

Favoriser l'entrée dans la production d'écrit avec les TICE au cycle 2 : écrire un recueil collectif de contes comme projet de classe (CE1)

Nezli Hafiz-Khodja

▶ **To cite this version:**

Nezli Hafiz-Khodja. Favoriser l'entrée dans la production d'écrit avec les TICE au cycle 2 : écrire un recueil collectif de contes comme projet de classe (CE1). Education. 2015. dumas-01176963

HAL Id: dumas-01176963

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01176963

Submitted on 16 Jul 2015

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.

ECOLE SUPERIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION DE L'ACADEMIE DE PARIS

FAVORISER L'ENTREE DANS LA PRODUCTION D'ECRIT AVEC LES TICE AU CYCLE 2

Ecrire un recueil collectif de contes comme projet de classe

(Ce1)

Nezli Hafiz-Khodja

PROFESSEUR DES ECOLES

Groupe C

Sous la direction de

Pierre Couprie

2014-2015

Mots-clés : TICE, production d'écrit, projet de classe

SOMMAIRE

1. Enjeux et définitions 4
1.1 Entrer dans l'écrit : les enjeux de la production d'écrit au CE1 4
1.1.1 Réinvestir les apprentissages du français 4
1.1.2 Situation réelle de communication et stratégie de production de texte 5
1.1.3 Utilité, pouvoir et plaisir de l'écrit 5
1.2 Le statut des TICE 6
1.2.1. TIC et TICE 6
1.2.2 Mise en contexte : la place des TIC dans l'enseignement 7
1.2.3 Pourquoi lier les TICE à la production d'écrit ? 10
1.2.4. Les écueils à éviter 10
1.3 La pédagogie de projet comme réponse pédagogique 11
1.3.1 Les fondements théoriques de la pédagogie de projet 11
1.3.2 Les principes de la pédagogie de projet 14
1.3.3 Le projet de classe – dispositifs et pratiques 17

2. Méthodologie 22

3. Ecrire un album collectif – résultats, analyses, limites 23
3.1 Présentation du projet : écrire un album collectif 23
3.1.1 Pourquoi ce projet ? 23
3.1.2 Storybird 23
3.1.3 Quelle production d'écrit ? 24
3.1.4 Les critères d'évaluation spécifiques 25
3.2. Le déroulement du projet 25
3.2.1 La préparation des élèves à la réception du projet 25
3.2.2 Les différentes étapes du projet 26
3.2.3 Retour réflexif : analyses et limites 29

INTRODUCTION

Je me suis toujours intéressée aux TIC en tant qu'utilisatrice : création de sites internet, de forum, jeux vidéo… Je suis convaincue de l'apport de ces médias et adepte de sa culture. De mon expérience personnelle, contrairement à ce que beaucoup de discours peuvent véhiculer, les TIC et surtout les jeux vidéo m'ont beaucoup apporté en lecture et en ouverture à la culture, mais aussi en réflexes et en orientation, et ce dès mon plus jeune âge.

Parallèlement la révolution des TIC continuant, le développement des débouchés professionnels liés au marché des TIC et l'apparition de recherches sur le sujet m'ont incitée à explorer ce phénomène du côté pédagogique. J'ai voulu travailler sur les potentialités que cela portait, les réels progrès que cela amène et aller au-delà de sa dimension de gadget sous-utilisé.

C'est ainsi qu'en devenant professeur des écoles (stagiaire), dès le début de l'année, je me suis intéressée aux problématiques d'intégration des TIC dans ma pédagogie. J'ai pu l'expérimenter assez spontanément quand un élève a quitté la classe en cours d'année et que nous avons pu correspondre avec lui. Puis j'ai eu connaissance du logiciel en ligne Storybird. Après m'y être intéressée et en avoir fait ma propre utilisation, j'ai décidé de réfléchir à un projet de classe qui lie TIC et production d'écrit. Cela m'a paru porteur de beaucoup d'enjeux très intéressants à développer et à approfondir. C'est ainsi qu'à travers mon mémoire, je veux explorer dans quelles mesures l'intégration des TIC dans la production d'écrits est pertinente, en espérant donner l'envie et les clés aux autres professeurs pour intégrer les TIC à leur enseignement, comme ils sont déjà intégrés dans leur quotidien et celui des élèves. L'aboutissement de ce travail étant d'analyser le projet de classe sous cet angle, je vais dans un premier temps exposer les principaux enjeux de la production d'écrit au CE1, des TIC à l'école et du projet de classe - avant de présenter et d'analyser celui que j'ai pu mener - avec ma classe de CE1.

1. Enjeux et définitions[1]

1.1 Entrer dans l'écrit : les enjeux de la production d'écrit au CE1

1.1.1 Réinvestir les apprentissages du français

Le CE1 est une année d'apprentissage de la langue extrêmement dense : alors que les élèves continuent leur apprentissage de la lecture et de l'écriture, ils découvrent les règles qui régissent la langue française. Ils entrent véritablement dans un travail sur l'orthographe, la conjugaison, la grammaire et le vocabulaire. Par ailleurs, ils continuent de se constituer une culture littéraire à travers la lecture de nombreux textes écrits divers. Or produire un texte obéit à des règles précises et demande du temps, de la rigueur et un travail au brouillon. En ce sens, la production d'écrit permet aux élèves de mobiliser tous ces savoirs en construction pour qu'ils les réinvestissent et les retravaillent, les redécouvrent. C'est ce qu'indique J. Jolibert (*Former des enfants producteurs de textes*, Hachette, 2006) : « Les activités méta linguistiques (syntaxe, grammaire, conjugaison) sont réinvesties dans les activités de production. » Par exemple, lors d'un travail de correspondance avec un ancien élève de la classe, chaque élève a dû rédiger un court récit de ses vacances d'octobre. Les élèves ont alors mobilisé les principes de construction de la phrase, les correspondances phonèmes graphèmes et les orthographes de mots qu'ils avaient appris pour le premier jet ainsi que pour le perfectionnement de celui-ci. Mais ce fut également l'occasion de découvrir un savoir-faire nouveau : celui de la relecture et du perfectionnement de sa rédaction au brouillon. Pour cela il est préconisé de saisir des opportunités ou de mettre en place des situations réelles de communication.

[1] Afin d'éclairer les enjeux j'ai pris le soin de lier les éléments théoriques à l'exemple d'un projet miniature que j'ai mené avec ma classe au 1er trimestre. Un élève, Mohamed, qui était dans leur classe depuis le CP a déménagé en Egypte pendant les vacances de Toussaint. Je leur ai proposé d'écrire chacun un récit de leurs vacances qu'ils taperaient par la suite à l'ordinateur et qu'ils illustreraient par un dessin qu'ils prendraient en photo avec un appareil photo numérique. Vous trouverez le résultat de ce travail en annexe.

1.1.2 Situation réelle de communication et stratégie de production de texte

En effet, la mise en situation réelle de communication, c'est-à-dire le fait que les élèves écrivent un texte pour un destinataire précis et réel à qui ils ont des choses à raconter, ont permis la légitimation de la nécessité de chercher à améliorer le texte que l'on écrit. Nous pouvons lire dans l'ouvrage *Former des élèves producteurs de textes* (J. Jolibert, Hachette, 2006) « Pour le maître, apprendre à écrire aux enfants c'est leur apprendre à produire des textes (et non des phrases ou des paragraphes) en situation réelle de communication. » Dans le cadre de la correspondance, nous voulons que le texte écrit soit compréhensible et facile à lire. Pour ce faire il faut veiller à ne pas omettre les éléments nécessaires à la compréhension globale du texte, ni donner trop de détails qui la parasiteraient et éviter les répétitions. Ce sont des critères d'évaluation que les élèves peuvent facilement s'approprier pour s'autoévaluer, car ils peuvent se mettre à la place de la personne qui les lira. « Pour les enfants, savoir écrire c'est d'abord avoir une stratégie de production de texte via la capacité de représentation de la situation du texte à produire. ». Cela fait appel à l'expérience personnelle de l'élève ainsi qu'à sa culture littéraire. Dans le cadre d'un récit de ses vacances ou d'une lettre, il doit pouvoir faire appel consciemment ou inconsciemment à des textes de ce type qui lui servent de repère, ainsi qu'aux circonstances qui entourent ces textes.

1.1.3 Utilité, pouvoir et plaisir de l'écrit

« Il est primordial que l'enfant fasse l'expérience de [l'utilité, du pouvoir et du plaisir de l'écrit] » (idem). En dehors de l'intérêt scolaire de l'exercice de production d'écrit, il s'agit avant tout de mettre en place un rapport positif à la production d'écrit de la part de l'élève. Pour cela il est essentiel que nous professeurs prenions conscience des différents aspects qui sous-tendent ce rapport. D'abord, il y a celui de l'utilité de l'écrit. Si l'élève prend conscience de l'utilité de l'écrit, il comprendra qu'il est dans son intérêt profond de s'exercer et d'affronter les difficultés de ce travail et la motivation sera intrinsèque à l'exercice. Ensuite, il y a celui du pouvoir de l'écrit, du pouvoir des mots qui permettent de s'exprimer, de communiquer, de transmettre. Enfin, il y a le plaisir d'écrire, de jouer avec les mots, de voir un texte prendre forme et d'être fier de l'avoir créé, d'utiliser les règles d'écriture non comme des contraintes mais comme des repères et de faire l'expérience de la liberté que confère l'écrit à travers la créativité. Ces trois aspects interagissent et la situation réelle de communication, dans le cadre d'un projet par exemple, est un des meilleurs moyens pour que les élèves vivent ces

dimensions de la production d'écrit. Dans le cadre de la correspondance avec Mohamed par exemple, l'utilité de l'écrit rejoignait son pouvoir, qui est celui de la communication, de la transmission d'information et d'affection, et rejoignait également le plaisir de l'écrit, en imaginant la réaction de Mohamed lorsqu'il lirait le texte et sa réponse éventuelle. C'est en multipliant les productions d'écrits et les situations/circonstances dans lesquelles elles ont lieu que les élèves se rendront compte de la richesse de la production de textes. J'insiste cependant sur le fait que ces aspects-là se travaillent également de l'autre côté du miroir, en tant que lecteur. C'est dans le plaisir de la lecture, de découverte de textes, que les élèves auront envie eux aussi d'écrire et de créer des histoires et des œuvres. Cette année de nombreuses fois où nous avons étudié une poésie en calligrammes ou en portrait chinois, des élèves essayant spontanément pendant la récréation ou des temps d'autonomie de produire à leur tour des calligrammes ou des portraits chinois. Autrement dit, les élèves portent la motivation et la curiosité de la production d'écrit et il nous appartient de ménager un cadre qui leur apporte des repères et leur permette d'étayer leur savoir-faire sans se décourager. Or la production d'écrit dans le cadre d'un projet porte un plaisir intrinsèque, lié à la production même du texte (imaginer un univers, jouer avec les mots et leurs sonorités, etc. et un plaisir extrinsèque lié aux circonstances qui entourent sa création (mon ami va lire mon récit, je vais pouvoir le taper à l'ordinateur, je vais l'imprimer plus tard…). C'est ainsi que j'ai décidé d'explorer l'utilisation des TIC dans la pédagogie de projet pour pousser la situation réelle de communication. Quels sont les enjeux des TIC à exploiter dans ce cadre ?

1.2 Le statut des TICE

1.2.1. TIC et TICE

Avant de réfléchir aux apports des TICE, il convient de bien définir ce que recouvrent les TIC et les TICE.

TIC ou Technologies de l'Information et de la Communication est une expression qui renvoie à une réalité extrêmement vaste : informatique, audiovisuel, multimédia, Internet et télécommunications, soit en somme tous les moyens de communication, de stockage, de manipulation, de création et de transmission d'information textuelle, musicale, sonore, visuelle, vidéo et interactive. Pendant longtemps nous pouvions trouver l'acronyme de NTIC, pour Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication. Celui-ci parait plus adapté à la démarche de ce mémoire : en effet, il met l'accent sur « les problématiques résultant de

l'intégration de ces technologies au sein des systèmes institutionnels, recouvrant notamment les produits, les pratiques et les procédés potentiellement générés par cette intégration. » Autrement dit, il met en exergue l'impact des technologies dans nos vies et notre société et leur modification par celles-ci. Nous entrevoyons davantage l'aspect révolutionnaire de l'arrivée des TIC. Ces problématiques n'ont pas tardé à gagner le domaine pédagogique : comment intégrer ces technologies – que ce soient les produits mêmes, les pratiques liées à ces produits, ou les procédés qui l'entourent – au sein de notre enseignement ?

C'est ce que désigne cette fois les TICE : TIC pour l'enseignement, où il est question de mettre les TIC au service de l'enseignement et de l'apprentissage.

Les TICE représentent un important potentiel d'innovations pédagogiques et un réservoir quasi infini de nouvelles pratiques pour les enseignants comme pour l'ensemble du système éducatif. Le potentiel se décline selon six grands types de ressources : les programmes d'enseignement ou d'apprentissage, les banques de données pouvant servir à la constitution de supports de cours pour les enseignant et de base de recherche pour les élèves, les manuels numériques multimédias, les outils de travail personnels (E.N.T), les programmes de simulation, les mises en réseau (via réseaux sociaux, forums, e-mail et visioconférence).

1.2.2 Mise en contexte : la place des TIC dans l'enseignement

La démarche visant à renforcer l'utilisation des nouvelles technologies en classe comme outils pédagogiques est le résultat complexe d'évolutions et de transformations qui ont eu lieu à différents niveaux de notre société. L'innovation technologique et leur généralisation dans nos foyers, mais aussi le déploiement de courants de pensée et d'approches pédagogiques, et enfin l'omniprésence des nouvelles technologies dans notre quotidien avec le marché du jeu vidéo en croissance constante sont autant d'éléments qui attestent que pour vivre, s'intégrer et travailler il faut une bonne relation avec les nouvelles technologies. Autrement dit, nous formons nos élèves à des métiers qui n'existent pas encore mais dont nous pouvons être sûrs qu'ils requerront des compétences en informatique. Pour cela nous devons d'ores et déjà prendre le soin de leur ménager des affinités pour ce domaine. Par ailleurs, la rupture que constitue le développement des NTIC (Nouvelles Technologies de l'information et de la Communication) a pour conséquence de créer un décalage entre les méthodes d'enseignement traditionnelles encore proposées aujourd'hui en classe et du public visé. Franck Veillon, dans « Des réseaux de jeux à la socialité virtuelle » (Revue

Médiamorphoses n°3, Qui a encore peur des jeux vidéo ?, 2001, p.80) explique ce phénomène *:*

> *Alors que les adultes sont inhibés, les « kids » n'ont pas peur de se tromper. Notre culture venant du livre, nous sommes des linéaires textuels. Les cyberkids, en revanche, sont nés avec les télécommandes de PC, de télévision, de jeux vidéo et sont des globaux, des hypertextuels qui se promènent dans les arborescences.*

Prensky décrit à partir de ce constat dans *Digital game-based learning* (McGraw-Hill Companies, 2001) que les formateurs et les formés ont désormais des façons de penser opposées, ce qui rend très difficile pour les formateurs de mettre au point une méthode d'enseignement adaptée au mode de compréhension des formés. Cela soulève ainsi le problème selon lequel même si l'on introduit les TIC comme outil d'enseignement, celui-ci sera utilisé dans le cadre d'un enseignement traditionnel et restera inadapté envers les formés[2]. Aussi, il s'agit avant tout de voir quel est le potentiel que présentent les TIC[3] et comment l'exploiter.

Il apparaît que non seulement les goûts de la jeune génération mais aussi leurs aspects cognitifs sont influencés par leur environnement multimédia : ils ont une bonne capacité d'adaptation aux changements de rythmes, traitent de nombreuses informations et peuvent établir des connexions entre elles à différents niveaux. Prensky dans *Don't bother me Mom, I'm learning!" how computer and video games are preparing your kids for twenty-first century success and how you can help! (*Parangon House, 2004) a établi une liste des principales évolutions qu'il a constatées qui nous permettrait de voir comment il peut être intéressant d'exploiter les TIC dans le cadre d'une pédagogie :

1) **La prépondérance de l'image** : nous passons de l'image qui illustre un texte à une légende d'image

2) **L'esprit de réseau** : l'emploi du terme « arborescence » par Franck Veillon (op.cité) fait écho à la logique d'organisation que l'on trouve sur le disque dur d'un ordinateur - par opposition à la linéarité du livre. De même, le réseau renvoie à la façon dont la jeune génération appréhende les informations : elles forment une toile, un

[2] Cf. culture du livre et culture des écrans par Serge Tisseron 2001

[3] Technologies de l'Information et de la Communication

tissu où chaque information est connectée à plusieurs autres de différentes manières. Face à ce contenu moins structuré, plus disparate, plus malléable, les formés ont plus de facilités à traiter et organiser cette information. Ainsi faire des recherches ou se documenter sur des forums et des supports virtuels est assez spontané.

3) **Une démarche d'apprentissage plus active** : L'élève aura tendance à manipuler et expérimenter avant de consulter des documents de références ou de lire un manuel.

4) Les élèves, habitués à la disponibilité quasi-immédiate des informations, à la possibilité de voyager loin rapidement, sont plus impatients et cherchent une certaine **rentabilité/efficacité** des actions.

5) **La familiarité avec les univers fantastiques** qui peuvent désormais prendre forme grâce aux effets spéciaux qui leur donnent un visuel très réaliste.

6) **Le rapport positif à la technologie**, qu'ils utilisent pour leurs loisirs et à laquelle ils sont familiarisés via leur pratique du jeu vidéo[4] et des TIC.

De cette façon, si nous devons repenser ou du moins adapter, ajuster nos méthodes d'apprentissage, nous pouvons observer globalement une prégnance du visuel, de l'interaction et des nouvelles technologies qu'il convient d'exploiter dans des moments courts et en prenant soin de ménager des moments de manipulation et d'expérimentation. Cependant il faut veiller à ne pas verser dans l'autre extrême, et articuler ces moments avec des phases d'institutionnalisation et de stabilisation des savoirs, où nous aidons les formés à structurer leurs acquis et à enrichir/affiner les compétences qu'ils auront acquises.

En réalité, les TIC sont bien plus qu'un outil. Même si en tant que professeur nous l'appréhendons comme tel pour se l'approprier et l'intégrer à notre enseignement, il est important de comprendre que les TIC constituent une révolution dans notre société et donc dans notre enseignement, ainsi que l'indique Michel Serres lors son entretien croisé avec

[4] Serge Tisseron, « Quand les jeux vidéo apprennent le monde de demain » 2001

Vincent Peillon par Véronique Soulé (« Avec le numérique le prof se recentre sur le cœur du métier », liberation.fr, 9/06/13) :

> *La révolution du numérique est la troisième. Il y a eu le passage de l'état oral à l'état écrit, puis de l'état écrit à l'état imprimé, et de l'imprimé au numérique. Avec l'écriture, la notion de pédagogie est apparue. Avec l'invention de l'imprimerie, on a vu une flopée de traités de pédagogie, chez Montaigne, Rabelais, Erasme… Avec le numérique, la pédagogie est de nouveau en jeu.*

1.2.3 Pourquoi lier les TICE à la production d'écrit ?

D'une manière générale, l'utilisation des TIC motive fortement les élèves. Ils ont un rapport extrêmement positif aux outils multimédia pour sa dimension ludique. Dans le cadre de la production d'écrit, le choix d'incorporer les TIC me paraît extrêmement pertinent. Les possibilités sont vertigineuses : que l'on corresponde avec un élève ou une classe par e-mail, que l'on mette en forme un texte en vue de l'imprimer ou de le publier sur un blog, que l'on partage des informations grâce aux réseaux sociaux, les TIC permettent de donner un aspect fini, complet au projet et lui confèrent un sens. Les élèves ont l'impression de faire un travail de qualité, un travail « sérieux » car les TIC, de par les possibilités de mise en page, d'édition et de mise en ligne permettent de finaliser et de valoriser leur travail. Par exemple, lorsque les élèves ont eu fini de corriger leur brouillon de récit à envoyer à Mohamed, ils étaient extrêmement contents de recopier le texte sur Word. Ce travail leur a permis de se relire d'une autre façon : le fait de taper leur texte à l'ordinateur les ont amenés à matérialiser les espaces entre les mots, à faire attention aux accents, à la ponctuation, aux retours à la ligne. Par ailleurs, le correcteur orthographique les évaluait instantanément et les élèves pouvaient tout de suite se rendre compte des erreurs qu'ils avaient faits et les corriger. Le texte ainsi transcrit en caractères d'imprimerie comme on en trouve dans les livres intronisait en quelque sorte leur production. L'apport des TIC se traduit en termes de motivation, de sens qu'elles donnent à la production d'écrit, des possibilités d' (auto)évaluation, de travail au brouillon du texte et de valorisation du travail accompli.

1.2.4. Les écueils à éviter

Cela explique que, bien que les TIC soient un moyen d'accomplir une infinité de projets, il est nécessaire d'appréhender les TIC également comme une matière à part entière : « L'initiation à l'informatique, outil désormais indispensable au citoyen, […] appelle aussi bien une familiarisation technique qu'une formation intellectuelle » Apprendre à utiliser les

TIC implique d'apprendre des savoirs et des contenus propres aux TIC, ainsi qu'adopter une posture d'utilisateur qui dépasse la simple utilisation technique, mais implique une dimension citoyenne et responsable. Aussi, il est nécessaire de consacrer des heures à l'utilisation-même des TIC si l'on veut que les élèves soient en mesure d'accomplir les tâches demandées sur l'ordinateur ou avec un appareil photo numérique. Dans le cadre du projet de correspondance, nous avions pris le temps de revenir sur les différentes types de touches du clavier (espace, majuscules, chiffres, accents, ponctuation…) et le vocabulaire lié à la navigation sur l'ordinateur (écran, souris, bureau, icône, curseur, clic-droit…). La connexion à internet n'étant pas demandée ici, cela limitait les problèmes de sécurité que l'utilisation des TIC peuvent poser (être exposé à des images violentes, donner des informations à des sites malveillants, communiquer avec des inconnus, etc.). En tant que professeur il est obligatoire de réunir toutes les conditions pour que l'utilisation des TIC par les élèves soit sans danger et que les droits à l'image et les droits d'auteur soient respectés. Pour cela il faut que les postes soient équipés de logiciels filtrant les contenus, que le professeur surveille en permanence le contenu des écrans, qu'il veille à utiliser des logiciels et des ressources libres de droit (creative commons) mais aussi qu'il enseigne la posture à avoir en tant qu'utilisateur des TIC : être vigilant sur la qualité des sites, sur les informations que l'on donne, sur la véracité des informations que l'on lit, etc.

1.3 La pédagogie de projet comme réponse pédagogique

Certes, la pédagogie de projet est chronophage et implique un très grand travail de préparation. Même s'il ne s'agit pas de faire un projet à chaque fois que l'on veut que les élèves s'exercent à la production d'écrit, la pédagogie de projet reste la façon qui me parait la plus adaptée pour répondre aux différents enjeux de la production d'écrit. Aussi il m'a paru essentiel de mener des recherches sur ce mode d'enseignement afin d'en tirer le meilleur parti dans ma démarche.

1.3.1 Les fondements théoriques de la pédagogie de projet

La pédagogie de projet tire ses fondements de différentes théories de l'apprentissage mises au point du milieu du 19e au milieu du 20e siècle dont nous dressons ici un rapide aperçu des grandes figures qui ont participé à son élaboration :

L'un des premiers est **Dewey**, connu pour sa formule *« learning by doing »*. Philosophe américain né en 1859, John Dewey a fait preuve d'un grand engagement pédagogique dont la ligne forte est celle *du hands-on learning*, où l'élève apprend par l'action alors que le professeur fait office de tuteur.

Ovide Decroly est un pédagogue, médecin et psychologue belge il participa au mouvement de l'éducation nouvelle. Pour lui, la théorie n'a de sens que si elle est confirmée par la pratique. Sa pédagogie repose sur quatre grands principes : 1) il faut partir des intérêts de l'enfant pour mettre en place son éducation 2) l'enfant apprend de façon globale, peu importe l'ordre ou les éléments que cela englobe 3) La classe est le lieu où l'on apprend. Or pour Decroly l'apprentissage peu avoir lieu à toute occasion, si bien que la classe peut être la cuisine où ils réalisent une recette, le parc où ils vont observer des espèces végétales et animales… 4) L'environnement naturel est à prendre en compte puisqu'il permet de mettre l'enfant en situation de découverte.

Il apparaît que pour Decroly le meilleur enseignement que l'on peut tirer de l'école est celui qui est empreint dans le réel. Aussi il préconise « l'initiative et la responsabilité personnelle et collective ; le respect de la personne dans la singularité, la solidarité, la valorisation des rapports sociaux, la tolérance, le respect de la différence, la priorité donnée à l'épanouissement personnel, à la créativité et au plaisir. » Ainsi l'enseignement que l'enfant tire de ses expériences est à la fois disciplinaire et comporte une forte dimension sociale, tant du point de vue du rapport à soi qu'à autrui.

Roger Cousinet est un pédagogue français né en 1881 qui figure parmi les fondateurs du mouvement de l'éducation nouvelle. Une de ses premières préoccupations portent sur la vie sociale des enfants qui selon lui ont un rôle fondamental dans la construction de la pensée chez l'élève. Ainsi il réfléchit à une méthode qui permet aux élèves d'accomplir des activités en groupe. Il réfléchit à deux types d'activités : les activités de création où les enfants sont libres de leurs choix et les activités de connaissance dédiées aux apprentissages en science, en histoire ou en géographie où le groupe travaille en 3 phases : observation, expérimentation, rédaction d'une fiche d'observation collective. Ici Roger Cousinet met surtout l'accent sur la méthodologie, car avec le travail en groupe et la rédaction d'un aide-mémoire par eux-mêmes, les

élèves ont développé leur autonomie. Le but étant pour l'auteur de leur « apprendre à apprendre ».

Célestin Freinet est un pédagogue français né en 1896. Partisan de l'activité des élèves et de leur mise en coopération, il consacre également une partie de ses recherches à ce qu'il se passe pendant que l'élève essaie de faire face à une situation problème. Il appelle ces errances le tâtonnement expérimental, qui est un moment clé qui lui permet de construire le savoir qu'il est en train d'acquérir. La motivation tient également une grande place car si la pédagogie fonctionne l'ambiance de travail vient des élèves et non du maître et l'autorité n'est plus nécessaire. Le rapport à établir entre professeur et élève n'est pas un rapport d'autorité, mais un rapport où le professeur responsabilise l'enfant qui travaille dans une certaine autonomie. Il insiste également sur la nécessité d'inscrire le projet dans une réalité sociale avec des enjeux qui responsabilisent l'enfant et présentent une source de motivation.

Jean Piaget est un psychologue biologiste suisse connu pour son apport à la théorie de l'apprentissage constructiviste. Le constructivisme analyse les mécanismes et processus par lesquels passe l'élaboration de la réalité chez les individus. En somme, l'apprenant apprend en s'approprient son environnement, en le reconstruisant à partir d'éléments qu'il a intégrés auparavant. Ainsi cela conditionne la compréhension de l'individu qui dépend des éléments qu'il a été amené à intégrer.

Vigotsky est un psychologue du développement russe né en 1896. Pour lui le développement intellectuel de l'enfant est un processus qui nécessite une collectivité, un environnement social et non individuel. Cette mise en avant du rôle social dans la construction du savoir donne lieu au courant de pensée nommé socioconstructivisme. Cette théorie de l'apprentissage a pour élément central la zone proximale de développement. Cette notion représente l'espace intermédiaire entre les tâches que l'enfant peut accomplir seul et les tâches qui nécessitent l'apport et l'encadrement d'un adulte. Ainsi d'après lui les enfants sont capables de résoudre des problèmes jugés complexes dès lors qu'ils sont assistés par un adulte. Cet apport nuance l'idée d'autonomie énoncée jusqu'ici où Vigotsky reconnaît que l'enfant est capable d'accomplir des tâches par lui-même, mais il définit également une place de l'adulte pour l'accompagner dans ses apprentissages.

1.3.2 Les principes de la pédagogie de projet

En balayant ces différentes théories on retrouve les principaux éléments de la pédagogie de projet structurés dans les ouvrages *Pour une pédagogie de projet de* Bordallo et Ginestet (Hachette Education, 1993), et *Apprendre en projets-La pédagogie du projet-élèves de Huber* ((2e édition revue et augmentée.). Chronique Sociale, 2005). Ils définissent la pédagogie de projet comme

> *Une démarche constructiviste qui propose une réflexion centrée sur les acteurs, les processus, et sur l'articulation de ces actions avec les contextes dans lesquels ils s'inscrivent. L'individu accède ainsi à la connaissance par une démarche personnelle et active d'appropriation du savoir. Il construit ses propres structures de connaissance en puisant dans l'environnement extérieur des données qu'il interprète, transforme, organise. Le Constructivisme s'oppose ainsi au Behaviourisme dont la réflexion est centrée sur le produit de l'action et dominé par le couple objectifs-évaluation.*
>
> Bordallo & Ginestet (1993)

Michel Huber, dans *L'Histoire, indiscipline nouvelle: se construire une mémoire critique pour devenir acteur responsable de son temps* paru aux éditions Syros en 1984 propose comme définition :

« Le projet-élève est une entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète, socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux. »

Ainsi plusieurs domaines sont définis par les auteurs :

- **Les savoirs en jeu** :

> *Le projet est une action qui tout en transformant le réel transformera chacun des acteurs en modifiant ses représentations du fait du travail mental qui accompagnera l'acte et ses effets,*

> *particulièrement l'image de soi dans le projet, du fait de la reconnaissance sociale qui en découle. Ici théorie de la pratique et théorie de l'identité sont étroitement liés.*
>
> Huber (2005 p.43)

- Michel Huber propose une lecture socioconstructiviste de la pédagogie de projet, et met en lumière un élément très important : la pédagogie de projet consacre une très grande part à la coopération et à l'image de soi. C'est parce qu'on a confiance en soi que l'on peut se lancer dans des expérimentations et trouver des réponses aux problèmes par soi-même. Il est très important de veiller à ce que chacun joue un rôle dans l'avancement du projet. De même la coopération et le travail en groupe sont des méthodes qui s'apprennent : elles peuvent apparaître comme contraignantes de prime abord, car il faut savoir faire des compromis, faire confiance à l'autre pour le travail à effectuer tout en ménageant sa place dans le groupe, cela dans le respect mutuel. Ici le savoir ne peut s'acquérir sans une expérience sociale forte. Par ailleurs il faut ménager des phases de retour collectifs constructifs pour améliorer le travail effectué ainsi que des phases de réflexion personnelle sur ce que l'on accomplit pour conscientiser le travail :

« On observe un glissement d'un rapport au savoir centré sur l'usage pour l'action sur le réel […] vers un rapport au savoir privilégiant l'usage de compréhension de l'action ». *Piaget* – « La démarche de projet telle qu'elle est traduite par D. Pelletier, nous fait progressivement passer du pôle objectif « information, bruit, désordre » à la connaissance » Huber (2005 p.167)

- **Le rôle de la motivation** : Le projet doit mettre en avant le plaisir des apprenants et passer d'un enseignement centré sur le maître à un enseignement centré sur les élèves. La motivation est un élément qui se nourrit lui-même : à la source du projet, la motivation constitue le moteur de son avancement. Or c'est l'idée de produit fini, accompli par ses propres moyens, qui renforce la motivation. Il est donc essentiel d'entretenir la motivation. Celle-ci peut s'exprimer par de la curiosité, de l'enthousiasme et la volonté de relever un défi. Il faut donc veiller à ce que les élèves aient les éléments nécessaire à l'accomplissement de la tâche sans leur apporter trop d'aide à la réponse afin qu'ils rencontrent quelques obstacles à surmonter qui donnent une dimension épique à leur travail. Cela permet de leur donner confiance en eux-mêmes et de les

responsabiliser. Ainsi il convient de différencier si nécessaire et d'organiser le projet en plusieurs étapes afin que les élèves se rendent compte de son avancement et ne se découragent pas dans leur labeur. La motivation permet aussi aux élèves d'apprendre sans s'en rendre compte :

> *Dès lors, à toutes les étapes de sa mise en œuvre, le projet final, véritable fil conducteur de toute démarche, va induire et motiver l'acquisition de nouvelles conduites et de nouveaux apprentissages sans la maîtrise desquels le projet deviendrait irréalisable. L'élève n'apprend plus pour le respect d'un programme ou la préparation d'un examen, mais réfléchit et acquiert de nouveaux savoirs pour la réalisation d'un projet commun. L'enseignant devient un guide, un médiateur entre l'apprenant et l'objet de son projet. Il suscite la coopération et aide l'élève dans le développement de ses compétences. L'apprentissage par projet suppose un cheminement personnel de la part de l'élève et aboutit de ce fait à ce que celui-ci en devienne le réel réalisateur. Il conduit à penser la situation en termes de conception, d'innovation et de création. Il l'incite à clarifier sa pensée.*

Huber (2005)

- **L'apport de la pédagogie de projet** *« Ces contenus à apprendre ne sont plus atomisés, hiérarchisés, mais reliés entre eux par le problème à résoudre*. » Cela instaure un autre rapport au savoir et donc à l'enseignement que le professeur dispense à l'élève.

La démarche donne du sens aux apprentissages :

> *en faisant adopter des points de vue, des rôles particuliers aux élèves en les invitant à négocier avec divers partenaires, le projet permet de dépasser l'opposition artificielle entre l'école et la vie […]*

Bordallo & Ginestet (1993 p.60)

En faisant face à des problèmes concrets, de l'ordre du quotidien, en sortant du format de la leçon traditionnelle pour aborder la résolution de problèmes par des expérimentations et différentes tentatives, s'instaure une approche décomplexée du savoir où l'erreur est totalement dédramatisée. Cet aspect couplé à un peu d'autonomie permet à l'élève de se désinhiber et de s'impliquer plus, de réfléchir et manipuler davantage et donc de mieux saisir l'intérêt des apprentissages qu'on lui dispense. Une dynamique finit même par s'installer où pratique renvoie à théorique qui renvoie une nouvelle fois à la pratique jusqu'à ce que l'apprentissage ait lieu. Enfin la pédagogie de projet constitue une

expérience émotionnelle et affective qui solidarise le groupe- classe autour de l'objet à produire et est l'occasion de renforcer la complicité entre le professeur et ses élèves.

1.3.3 Le projet de classe – dispositifs et pratiques

Suite à la mise au point des grands fondements de la pédagogie par projet, l'on peut déjà établir quelques dispositifs indispensables à mettre en œuvre dans tout projet de classe :

1.3.3.1. La définition de l'objectif principal, des sous-objectifs, des contraintes et des ressources

> *La mise en place d'un cadre s'inspirant d'une situation réelle dans lequel l'apprenant peut prendre des initiatives. […] L'apprentissage par projet serait une activité interdisciplinaire visant la contextualisation et l'intégration des concepts abordés dans différentes disciplines.*

« Si les élèves sont orientés par la tâche à accomplir, l'enseignant, lui, doit être orienté par les objectifs d'apprentissage à faire acquérir » écrit *Meirieu* dans « le Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation problème » – paru dans *les cahiers pédagogiques* en 1988.

> *Pour l'enseignant il s'agit donc de :*
>
> *-mettre en relation les savoirs, qu'il veut faire acquérir à ses élèves, et leurs besoins, tels qu'ils apparaissent avant l'apprentissage*
>
> *- faire l'inventaire des ressources et des contraintes de la situation et concevoir des scénarios de classe*
>
> *- choisir un scénario et élaborer, dans un contexte donné, une séquence de classe adaptée aux besoins des élèves*
>
> *-prévoir des moments, des modalités et des indicateurs d'évaluation des apprentissages visés*

Bordallo & Ginestet (1993 p.185)

Comme tout dispositif pédagogique, le but est d'enseigner des savoirs à ces élèves. Ainsi, pour élaborer au mieux son projet, il faut commencer par fixer les connaissances,

savoir-faire et savoir-être que l'on veut transmettre aux élèves. Cette phase est particulièrement importante, car elle conditionne toute la mise en œuvre du projet et constitue son fil rouge. Aussi, en cas de doutes sur les dispositifs, un retour à « qu'est-ce que je veux que mes élèves apprennent ? » sera un critère essentiel pour faire des choix. Seulement dans le cas des projets, les savoirs en jeu sont souvent nombreux, entremêlés et interdisciplinaires. Aussi dans un deuxième temps il faut veiller à les hiérarchiser et à les structurer, au service du projet. Ce découpage sert à mettre en place l'objectif final avec les différentes étapes et sous-objectifs qui y mènent- en somme, de diviser un but en étapes elles-mêmes divisées en tâches. Cela permet, d'une part, d'anticiper les premiers besoins matériels, les obstacles qui peuvent être rencontrés, les possibilités de différenciation et le rôle que l'on doit occuper dans la classe, et, d'autre part, de planifier dans le temps et de mettre les délais, un cadre pour l'accomplissement du projet, surtout à l'occasion d'un projet en cycle 3 d'école élémentaire. Au final, nous arrivons au paradoxe que pour ménager un espace d'initiative et de liberté aux élèves afin qu'ils se livrent au tâtonnement expérimental, il faut au préalable réfléchir au cadre à donner, sans quoi le projet peut vite s'essouffler et stagner. Cette étape est une forme de création de scénario pédagogique.

1.3.3.2 Le rôle du projet

> *Le rôle du projet peut revêtir 3 aspects : faire émerger des problèmes, structurer des apprentissages, mettre en application des procédures acquises ailleurs, dans un autre contexte.*
>
> Bordallo & Ginestet (1993 p.92)

Par ailleurs il faut réfléchir au rôle, à la place du projet dans notre enseignement : sert-il d'espace d'application de savoirs appris en amont ? D'amorce de situation-problème pour introduire une nouvelle leçon? D'évaluation ? Quand et comment institutionnaliser les savoirs acquis dans le projet ? Cette phase de questionnement permet d'intégrer le projet dans notre enseignement et de l'articuler au sein de notre programmation. Y réfléchir en amont permet de repérer certains nœuds et d'assouplir la programmation et le projet-même. De même il contraint à réfléchir au rôle que le professeur sera amené à jouer : tour à tour tuteur, guide, détenteur du savoir, public…

1.3.3.3 La lisibilité du projet

« Il faudra donc toujours veiller à ce que les élèves se situent par rapport à des finalités et des rôles clairement explicites » Bordallo & Ginestet (1993 p.115)

Définir le fil rouge du projet son cadre est nécessaire afin de donner des repères aux élèves. Dans le projet, élèves et professeur sont solidaires et ont besoin de mesurer leur progression, de savoir ce qui leur reste à faire, d'anticiper certains points. Cela est important à plusieurs niveaux. Tout d'abord, du point de vue de la motivation et de la confiance au projet, pour avoir le sentiment que l'on est à la hauteur du défi que l'on relève l'élève doit pouvoir se rendre compte du travail qu'il accomplit. Ensuite, avoir un plan de progression permet de donner de l'autonomie aux élèves. La lisibilité du projet permet une plus grande exploration des possibles pour accomplir une tâche : il va anticiper plutôt que de prendre chaque tâche indépendamment, il va réfléchir à l'ensemble comme à un tout.

1.3.3.4 La mise à disposition de ressources et d'outils de différents types

Mettre au point un cadre qui permet aux élèves d'accéder au savoir par eux-mêmes requiert une réflexion sur les ressources à mettre à disposition et qui peuvent servir de repère. Cela contribue au glissement du savoir, qui n'est plus détenu par le professeur-tuteur, mais par les ressources elles-mêmes. De cette façon l'autonomie et l'autogestion est possible. En effet, imaginons que les élèves se livrent à une phase de copie sur ordinateur après que le professeur a fait une première démonstration et explication et qu'il s'est assuré que les élèves ont compris ; il est fort probable pourtant que des élèves se retrouvent bloqués par rapport au maniement du logiciel. Mettre au point un petit livret avec des captures d'écran regroupant les problèmes les plus fréquents permettra d'avoir moins de difficultés à gérer sur l'écran puisque la plupart auront trouvé une réponse à leur problème dans ce livret. Ce dispositif est un gain de temps et d'efficacité mais nécessite un enseignement méthodologique au préalable : il est essentiel de présenter les ressources et leur utilisation aux élèves pour qu'ils soient en mesure de les exploiter dans tout leur potentiel. Il est même intéressant de prévoir toute une section à compléter par les élèves qui mettent le livret à jour à mesure des difficultés rencontrées ou s'ils ont trouvé certaines astuces.

1.3.3.5 Le retour réflexif - le suivi/souvenir : le journal de bord

A ce propos, Huber cite « Quoiqu'en interaction, les pôles de la pensée et de l'action fonctionnent au départ de manière séparée et relativement indépendante » puis Monteil : « Le sujet vit, éprouve, ressent plus qu'il ne conceptualise » : la construction du lien se fait via la prise de distance du sujet par rapport à l'expérience pour ensuite être exposé dans le discours social (le sujet doit donc structurer ses intuitions). Pour Monteil le savoir est le résultat d'un processus réflexif, construction d'un discours singulier sur son expérience et action.

Dans le temps de l'accomplissement même du projet, les élèves vont être dans l'action, si bien que la compétence ne se vérifie et est considérée comme acquise que si le produit/la tâche est fini ou qu'il y a un résultat. L'élève pourrait alors se dire : ce qui a été demandé a fonctionné, cela signifie que je sais le faire et donc cela constitue une preuve que j'ai comprise. Or il apparaît que le savoir-faire tiré d'une expérience est un savoir encore empirique, lié à l'intuition et à la manipulation. Il est nécessaire de faire un retour réflexif sur ce qui a été fait, de le mettre en mot, de l'interroger, pour le rendre conscient, pour le conceptualiser. Cette phase est essentielle pour que l'élève prenne du recul sur ce qui a été fait afin qu'il se l'approprie et qu'il soit en mesure de le transférer. Celle-ci sert sur plusieurs plans : tout d'abord, cela permet de faire un point sur sa propre expérience – comment je vis cette étape, qu'est-ce que je comprends, où ai-je eu des difficultés, comment je les ai résolues, quelles ont été mes erreurs, ensuite cela permet de voir avec les autres comment je peux améliorer ce que j'ai fait et me perfectionner, enfin c'est un excellent indicateur pour le professeur pour savoir où en sont ses élèves, comment ils vivent le projet, si leur motivation est toujours présente et si les tâches sont efficaces pour transmettre le savoir visé.

Les auteurs insistent beaucoup sur ce moment de formalisation :

> *Le bilan final est important pour « conscientiser » les acquisitions réalisées ou celles qui sont en cours, favorisant leur renforcement ou accélérant leur intégration pour passer, comme dirait Piaget, de « l'abstraction empirique à l'abstraction réfléchissante*
>
> Huber (2005 p.57)

« Il faudra aller jusqu'à la formalisation de ces nouveaux savoirs d'action pour qu'ils soient alors durablement maîtrisés » Huber (1999 p.63)

> *La clef de voûte de la Pédagogie de Projet Elève est le temps pédagogique qui va éclairer et donner du sens au temps de réalisation et au temps didactique. C'est un moment de gestion coopératif dans lequel formateurs et formés sont complices.*

Huber (1999 p.67)

Ce retour peut s'effectuer de plusieurs façons, de façon informelle entre deux tâches, de façon plus formelle lors d'une réunion de classe, mais il est intéressant de réfléchir à un carnet de bord de la classe qui mettrait en place un deuxième temps où l'on écrirait surtout les expériences marquantes du projet avec un bilan sur ses grandes phases. Cela constituera un beau souvenir et permet de renforcer le lien affectif des élèves au projet, tout en préparant l'institutionnalisation des savoirs.

1.3.3.6 L'évaluation

> *Il est possible d'évaluer si les objectifs inhérents au projet ont été atteints par chacun des participants, en ne perdant pas de vue que certaines acquisitions vont demander du temps et ne seront évaluables que plusieurs semaines, voire plusieurs mois après. En dernière analyse, la seule situation pertinente est une situation de réinvestissement créatif dans le cadre d'un projet comparable.*

Huber (2005 p.57)

Il convient de noter que l'avantage d'un projet est la réalisation d'un produit fini. Aussi son avancement est attesté par l'avancement dans les étapes de la création de ce produit et certaines tâches seront évaluables à partir du moment où elles aboutissent au résultat escompté. Autrement dit le projet a des aspects qui permettent une autocorrection, une autoévaluation qui participe à l'autonomie possible de l'élève. Cependant certaines compétences et certains savoirs nécessitent une évaluation. Cela peut s'imaginer de différentes façons : les tâches du projet constituent une évaluation à des leçons menées en amont ; le projet contient des tâches analogues qui se répètent si bien que cela entraîne l'élève dans sa pratique et permet de vérifier dans le long terme si le savoir est acquis ; le projet est un élément d'application ou une situation problème et n'occupe qu'un rôle d'outil dans une séquence, auquel cas une évaluation lié au savoir visé est à mettre en place.

Dans le cas où l'on voudrait évaluer les compétences acquises du projet, Michel Huber préconise de proposer un contexte différent pour s'assurer que l'élève a effectué le transfert de connaissances mais une tâche et un projet analogue pour vérifier que celles-ci sont acquises.

1.3.3.7 La différenciation

La différenciation est extrêmement complexe à mettre en place sur tout un projet. Comme il a été évoqué plus haut, l'on peut avoir recours à du tutorat entre élèves pour pallier les différences de niveau. Mais dans la planification du projet on peut imaginer plusieurs niveaux de différenciation en mettant au point des ressources plus détaillées sous des formes variées, prévoir une passation des consignes plus détaillée, des tâches moins approfondies mais dont le résultat se voit rapidement, réfléchir à une simplification des procédures, modifier les objectifs, distribuer des rôles en fonction des points forts des élèves pour qu'ils prennent confiance en eux dans le projet et prévoir des tâches à faire en autonomie pendant qu'un groupe d'élèves en difficultés sur un point est encadré par le professeur. Pour les élèves qui finiraient en avance, prévoir des possibilités d'approfondir la tâche, de la répéter, de l'améliorer ou de l'enrichir.

2. Méthodologie

Le but de ce mémoire est d'évaluer le réel apport des TIC dans un projet d'écriture, plus précisément celui d'écrire un album collectif, puis de voir comment optimiser celui-ci.

Dans un premier temps il m'a fallu lire et cerner les enjeux autour des trois grands pôles de TICE, production d'écrit et pédagogie de projet. Pour cela je me suis documentée à partir d'un corpus de livres, d'articles de recherches et de revues en français et en anglais pour explorer les différentes méthodes et pratiques. Cela m'a permis de lister les points de réflexion pour préparer mon projet. Ensuite j'ai mené le projet en classe (et je continue de le mener) en prenant des notes sur ce que j'ai pu observer sur le moment. En effet, même si je dispose d'éléments tangibles comme les travaux intermédiaires et les travaux finis de mes élèves, certains points comme la motivation, la gestion du projet en collectivité et certaines difficultés se remarquent surtout sur le vif. Aussi je m'appuierai également sur ces données pour analyser mon/leur travail. Dans un dernier temps je verrai dans quelles mesures nous

pouvons retrouver la plus-value apportée par les TIC dans ce projet dans un autre projet qui lie les TIC à la production d'écrit et voir s'il est possible de généraliser son apport.

3. Ecrire un album collectif – résultats, analyses, limites

3.1 Présentation du projet : écrire un album collectif

3.1.1 Pourquoi ce projet ?

Depuis le début de l'année j'ai constaté plusieurs choses : les élèves présentent une grande motivation à l'idée d'écrire leur propre histoire. Le projet de correspondance avait eu beaucoup de succès et il était fréquent de voir les élèves venir en classe en ayant produit des poésies et des récits chez eux ou en récréation. Nous leur avons mis à disposition des cahiers d'écriture qu'ils utilisaient beaucoup. Par ailleurs, j'ai constaté qu'ils ont un rapport très positif à l'objet livre, qu'ils traitent avec beaucoup de respect, et à la littérature en général. En revanche, la représentation des différents acteurs et les différentes étapes de la création du livre (auteur/écrivain, illustrateur, éditeur) sont encore trop fragiles pour la plupart. L'année de CE1 étant la première où ils expérimentent la production d'écrit, je voulais qu'ils gardent ce rapport positif avec cet exercice long, dense et difficile. C'est la raison pour laquelle j'ai pensé à valoriser leur travail pour garder leur motivation : l'édition en un beau livre que chacun aurait et qui complèterait la bibliothèque de la classe, la lecture de leurs textes et de ceux de leurs camarades, éventuellement la lecture de ceux-ci auprès des autres classes serait une formidable entrée dans la production d'écrit !

3.1.2 Storybird

Il est important de préciser que c'est en découvrant le site internet Storybird que m'est venu l'idée d'un tel projet. Autrement dit : c'est en voyant qu'il existait un logiciel d'édition de livre en ligne avec des banques d'illustrations libres de droits que je me suis rendue compte qu'une telle initiative était faisable et abordable du point de vue du coût. C'est donc en voyant ce qu'il était possible de faire avec les outils à ma disposition (salle informatique connectée et logiciel gratuit) que j'ai cherché à voir s'il était possible de l'intégrer dans le

programme de CE1, et non l'inverse. Je me suis donc documentée sur les possibilités et les limites du site pour élaborer la façon de mettre en place le projet.

3.1.3 Quelle production d'écrit ?

En évaluant les possibilités de mes élèves et les exigences du programme « A la fin de l'année, l'élève doit être capable de produire de façon autonome un texte d'une dizaine de lignes. », deux questions se sont posées à moi.

L'album collectif sera-t-il fait à partir d'un récit collectif ? C'était la première idée que j'avais eue. Mais en réfléchissant à la mise en action du projet, j'ai eu peur de ne pas réussir à faire en sorte que chacun fournisse le même travail et se sente impliqué de la même façon dans l'écriture du récit. Par ailleurs cela impliquait beaucoup de mise en commun et de négociation et il me paraissait très difficile d'évaluer le travail de chacun. Par ailleurs, d'un point de vue purement technique mais non négligeable, il était plus difficile de trouver des illustrations cohérentes qui forment une histoire sur le site de Storybird.

Quel type de texte demander à mes élèves ? Je me suis très vite orientée vers les contes et les poésies car ce sont deux types de textes littéraires très familiers pour mes élèves et je savais que nous en travaillerions beaucoup. Dans un premier temps j'avais pensé leur laisser le choix entre ces deux textes mais j'ai préféré limiter le nombre de choix pour ne pas générer d'hésitations et de conflits. J'ai finalement voulu leur faire explorer l'écriture du conte, car j'ai remarqué que les caractéristiques du conte n'étaient pas autant maîtrisées que celles de la poésie par les élèves. J'ai donc choisi de donner comme rôle à ce projet le rôle de situation-problème : les élèves seraient extrêmement motivés à l'idée d'écrire un livre collectif, ils seraient donc d'autant plus intéressés, car en besoin, de comprendre comment fonctionne un conte et quels sont ses ingrédients - en me réservant toutefois la possibilité de proposer d'écrire une poésie (portrait chinois ou acrostiche) aux élèves qui seraient en difficultés ou en perte de motivation dans l'écriture du conte.

De cette façon, le travail attendu – et donc les modalités de travail ainsi que les critères d'évaluations - était bien défini : chaque élève devrait choisir une illustration à partir de laquelle il rédigerait un conte. Après un premier jet et un travail au brouillon l'élève recopierait son travail au propre pour pouvoir le taper sans faute sur storybird. Une fois tapé, le texte serait relu par son auteur et son binôme pour s'assurer qu'il n'y a aucun oubli ni aucune faute de frappe.

3.1.4 Les critères d'évaluation spécifiques

3.1.4.1 Les critères d'évaluation formels

Comme il a été évoqué plus haut, le travail de production d'écrit est l'occasion pour l'élève de mobiliser et de réinvestir ses connaissances métalinguistiques. Aussi j'ai réfléchi à l'élaboration de critères à retrouver dans le travail de rédaction des élèves. Comme ils venaient de terminer l'apprentissage du présent de l'indicatif en conjugaison, je leur ai demandé d'écrire leur texte au présent (de narration). De même, je m'attendais à ce que les élèves aient besoin d'aide pour écrire avec la bonne orthographe, mais j'exigeais néanmoins qu'ils écrivent sans fautes (ou qu'ils sachent les corriger tout seul) les mots qui avaient été vus en dictée, qu'ils pensent aux majuscules pour les noms propres et qu'ils fassent les accords des noms au pluriel. Pour les mots inconnus ils devaient les transcrire avec la bonne phonétique. Ils ont été contraints également d'éviter la répétition.

3.1.4.2 Les critères d'évaluation du conte

Il a également fallu prévoir un moyen pour les élèves d'évaluer s'ils écrivaient un conte ou une simple histoire. Pour cela ils devaient connaître les caractéristiques du conte et faire en sorte que le lecteur les retrouve dans leur texte. Afin qu'ils adoptent une « stratégie d'écriture via la représentation du texte à produire », ils avaient lu et étudié un corpus de contes, à la suite duquel je leur avais annoncé qu'ils allaient, dans quelques semaines, écrire leur propre conte et qu'ils devraient réfléchir à ce qu'est un conte quand ils en liraient/écoutaient un. C'est ainsi que nous avons établi la liste des caractéristiques du conte en les déclinant sur plusieurs exemples : dans un conte il y a le héros qui affronte un ennemi avec l'aide d'un ami. Il y a un objet magique ou un pouvoir magique qui est la solution pour battre l'ennemi. Souvent le conte se finit bien. Par exemple, dans blanche neige, le héros est blanche neige, ses amis sont les sept nains qui aident le prince à la guérir du poison, l'ennemi est sa belle-mère, l'objet magique est le miroir et la pomme empoisonnée.

À ces contraintes s'ajoute celle d'être en rapport avec l'illustration choisie, pour que l'image remplisse sa fonction d'illustration du texte.

3.2. Le déroulement du projet

3.2.1 La préparation des élèves à la réception du projet

En ayant déterminé les grandes lignes du projet, il a fallu que je prépare les élèves à sa mise en place, selon deux grands aspects. Premièrement, il fallait que le projet s'intègre parfaitement dans leur programme de travail de sorte qu'il soit à leur portée. Cela a généré en

amont quelques activités spécifiques, comme le travail sur la structure d'un texte et des mots qui permettent de le structurer (D'abord, puis, or, enfin…), un travail de lecture sur les contes, un travail de familiarisation avec leur environnement TIC où ils ont étudié les différents touches du clavier et légendé un schéma de celui-ci.

Deuxièmement, il fallait surtout que le projet les motive. Pour cela il fallait que les élèves développent un goût et une familiarité pour les contes et l'écriture et qu'ils se sentent capables d'écrire un texte qui soit par la suite édité. C'est la raison pour laquelle j'ai attendu qu'une occasion se présente de leur part pour leur parler du projet : une question sur l'objet livre, un élève qui veut lire un texte à la classe qu'il a écrit, il y a eu beaucoup d'opportunités. Je leur ai évoqué le projet dans ces moments-là en restant très évasive. Puis le jour du début du projet, j'ai préparé une mise en scène pour la découverte des illustrations.

3.2.2 Les différentes étapes du projet

3.2.2.1 La présentation du projet et le choix des illustrations

J'ai accordé beaucoup d'importance aux illustrations car elles constituent un support pédagogique extrêmement important : leur contenu propose un univers, des personnages, une action qui devrait aider les élèves à raconter leur conte, à trouver des idées. Leur titre était une autre information, textuelle, qui les aiderait à passer à la mise en mots de leur histoire. J'ai consacré beaucoup d'heures à parcourir les quelques centaines d'illustrations storybird pour choisir des images où l'on identifie une tension, quelques chose sur le point de se produire, une image qui envoie des informations fortes dont les élèves voudraient s'emparer. Une fois 40 images sélectionnées, il fallait trouver un moyen de les répartir auprès des élèves tout en ménageant les frustrations. Les images ont été imprimées au format 9x13 en couleur, plastifiées avec leur titre au dos. Le jour venu je les ai regroupées dans une boite décorée et colorée. Il y a eu plusieurs phases : le tirage au sort des élèves pour venir piocher leur illustration. S'ils n'étaient pas satisfaits ils en piochaient une deuxième et choisissaient entre ces deux-là. Une fois ce tour fait, il restait 17 images dans la boite. J'allais voir ceux qui n'étaient toujours pas satisfaits de leur image pour leur proposer d'échanger avec l'une des 17 restantes. J'ai interdit tout échange.

3.2.2.2 L'écriture du premier jet

Une fois leur image attitrée et le projet réexpliqué, les élèves eurent comme consigne : « écris un conte en rapport avec ton illustration, au présent. ». Conscients qu'il s'agissait d'un brouillon qu'ils devraient retravailler par la suite, la plupart des élèves se mirent au travail facilement. Il y a eu différents résultats : à l'issue de cette phase, certains élèves avaient déjà écrit le plus gros de leur histoire et il n'y aurait que peu d'éléments à perfectionner, d'autres avaient bien entamé leur histoire mais étaient en panne de créativité et n'arrivaient pas à faire de choix par rapport à leur intrigue, un petit groupe avait des difficultés de langue mais avaient déjà la trame de leur texte et peinaient à les mettre en mots. Deux autres élèves avaient été absorbés par leur histoire et l'avaient tellement transformée qu'elle n'avait plus de lien avec l'illustration. Enfin il y a deux élèves – qui sont parmi les meilleurs de la classe, qui n'ont pas de difficultés en français et aiment beaucoup lire - qui ont opposé une forte résistance à ce travail sous la forme d'un blocage où ils n'ont rien su/voulu faire.

D'une manière générale, j'ai été agréablement surprise de ce qu'ils avaient été capables de produire. Les récits présentaient rarement des répétitions, avaient une intrigue vivante et dynamique et le texte produit était de l'ordre d'une dizaine de lignes au moins. Par ailleurs l'on pouvait voir apparaître chez certains l'écriture de dialogues avec l'utilisation de la ponctuation correspondante, ainsi que l'emploi du passé. Après discussion avec mes collègues de CE1, j'ai rendu la contrainte du présent de narration facultative dans le cas où les élèves auraient l'emploi du passé dans leur conte.

3.2.2.3 Le travail du brouillon

Le travail au brouillon était de deux ordres : améliorer l'histoire et améliorer la langue. Pour les corrections orthographiques, s'ils n'étaient pas en mesure de détecter leurs fautes je les leur corrigeais. Une « erreur » récurrente était celle de ne pas nommer les éléments de l'histoire : les lieux et les personnages secondaires étaient la plupart du temps anonymes. Le travail du brouillon s'est opéré en deux temps : tout d'abord avec du temps supplémentaire pour imaginer son intrigue et peaufiner son texte et un étayage oral en demi-groupe ou en APC, puis, pour ceux qui n'arrivaient toujours pas à structurer leur production d'écrit et qui n'avaient pas cerné toutes les caractéristiques du conte, une fiche d'écriture qui les aide à poser leur réflexion et à structurer leur texte.

La différenciation s'est opérée selon les différentes difficultés que j'ai pu identifier. Cependant aucun élève n'a voulu choisir la poésie et tous ont réussi à relever le défi. La fiche

a été très efficace pour les élèves les plus en difficultés. Malheureusement, les deux élèves qui manifestaient un blocage à la première phase, même s'ils ont travaillé et réfléchi pendant les autres séances, ont continué à avoir de grandes difficultés à écrire leur récit, pour des raisons de créativité et de motivation. Le tutorat par d'autres élèves a été intéressant lors des questions d'imagination (qu'arrive-t-il à l'ennemi ? Quel est l'objet magique qu'il utilise ? Comment s'appelle ce village ? par exemple). Dans le cas d'une élève en très grande difficulté, son amie l'a tutorée et l'a aidée à écrire son histoire : elle lui expliquait sa trame, son amie lui faisait mettre en mot à l'oral, puis transcrire les mots à l'écrit.

3.2.2.4 La copie au propre

Le texte corrigé, il a fallu que les élèves le recopient au propre pour pouvoir le taper à l'ordinateur sans fautes. Cette étape s'est révélée très compliquée : le texte trituré était difficilement lisible et il leur a fallu beaucoup de temps pour réussir à recopier la version finale sans les erreurs et les mots barrés.

3.2.2.5 La copie sur Storybird

Le site étant en anglais, j'ai préparé la page web sur l'ordinateur pour chaque élève afin qu'ils aient uniquement à taper leur texte. A l'aide de leur clavier légendé ils ont travaillé de façon très autonome, y compris pour taper les caractères spéciaux, contrairement à la séance où ils avaient recopié leur récit de correspondance avec Mohamed. Dans certains cas où des difficultés se posaient malgré tout, il y a toujours eu un camarade voisin qui ait été capable d'indiquer à l'élève la manipulation à faire et la plupart renvoyaient au clavier légendé. Un seul problème –technique- s'est posé : les élèves qui avaient choisi les illustrations d'un même artiste écrivaient au sein du même document, parfois simultanément. Or, le moment venu de sauvegarder a causé que sur deux travaux, seul le travail sauvegardé le plus récemment était enregistré… Dans ces cas-là une copie du texte sur Word qui serait ensuite collé dans Storybird est la meilleure solution. J'avais préféré les voir rédiger directement sur Storybird afin qu'ils réalisent l'avancement de leur projet : la présentation du site avec la façon dont leur illustration occuperait la page leur fait directement toucher du doigt qu'ils sont dans la phase d'édition avant que le livre ne soit imprimé, et constituait un nouveau souffle de motivation.

3.2.2.6 L'impression des livres

L'impression des livres est une nouvelle source de questionnement pour moi : il s'agit de l'aboutissement de leur travail et le produit fini doit le valoriser au mieux et être beau. Je

cherche à ce que le résultat soit d'une qualité « professionnelle ». J'ai décidé de consacré une partie de la coopérative, sinon de demander une contribution de 1 ou 2€ aux familles pour pouvoir proposer un livre édité dans les règles de l'art plutôt que d'imprimer et de fabriquer moi-même les ouvrages. Bien sûr, le budget étant limité, après quelques devis sur internet et à Paris, j'ai finalement opté pour une édition de 22x15 en couleur avec une couverture souple au fini mat, à 5.17€ l'exemplaire pour les élèves, mais pour une édition grand format avec couverture rigide plus chère à mettre dans la bibliothèque de la classe auprès de l'imprimeur BoD (Book On Demand).

3.2.2.7 La lecture du livre et le retour réflexif sur le projet

Une fois le livre édité et remis aux élèves, nous étudierons les différentes étapes de création d'un livre et ses acteurs, ce qui sera l'occasion de revenir sur le projet. Ils fixeront ce bilan dans une fiche récapitulative où figureront également les caractéristiques du conte. Nous ferons un point sur les difficultés que nous avons pu avoir et sur la façon de les résoudre afin qu'ils identifient les principaux éléments de méthodologie qui leur serviront dans tout travail. Ensuite ils liront le livre et travailleront la lecture de leur histoire auprès de la classe dans le but d'aller la lire aux C.P et au C.E.1 de l'école.

3.2.3 Retour réflexif : analyses et limites

Fiche projet	
Rôle	Situation problème pour apprendre à écrire un conte. *I.O. 2008 : La lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinés aux jeunes enfants, dont la poésie, permet d'accéder à une première culture littéraire. Les élèves apprennent à rédiger de manière autonome un texte court : rechercher et organiser des idées, choisir du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe.* *Ils sont amenés à utiliser l'ordinateur : écriture au clavier, utilisation d'un*

	dictionnaire électronique. *Les élèves sont conduits à écrire en respectant les correspondances entre lettres et sons et les règles relatives à la valeur des lettres (le s, le c, le g), à copier sans faute un texte court, et à écrire sans erreur des mots mémorisés. En relation avec leurs premières connaissances en grammaire, ils sont entraînés à orthographier correctement des formes conjuguées, à respecter l'accord entre le sujet et le verbe, ainsi que les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal et à utiliser à bon escient le point et la majuscule.* *utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court ;* *- écrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes.*
Motivation	Défi à relever, écriture, utilisation des TIC, illustration, aboutissement à produit fini
Lisibilité	Préparation en amont et explicitation orale à chaque séance du projet et de la phase en cours.
Ressources et outils	Illustration, fiche de structuration, étayage du professeur, tutorat des élèves, fiche clavier.
Retour réflexif	Bilan oral à la fin de chaque phase puis retour réflexif à la réception du produit fini.

Evaluation	Evaluation au cours des phases intermédiaires puis évaluation une fois que le produit est fini.
Différenciation	Proposition d'écrire différents types de textes, étayage individuel en APC, tutorat, motivation, différenciation par l'illustration, dictée à l'adulte.

3.2.3.1 Une grande motivation des élèves

Cette variable, hautement qualitative, est a priori la plus difficile à mesurer. Cependant lors de ce projet la motivation des élèves était hautement tangible: les élèves partaient avec leur cahier d'écriture en cour de récréation pour continuer d'écrire leur histoire et la travaillaient en autonomie dès qu'ils avaient terminé un travail. Cinq d'entre eux ont continué à l'écrire chez eux. Ils étaient tous très impliqués dans le projet et s'organisaient pour être dans les temps avant de passer à la copie. Ils attendaient le créneau dédié au projet avec impatience et demandaient à rester en APC quand ils étaient bloqués. Ils sont très impliqués dans leur projet et dans ce sens le travail de leur texte au brouillon s'est imposé comme une étape tout à fait nécessaire et utile. D'une autre manière, leur motivation s'est manifestée par l'écriture de textes longs, voire très longs (plusieurs pages pour 6 d'entre eux).

3.2.3.2 Typologie des erreurs des élèves

Nous avons réellement commencé le projet quatre semaines avant les vacances d'avril. Celui-ci n'est pas achevé : les élèves ont terminé leur première séance de copie d'histoire sur Storybird. La plupart n'ont pas terminé de taper le texte à l'ordinateur et tous ont besoin de corriger des fautes d'orthographe et des fautes de frappe. A partir des productions intermédiaires voici une typologie des erreurs des élèves.

- **La panne de créativité** : alors que l'illustration titrée assortie de la consigne et de la fiche des caractéristiques du conte constitue un cadre qui sert de tremplin à leur imagination, il est arrivé pour six élèves de ne pas arriver à développer le schéma« le gentil bat le méchant ». Expliciter la façon de faire, le comment, a parfois bloqué certains dans leur histoire. D'autres perdaient confiance en eux en se disant qu'ils ne pourraient pas mettre au point un conte.

Le plus souvent la fiche structurante, l'étayage individuel ou le tutorat venait à bout de ces blocages. Mais cela témoigne surtout que l'exercice n'était pas assez lisible pour eux et qu'ils n'avaient pas tous les éléments à leur disposition pour le réussir. Il aurait vraisemblablement fallu passer plus de temps sur l'analyse de conte et l'explicitation de ses caractéristiques ou choisir un type de texte plus court comme la poésie.

- **Le trop-plein de créativité** : à l'inverse, cinq élèves ont fait preuve d'un trop plein de créativité par rapport au temps imparti. Ils ont mis au point une intrigue confuse avec beaucoup de personnages et plusieurs fils conducteurs. Couper des passages et synthétiser était souvent source de frustration : formuler leur histoire leur avait demandé beaucoup d'énergie et pour eux supprimer un passage c'était comme si ce travail n'avait servi à rien. Aussi j'ai décidé de ne supprimer des passages que si le conte finissait par avoir plusieurs intrigues en même temps et que cela lui nuisait. Si l'histoire était cohérente, compréhensible et riche, je décidais de leur ménager un temps supplémentaire (en APC par exemple) pour que les élèves puissent mener leur projet à bout.

- **Le mimétisme** : trois élèves ont eu des difficultés à se détacher de leur représentation mentale du conte. L'un a d'abord restitué un des contes que nous avions vu en classe en modifiant un ou deux éléments. Une autre a imaginé un conte de chevalerie et a oublié de créer le lien avec son illustration. Une dernière, qui a eu une illustration qui appelait à détourner le petit chaperon rouge – a entièrement restitué le conte original sans chercher à utiliser les éléments de l'illustration pour créer sa version du petit chaperon rouge.

- **La difficulté à mettre en mots** : d'une manière générale, même si les premiers jets comportaient beaucoup d'éléments intéressants qu'ils allaient devoir travailler au brouillon, la mise en mots s'est révélée être la difficulté principale des élèves. J'identifie plusieurs raisons – en réalité plusieurs types de difficultés – à cela. Quatre élèves ont surtout eu des difficultés de transcription des phonèmes en graphèmes, dont une élève à qui cela demande beaucoup de temps et de concentration. Certains groupes de sons n'étaient pas séparés correctement et certains sons n'étaient pas identifiés correctement. La plupart des élèves ont eu des difficultés

dans la syntaxe de la phrase, en cours d'acquisition dans l'année de CE1, notamment dans l'utilisation de la ponctuation (virgules et points). Beaucoup d'élèves ont pensé à inclure des dialogues dans leur histoire et ont employé les guillemets de façon instinctive alors que leur maniement à l'écrit n'avait pas été vu.

- **La difficulté à recopier le brouillon au propre** : pour tous, la copie du brouillon au propre a été extrêmement ardue et des erreurs ont subsisté dans la version recopiée. Le texte trituré, bien que lisible, comporte trop d'informations et l'occupation de la page est anarchique. Bien souvent, les élèves, qui au moment du premier jet avaient manifesté le souci d'écrire sans fautes d'orthographe, écrivent le texte tel qu'ils l'ont mémorisé et non tel qu'il a été corrigé.

- **La difficulté à taper le texte à l'ordinateur** : le texte recopié au propre et corrigé, bien que davantage lisible, pose le même problème aux élèves. Ainsi deux types de fautes se mêlent : les élèves font des fautes d'orthographe car ils finissent par écrire le mot tel qu'ils l'orthographieraient eux et font des fautes de frappe (fautes d'accents, d'accents circonflexes, d'espace, de majuscule, etc.)

3.2.3.3 Ce qui gagnerait à être amélioré

Ce retour sur le travail des élèves permet de voir comment améliorer le déroulement du projet. Nous pouvons classer les difficultés sériées en trois grandes catégories : les problèmes de créativité, les problèmes métalinguistiques, les problèmes de copie. Nous allons réfléchir aux façons d'y remédier en amont, sur le moment, et en aval. Les éléments soulignés sont des propositions d'amélioration suite aux difficultés constatées.

Remédiation	En amont	Sur le moment	En aval
La créativité	Constitution d'une culture littéraire autour du conte. Identification des principales caractéristiques du	Illustration titrée. Fiche structure avec les caractéristiques du	Faire identifier les caractéristiques du conte à partir de l'album collectif. Créer une

	conte	conte. Etayage : comment fait le héros pour battre son ennemi ? Pourquoi est-il son ennemi ? Que veut-il l'empêcher de faire ? Faire déterminer l'intrigue principale.	fabrique de contes.
Les difficultés métalinguistiques	Travail de vocabulaire, de grammaire, de conjugaison et d'orthographe à faire réinvestir dans la compréhension de texte. Travail approfondi sur la syntaxe de la phrase et sa ponctuation basique.	Proposer des supports ressources comme le cahier de sons, le cahier de leçons, des affichages de conjugaison. Faire relire à voix haute par l'élève ou par un binôme qui montre que les mots n'ont pas été transcrits correctement.	Consolider ce travail et augmenter la rédaction de phrases au quotidien.

La copie - sur le cahier - sur l'ordinateur	S'exercer à la copie. Réfléchir au support du brouillon (faire sauter des lignes) de sorte qu'une fois corrigé la présentation soit aérée et le texte reste lisible. Eventuellement, le maître recopie au propre le brouillon corrigé et donne le texte corrigé à recopier. Travail de repérage des caractères spéciaux du clavier. Légender. S'assurer d'avoir un texte sans fautes à taper.	Grille autocorrective : est-ce que j'ai oublié des lettres ? Des mots ? Est-ce que j'ai mis les majuscules ? Est-ce que j'ai recopié la forme corrigée du mot ? Saisir le texte sur Word pour qu'il identifie immédiatement les fautes de frappe et les fautes d'orthographe	Corriger les erreurs de copie. Corriger les fautes.

À ce tableau il faut ajouter deux points essentiels qui auraient dû être plus structurés, plus encadrés pour les élèves : la lisibilité du projet et les ressources à la disposition des élèves.

En effet, la distribution d'une fiche descriptive du projet avec ses différentes phases, ses ressources et une grille d'autoévaluation leur aurait donné une meilleure autonomie et leur aurait donné des repères qui auraient désangoissé certains élèves : je pense notamment aux deux élèves qui ont été très résistants au projet mais dont le blocage a levé au fur et à mesure de son avancement. Cette fiche permet également une explicitation plus cadrée des enjeux du projet et structure davantage les savoirs et savoir-faire qu'ils ont été amenés à expérimenter. Car même si chaque tâche était présentée comme étant une étape du projet, les élèves continuaient de voir le projet comme une succession d'exercices à faire plutôt que comme un projet dans son intégralité. Ainsi il a fallu souvent invoquer et rappeler que les fautes d'orthographe n'étaient pas recevables, qu'il fallait approfondir l'intrigue et mettre au point un texte de qualité qui soit digne d'être édité.

La phase de retour réflexif que j'ai imaginé comporte ces éléments-là (mais il aurait été plus judicieux de leur transmettre ces documents au préalable afin qu'ils les accompagnent tout au long du projet : la prise de recul aurait été plus efficace.

3.2.3.4 L'apport des TIC à la production d'écrit

Les TIC ont été indispensables à ce projet car ils permettent la création de l'objet livre. Cette perspective crée la situation réelle de communication invoquée précédemment. C'est un champ d'implicites très fort qui va lever beaucoup de difficultés auprès des élèves grâce à la motivation du produit fini. Les étapes de la production d'écrit sont légitimées : le travail au brouillon est nécessaire, les fautes d'orthographe bannies et les élèves, conscients que leur texte va être imprimé dans un livre, leur livre, exigent de produire une histoire de qualité.

Il apparaît, au vu des capacités que révèlent ces travaux, que les élèves auraient été largement capables d'écrire un texte sans le contexte de ce projet. Mais il est indéniable que le rôle que jouent les TIC va au-delà de la simple motivation car les possibilités qu'elles offrent s'accomplissent à condition de rigueur et de travail et pousse les élèves à se perfectionner.

Dans le cas de l'utilisation de Word lors du projet de correspondance où les élèves avaient tapé leur récit sur ce logiciel, il avait le réel avantage d'identifier immédiatement s'il y avait toujours des fautes d'orthographe et les élèves pouvaient s'autoévaluer. Aussi dans la suite des séances je vais demander aux élèves de terminer de copier leur texte sur Word pour le coller après dans Storybird.

CONCLUSION

A la lumière des lectures, nous pouvons affirmer que les TIC sont déclencheurs de nouvelles pratiques pédagogiques et sont bien plus qu'un simple outil. La configuration du projet de classe est un moyen idéal pour intégrer les TIC dans son enseignement. Certes, on ne peut passer outre une formation de prise en main des TIC, mais sa place au programme prend tout son sens dans le cadre d'un projet pluridisciplinaire. L'idée instinctive de lier les TIC à la production d'écrit s'est révélée pertinente dans ce cadre. La production d'écrit est largement valorisée et acquiert une tout autre dimension grâce aux TIC et inversement. Cette dynamique est extrêmement profitable en termes de motivation et permet d'aborder la production d'écrit de façon plus approfondie. Cependant c'est un exercice de pédagogie extrêmement exigeant pour le maître dont la préparation doit pouvoir faire face aux difficultés des élèves mais aussi aux aléas techniques et logistiques. Au regard des travaux intermédiaires de mes élèves, beaucoup d'ajustements sont encore à faire. Cela témoigne de la nécessité de consacrer davantage de temps au projet et d'accorder plus de réflexion aux supports des ressources et des retours réflexifs.

BIBLIOGRAPHIE

BORDALLO Isabelle & GINESTET Jean-Paul, *Pour une pédagogie du projet*. Hachette Éducation, France, 1993

Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008 (s. d.).

HUBER Michel, *Apprendre en projets : La pédagogie du projet-élèves (2e édition revue et augmentée.)*, Chronique Sociale, 2005

HUBER Michel, *L'Histoire, indiscipline nouvelle: se construire une mémoire critique pour devenir acteur responsable de son temps*, Syros, 1984

JOLIBERT Josette, *Former des enfants producteurs de textes*, Hachette, 2006

MEIRIEU Philippe « Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème » (262), *Cahiers pédagogiques* 262, 1988.

PIAGET Jean, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1936.

PIAGET Jean, *La construction du réel chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1937.

PRENSKY Marc, *Digital game-based learning* (McGraw-Hill Companies.), Columbus, USA, 2001.

PRENSKY Marc, *Don't bother me Mom, I'm learning!" how computer and video games are preparing your kids for twenty-first century success and how you can help!* (Parangon House.). St. Paul, USA, 2006.

PRENSKY Marc, "H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom." *Innovate : journal of online education*, 5(3).2009

SERRES Michel, « «Avec le numérique, le prof se recentre sur le cœur du métier» entretien avec Véronique Soulé, 9 juin 2013, 22 :36 http://www.liberation.fr/societe/2013/06/09/avec-le-numerique-le-prof-se-recentre-sur-le-coeur-du-metier_909521

Storybird, 2012, http://storybird.com

TISSERON Serge « Quand les jeux vidéo apprennent le monde de demain », *Médiamorphoses n°3, Qui a encore peur des jeux vidéo ?*, 2001.

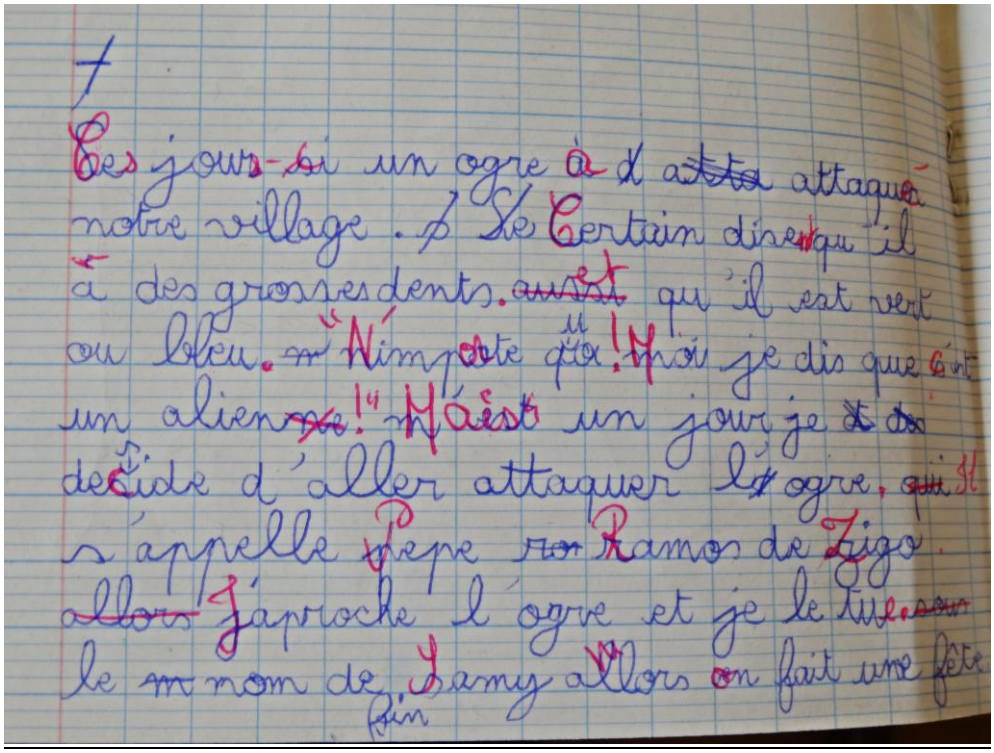
VEILLON Franck *Des réseaux de jeux à la socialité virtuelle, Revue Médiamorphoses n°3, Qui a encore peur des jeux vidéo* ?, p 80, 2001.

Wikipedia, « Technologies de l'Information et de la Communication », 26/02/2015 http://fr.wikipedia.org/wiki/Technologies_de_l%27information_et_de_la_communication

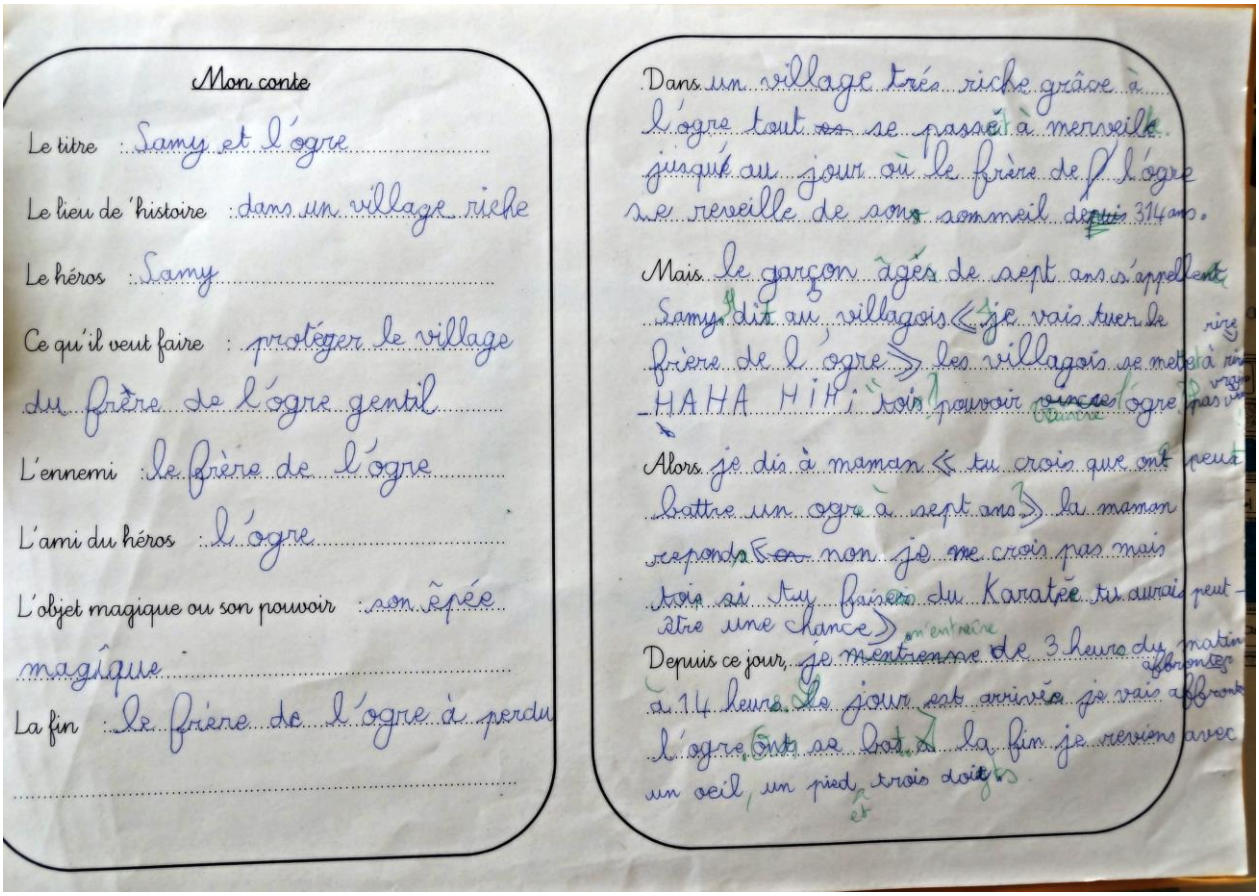
Wikipedia, « Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement », 19/03/2013,http://fr.wikipedia.org/wiki/Technologies_de_l%27information_et_de_la_communication_pour_l%27enseignement

ANNEXES

1- Premier jet de Samy



2– Fiche structure de Samy



Mon conte

Le titre : Samy et l'ogre

Le lieu de l'histoire : dans un village riche

Le héros : Samy

Ce qu'il veut faire : protéger le village du frère de l'ogre gentil

L'ennemi : le frère de l'ogre

L'ami du héros : l'ogre

L'objet magique ou son pouvoir : son épée magique

La fin : le frère de l'ogre à perdu

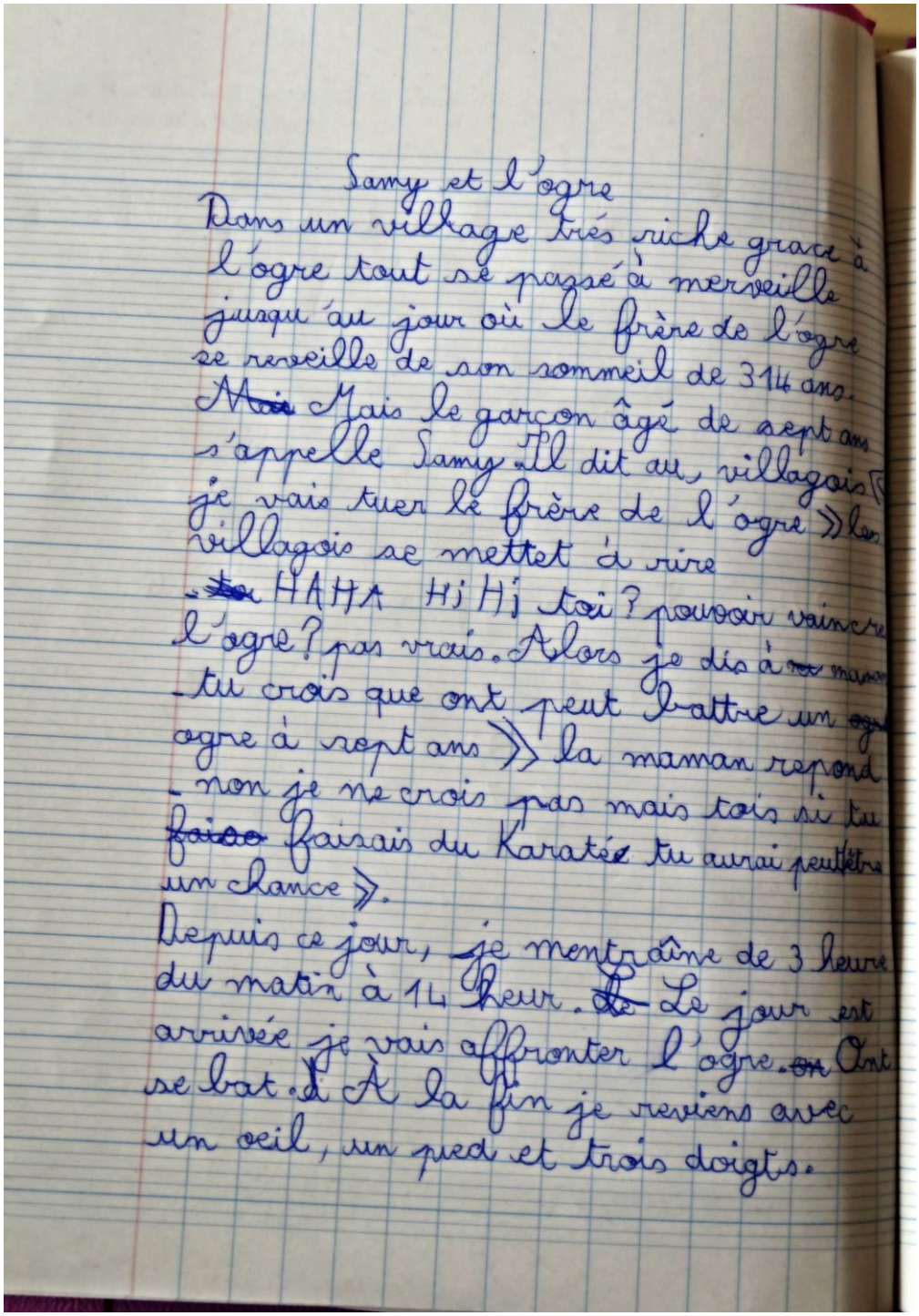
Dans un village très riche grâce à l'ogre tout se passait à merveille jusqué au jour où le frère de l'ogre se reveille de son sommeil depuis 314 ans.

Mais le garçon âgés de sept ans s'appelle Samy dit au villagois « je vais tuer le frère de l'ogre » les villagois se mette à rire HAHA HIHI ! toi pouvoir vaincre ogre pas vrai

Alors je dis à maman « tu crois que ont peut battre un ogre à sept ans » la maman responds non je ne crois pas mais toi si tuy faisais du Karatée tu aurais peut-être une chance »

Depuis ce jour, je m'entraine de 3 heures du matin à 14 heures. Le jour est arrivée je vais affronte l'ogre ont se bat. à la fin je reviens avec un oeil, un pied, trois doigts.

3- Copie au propre de Samy



Samy et l'ogre

Dans un village très riche grace à l'ogre tout se passé à merveille jusqu'au jour où le frère de l'ogre se reveille de son sommeil de 314 ans. Mais le garçon âgé de sept ans s'appelle Samy. Il dit au villagois « je vais tuer le frère de l'ogre » les villagois se mettet à rire HAHA Hi Hi toi ? pouvoir vaincre l'ogre ? pas vrais. Alors je dis à maman - tu crois que ont peut battre un ogre à sept ans » la maman répond - non je ne crois pas mais tais si tu faisais du Karaté tu aurai peut être un chance ».

Depuis ce jour, je m'entraîne de 3 heure du matin à 14 heur. Le jour est arrivée je vais affronter l'ogre. Ont se bat. À la fin je reviens avec un oeil, un pied et trois doigts.

4- Fiche clavier de Samy



5- Première séance de copie sur ordinateur de Samy

Samy et l'ogre
Dans un village trés riche grace à l'ogre tout
se passè à merveille jusqu'au jour où le frère de l'ogre se reveille de son sommeil de
314 ans.Mais le garçon àgé de sept ans s'appelle Samy.Il dit au villageois :"je vais tuer le frère de l'ogre :"les villagois se mettent à rire

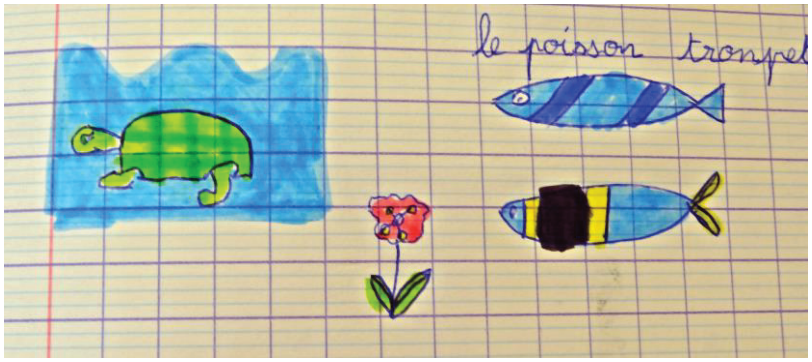


RÉSUMÉ

Les TIC sont déclencheurs de nouvelles pratiques pédagogiques et sont bien plus qu'un simple outil. La configuration du projet de classe est un moyen idéal pour intégrer les TIC dans son enseignement. Certes, on ne peut passer outre une formation de prise en main des TIC, mais sa place au programme prend tout son sens dans le cadre d'un projet pluridisciplinaire. La production d'écrit est largement valorisée et acquiert une tout autre dimension grâce aux TIC et inversement. Cette dynamique est extrêmement profitable en termes de motivation et permet d'aborder la production d'écrit de façon plus approfondie. Cependant c'est un exercice de pédagogie extrêmement exigeant pour le maître dont la préparation doit pouvoir faire face aux difficultés des élèves mais aussi aux aléas techniques et logistiques.

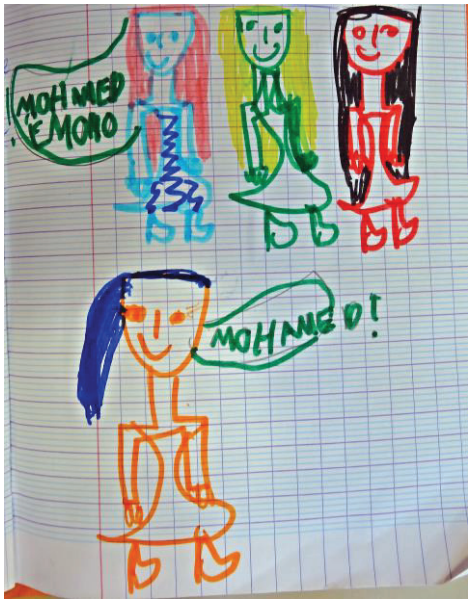
Agathe

Pendant les vacances je suis allée en Martinique. J'ai vu une tortue de mer et plein de poissons.
J'ai fait de la plongée. J'avais la vue sur la mer et sur la piscine. On allait toujours nous balader c'était super ! Ca a pris 8 à 9 heures d'avion pour y aller.



Aicha

Pendant les vacances j'ai été dans une fête avec ma maman, ma sœur et ma tata. J'ai dansé et j'ai fêté Halloween. J'ai vu mes cousines et je me suis déguisée en princesse.



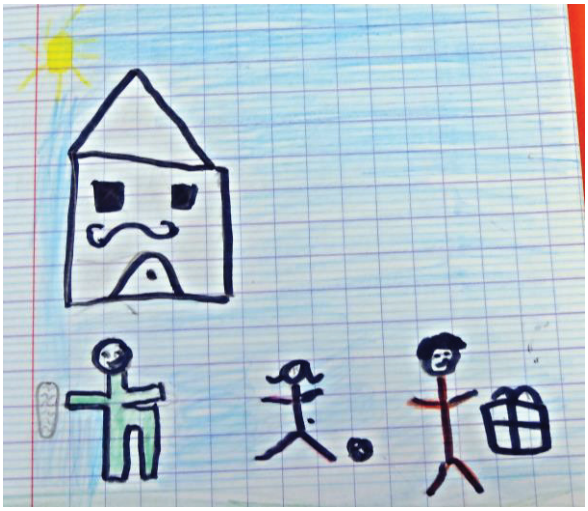
David

Pendant les vacances j'ai fait des mots croisés et je me suis déguisé en loup garou pour Halloween.



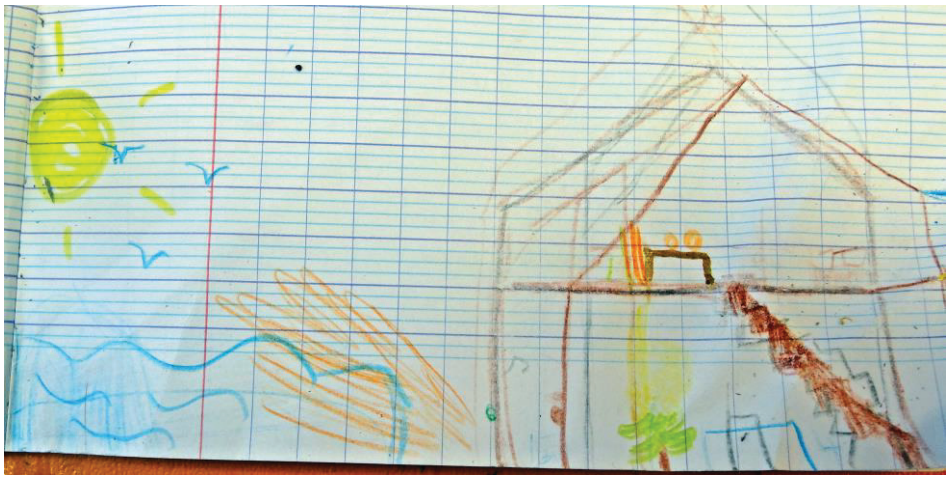
Diane

Je suis partie en vacances. TU NOUS MANQUES. J'ai fait une partie de football. J'ai aimé le goûter. J'espère que tu as aimé les cadeaux.



Jade

Pendant les vacances je suis allée à la plage à Houlgate. J' ai fêté halloween. Je me suis déguisée en sorcière.



Lili

Pendant mes vacances la première semaine j'ai invité ma cousine.
On est allées à un atelier d'art plastique. La deuxième semaine j'ai fait un stage de cheval.

