignant veillera à proposer des activités diversifiées afin de répondre à tous les profils cognitifs et de maintenir la motivation des élèves.

13. L'écriture collaborative a-t-elle permis d'impliquer tous les enfants (élèves) ?

Oui

14. L'utilisation des TICE, TBI ou ordinateur (pour ceux qui ont écrit leur texte avec), a-t-il favorisé les compétences sociales des élèves ?

Oui : coopérer, justifier ses choix, argumenter, prendre en compte les propositions des autres, respecter l'autre.

15. En général, le projet a-t-il permis de faire progresser les enfants ? Si oui sur quel point ?

Oui, cela leur a permis de s'impliquer et de mener un projet à son terme, d'acquérir des connaissances dans le domaine de la biodiversité, d'écrire un texte un peu long, de faire des liens entre les disciplines

16. Si cela était à refaire, quels changements feriez-vous ? Que garderiez-vous ? je choisirais de faire les phases de correction avec un tableau traditionnel !

17. Pensez-vous que le projet a plu aux enfants ? j'en suis persuadée !

Annexe 9 : Grille d'analyse pour les enregistrements vierges, puis complétée.

Grille d'analyse pour enregistrement (vierge)

Enregistrement 1) Grille d'analyse :

Comment les enfants s'organisent-ils ?

De quoi parlent-ils ? (Interaction productive ?)

Evoquent-ils les compétences rédactionnelles (ortho, gram, cohérence)?

Les enfants ont-ils tous leur place ? Il y a-t-il des élèves qui monopolisent la parole ?

Types d'échanges : dispute, argumente...

Enregistrement 2) Grille d'analyse :

Les enfants veillent-ils à la cohérence de leur paragraphe ?

Pensent-ils à la répétition ? Si oui combien de fois ?

Pensent-ils à la syntaxe ? Si oui combien de fois ?

Pensent-ils à l'orthographe? Si oui combien de fois ?

Evoquent-ils l'aide du dictionnaire ? Si oui combien de fois ?

Pensent-ils à la ponctuation ? Si oui combien de fois ?

Grille d'analyse pour enregistrement complétée

Groupe : Economiser l'énergie

Comment les enfants s'organisent-ils ?

Tout d'abord les enfants lisent chacun leur tour les textes qu'ils ont écrits seul. Certains enfants remarques qu'il y a des points communs. Ex : il ne faut pas allumer les lumières quand il fait jour.

De quoi parlent-ils ? (Interaction productive ?)

Interaction productive les enfants parlent essentiellement du thème de leur sujet.

Sauf quelques fois : les lunettes du voisin, ils chantent.

L'interaction est productive au niveau de l'élaboration des idées.

Evoquent-ils les compétences rédactionnelles (ortho, gram, cohérence)?

Cohérence : se reprennent : « éteindre la lumière la journée. -Non ! Il faut... ».

Orthographe : pour un mot « ailleurs » : - a-i-l-l-e-u-r- e-s

- mais non sinon ca fait « alleur »,
- mais non c'est comme ça « ailleurs ».

Les enfants ont –ils tous leur place ? Il y a-t-il des élèves qui monopolisent la parole ?

Les enfants parlent chacun leur tout. Vincent est le leader, il cadre le travail de groupe. Il écrit aussi. Les enfants se mettent d'accord avant d'écrire une phrase : « on est tous d'accord ? ».

Vincent a le monopole sur l'écriture du texte, il invente les phrases, etc mais les enfants le reprennent s'ils ne sont pas d'accord.

Types d'échanges : dispute, argumente...

Echangent bien, tout le monde participe. Quand deux élèves ne suivent plus, Vincent s'énerve un peu. « Non mais arrêtez là ! ». Le groupe de quatre fonctionne plutôt 2 par 2 : deux enfants parlent ensemble sur les exemples du gaspillage de l'énergie et les deux autres ensemble pour l'écriture. Le secrétaire demande l'avis des autres personnes du groupe.

Pour le mot « ailleurs » se mettent d'accord en argumentant.

Annexe 10 : Evolution des productions des élèves :

Survivre en ville : premier jet

Aujourd'hui il est difficile de survivre en ville car il y a beaucoup de pollutions. Les pollutions sont causées par les transports, les déchets brûlés, les fumées industrielles ect... Les personnes qui atterrissent dans les Bidonvilles sont sans doute des personnes au chômage, des émigrés, puis les gens qui ont fui la guerre. A Bidonville les personnes s'abritent du mieux qu'ils peuvent ils utilisent des cartons, des bouts de bois et de la ferraille...

Ils y a beaucoup de villes polluées par exemple : Hong Kong, New York, Paris, Tokyo, Turin, Madrid... Certaines personnes tombent malade à cause de la pollution il peuvent attraper le cancer et le rhume.

Les solutions sont : de moins prendre les transports (transports) en commun (commun) , arrêter de brûler les déchets (déchets) ect... Il vaut mieux prendre le vélo, trottinette tout ce qui n'a pas de moteur ou bien marcher.

Arrêter de brûler les déchets. L'air est pollué (polluée) parce que il y a de la fumée industrielle, les compagnies (compagnie) de gaz.

Texte final :

Survivre en ville

Aujourd'hui il est difficile de survivre en ville car il y a beaucoup de pollution. Elle est causée par les transports, les déchets brûlés, les fumées industrielles etc... Les personnes qui arrivent dans les Bidonvilles sont sans doute des personnes au chômage, des émigrés, puis les gens qui ont fui la guerre. A Bidonville les personnes s'abritent du mieux qu'elles peuvent elles utilisent des cartons, des bouts de bois et de la ferraille...

Il y a beaucoup de villes polluées par exemple : Hong Kong, New York, Paris, Tokyo, Turin, Madrid... Certaines personnes tombent malade à cause de la pollution elles peuvent attraper le cancer et le rhume.

Les solutions sont : de moins prendre les transports en commun, arrêter de jeter les déchets etc... Il vaut mieux prendre le vélo, la trottinette tout ce qui n'a pas de moteur ou bien marcher.

Protéger la vie marine : premier jet

Il y a plusieurs raisons(raisons) pour que la pollution marine s'accumule. Dans la vie marine il y a : les coraux, les mammifères marins, les poissons, les crustacés, 93% d'animaux protégés(protégé) car la pollution touche beaucoup d'animaux marins, et les plantes marines(marines). Les pétroliers qui déversent(déversent) leur pétrole dans la mer. Certaines espèces seront et sont en voie de disparition(disparition), les végétaux marin(s) seront et sont aussi en voie de disparition(disparition).

Les poissons sont en voie de disparition (disparition). Il ne faut pas les tuer(s) inutilement. La seule cause n'est pas seulement la pêche : il y a aussi des déchets jetés par les hommes exemple : canettes, sacs plastiques... Le bateau(bateau) Séquana est un petit bateau qui ramasse les déchets dans la mer, si on arrête(arrêter) de polluer les bateaux Séquana seraient (seront)moins construits. En plus, les gens de l'avenir pourraient connaître les étendues d'eau dans un état naturelle. FIN dans d'autres pays il y a des volontaires qui ramasse les déchets sur les plages. IL FAUT DRAIS PLUS ! Message : ne jeter pas de sacs plastiques sur les plages car les dauphins et les tortues se meurent.

Texte final :

Protéger la vie marine

1) Il y a plusieurs raisons pour que la pollution marine s'accumule. Dans les mers et les océans il y a : les coraux, les mammifères marins, les poissons et les crustacés. Il y a 93% d'animaux protégés à cause de la pollution qui touche beaucoup d'animaux marins et de plantes marines. Lors d'accidents les pétroliers déversent leur pétrole dans la mer. Certaines espèces seront et sont en voie de disparition, les végétaux marins seront et sont aussi en voie d'extinction.

2) Les poissons sont en voie de disparition. Il ne faut pas les tuer inutilement. Il n'y a pas seulement la pêche qui tue les poissons : il y a aussi les déchets jetés par les hommes. Exemple : canettes, sacs plastique...

3) Le bateau Séquana est un petit bateau qui ramasse les déchets dans la mer. (Si on arrêta de polluer les bateaux Séquana seraient moins nécessaires.) De plus, si on n'arrête de polluer, les générations futures pourraient connaître l'eau dans un état naturelle. Éviter jetez pas de sacs plastique sur les plages car les dauphins et les tortues en meurent. On compte sur vous!

