



HAL
open science

Comment favoriser l'écriture collaborative en cycle 3 ? Écriture de nouvelles (CM1)

Anthony Weber

► **To cite this version:**

Anthony Weber. Comment favoriser l'écriture collaborative en cycle 3 ? Écriture de nouvelles (CM1). Education. 2015. dumas-01176965

HAL Id: dumas-01176965

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01176965v1>

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.

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

**COMMENT FAVORISER L'ÉCRITURE
COLLABORATIVE EN CYCLE 3 ?**

Écriture de nouvelles

CM1

Anthony Weber

PROFESSEUR DES ÉCOLES

Groupe B

Sous la direction de Pierre Couprie

2014-2015

Mots-clés : collaboration, écriture, TICE

En préambule à ce mémoire, je souhaite adresser mes sincères remerciements aux personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire et dans ma formation professionnelle.

Premièrement, je remercie mon directeur de mémoire M. Pierre Couprie pour son engagement, son tutorat et son écoute par rapport à mon mémoire.

Puis je témoigne ma reconnaissance à Mme Alexandra Baudinault et à M. Dimitri Schlesinger pour le soutien et les conseils qu'ils m'ont apporté afin de contribuer à ma formation et à mon épanouissement professionnel durant cette année scolaire.

Enfin, je souhaite véritablement remercier ma famille pour son soutien et son aide durant la réalisation du mémoire mais aussi pendant toute cette année scolaire.

SOMMAIRE

SOMMAIRE	3
Introduction	5
1. L'écriture collaborative	7
1.1. Définitions.....	7
1.1.1. Collaboration ou coopération ?	7
1.1.2. L'apprentissage collaboratif.....	7
1.1.3. Comment définir l'écriture collaborative ?	10
1.2. La place de l'écriture collaborative dans l'enseignement et dans les textes officiels	11
1.3. Les différents procédés d'écriture collaborative	12
1.4. Les différentes phases d'écriture.....	13
1.5. Les intérêts et les limites de l'écriture collaborative.....	14
1.5.1. Pourquoi faire écrire les élèves en groupe ?.....	14
1.5.2. Les éventuelles difficultés pour l'enseignant.....	15
1.6. Quel est le rôle de l'enseignant ?	17
1.6.1. Son rôle avant le travail de groupe.....	18
1.6.2. Son rôle pendant le travail de groupe.....	19
2. L'écriture collaborative supportée par les TICE	19
2.1. L'écriture collaborative et les TICE.....	19
2.2. Les outils TICE susceptibles d'être utilisés en classe.....	20
2.3. Les fonctionnalités du traitement de texte	23
3. Une expérimentation pratique : écriture de nouvelles en classe de CM1	24
3.1. Présentation et organisation de mon projet	24
3.2. Les compétences visées à travers la séquence	25
3.3. Mes hypothèses	25
3.4. La collaboration à travers des ateliers d'écriture	26
3.4.1. Observation des comportements	26
3.4.2. Analyse des comportements.....	27
3.4.3. Evaluation des ateliers d'écriture	28
3.5. Un type d'écrit : la nouvelle.....	28
3.5.1. Dégager les caractéristiques d'une nouvelle	28

3.5.2.	Comment amener les élèves à participer ?.....	29
3.5.3.	L'organisation des différentes phases d'écriture.....	30
3.6.	Analyse de deux productions	31
3.6.1.	Première séance.....	31
3.6.2.	Deuxième séance.....	32
3.6.3.	Troisième séance	33
3.6.4.	Quatrième séance	34
3.6.5.	Cinquième séance.....	35
3.7.	Vérification des hypothèses	36
Conclusion.....		39
Bibliographie.....		41
Annexes		43
	Annexe 1.....	44
	Annexe 2.....	45
	Annexe 3.....	47

INTRODUCTION

La télévision, le cinéma, les ordinateurs, les téléphones, les tablettes, les jeux vidéo ou les GPS sont des objets devenus omniprésents dans notre société actuelle. Les écrans permettent d'accéder à une multitude d'informations en temps réel et de communiquer avec l'ensemble de la planète. Ils continuent aussi d'évoluer rapidement comme les montres connectées, les tablettes, etc. Ces appareils, qu'ils suscitent réticence ou enthousiasme, sont devenus indispensables dans notre vie quotidienne ou dans notre environnement de travail. Dès lors, les enfants sont bercés dès leur plus jeune âge par ceux-ci. Logiquement, l'école s'intéresse à cette évolution de la société : « L'école ne peut rester spectatrice de ces évolutions. Elle doit en devenir actrice. Elle se doit d'accompagner les élèves dans la société numérique pour y porter ses valeurs et poursuivre sa mission éducative »¹. Dans le programme de l'Education Nationale, l'éducation aux technologies usuelles de l'information et de la communication ou le numérique – terme qui englobe les TIC – par l'intermédiaire du brevet d'information et d'internet pour l'école, le collège et le lycée définit la formation que les élèves vont devoir suivre tout au long de leur scolarité. Celle-ci répond « à la nécessité de dispenser à chaque futur citoyen la formation qui [...] lui permettra de faire une utilisation raisonnée des TIC. ». Et la possibilité de « percevoir les possibilités et les limites des traitements informatisés, de faire preuve d'esprit critique [...] et d'identifier les contraintes juridiques et sociales »². Le numérique a pour objectif, à travers son programme subdivisé en cinq domaines, de former les élèves à faire preuve de responsabilité lors de l'usage de ces outils, à maîtriser les fonctions de base, à produire des documents et à faire le tri dans les informations présentes sur ces supports.

De ce fait, le numérique s'intègre parfaitement dans la plupart des situations d'enseignement où il permet de développer des compétences dans différentes disciplines.

En tant que professeurs des écoles ou futurs professeurs des écoles et avec la politique actuelle menée autour de l'entrée du numérique à l'école, la question de son apport sur les apprentissages est à présent incontournable. L'arrivée des nouvelles technologies et leur usage en évolution constante ont suscité une nouvelle réflexion nourrie d'envies et d'attentes au sein

¹ Peillon Vincent, « Faire entrer l'école dans l'ère du numérique : une ambition pour la refondation de l'école », *l'École numérique*, n°14, 2012, 6-7.

² Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *éduscol*, en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid46073/b2i.html> (consulté le 25/04).

de l'école. L'engouement autour d'Internet qui s'est développé en peu de temps grâce à l'équipement en ordinateurs se poursuit aujourd'hui grâce aux tablettes numériques. La mobilité de ces nouveaux supports reliés à Internet demande aux enseignants de nouvelles compétences ainsi qu'une réflexion autour de leur utilisation. En effet, on peut à présent aller plus loin que le visionnement d'une vidéo sur une télévision pour construire des ressources mêlant son, image, vidéo et document textuel. Toute la pratique de l'acte d'enseigner se modifie et s'adapte au fur et à mesure des apports techniques. Ainsi de nouvelles perspectives s'ouvrent dans chaque domaine d'enseignement.

Ce mémoire va exposer comme problématique : comment favoriser l'écriture collaborative au cycle 3 ? Pour ce faire, j'ai d'abord défini les différentes notions exposées : la collaboration, l'écriture collaborative et l'apprentissage collaboratif. Puis j'ai mis en pratique un des différents procédés d'écriture collaborative par le biais d'un outil TICE dans une activité d'écriture avec une classe de CM1.

La première partie du mémoire fait le point sur la collaboration et l'écriture. Après avoir défini la collaboration, il était important de relier cette notion à celle de l'écriture. En effet, l'écriture qui peut être, dans la plupart des cas, une activité individuelle s'offre une dimension collaborative. Et là encore il existe différentes façons d'aborder l'écriture en groupes en respectant des étapes. Fort de ma motivation, j'ai changé de position et je suis entré dans une démarche plutôt participative à la manière d'un guide ou d'un animateur de classe. Je décide donc d'accompagner les groupes tout au long de leurs travaux. Après cette observation du rôle du maître, je termine en ciblant les intérêts et les limites possibles de mon expérimentation.

Dans la deuxième partie, je fais le lien entre l'écriture collaborative et les TICE. Pour cela, je spécifie quelques outils qui sont disponibles pour un enseignant qui voudrait mettre en place ce procédé dans sa classe et leurs fonctionnalités.

Dans la dernière partie, j'analyse le projet d'écriture collaborative en classe de CM1 que j'ai mis en place en partant de mes deux hypothèses de travail qui sont les suivantes : l'écriture favorise-t-elle réellement la collaboration entre les élèves ? Et est-ce que la production est facilitée par la collaboration utilisant comme support un outil TICE ? Cette expérience m'amène à étudier de manière plus précise les tenants et les aboutissants de ce type de travail en lien avec la partie théorique. De plus, j'y aborde des questions pratiques en lien direct avec les étapes et les différentes possibilités de l'écriture collaborative par l'analyse de deux productions des élèves.

1. L'écriture collaborative

1.1. Définitions

1.1.1. Collaboration ou coopération ?

Dans le domaine de l'éducation et notamment de la formation à distance via le numérique, les notions de coopération et de collaboration sont liées pour certains chercheurs et auteurs ou sont très différentes pour d'autres. Henri et Lundgren-Cayrol distinguent la collaboration et la coopération ainsi : « la collaboration mise autant sur la réalisation de la tâche par l'apprenant que par le groupe, contrairement à la coopération qui propose à l'apprenant de s'acquitter d'une sous-tâche permettant au groupe de réaliser la tâche »³. Alain Baudrit⁴ prétend, d'après ses recherches, qu'il n'existe pas de différence entre la collaboration et la coopération. Pour lui, « la collaboration et la coopération renvoient tous deux au travail à plusieurs » et « ils paraissent faire référence aux pédagogies de groupe dans le domaine de l'éducation ». Pendant qu'un groupe travaille sur un sujet, les membres de celui-ci peuvent décider de subdiviser le sujet afin de se partager le travail. Et lors de la remise en commun, ils peuvent tout autant échanger et modifier le travail d'un des membres du groupe en apportant leurs connaissances et leur aide. Pour terminer, le « travail collaboratif »⁵ renvoie à une tâche effectuée par plusieurs personnes où chacun met ses compétences au service de celle-ci dans le but d'améliorer le travail et pour la réussite de chacun. Alors que le « travail coopératif »⁶ équivaut aussi à une tâche réalisée par plusieurs membres qui l'ont subdivisée en différentes parties que chacun traitera séparément.

1.1.2. L'apprentissage collaboratif

Il existe deux grandes orientations possibles pour l'apprentissage collaboratif d'après Alain Baudrit⁷ :

- la collaboration contradictoire (européenne)

³ Henri, France, Lundgren-Cayrol, Karin, *Apprentissage collaboratif à distance*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2001.

⁴ Baudrit, Alain, *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?*, Bruxelles, De Boeck, 2007.

⁵ ⁶ Mathey Estelle, Mérillou Florence, *Travailler et faire travailler en équipe*, Paris, Eyrolles Éditions d'Organisation, 2009

⁷ Baudrit, Alain, *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?*, Bruxelles, De Boeck, 2007.

- la collaboration constructive (américaine)

La première a tendance à se définir ou semble se définir par la divergence de points de vue exprimés par des individus plus connu sous le nom de « choc des idées » ou de « conflit socio-cognitif ». L'activité proposée à des individus va provoquer « des déséquilibres cognitifs » afin de « déstabiliser les élèves dans leurs façons de penser ». Les élèves se retrouvent donc à repenser voire à reconstruire leurs idées. Par conséquent, la confrontation, la réfutation et la vérification des opinions sont inéluctables. Pour Piaget, l'objectif de ce conflit porte plus sur le désaccord que sur les stratégies utilisées pour trouver un consensus. La psychologie piagétienne met aussi l'accent sur le raisonnement c'est-à-dire lorsque des personnes sont dans l'obligation d'expliquer et de justifier leurs croyances. L'argumentation joue un rôle prépondérant dans l'orientation européenne. L'apprentissage collaboratif est basé sur le développement de l'esprit critique, l'argumentation, l'oralité, la solidarité, l'égalité et le respect mutuel comme le précise Piaget : « durant une véritable activité collaborative, l'enfant n'est pas contraint par un expert qui sait mieux ». Pour terminer, l'apprentissage collaboratif est défini comme « une activité de raisonnement à plusieurs en toute autonomie ».

La seconde orientation se situe du côté de l'Outre-Atlantique et se définit comme une collaboration constructive. En effet, le principe réside sur la mise en commun de tous les savoirs du groupe afin de réaliser une action ensemble. Cette idée de la collaboration repose sur la coordination des actions par l'ensemble du groupe et par les apports de chacun par rapport à la tâche ou le problème. Alain Baudrit⁸ cite un exemple en lien direct avec le projet de mon mémoire : « l'écriture de textes à plusieurs ou comment aider les autres dans l'amélioration de leurs écrits ». De plus, l'apprentissage collaboratif, pour les américains, englobe l'acquisition de compétences disciplinaires et de compétences sociales ainsi que celles du vivre ensemble.

De ce fait, ces divergences reflètent l'écart entre la psychologie vygotskienne et la pédagogie piagétienne. La première est axée sur « les interactions entre les personnes et leurs échanges », « la transmission des systèmes de valeurs au sein d'une société », « le faire ensemble » et sur « l'association » en lien avec le socio-constructivisme. Alors que la seconde met l'accent sur « les relations entre la personne et son environnement physique », sur « le questionnement des individus par rapport aux valeurs », sur « le penser ensemble » et sur « la contradiction » en lien avec le constructivisme.

⁸ Baudrit, Alain, *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?*, Bruxelles, De Boeck, 2007.

Toutefois, les définitions de l'apprentissage collaboratif partagent certains aspects⁹ :

- la réciprocité, « capacité, pour des partenaires de travail, de prendre en compte leurs points de vue respectifs pour réaliser une action collective », joue un rôle important dans une activité collective, car il n'y a pas d'évolution du raisonnement en son absence. Si par exemple, des personnes ne considèrent pas les autres points de vue, la collaboration et la réflexion collective sont inexistantes ;
- l'intersubjectivité, « processus psychologique qui amène les partenaires de travail vers une conception commune de l'activité à réaliser », varie selon les deux orientations :
 - l'orientation européenne qui incite les élèves à « raisonner sur les raisonnements respectifs » c'est-à-dire à confronter leurs idées, argumenter et réfléchir par rapports à celles-ci.
 - l'orientation américaine qui se base sur la « co-construction » des connaissances et sur la planification des étapes afin d'arriver à une réponse commune.
- le langage comme instrument de communication pour favoriser les échanges d'idées.

L'apprentissage collaboratif se définit par l'autonomie des apprenants et par la découverte collective autour de situations faisant appel au raisonnement et à la réflexion. Ces deux notions s'accordent parfaitement avec la résolution de situations-problèmes comme en mathématiques où la recherche d'une réponse est un prétexte pour amener les élèves à chercher des méthodes pour la trouver. Le but n'est pas de trouver une méthode experte mais de faire comprendre aux élèves qu'il y a plusieurs méthodes pour une solution et que pour trouver leur méthode, ils se sont basés sur leurs connaissances. Même si on envisage des situations de raisonnement et de réflexion dans d'autres domaines comme la grammaire ou l'orthographe, l'enseignant reste dépositaire de ces savoirs donc sa présence est obligatoire. Dans la plupart des travaux de groupe, les élèves, même en situation de collaboration, appliquent des consignes et suivent une progression préétablie par l'enseignant. Les élèves ont donc un chemin à suivre et, selon leurs réponses, ils obtiennent ou ils aboutissent soit à la réussite soit à l'erreur. Ces différentes situations ne favorisent pas l'initiative ou la suggestion, car la procédure est toujours la même : problème à résoudre, recherche et mise en commun afin de faire émerger la méthode experte. Par exemple, dans une activité en géométrie, les

⁹ Baudrit, Alain, *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?*, Bruxelles, De Boeck, 2007.

élèves répartis en petits groupes doivent placer 10 points situés à 10 cm d'une droite avec un matériel commun à tous les groupes. Dès lors, il est possible d'avoir des stratégies différentes afin de résoudre ce problème. Dans ce cas précis, l'initiative est très limitée car si la réponse est fautive, la stratégie sera automatiquement écartée, car la méthode experte sera utilisée pour la suite de la leçon.

1.1.3. Comment définir l'écriture collaborative ?

L'écriture quant-à-elle, a longtemps été considérée comme l'indique Alain Baudrit¹⁰ « silencieuse et solidaire, ni communautaire ni collaborative ». Dorénavant, « l'écriture est reconnue comme un processus porté par l'activité groupale, par le travail des partenaires ». On peut donc définir l'écriture collaborative comme le fait d'écrire un texte à plusieurs.

L'apprentissage collaboratif et l'écriture collaborative se basent sur le travail des élèves ensemble et sur l'autonomie. Les élèves deviennent autonomes dans l'activité à tous les niveaux comme la prise en charge de celle-ci ou le fait de finaliser leur écrit dans les temps prévus. Dès lors, l'activité repose sur les idées des élèves et par conséquent sur leurs interactions. Bref, ils partent d'idées plus ou moins contradictoires pour parvenir à un accord.

Le fait de laisser de l'autonomie, des moments de réflexion et de raisonnement et des responsabilités aux élèves lors d'une activité d'écriture bouscule la représentation de l'écriture dite traditionnelle. Dans cette nouvelle perspective, l'écriture collaborative se définit par la production de textes qui s'enrichissent des idées des uns et des autres.

Avec les nouvelles technologies, il est possible d'écrire à présent sur un même document et au même moment. Écrire en collaboration simultanément devient un exercice qui peut être compliqué pour les enfants, car ils doivent repenser leur façon de faire et assimiler l'écriture à plusieurs à différents niveaux¹¹ :

- « intellectuel » : réfléchir ensemble ;
- « social » : respecter les autres ;
- « procédural » : travailler ensemble.

¹⁰ Baudrit, Alain, *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?*, Bruxelles, De Boeck, 2007.

¹¹ Baudrit, Alain, *L'apprentissage coopératif, Origines et évolution d'une méthode*, Bruxelles, De Boeck 2007.

Cependant, il existe différentes façons de concevoir des activités d'écriture collaborative où l'interaction entre les élèves varie.

1.2. La place de l'écriture collaborative dans l'enseignement et dans les textes officiels

L'écriture et plus particulièrement l'écriture collaborative va permettre aux élèves de développer des compétences du socle commun liées à la maîtrise de la langue, à l'autonomie et à l'initiative, mais également liées à des compétences sociales et civiques ainsi qu'à la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication. Ces compétences sont subdivisées en deux catégories : les capacités (savoir-faire) et les attitudes (savoir-être). Dans le tableau ci-dessous, l'essentiel des compétences mises en jeu pendant l'écriture collaborative avec ou sans outil TICE sont répertoriées.

	Capacités	Attitudes
Maîtrise de la langue	Rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées ; Utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale ;	La volonté de justesse dans l'expression écrite ;
Les compétences sociales et civiques	Respecter les règles ; Communiquer et travailler en équipe : savoir écouter, faire valoir son point de vue, négocier et rechercher un consensus ;	Curiosité et créativité ; Motivation et détermination dans la réalisation d'objectifs ;
L'autonomie et l'initiative	Définir une démarche adaptée au projet ; Trouver et contacter des partenaires, consulter des personnes-ressources ; Prendre des décisions, s'engager et prendre des risques en conséquence ; Prendre l'avis des autres, échanger, informer, organiser une réunion, représenter le groupe.	Conscience de l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix.
Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication	S'appropriier un environnement informatique de travail ; Créer, produire et traiter ; Communiquer et échanger.	Participer à des travaux collaboratifs en connaissant les enjeux et en respectant les règles ; Exploiter les spécificités des différentes situations de communication en temps réel ou différé.

Tableau 1 : compétences mises en jeu lors de la séquence.

De plus, le domaine 2 du socle commun de connaissances¹², de compétences et de culture qui s'intitule « les méthodes et outils pour apprendre » définit plusieurs objectifs de connaissances et des compétences à maîtriser dans lesquels on retrouve les notions de collaboration et de coopération comme « acquérir la capacité de coopérer et de réaliser des projets » et « organiser son travail pour l'efficacité des apprentissages ».

Pour terminer, le socle commun précise que le domaine 2 est rattaché à « l'ensemble des champs et des disciplines » de l'école afin que les élèves puissent utiliser des outils et des méthodes pendant toute leur scolarité dans le but de « développer les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans la société contemporaine de l'information et de la communication »¹³.

1.3. Les différents procédés d'écriture collaborative

Saunders¹⁴ (1989) a classé ces cinq procédés organisés ainsi : de celui qui demande le plus de collaboration à celui qui nécessite le moins de collaboration voire aucune.

- Pour le *co-wrinting*, les membres de chaque groupe travaillent à l'élaboration d'un texte unique du début jusqu'à la fin. C'est à eux de choisir le thème d'écriture, de s'organiser et de corriger leur texte durant l'ensemble de l'activité. Pour reprendre les mots de Saunders, c'est « une formule totalement collaborative parce que les pairs se partagent la responsabilité du texte, et ils coopèrent au niveau de chaque tâche ».
- Le *co-publishing* est basé sur la production individuelle de textes par les élèves. Néanmoins, ils se rassemblent ensuite en groupes afin de réaliser un texte commun grâce auquel les élèves interagissent et s'impliquent dans un « projet collectif ».
- Le *co-responding* se rapproche du *co-publishing* sauf que l'interaction et l'entraide se passent juste au niveau de l'amélioration des textes (révision). Par groupe, les élèves

¹² Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Socle commun de connaissances, de compétences et culture*, en ligne : https://larlet.fr/static/david/blog/Socle_commun_de_connaissances_compétences_culture.pdf (consulté le 24/02).

¹³ Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Socle commun de connaissances, de compétences et culture*, en ligne : https://larlet.fr/static/david/blog/Socle_commun_de_connaissances_compétences_culture.pdf (consulté le 24/02).

¹⁴ Baudrit, Alain, *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?*, Bruxelles, De Boeck, 2007.

soumettent leur texte aux autres membres du groupe afin que ceux-ci soumettent des améliorations, des critiques et des suggestions.

- Le *co-editing* suppose une collaboration entre les élèves au moment de la correction. Les textes sont produits seul puis échangés et corrigés. Et pour finir, les élèves ont la possibilité de discuter des corrections faites.
- Le *writing-helping* ne fait pas appel à la collaboration, car les élèves sont libres de demander ou non de l'aide à leurs camarades. Toutefois, cet échange peut être juste unilatéral sans obligation de réciprocité.

1.4. Les différentes phases d'écriture

Les quatre phases de l'activité d'écriture collaborative présentées par Alain Baudrit¹⁵ sont les suivantes :

- La « **planification collaborative** » dont le but est « l'élaboration et le partage des idées, des expériences, et des savoirs directement ou tangentiellement reliés au thème d'écriture ». L'interaction est la clef de voûte de cette partie, car les membres de chaque groupe vont devoir partager leurs idées, argumenter et choisir les idées retenues.
- La « **rédaction collaborative** » est basée sur la production de langage c'est-à-dire mettre en phrases les idées. Les élèves en groupes d'écriture doivent à présent se concerter afin de produire des phrases pour créer un texte avec du sens. C'est pour cela que « la progression du groupe dépend de l'attention constante portée par chaque individu »
- La « **révision collaborative** » suppose la relecture de leurs textes afin de l'améliorer.
- La « **correction collaborative** » : cette phase va permettre aux élèves de corriger l'ensemble de leurs textes ligne par ligne au niveau de l'orthographe, de la ponctuation et de la grammaire. De plus, ils vont être amenés à discuter de la correction à adopter pour telle ou telle phrase.

Si l'écriture collaborative peut se baser sur plusieurs procédés, il faut toutefois nuancer les apports de chaque procédé au niveau de l'interaction et de la collaboration et au niveau des

¹⁵ Baudrit, Alain, *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?*, Bruxelles, De Boeck, 2007.

acquisitions des élèves. Par exemple, le *co-writing* s'avère plus bénéfique pour l'apprentissage des élèves, car ils sont constamment en interaction avec les autres par rapport à d'autres procédés.

1.5. Les intérêts et les limites de l'écriture collaborative

L'écriture collaborative s'inscrit avant tout dans un climat de collaboration et dans une dynamique de groupe. Sur le site internet *Outils – Réseaux*¹⁶ et pour les auteurs de l'article *A Taxonomy of Collaborative Writing to Improve Empirical Research, Writing Practice, and Tool Development*, la dynamique de groupe se base avant tout sur la dimension sociale c'est-à-dire créer une mouvance dans laquelle chaque élève est à sa place et va collaborer avec les autres afin de réaliser un projet commun. Cette dynamique s'accompagne aussi de précautions au niveau des règles à respecter comme la prise en compte des avis des autres et sur le fait que la parole circule.

Cependant, la création d'un climat de collaboration doit, selon Rolland Viau¹⁷, reposer sur différentes règles :

- montrer à l'élève que l'enseignant n'est pas le seul à détenir le savoir mais que ses camarades peuvent également être des sources ;
- leur montrer comment travailler avec les autres ;
- les inciter à solliciter leurs camarades ;
- répertorier le type d'aide que chaque élève est prêt à offrir aux autres.

1.5.1. Pourquoi faire écrire les élèves en groupe ?

Dans l'écriture collaborative, « le groupe devient ainsi un lieu d'écoute, une sorte d'arène où il est possible d'intervenir pour faciliter le processus d'écriture, pour découvrir des idées de façon collective ou aider les uns et les autres à rédiger des textes »¹⁸. Cette citation

¹⁶ Association Outils-Réseaux, *Outils-Réseaux travailler en réseau, usages & outils*, en ligne : <http://outils-reseaux.org/EcritureCollaborative> (consulté le 19/04).

¹⁷ Viau, Rolland, « des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves », *Correspondance*, Février 200, en ligne : http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr5-3/Viau.html?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves (consulté le 20/02).

¹⁸ Baudrit, Alain, *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?*, Bruxelles, De Boeck, 2007.

extraite du livre *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?* souligne l'importance des échanges et l'apport des groupes en autonomie dans le soutien de chaque élève. De plus, le groupe vient en soutien de l'enseignant, car, selon une étude de Freedman, il permet d'alléger sa tâche au niveau de l'accompagnement. L'enseignant peut aussi passer plus de temps avec chaque groupe pour répondre aux questions des élèves, pour les inciter à développer des idées et à argumenter. D'ailleurs, un membre du groupe peut jouer ce rôle de soutien à un moment où l'enseignant n'est pas présent. Toutefois, il porte un regard extérieur au travail du groupe à l'instar des autres groupes de la classe. Ajoutons qu'il faut nuancer le paramètre d'autonomie, car l'enseignant fixe des objectifs, des compétences et un cadre de travail. Ce cadre n'est cependant pas une contrainte mais une aide, un tremplin afin de permettre aux élèves de se lancer plus facilement dans la réflexion.

Pour Freedman¹⁹ cité par Baudrit, il faut distinguer trois modalités dans l'organisation des groupes d'écriture :

- aucune intervention de la part des enseignants ;
- direction et orientation du travail de groupe par l'enseignant ;
- production individuelle de texte et commentaires de la part des autres élèves de la classe.

Cet auteur est contre la dernière modalité car il trouve que celle-ci limite le dialogue, l'initiative des élèves et l'autonomie.

1.5.2. Les éventuelles difficultés pour l'enseignant

- la disponibilité des ordinateurs et l'accès à internet

Il ne faut jamais négliger les contraintes techniques qui peuvent vite gêner la mise en œuvre. Il faut donc s'assurer en amont que toutes les conditions matérielles sont réunies avant de lancer l'activité.

- la gestion des groupes et de classe

Dans ses rôles d'arbitre et de médiateur, l'enseignant va devoir gérer la communication dans les groupes. Celle-ci sera forcément plus bruyante, propice au bavardage et au bruit puisqu'elle se base sur des échanges entre élèves. En effet, même les plus responsables vont

¹⁹ Baudrit, Alain, *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?*, Bruxelles, De Boeck, 2007.

se laisser tenter par la possibilité de parler d'autre chose avec les camarades du groupe. Par ailleurs, tous les groupes doivent respecter le fait de parler à voix basse pour éviter de gêner les autres groupes ou les autres classes. Le respect des tours de parole est important pour bien se comprendre ! Il va devoir aussi gérer la répartition des tâches et de la parole s'il observe un trop grand écart entre les élèves. Il faut bien sûr laisser les élèves exercer leur autonomie, mais l'enseignant doit savoir intervenir en cas de désaccord pour que le groupe puisse progresser et achever sa tâche.

Dans le rôle du maître du jeu, l'enseignant contrôle le temps, car souvent les élèves sont happés par l'activité et ne se soucient pas du temps qu'il reste. Il est aussi possible que les élèves aient fini plus tôt donc il faut envisager des activités complémentaires.

Pour terminer, le rôle de personne-ressource permet à l'enseignant d'aider les élèves. Il peut intervenir pour apporter une aide au démarrage ou vis-à-vis d'un point précis. Il faut savoir doser et répartir son aide de manière équitable. Par ailleurs, pour être efficace face aux besoins des élèves, il faut anticiper toutes les possibilités c'est-à-dire des pistes, des exemples et des arguments. Mais l'objectif principal de ce rôle reste d'aider les élèves à progresser dans leur travail, à les inciter à un questionnement et à une réflexion sur leurs choix.

- l'égoïsme

Pour Piaget, l'égoïsme est « l'obstacle essentiel qui s'oppose aux progrès de la coordination intellectuelle et à la réciprocité »²⁰. En outre, les très jeunes élèves ont l'habitude de privilégier leurs idées et tant qu'ils n'arrivent pas à se « décentrer », ils préfèrent jouer seuls ou faire des activités individuelles. Vers l'âge de 6-7 ans, les enfants commencent doucement à profiter des contacts avec leurs pairs. Les élèves de cycle 3 peuvent être capables de se détacher de leurs idées et de discuter et de raisonner avec les autres. Toutefois, certains peuvent continuer à ne pas vouloir remettre en question leurs idées.

- la mise en place de la dynamique

L'enseignant doit favoriser la collaboration mais aussi l'interaction entre les élèves. Il doit donc proposer un objectif précis et des consignes claires tout en accompagnant le travail très scrupuleusement.

²⁰ Baudrit, Alain, *Le tutorat – Richesses d'une méthode pédagogique*, Bruxelles, De Boeck, 2003.

- sélectionner la tâche qui doit être résistante, qui permet de faire appel à un ensemble de compétences et qui offre aux élèves la possibilité d'échanger, d'accepter des avis, de tester des hypothèses et de formuler leur propre réponse.

1.6. Quel est le rôle de l'enseignant ?

Le rôle de l'enseignant et de l'Ecole, à travers les instructions officielles, est de former les futurs citoyens de demain. Mon objectif est donc de développer les compétences dites transversales²¹ suivantes :

- l'autonomie ;
- l'esprit critique ;
- l'argumentation ;
- l'organisation du travail ;
- la capacité à s'exprimer à l'oral ;
- participer à un débat c'est-à-dire respecter les idées des autres, accepter les idées des autres et leurs commentaires et gérer son temps de parole.

De plus, ces compétences peuvent être complétées par les objectifs que l'enseignant a fixés dans les autres disciplines.

Certaines politiques éducatives font de la « compétence collaborative » une clé du renouveau pédagogique (à partir du cadre de l'Union européenne (2006)), par exemple en France avec le rapport Fourgous²² (2012). Mais comme le souligne Thibaud Hulin²³, des questions se posent : comment transmettre à l'utilisateur un savoir qui lui donne le pouvoir de maîtriser l'ensemble des fonctionnalités d'un logiciel ? Comment le rendre vigilant face aux nouveaux enjeux soulevés par l'avènement du support numérique ? Comment le rendre conscient des dynamiques qui façonnent son activité cognitive et productive ? Face à ce triple

²¹ Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Socle commun de connaissances, de compétences et culture*, en ligne : https://larlet.fr/static/david/blog/Socle_commun_de_connaissances_compétences_culture.pdf (consulté le 24/02).

²² Fourgous, Jean-Michel, « Apprendre autrement à l'ère numérique », en ligne : http://www.missionfourgous-tice.fr/missionfourgous2/IMG/pdf/Rapport_Mission_Fourgous_2_V2.pdf (consulté le 22/02)

²³ Hulin, Thibaud, « Enseigner l'activité « écriture collaborative » », *tic&société* [En ligne], Vol. 7, N° 1 | 1er semestre 2013, mis en ligne le 04 juin 2013, URL : <http://ticetsociete.revues.org/1314>

questionnement (maîtrise, vigilance et conscience), il faut envisager le projet d'un enseignement collaboratif numérique à partir d'une triple compétence : l'apprenant peut comprendre le fonctionnement ou le potentiel des logiciels collaboratifs ; il peut réfléchir aux contraintes que font peser sur ses productions les interfaces utilisées ; il peut réfléchir à ses propres pratiques collaboratives à partir d'une démarche réflexive. Ce qui est bien complexe pour des élèves d'école élémentaire mais ne peut être perdu de vue par l'enseignant. Apprendre à utiliser c'est bien mais apprendre à connaître les limites et les dangers d'Internet et de ce type de collaboration doit aussi être enseigné aux élèves.

L'enseignant doit d'autre part s'assurer de la mise en place du matériel informatique et du bon fonctionnement de celui-ci, ce qui n'est pas toujours évident dans toutes les écoles. Ce constat posé en préambule, parlons à présent de la place de l'enseignant dans le travail de groupe.

Dans leur livre *Travailler et faire travailler en équipe*, les auteures Estelle Mathey et Florence Mérillou nous donnent quelques conseils sur la place de l'enseignant avant et pendant le travail de groupe.

1.6.1. Son rôle avant le travail de groupe

La mise en place d'un travail de groupe dans une classe demande une organisation en amont. Afin que les élèves puissent acquérir de l'autonomie, l'enseignant doit réunir des conditions favorables. La première est la formation des groupes qui ont toutes les chances de fonctionner correctement. La réflexion de l'enseignant doit porter sur la tâche à effectuer et sur les objectifs à atteindre. Si par exemple, il veut que les élèves collectent des informations sur un sujet précis, il faut que les élèves aient accès aux ressources sur le sujet. De plus, les élèves doivent posséder les méthodes pour rechercher correctement, car l'objectif ne peut être à la fois la recherche et la sélection des informations pertinentes. L'enseignant doit donc prévoir le matériel selon son objectif, la tâche proposée, les méthodes et les connaissances à disposition des élèves. Par ailleurs, il faut choisir une salle permettant de déplacer rapidement les tables sans trop de difficulté et sans déranger les autres classes. Une distance entre les groupes est préférable afin de pouvoir circuler correctement dans la salle et afin que chaque groupe possède son espace de travail et d'échange. Enfin, les consignes doivent être claires, précises et univoques pour que les élèves soient autonomes à chaque étape du travail.

1.6.2. Son rôle pendant le travail de groupe

Une fois les élèves au travail, l'enseignant se trouve dans une position différente car il quitte une posture plutôt magistrale pour différents rôles présentés ci-dessus.

Sylvain Connac propose de « passer d'une pédagogie de l'omnipotence du maître à une pédagogie de coopération »²⁴. En effet, les élèves vont prendre des responsabilités par rapport à leur apprentissage, car le principe de la collaboration est basé sur leurs interactions. De plus, le professeur des écoles n'est plus le pilier de l'animation du groupe et peut réduire ses interventions afin de laisser les élèves vivre leurs propres expériences et donc de construire leurs connaissances. Pour finir, l'objectif final est l'acquisition des compétences par tous les élèves et non l'œuvre finale.

Au contraire, Freedman²⁵ pense que l'enseignant doit continuer à observer la progression des groupes et de leur travail afin d'être capable d'intervenir en cas de questions ou de difficultés.

Par ailleurs, il est possible de cibler les différentes actions à effectuer simultanément : observer les relations dans le groupe, la participation, l'organisation et les prises de décision ; arbitrer-contrôler et aider. L'observation par l'enseignant des différents points présentés ci-dessus va lui permettre d'effectuer les deux autres actions. Si certains auteurs préconisent l'autonomie totale, je pense que l'enseignant peut jouer le rôle d'arbitre, de médiateur, de maître du jeu et de personne-ressource.

2. L'écriture collaborative supportée par les TICE

2.1. L'écriture collaborative et les TICE

Dans écriture collaborative on entend évidemment le mot collaboration. Avec l'arrivée des TICE à l'école, le travail collaboratif, dans un environnement informatisé ou en ligne, vise à favoriser la collaboration entre pairs, en permettant d'échanger et de partager des compétences pour mieux réussir un projet commun. La collaboration est centrée, aujourd'hui, sur ce que l'on peut avoir dans un environnement informatisé ou en ligne. Elle vise à favoriser la créativité et l'efficacité en permettant l'échange et le partage. Le partage grâce

²⁴ Connac, Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. Paris, ESF Editeur, 2009.

²⁵ Baudrit, Alain, *Le tutorat – Richesses d'une méthode pédagogique*, Bruxelles, De Boeck, 2003.

au numérique est permis grâce à des outils spécifiques et de ce fait modifie les notions d'espace et de temps.

L'écriture collaborative peut être valorisée par l'utilisation de l'outil numérique. L'activité peut devenir, pour les élèves, plus stimulante et peut faciliter l'échange. L'ordinateur ne remplace pas simplement le stylo et le papier mais transforme la façon d'écrire. Cette nouvelle forme d'écriture permet de suivre les élèves, individuellement et en groupe, dans leurs essais d'écriture. Sa souplesse d'utilisation permet à chacun de progresser en écriture en utilisant toutes les possibilités d'amélioration : respect de la norme contrôlée par le professeur, nécessité d'être compris par le professeur et ses camarades et prise en compte des autres (tenir compte de ce qui a été écrit). L'enseignant interagit avec ses élèves tout en leur donnant des conseils personnalisés, il devient un accompagnateur. De plus, il met en place des attitudes, des comportements en lien étroit avec la future confrontation de ces élèves avec des formes d'écriture collaborative présentes partout dans leur vie : Wikipedia, blog, twitter, forums divers, réseaux sociaux...

L'auteur Vincent dans son livre *Les TICE à l'école* donne des exemples d'utilisation des TICE liés à l'écriture collaborative :

- la communication par l'intermédiaire d'une messagerie, d'un forum ou d'un réseau social qui permettent des « modalités d'échange d'informations en différé » appelés « asynchrone ». Les échanges entre les apprenants ou avec les professeurs s'effectuent sans besoin de connexion en simultanée.
- la communication par l'intermédiaire de chat, de web-conférence ou par visioconférence qui permettent des « modalités d'échange d'informations en direct » appelés « synchrone ».
- la production à l'aide d'un outil où il est possible de modifier, de supprimer ou d'ajouter des éléments du type texte, sons ou images à tout moment.

2.2. Les outils TICE susceptibles d'être utilisés en classe

Le traitement de texte est, d'après une enquête menée en 1998²⁶, le logiciel le plus fréquemment utilisé en milieu scolaire. Toutefois, de nombreux outils se sont développés comme l'éditeur de texte en ligne ou le wiki. D'après l'étude effectuée par Thierry Karsenti et

²⁶ Crinon, Jacques, Legros, Denis, *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Armand Colin, 2002.

Simon Collin²⁷, les usages faits à l'aide d'un ordinateur peuvent être classés en quatre catégories :

- la recherche documentaire à l'aide d'un navigateur internet et d'un moteur de recherche où les informations sont nombreuses, récentes et rapidement accessibles.
- l'écriture plus flexible grâce notamment aux fonctionnalités du traitement de texte par exemple comme les fonctions couper, copier, coller et sauvegarder.
- des projets multimédias avec différents types de documents où leur créativité est mise à l'épreuve comme la photographie ou la réalisation d'une vidéo. Les élèves vont pouvoir à travers ces projets souvent pluridisciplinaires développer différentes compétences et créer un produit final qui est très significatif pour eux.
- des présentations avec des logiciels du type *PowerPoint* où les élèves ont la possibilité de présenter du texte, des images ou des sons de manière dynamique et interactive.

Dans le cadre de mon projet, j'ai décidé de sélectionner un éditeur de texte en ligne : Titanpad. Il existe une multitude d'éditeurs de texte disponibles et utilisables par une classe tels qu'Etherpad, Titanpad et Framapad entre autres. Un éditeur de texte se définit comme un traitement de texte en ligne pour écrire un texte à plusieurs. Chaque membre se voit attribuer une couleur différente afin de pouvoir identifier tous les collaborateurs et leurs contributions.

Ces applications sont très simples d'utilisation, car elles possèdent un environnement intuitif et épuré même si certaines sont en anglais. La plupart de celles-ci disposent d'une fenêtre pour le texte, une pour la messagerie instantanée et une pour la liste des participants. Même si la mise en page à l'instar d'un logiciel de traitement texte reste limitée afin de se focaliser sur l'essentiel c'est-à-dire le fond du texte plutôt que la forme. Néanmoins, il est possible d'exporter les productions sous différents formats pour pouvoir mettre en page et insérer des images aux textes.

Chaque document ou *pad* est accessible à l'aide d'un lien hypertexte (*URL*) à toutes personnes ayant ce lien en leur possession. Le fait que les pads soient publics peut être un point négatif même s'il existe une solution qu'offre Titanpad. Pour pallier ce problème, il est possible avec cette application de se créer un compte et de gérer un ensemble de pads afin de

²⁷ Karsenti, Thierry, Collin, Simon, « Une étude sur les apports des ordinateurs portables au primaire et au secondaire », <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/67/61/48/PDF/KarsentiCollinDidapro2011.pdf>, (consulté le : 27/03)

les rendre privés à l'aide d'un code. L'historique permet à l'enseignant de voir l'activité et l'investissement des différents élèves et leurs contributions dans chaque groupe. Néanmoins, il faut avoir une connexion suffisamment performante pour arriver à accéder en même temps à plusieurs ordinateurs sur les différents pads.

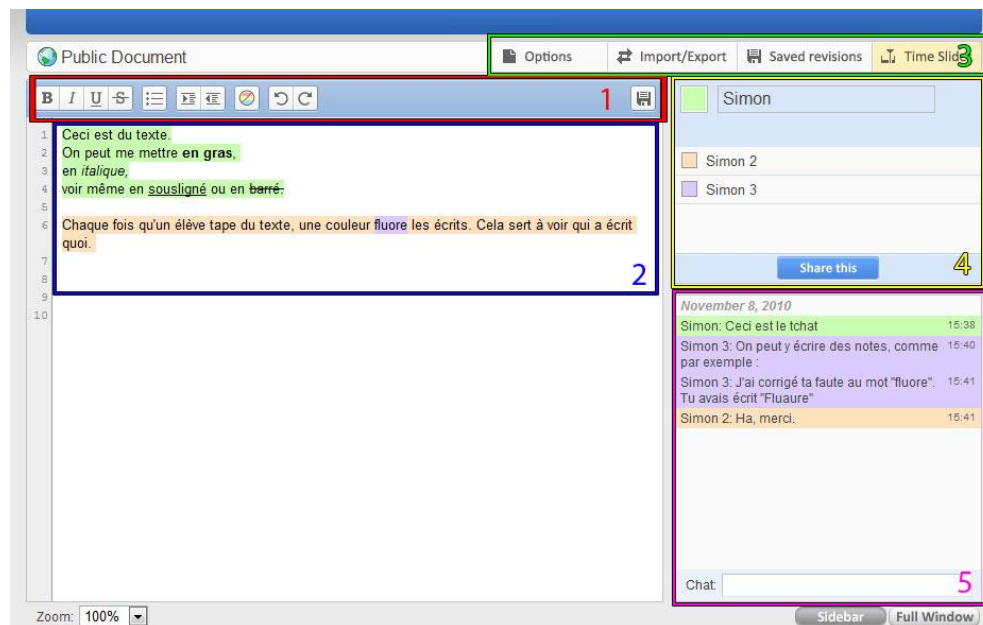


Figure 1 : exemple d'interface utilisé par les élèves.

Toutefois, il existe d'autres outils qui favorisent l'écriture collaborative comme les wikis qui sont des sites web collaboratifs dont le plus connu est Wikipédia. Cet outil permet à plusieurs personnes de créer, produire, modifier ou supprimer du contenu afin de la diffuser le plus massivement possible. De plus, chaque auteur peut selon ses compétences venir enrichir ou continuer une ébauche de sujet afin de le compléter pour qu'au moment de le publier, il soit le plus complet possible.

Le blog, quant à lui, est un site web personnel où les auteurs décident du contenu qu'ils vont publier et partager. Il peut être aussi bien géré par plusieurs personnes que par une classe et l'enseignant.

En résumé, on peut dire que ces outils favorisent le travail collaboratif, car ils permettent à des élèves ou à des auteurs de créer ensemble et de rendre accessible aux autres leurs travaux ou articles.

A travers ceux-ci, les élèves vont pouvoir développer des compétences rédactionnelles parce qu'ils vont écrire pour d'autres personnes que l'enseignant et que ceux-ci poseront un regard critique sur les productions. En effet, ce partage va apporter une motivation

supplémentaire mais aussi amener les élèves à mener une réelle réflexion sur leurs productions d'un point de vue de la syntaxe et de la sémantique. Ecrire pour être lu amène forcément une recherche de qualité et de soin dans l'écriture et valorise le travail des élèves.

2.3. Les fonctionnalités du traitement de texte

L'éditeur de texte et plus particulièrement le traitement de texte possèdent différentes fonctionnalités par rapport à la production de texte et celles-ci peuvent avoir des effets sur l'apprentissage²⁸.

- Il peut être un outil de présentation des textes, car il est possible pour les élèves de mettre en forme leurs textes de manière « esthétique ». En effet, pour certains élèves, le traitement permet de leur donner une image positive de leurs travaux au niveau de la forme. Toutefois, il est dommage d'utiliser ce logiciel comme simple « supplément esthétique »
- Le traitement de texte peut favoriser l'accès aux jeunes élèves ou ceux atteints par un handicap dans l'écriture. L'écrit ne se limite pas à une compétence graphique mais aussi langagière. L'ordinateur apparaît comme un outil d'exploration de la langue.
- Le traitement de texte peut être un outil de gestion des idées grâce à des fonctions couper/coller. Toutefois, avant d'organiser ses idées écrites de manière provisoire, il faut avoir un temps d'activation des idées à l'oral. Notons aussi que les scripteurs ont besoin d'avoir un regard sur l'ensemble du texte et la taille des écrans peut parfois limiter la réorganisation des idées.
- La révision continue sur le texte est une caractéristique évidente du traitement de texte, car le logiciel répond aux quatre opérations de toute réécriture : supprimer, ajouter, remplacer et réécrire. En théorie, si les élèves sont libérés de la tâche de la recopie, ils pourront se concentrer uniquement sur l'amélioration du texte. De plus, le statut de l'erreur change par le fait que le traitement de texte permet aux élèves de réaliser des essais.

Le traitement de texte apparaît comme un environnement d'expérimentation permettant des mises en relation, des essais et des erreurs où l'élève scripteur gère lui-même les différentes phases de l'écriture et les connaissances qui sont liées à l'activité d'écriture.

²⁸ Crinon, Jacques, Legros, Denis, Psychologie des apprentissages et multimédia, Armand Colin, 2002.

3. Une expérimentation pratique : écriture de nouvelles en classe de CM1

3.1. Présentation et organisation de mon projet

Mon projet avait pour but que les élèves puissent écrire de courts récits à plusieurs avec un outil TICE. Pour cela, l'objectif de celui-ci était de favoriser les échanges entre les élèves pour développer la collaboration entre eux.

Dans le cadre de mon stage en classe de CM1, je suis en charge de l'enseignement de compétences en rédaction et en TICE donc ma réflexion s'est portée sur ces deux matières et sur la possibilité d'allier les deux. De ce fait, il s'est avéré nécessaire de définir quelle plus-value les TICE pouvaient apporter par rapport à l'écriture standard avec une feuille et un crayon.

Partant du constat que les élèves étaient peu tolérants entre eux, parfois agressifs dans leurs propos et même dans leurs actes, j'ai voulu agir sur le climat de travail de la classe. Je voulais instaurer un esprit d'entraide et de collaboration afin que les élèves puissent travailler plus sereinement et s'ouvrir aux autres dans le respect des différences et des idées de chacun. Bien entendu il a fallu passer par une première étape de reprise des règles de vie grâce à un tableau de comportement spécialement créé à leur intention. Puis, en analysant les résultats de la classe, il s'est avéré qu'ils étaient très hétérogènes avec des élèves ayant de bons voire de très bons résultats et des élèves plutôt en difficulté. D'où l'idée que la création d'un climat de confiance, de travail et de collaboration dans la classe, pourrait permettre aux élèves d'apprendre à se respecter, s'entraider et travailler ensemble. Ainsi la collaboration et le travail de groupe permettent à des personnalités différentes qui parfois s'ignorent, s'opposent, de travailler avec un objectif commun dans un climat de saine émulation. Que de défis à relever : les élèves vont devoir participer, s'écouter, échanger, s'évaluer et être évalués !

Durant la phase de présentation du projet, j'ai annoncé aux élèves qu'ils allaient écrire des récits qui seraient diffusés à un maximum de personnes par l'intermédiaire d'un recueil et qu'ils allaient travailler en petits groupes en salle informatique. L'annonce de ces différents points a remporté l'adhésion de la plupart des élèves motivés par le fait qu'ils travailleraient en groupe et en salle informatique. Puis, les élèves ont vite demandé des informations supplémentaires sur la constitution des groupes et à quel moment la classe commencerait à écrire. Certains élèves ont été aussi un peu réticents à l'idée d'écrire, car pour eux, cette activité leur apparaît difficile, contraignante et leur demande beaucoup d'efforts de

concentration. Les enfants n'aiment pas écrire en classe car cet exercice est synonyme de respect de règles strictes selon des normes imposées en grammaire, en orthographe et en conjugaison. De plus, il faut être imaginatif et ordonner ses idées de manière cohérente, éviter les répétitions et coordonner l'ensemble de manière logique. On ne peut pas écrire comme on parle et c'est leur principale difficulté.

3.2. Les compétences visées à travers la séquence

La séquence mise en place avait pour objectifs d'amener les élèves à :

- élaborer à plusieurs un texte à partir de contraintes ;
- travailler en équipe dans un but commun ;

De plus, les compétences visées sont des compétences du socle commun présentées précédemment et des compétences liées à l'écriture et aux TICE :

- rédiger, corriger et améliorer un texte cohérent en fonction des aides et des remarques ;
- rédiger des textes courts de différents types : la nouvelle ;
- produire un texte ;
- maîtriser les premières bases de la technologie informatique ;
- produire, créer, modifier un document sur traitement de texte.

Ces objectifs et ces compétences visés vont être répartis en deux temps :

- le premier temps va être consacré à la collaboration, son statut actuel dans la classe et sur les règles à adopter pour pouvoir travailler à plusieurs.
- le second temps va être consacré à la production d'une nouvelle à plusieurs.

3.3. Mes hypothèses

A travers ce projet, je me suis posé la problématique suivante : comment favoriser l'écriture collaborative au cycle 3 ? Au cours de mon expérience de classe, j'ai choisi de faire collaborer des élèves dans deux situations bien distinctes : l'écriture avec un stylo et une feuille et l'écriture avec un outil TICE. Ces deux activités m'ont permis d'observer les comportements des élèves en phase d'écriture en petits groupes. Ce qui m'a amené à me poser

les questions suivantes qui m'ont guidé tout au long de mon projet autour de la collaboration : l'écriture favorise-t-elle réellement la collaboration entre élèves? Est-ce-que la production par le biais de la collaboration est facilitée avec un outil TICE comme support ?

3.4. La collaboration à travers des ateliers d'écriture

3.4.1. Observation des comportements

Comme les élèves étaient en autonomie dans les différents ateliers et que mon rôle était de gérer le temps, j'ai pu, à travers deux grilles d'observation (voir annexe 2), évaluer les types d'intervention des élèves et leurs attitudes dans le groupe. Toutefois, quand je passais dans les groupes, les élèves m'interpellaient pour me poser des questions ou pour me soumettre un désaccord ou un obstacle qu'ils n'arrivaient pas à résoudre. Ces deux grilles m'ont permis d'identifier différents comportements.

J'avais sélectionné six interventions possibles : informer, questionner, répondre, suggérer, critiquer et acquiescer / écouter. La plupart des élèves participent dans le groupe en répondant aux questions que le groupe se pose, en suggérant des idées, en critiquant les idées et en écoutant les autres idées émises. Néanmoins, quatre attitudes se dégagent nettement :

La première regroupe les élèves qui tiennent déjà compte des consignes dans l'élaboration du travail et qui se posent des questions tout au long de l'avancée du travail pour respecter le cadre imposé.

La deuxième se compose d'élèves qui participent mais qui peuvent vite se disperser et faire autre chose tout en laissant le groupe continuer à travailler sans eux.

Dans la troisième, on retrouve les élèves timides qui restent passifs et qui écoutent les autres ou jouent le rôle de scripteur.

Enfin dans le dernier groupe, on retrouve des élèves qui ont de réelles difficultés à travailler avec les autres. Ils se comportent de manière incorrecte et sont centrés sur eux-mêmes ce qui les empêche d'avancer avec les autres. Ils demandent une attention toute particulière.

La seconde grille d'observation sur les attitudes fait ressortir les mêmes conclusions que la première grille. Par rapport à la première celle-ci est basée sur les attitudes positives et négatives.

Attitudes positives	Attitudes négatives
<ul style="list-style-type: none"> - Bonne tenue des élèves en général ; - pas de bouderie excessive ou d'isolement par dépit ; - écoute des autres même en cas de désaccord ; - nombreuses propositions de certains élèves ; - oral très dynamique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Critique non constructive uniquement négative ; - imposer son idée comme la meilleure ; - se refermer quand son idée n'est pas sélectionnée par les autres ; - agitation et décrochage et écoute variable.

Tableau 2 : attitudes observées

3.4.2. Analyse des comportements

Grâce à l'observation des comportements des élèves, j'ai pu établir quelques profils²⁹ :

- « l'élève timide » qui reste très passif dans le cadre du travail de groupe. Toutefois, cette passivité se ressent aussi dans la situation habituelle de la classe, car il est le plus souvent en communication directe avec l'enseignant en répondant à ses questions quand celui-ci l'interroge et ne communique que rarement avec ses camarades pendant la classe. Dans cette nouvelle situation, il est à présent en communication directe avec ses camarades. Soit l'élève se sent en confiance dans son groupe parce qu'il est avec ses amis et il sait qu'il va être soutenu et écouté, soit il n'est pas rassuré alors il ne va pas participer à la réflexion et en restant muet, donner l'impression aux autres d'être d'accord.
- l'élève « indifférent » ou « assommé » qui participe, donne son avis mais ne se soucie pas des consignes ou des attentes et qui peut parfois se laisser porter par le groupe. Toutefois, pour éviter ce laisser aller, il faut lui confier un rôle bien précis. Il sait qu'il n'est pas surveillé par l'enseignant et peut se reposer sur les autres.
- l'élève « leader » qui participe, supervise le travail du groupe et relance la discussion. Toutefois cet élève peut être bénéfique pour le groupe ou totalement néfaste, car il peut aussi monopoliser la parole et décider seul, imposer ses idées et donner la parole à ses amis uniquement.

²⁹ Mathey Estelle, Mérillou Florence, Travailler et faire travailler en équipe, Paris, Eyrolles Éditions d'Organisation, 2009.

- l'élève « agité » ou « agressif » qui a du mal à travailler avec les autres et qui préfère parfois parler d'autre chose, s'amuser avec les autres membres du groupe et qui participe selon son envie et par petits bouts. Toutefois, il peut s'apaiser au contact de ses camarades. La motivation par rapport au travail proposé et le désir de ne pas sanctionner le groupe peuvent capter l'attention de l'élève. Il peut aussi totalement refuser de travailler pour plusieurs raisons :

- pas d'affinité avec les autres membres du groupe ;
- aucun intérêt pour le travail ;
- l'angoisse par rapport au changement de façon de travailler.

Pour cet élève, il ne faut pas hésiter à l'accompagner dans son travail et dans sa relation avec les autres.

3.4.3. Evaluation des ateliers d'écriture

Il est plutôt difficile dans le cadre des ateliers d'écriture d'analyser l'influence de la collaboration dans le processus d'écriture, car dans la plupart des ateliers les élèves n'étaient pas centrés sur la production mais plutôt sur la manipulation des mots ou des groupes de mots afin de rédiger différents textes à partir de contraintes. Le but de ces ateliers était d'habituer les élèves à travailler à partir de contraintes, mais surtout à travailler ensemble. Grâce à ceux-ci et au cours d'un bilan, les élèves ont pu identifier des règles à prendre en compte :

- s'entraider ;
- participer / ne pas parler d'autre chose ;
- s'écouter.

3.5. Un type d'écrit : la nouvelle

3.5.1. Dégager les caractéristiques d'une nouvelle

Pour la première étape de l'écriture collaborative, les élèves étaient répartis en groupes avec une nouvelle par groupe. L'objectif était de dégager les caractéristiques de la nouvelle. Pour cela, les élèves ont dû lire le texte puis répondre à une série de questions concernant les éléments importants de la nouvelle. Après la mise en commun et à partir des réponses de chaque groupe, les élèves ont pu élaborer une affiche synthèse sur ce type d'écrit :

- récit du quotidien avec des éléments troublants, inquiétants ;
- quelques personnages ;
- un ou deux lieux ;
- texte court au présent ou au passé ;
- chute surprenante ou inattendue.

Pour cette étape, j'avais sélectionné des nouvelles de Bernard Friot³⁰ et j'ai pu observer, à travers cet exercice, que les élèves, dans des groupes formés de manière aléatoire, commençaient à prendre en compte les règles établies précédemment. Suite aux observations faites, j'ai mené une réflexion autour de la participation de l'ensemble des élèves et sur la façon d'alléger leur charge de travail. En effet comme l'indiquait Alain Baudrit, les élèves doivent repenser leur façon de faire et assimiler l'écriture à plusieurs niveaux. Et, pour la plupart des élèves, il est difficile de se lancer dans cette activité.

3.5.2. Comment amener les élèves à participer ?

Pour que l'écriture collaborative soit efficace, j'ai décidé de distribuer aux élèves différents rôles :

- l'inventeur fou qui propose les idées ;
- l'architecte qui construit les phrases et structure le texte avec les idées, les personnages et les lieux ;
- le juge qui est complémentaire à tous les autres, qui évalue le texte au fur et à mesure de sa construction selon le sens et les critères de la nouvelle.

Chaque élève avait une carte sur laquelle était représenté un des personnages et à toutes les séances, il changeait de rôle. Pour ma part, ce procédé va leur permettre de s'impliquer dans la tâche grâce à sa figuration et d'alléger la charge de travail cognitif. En effet, les élèves ont vite compris que s'ils ne tenaient pas correctement leur statut, ils allaient pénaliser les autres membres du groupe. Même si ce découpage relève de la coopération, je trouve qu'il permet à des élèves de prendre pleinement connaissance de tout ce qu'il faut faire quand on écrit ensemble. Ces rôles peuvent alors favoriser les interactions des élèves, la concentration, la responsabilité et la productivité de chacun.

³⁰ Friot, Bernard, Leroy, Violaine, *La fabrique à histoires*, MILAN jeunesse

Lors des premières séances d'écriture, les élèves ont eu du mal à respecter les fonctions, car ceux qui avaient des cartes différentes de l'inventeur fou attendaient que les inventeurs donnent les idées. Même en leur disant que les autres mandats pouvaient aussi donner des idées, la plupart des groupes se sont répartis de diverses manières :

- les inventeurs donnent leurs idées et écrivent pendant que les autres sont passifs ;
- les inventeurs donnent leurs idées sans que les autres n'acquiescent ou ne réfutent celles-ci, l'architecte écrit et le juge patiente ;
- le juge écrit, les inventeurs donnent leurs idées et l'architecte patiente.

Au début de la phase d'écriture, je passais dans les différents groupes pour voir l'avancée de chacun, pour observer comment ils se partageaient les rôles et s'ils interagissaient entre eux. Pour les personnages, je rappelais le statut de chaque carte et pour les interactions, sur le fait que tout le monde devait participer et se mettre d'accord sur les idées retenues. Au fur et à mesure, trois groupes sont devenus autonomes. Deux autres groupes sont restés en conflit par rapport au comportement de certains membres qui ne participaient pas pleinement à la tâche.

3.5.3. L'organisation des différentes phases d'écriture

J'ai décidé d'utiliser le procédé de *co-writing* pendant toutes les phases d'écriture. Le choix de ce procédé où les élèves travaillent ensemble à l'élaboration d'un texte a été fait pour plusieurs raisons :

- Je ne disposais pas d'assez d'ordinateurs pour que les élèves puissent écrire seuls sur leur pad. De plus, en espaçant les groupes, les élèves pouvaient interagir sans être gênés par les autres groupes.
- Pour habituer les élèves à collaborer, je trouvais qu'il était important qu'ils soient tous réunis sur un même ordinateur afin que chacun s'acquitte de sa tâche.
- Alors que seulement cinq groupes étaient connectés sur Internet, certains groupes ont été déconnectés de leurs pads.

Ce procédé que l'on pourrait traduire par l'action d'écrire ensemble est celui qui favorise le plus la collaboration. En effet, les élèves ont, de la réflexion jusqu'à la vérification avec l'étape d'écriture, travaillé ensemble sans aucun moment de réflexion individuelle.

Avant que les élèves ne se mettent à écrire, j'ai choisi d'imposer une contrainte pour chaque groupe. Chaque membre d'un groupe est venu tirer au sort un bout de feuille sur lequel se trouvait la contrainte. Celle-ci avait pour but de servir de tremplin afin d'éviter le syndrome de la page blanche et de permettre aux élèves d'avoir un axe de réflexion pour démarrer. Les élèves devaient, ensuite, l'intégrer dans l'histoire au moment voulu.

Après les observations des ateliers d'écriture, j'ai décidé de former des groupes hétérogènes par rapport à leurs comportements et non par rapport à leurs compétences rédactionnelles, orthographiques ou grammaticales. Quand on laisse les élèves choisir leur groupe, ils se regroupent selon leurs affinités avec des camarades avec lesquels ils ont l'habitude de discuter et d'échanger. L'objectif du regroupement en fonction de leurs comportements était d'amener les élèves à travailler et à échanger avec des personnes différentes. J'ai décidé de faire quatre groupes de quatre et un groupe de trois avec dans la plupart des groupes au moins un élève « leader » et un élève « timide ». Cette répartition a été pensée pour que la collaboration soit la plus efficace possible et qu'avec les rôles tous les élèves puissent s'investir et dépasser la timidité ou ne pas porter le poids du groupe sur leurs épaules.

3.6. Analyse de deux productions

Pour vérifier si la collaboration a une place dans le processus d'écriture et dans la qualité des écrits, je vais analyser deux histoires à la fin de chaque séance d'écriture.

3.6.1. Première séance

Un jour dans sa chambre un petit garçon qui faisait sa lecture appris qu'il partait en colonie de vacances le lendemain. Il n'était pas d'accord avec sa maman mais elle l'a obligée car elle l'avait déjà inscrit. Le petit garçon c'est mis à pleurer mais sa maman le consolait en disant qu'elle penserait toujours à lui pendant les deux semaines ou il sera absent. Le jour du départ, il sortit de la maison, il se retourna une dernière fois, pousse un soupir, et puis, le cœur lourd, continue son chemin.

A la fin de la première séance, les élèves du groupe 1 ont bien avancé dans l'écriture de leur histoire. L'histoire, à ce moment-là, a du sens et ce groupe a décidé de mettre la contrainte : « il sort de la maison, il se retourne une dernière fois », en fin de texte. De plus,

ils ont même conjugué certains verbes de celle-ci au passé pour être cohérent avec le début de leur texte. Pour ce groupe, on peut déjà affirmer que la collaboration a été fructueuse.

Depuis deux ans, un sans-abri observe les passants et note à chaque fois quelque chose dans son carnet. un jour, il entend une discussion entre le président et le maire et, la note dans son carnet .

Pour le groupe 4, la collaboration n'a pas été prolifique, car après avoir écrit la contrainte : « depuis deux ans, un sans-abri observe les passants et note à chaque fois quelque chose dans son carnet », ils n'ont rajouté qu'une phrase. Dans ce cas présent, la collaboration entre les élèves n'a pas fonctionné, car l'ensemble des membres du groupe n'ont pas respecté leur rôle. Le leader a préféré prendre en charge seul le travail à la place de remotiver les autres membres en leur demandant de respecter leur rôle.

Après la première séance, j'ai pu grâce à la messagerie instantanée leur faire des commentaires sur le début de leurs textes. Ces commentaires étaient centrés sur l'aspect sémantique de leurs histoires afin de les amener à avoir une réflexion pour la séance suivante.

3.6.2. Deuxième séance

Dans sa chambre un petit garçon qui faisait sa lecture appris qu'il partait en colonie de vacances le lendemain. Il n'était pas d'accord avec sa maman mais elle l'a obligée car elle voulait qu'il se débrouille tout seul . Le petit garçon c'est mis à pleurer mais sa maman le consolait en disant qu'elle penserait toujours a lui pendant les deux semaines ou il sera absent. Le jour du départ , il sortis de la maison ,il se retourna une dernière fois,pousse un soupire,et puis,le cer lourd,continue son chemin.Soudain dans le car il sentit une main le secouer et il se reveilla de son cauchemar

Le groupe 1, à la fin de la deuxième séance, a modifié quelques éléments de leur histoire. Comme les élèves ont passé un peu de temps à modifier les couleurs, on peut analyser leurs avancements.

Les élèves ont modifié un élément de l'histoire pour justifier le choix de la maman et ont conclu l'histoire par une chute. Pour cette séance et pour ce groupe, les élèves ont travaillé ensemble pour trouver la fin de l'histoire, mais la collaboration n'a pas permis, pour le moment, de produire un texte plus long comme attendu.

Depuis deux ans, un sans-abri observe les passants et note à chaque fois quelque chose dans son carnet. un jour, il entend une discussion entre le président et le maire et, la note dans son carnet . Un jour il observat un homme riche et l'imita plus tard il a eu une idée et se degisa comme l'homme riche et il passe à la télévision et l'imita l'homme riche mais plus tard la police l'arreta .

Pour le groupe 4, la collaboration n'a pas du tout fonctionné, car le juge n'a pas joué son rôle de contrôle sur le texte et plus particulièrement par rapport au sens et l'architecte non plus. En effet, toutes les idées sont dans la même phrase. De plus, les membres du groupe ont continué à écrire sans vraiment tenir compte de ce qu'ils avaient écrit précédemment. Ce groupe s'est servi pour le moment du pad comme d'une feuille où les idées ont été écrites.

Mon rôle a été très différent par rapport aux textes des deux groupes :

- pour le groupe 1, par mes commentaires et par les mots soulignés dans le texte, je l'ai amené vers la phase de révision et de correction
- pour le groupe 4, mes commentaires étaient des pistes de réflexion pour continuer leur histoire.

3.6.3. Troisième séance

Dans sa chambre un petit garçon qui faisait sa lecture apprit qu'il partait en colonie de vacances le lendemain. Il n'était pas d'accord avec sa maman mais elle l'a obligé car elle voulait qu'il se debrouilla tout seul . Le petit garçon s'est mis à pleurer mais sa maman le consolait en disant qu'elle penserait toujours à lui pendant les deux semaines ou il sera absent. Le jour du départ , il sortit de la maison ,il se retourna une dernière fois, poussa un soupire, et puis, le coeur lourd, continue son chemin. Soudain dans le car il sentit une main le secouer et il seréveillait de son cauchemar.

Par rapport à mes commentaires et à l'avancée de la tâche, j'ai décidé pour ce groupe de le subdiviser pour observer comment les élèves allaient se comporter pour se mettre d'accord sur les corrections et la révision à faire. Certaines corrections ont été faites par l'un ou l'autre des sous-groupes même s'il y a eu un débat pour l'écriture du mot « absent » qui à la fin de la séance est toujours mal orthographié. Cette subdivision a été productive au niveau de la collaboration, car les élèves ont regardé ce qu'un groupe faisait, commenté puis continué à corriger. En effet, tous les mots surlignés en turquoise et en vert ont été corrigés lors de cette séance. On peut distinguer clairement que la couleur verte n'est pas beaucoup présente ce qui

prouve que les élèves se sont mis d'accord sur la correction avant de passer à la suivante. Toutefois le groupe vert a aussi essayé d'améliorer le texte en ajoutant des phrases puis en les supprimant.

Depuis deux ans, un sans-abri observe les passants et note à chaque fois quelque chose dans son carnet. Un jour, il entend une discussion entre le maire et l'homme riche, il la note dans son carnet. Et d'abord il devait trouver des habits il va à la laverie et prend des habits, se déguisa comme l'homme riche et il passe à la télévision et l'imita, il devient riche et s'achète une maison. Il s'achète un costume cravate.

Pour ce groupe, le texte a un peu plus de sens même si l'histoire se résume à une succession d'idées dans deux phrases. Je peux faire le même constat que pour la deuxième séance au niveau de la collaboration.

3.6.4. Quatrième séance

Dans sa chambre, un petit garçon qui faisait sa lecture apprît qu'il partait en colonie de vacances le lendemain. Il n'était pas d'accord avec sa maman mais elle l'a obligé car elle voulait qu'il se débrouille tout seul. Le petit garçon s'est mis à pleurer mais sa maman le consolait en disant qu'elle penserait toujours à lui pendant les deux semaines où il sera absent. Le jour du départ, il sortit de la maison, il se retourna une dernière fois, poussa un soupir, et puis, le cœur lourd, continua son chemin. Soudain dans le car il sentit une remontée acide et du mal de tête, sa tête brûlait de chaleur. Il avait chaud, à l'arrivée il pris son goûter avec tous les campeurs. A l

Pour cette séance, le groupe 1 s'est plutôt consacré à la révision du texte avec l'ajout de la partie verte en se regroupant autour du même ordinateur. De plus, pour cette étape, un élève m'a demandé une feuille pour que son groupe puisse rédiger d'abord sur la feuille pour réécrire ensuite sur l'ordinateur.

Depuis deux ans, un sans-abri observe les passants et note à chaque fois quelque chose dans son carnet. Un jour, il entend une discussion entre le maire et un homme riche, il la note dans son carnet. Mais l'homme riche s'était un agent secret déguisé, l'agent secret a vu le sans-abri noté dans son carnet la discussion, l'agent secret réagit et veut récupérer le carnet le plus vite possible mais le sans abri s'enfuit et

se cache .Il le poursuit mais le perd de vue donc le sans-abri trouve de l'argent tomber de la poche de l'agent secret et s'achete le même style d'habit que l'agent secret.Ensuite il se prend pour l'agent et devient très connue puis le maire lui donne un travaille et gagne de l'argent puis s'achète une maison de luxe et l'agent secret et retrouve Paul et il s'enfui

Le groupe 4 a totalement repensé son histoire en supprimant ce qu'ils avaient fait jusque-là pour réécrire une suite à la contrainte imposée. Par rapport aux autres séances, les élèves ont collaboré pour pouvoir avancer aussi rapidement même si par mon observation je peux affirmer que seulement deux élèves ont vraiment travaillé et collaboré.

3.6.5. Cinquième séance

*Dans sa chambre, un petit garçon qui faisait sa lecture apprit qu'il partait en colonie de vacances le lendemain.Il n'était pas d'accord avec sa maman mais elle l'avait obligé car elle voulait qu'il se débrouille tout seul . Le petit garçon s'est mis alors à pleurer, mais sa maman le consolait en disant qu'elle penserait toujours à lui pendant les deux semaines où il sera **absent**.Le jour du départ, il sortit de la maison, il se retourna une dernière fois, poussa un soupire, et puis, le coeur lourd, **continue** son chemin. Soudain dans le car, **il sentit une remonter acide et sa tête brulait de chaleur**.Il avait chaud **et a l'arriver il pris son goûter avec toutes campeurs**.A l'aube il se **reveilla** avec ses copains qui **partagait** la chambre **avec lui** . Tout à coup, il vit sa mère apporter le **petit déjeuner** .**Car tous ça n'était qu'un cauchmar.***

Pendant que les élèves écrivaient la fin de leur histoire, j'ai décidé de mettre en gras les mots mal orthographiés pour anticiper la phase de correction. Puis, mes commentaires sont venus complétés les mots mal orthographiés et ont aussi amené les élèves à réfléchir sur le sens de la fin de l'histoire.

Depuis deux ans, un sans-abri observe les passants et note à chaque fois quelque chose dans son carnet.Un jour, il entend une discussion entre le maire et un homme riche , il la note dans son carnet. Mais l'homme riche s'était un agent secret deguisé, l'agent secret à vu le sans-abri noté dans son carnet la discussion, l'agent secret réagi et veut recupérer le carnet le plus vite possible mais le sans abri s'enfui et

se cache . Il le poursuit mais le perd de vue donc le sans-abri trouve de l'argent tomber de la poche de l'agent secret et s'achete le même style d'habit que l'agent secret. Ensuite il se prend pour l'agent et devient très connue puis le maire lui donne un travaille et gagne de l'argent. Puis s'achète une maison de luxe et une voiture. L'agent secret retrouve Paul et il s'enfui en voiture mais l'agent secret prend sa voiture et le poursuit et puis Paul retourne à son travaille puis l'agent secret perd Paul de vue. Puis trois ans plus tard il se mari et devient scientifique ,et decouvre que l'agent secret était un robot .

Les membres de ce groupe ont continué à écrire en tenant plus ou moins compte des commentaires que je leur laissais. Toutefois, l'histoire comporte encore beaucoup d'incohérences comme l'apparition du nom du sans-abri Paul en fin de texte ou le rôle de l'agent secret et de son amitié avec le maire. Le même constat peut être toujours fait pour ce groupe avec une collaboration presque inexistante même si les rôles ont changé et même si je suis passé dans le groupe pour mener une réflexion avec eux.

Pour la dernière séance à cause du manque de temps, j'ai décidé de mettre des commentaires dans les textes des groupes qui avaient terminé pour qu'ils puissent effectuer la phase de correction comme sur le texte ci-dessous. Chaque groupe avait à leur disposition un Bescherelle et un dictionnaire. Une fois la correction effectuée, les élèves et moi avons fait une dernière relecture pour vérifier.

Dans sa chambre, un petit garçon qui faisait sa lecture apprit qu'il partait en colonie de vacances le lendemain. Il n'était pas d'accord avec sa maman mais elle l'avait obligé car elle voulait qu'il se débrouille tout seul. Le petit garçon s'est mis alors à pleurer, mais sa maman le consolait (mauvais temps) en disant qu'elle penserait toujours à lui pendant les deux semaines où il sera absent. Le jour du départ, il sortit de la maison, il se retourna une dernière fois, poussa un soupire, et puis, le coeur lourd, continue (votre texte est au passé donc il faut continuer) son chemin. Soudain dans le car, il sentit une remonter acide et sa tête brulait de chaleur. Il avait chaud et a l'arriver il pris (vérifier la terminaison) son goûter (vérifier dans le dictionnaire) avec tout les campeurs. A l'aube il se reveilla avec ses copains qui partageait la chambre avec lui . Tout à coup, il vit sa mère apporter le petit déjeuner (vérifier dans le dictionnaire) car tous ça n'était qu'un cauchmar.

3.7. Vérification des hypothèses

Pour les élèves, l'évaluation du projet se déroulera lorsque tous les groupes auront terminé leur nouvelle afin de pouvoir élaborer le recueil final. Une fois le recueil terminé, il

sera possible aux élèves d'emporter un exemplaire à la maison et d'aller lire leurs nouvelles dans les autres classes de l'école. Ce partage est motivant et valorisant. L'accueil et la critique reçus par les extérieurs à la classe peuvent leur permettre de mesurer la réussite de leur projet. Pour ma part, il me fallait vérifier primo si la collaboration favorisait l'écriture et secundo si la production d'un texte en collaboration était facilitée en utilisant un outil TICE.

Pour la première hypothèse, j'ai pu constater que l'écriture a favorisé la collaboration dans trois groupes sur cinq. J'ai vu pendant toute l'évolution de ces trois groupes que les élèves ont échangé et ont pu accepter les points de vue des autres grâce aux rôles. Ils ont permis de cadrer les échanges et d'éviter que le « leader » ne prenne une place trop importante. Je pense aussi que dans ces équipes, les élèves se sont rendus compte que le groupe pouvait apporter de nouvelles idées afin de produire ensemble un texte.

Néanmoins, deux groupes n'ont pas collaboré autant et ont eu des difficultés comme le non-investissement de certains membres du groupe. Certains élèves n'ont pas su se responsabiliser par rapport au travail à faire et par rapport au groupe en préférant se mettre en retrait et en se reposant sur les autres membres du groupe. De plus, le leader présumé du groupe n'a pas su remotiver le groupe et malgré mes interventions, ces élèves n'ont pas pu saisir les réels enjeux de la collaboration. On peut espérer que la répétition de ce type d'exercice leur permettra de progresser encore.

Par ailleurs, le plus difficile reste la constitution des groupes : il faut à la fois tenir compte du comportement, des compétences langagières et des compétences rédactionnelles des élèves. Par exemple, dans un groupe où la collaboration s'est bien déroulée, le groupe était hétérogène au niveau des comportements et des compétences avec un « leader » qui jouait son rôle et avec des membres qui se sont investis et qui ont respecté les différents rôles. Dans un groupe où la collaboration s'est moyennement passée, le groupe était aussi hétérogène mais le « leader » n'a pas su fédérer le groupe et un autre leader s'est révélé ce qui a plutôt été un frein à la collaboration. Ce groupe n'a pas toujours été en mesure de gérer les conflits internes pour pouvoir écrire ensemble et par conséquent certains membres ont préféré s'écarter du groupe en amputant le travail collaboratif.

Pour la seconde hypothèse, l'outil TICE a modifié le comportement et l'attitude des élèves, car ils ont été à la fois motivés par l'ordinateur et par le fait de travailler différemment. Cependant, ce n'est pas la plateforme en elle-même qui motive mais plutôt le fait d'utiliser un ordinateur et d'aller dans la salle informatique. La motivation des élèves se ressent sur la longueur des textes et sur le désir d'exposer les productions. Le traitement de texte de la plateforme avec le clavier de l'ordinateur modifie la façon de travailler des élèves, de

l'enseignant et de la classe en général. L'ordinateur permet d'installer dans la classe de nouvelles modalités de travail en lien avec l'écriture et la collaboration. J'ai remarqué que les élèves interagissent sur la tâche à effectuer entre eux sans pour autant me solliciter ou demander mon aide au moindre obstacle. En effet, comme je mettais des commentaires au fur et à mesure des séances les élèves avaient un point d'appui. Ils savaient aussi que je lisais les histoires et que je les annotais donc que je les suivais même à distance.

De plus, j'ai essayé pour certaines séances de me mettre plus en retrait dans une posture d'observateur ou sur un ordinateur afin de commenter en direct. Certains groupes m'ont répondu par le biais de la messagerie instantanée. Je pense que ce processus est une possibilité à développer dans une communication avec commentaires entre chaque groupe. Pour finir, les effets sur les étapes d'écriture sont variables selon leur familiarité avec le traitement de texte, du clavier et de ses fonctionnalités. En effet, les élèves peuvent entrer plus rapidement dans l'écriture en sachant qu'il leur est toujours possible de modifier à tout moment leurs écrits avec pour effet d'alléger la phase de planification.

Toutefois, il aurait été intéressant de prolonger et de pousser la collaboration jusqu'à son maximum afin qu'ils puissent s'échanger des idées, communiquer, donner leurs avis sur les productions des autres et commenter au niveau de l'orthographe et du sens des histoires des autres.

Un autre frein : le blocage ou les difficultés de certains élèves par rapport aux nouvelles modalités de travail comme le prouve le groupe qui avait besoin d'une feuille, mais ceci peut se résoudre avec plus d'entraînement.

Pour terminer, il faut faire attention à ne pas baser tout sur l'outil et ses plus-values et perdre de vue l'apprentissage et les compétences à acquérir !

CONCLUSION

Ce que je retiens en tout premier lieu de ce mémoire, c'est la réflexion que j'ai menée tout au long du projet. En effet, ce mémoire a nécessité trois étapes essentielles : préparer (choisir) puis produire et enfin réaliser un bilan. Cette première étape se rapproche de la préparation de la classe : on part de constats, on réfléchit aux objectifs et aux compétences à développer, aux différentes phases de la séquence, on produit la trace écrite et on évalue. Dans la deuxième étape, on expérimente et on teste ce que l'on avait prévu. Puis dans la dernière étape, on fait le bilan en distinguant les éléments positifs et les éléments négatifs qui devront être modifiés. De ce fait, j'ai pu dégager plusieurs constats autour de la problématique posée: comment favoriser l'écriture collaborative en cycle 3 ?

Premièrement j'ai pu développer, à travers mes lectures des nouvelles pistes et mes connaissances sur l'écriture, la collaboration, les TICE et plus particulièrement sur le fait d'instaurer un autre style d'enseignement, un climat de collaboration dans ma classe.

Ensuite, le but de mon projet étant de mettre en place un climat de collaboration dans une classe de CM1, je me suis référé à l'article 4 du socle commun : « (la formation scolaire) développe les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans la société contemporaine de l'information et de la communication »³¹. Les élèves de la classe ont pu entrer dans cette démarche après plusieurs séances d'apprentissage de l'autonomie, de la responsabilité et du respect. Ce climat est basé sur l'autonomie des élèves dans la réalisation d'une tâche et sur le conflit socio-cognitif c'est-à-dire sur la confrontation des idées pour la réaliser. Ce conflit a permis aux élèves d'échanger afin de résoudre la tâche ensemble. Pour l'enseignant, son rôle change, car il passe de gardien du savoir à guide pour la classe. Les élèves deviennent détenteur ou source de savoir afin de partager ces ressources aux autres. Toutefois, il existe des obstacles comme l'égoïsme ou la gestion du groupe qui peuvent influencer les travaux même si c'est à l'enseignant d'intervenir et de réguler afin d'amener les élèves à collaborer et en mettant en place divers procédés comme les rôles.

Enfin, j'ai pu tester le principe de la collaboration dans une activité d'écriture par l'intermédiaire d'un outil TICE. Chaque groupe avait à sa disposition un pad pour pouvoir écrire les nouvelles. Au fur et à mesure des séances, j'ai constaté que les textes de départ

³¹ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Socle commun de connaissances, de compétences et culture*, en ligne : [https://larlet.fr/static/david/blog/Socle commun de connaissances competences culture.pdf](https://larlet.fr/static/david/blog/Socle%20commun%20de%20connaissances%20competences%20culture.pdf) (consulté le 24/02).

s'étaient améliorés pour la plupart des groupes. Ces modifications peuvent être attribuées aux interactions entre les élèves grâce aux rôles et à mes commentaires. L'outil TICE a permis aux élèves d'interagir entre eux mais aussi sur le contenu, car ils ont manipulé, créé et élaboré un texte à partir d'une contrainte en le présentant à la fin dans un document texte. En outre l'outil a permis aux élèves d'être actifs comme ils avaient été actifs lors des ateliers d'écriture. L'enseignant continue à gérer, favoriser et valider l'acquisition des compétences même s'il n'est plus aussi directif.

Le projet a favorisé l'acquisition de compétences sociales et civiques mais également des compétences de maîtrise de la langue et de l'outil informatique. On peut considérer que les principaux objectifs ont été atteints. Grâce à l'écriture collaborative numérique, les élèves voient leur travail se construire en rectifiant leurs erreurs en direct. La communication et l'organisation de travail sont facilitées. Le support apporte un regain d'intérêt et motive les élèves. De plus, l'enseignant peut insérer des commentaires et donner des conseils. Il peut aider à la rectification des erreurs. La réécriture des textes en est facilitée et peut même s'effectuer hors de la classe.

Néanmoins, il aurait été intéressant d'amener les groupes à collaborer entre eux et de travailler un autre point qui est la communication. Cette communication aurait pu prendre la forme de commentaires via la messagerie instantanée à tout moment de la journée c'est-à-dire que pendant un moment d'autonomie en classe ou à la maison, un élève peut lire les productions et donner son avis.

En résumé, je pense être parvenu à installer un réel plaisir d'écrire ainsi que des bases de collaboration dans ma classe de CM1 avec ce projet utilisant les TICE. Par ailleurs cela m'a permis d'instaurer un climat de collaboration à d'autres moments de la journée de classe. L'évolution du numérique étant constante et rapide, de nouvelles possibilités d'outils et d'écriture vont émerger à l'avenir. Une nouvelle question se pose : comment ceux-ci peuvent-ils devenir une réelle plus-value dans l'enseignement de toutes les matières à l'école ?

BIBLIOGRAPHIE

Livres

Baudrit, Alain, *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?*, Bruxelles, De Boeck, 2007.

Baudrit, Alain, *L'apprentissage coopératif, Origines et évolution d'une méthode*, Bruxelles, De Boeck 2007.

Connac, Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. Paris, ESF Editeur, 2009.

Mathey Estelle, Mérillou Florence, *Travailler et faire travailler en équipe*, Paris, Eyrolles Éditions d'Organisation, 2009.

Henri, France, Lundgren-Cayrol, Karin, *Apprentissage collaboratif à distance*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2001.

Vincent, Jean, *Les TICE à l'école*, Paris, Bordas, 2002.

Crinon, Jacques, Legros, Denis, *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Armand Colin, 2002.

Baudrit, Alain, *Le tutorat – Richesses d'une méthode pédagogique*, Bruxelles, De Boeck, 2003.

Friot, Bernard, Leroy, Violaine, *La fabrique à histoires*, MILAN jeunesse

Peillon Vincent, « Faire entrer l'école dans l'ère du numérique : une ambition pour la refondation de l'école », *l'École numérique*, n°14, 2012, 6-7.

Sites

Hulin, Thibaud, « Enseigner l'activité « écriture collaborative », *tic&société* [En ligne], Vol. 7, N° 1 | 1er semestre 2013, mis en ligne le 04 juin 2013, URL : <http://ticetsociete.revues.org/1314>

Karsenti, Thierry, Collin, Simon, « Une étude sur les apports des ordinateurs portables au primaire et au secondaire », <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/67/61/48/PDF/KarsentiCollinDidapro2011.pdf>, (consulté le : 27/03).

Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Socle commun de connaissances, de compétences et culture*, en ligne : https://larlet.fr/static/david/blog/Socle_commun_de_connaissances_compétences_culture.pdf (consulté le 24/02).

Association Outils-Réseaux, *Outils-Réseaux travailler en réseau, usages & outils*, en ligne : <http://outils-reseaux.org/EcritureCollaborative> (consulté le 19/04).

Fourgous, Jean-Michel, « Apprendre autrement à l'ère numérique », en ligne : http://www.missionfourgous-tice.fr/missionfourgous2/IMG/pdf/Rapport_Mission_Fourgous_2_V2.pdf (consulté le 22/02).

Viau, Rolland, « des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves », *Correspondance*, Février 200, en ligne : http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr5-3/Viau.html?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves (consulté le 20/02).

Bérudé, Sylvain, « EtherPad du RECIT – expérience EPad », *Variations sur thèmes*, 31 mai, en ligne : <http://www.sylvainberube.com/etherpad-du-recit-experience-epad/> (consulté le 20/04).

TitanPad, en ligne : <https://titanpad.com/> (consulté le 02/03).

Fondation Jean Piaget, « L'égoцентризм. Description élargie », en ligne : http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/oeuvre/index_notions_nuage.php?NOTIONID=80 (consulté le 21/02).

Académie de Reims, en ligne : <http://web.ac-reims.fr/editice/index.php/lettres-et-sciences-humaines/histoire-geographie-education-civique?id=346> (consulté le 21/04).

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *éduscol*, en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid46073/b2i.html> (consulté le 25/04).

ANNEXES

Annexe 1 : le pas à pas pour chaque groupe

Annexe 2 : les grilles d'observations

Annexe 3 : les productions des élèves

Annexe 1

J'utilise un outil de travail collaboratif : titanpad

1. J'ouvre le document « liens_écriture_CM1a » sur le bureau.
2. J'appuie sur le bouton CTRL et je clique avec le bouton gauche de la souris sur le lien qui correspond à mon groupe (en même temps).
3. Je rentre le mot de passe : cm1aOA puis je clique sur « Submit ».



4. L'écriture peut commencer !

Annexe 2

Prénoms des élèves	Attitudes positives			Se tient bien	Attitudes négatives		
	Participe	Aide	Ecoute		Critique	Marmonne dans son coin	Boude
[] entraîneur	x +		+ +	x	+		
[] leader	+ +		+	x	+/-		+
[] participe	+/-		+ +	x			
[] timide	--		+ +	x			
[] participe	+/-		+/-	x		+	+ +
[] <u>selon son envie</u>	--		--	x	-		
[] participe	-/+		+/-	x			
[] leader	+ +		--	x	+ +		+
[] entraîneur	+		+/-	x	+/-		
[] → participe	+/-		+/-	x			
[] timide	+ à l'écart		+ +	x			
[] entraîneur	+ +		+ +	x	+		+ +
[] participe	+		+/-	x	+/-		+ +
[] leader	+		+/-	x	+/-	+	
[] leader	+ +		+	x	+/-		+
[] leader	+ +		+/-	x	+/-		
[] leader	+ +		+ +	x	+/-		
[] participe	+/-		+/-	-		+	+
[]	+/-		+/-	x		+	+

- l'organisation / rôles

↳ pas d'aide mais vérification et des ordres

Prénoms des élèves	Consignes		autour des consignes et idées		aux questions		des infos des idées		les idées	
	Informe	Questionne	Répond	Suggère	Critique	Acquiesce / Ecoute				
	—	X	X	X	—	X	—	—	—	X
	X	—	X	X	X	—	X	—	X	X
	—	—	—	—	—	—	—	—	—	X
	X	—	—	X	—	—	X	—	X	X
	X	—	—	X	—	—	X	—	X	X
	difficile à travailler en groupe	—	—	—	—	—	—	—	—	X
	—	—	⊗	⊗	⊗	—	—	—	—	—
	X	—	X	X	X	—	X	—	X	X
	—	—	—	—	—	—	—	—	—	X
	X	X	X	X	X	—	X	—	X	X leader / leader /
	X	—	X	X	X	—	X	—	X	X leader / leader /
	X	X	X	X	X	—	X	—	X	X leader / leader /
	—	—	—	—	—	—	—	—	—	X
	—	—	X	X	X	—	X	—	—	X

entraîneur

entraîneur

leaders qui boostent le travail / critiquent / suggèrent / relancent / ~~supervisent~~ supervisent / relancent

élèves passifs et très timides in dans le rôle de la classe → participe seulement par écrit / pas à l'oral

élèves qui participent, donnent leurs avis mais oublient le cadre et les consignes

élèves qui participent / donnent leurs idées mais se lassent par le groupe

Annexe 3

Dans sa chambre, un petit garçon qui faisait sa lecture apprit qu'il partait en colonie de vacances le lendemain. Il n'était pas d'accord avec sa maman mais elle l'avait obligé car elle voulait qu'il se débrouille tout seul. Le petit garçon s'est mis alors à pleurer, mais sa maman le consola en disant qu'elle penserait toujours à lui pendant les deux semaines où il serait absent. Le jour du départ, il sortit de la maison, il se retourna une dernière fois, poussa un soupir, et puis, le cœur lourd, continua son chemin. Soudain, dans le car, il sentit une remontée acide et sa tête brûlait de chaleur. Il avait chaud et à l'arrivée il prit son goûter avec tous les campeurs. A l'aube, il se réveilla avec ses copains qui partageaient la chambre avec lui. Tout à coup, il vit sa mère entrer et apporter le petit déjeuner car tout ça n'était qu'un cauchemar. [Texte vu par l'enseignant]

Il y avait un petit garçon qui s'appelait Fredy et qui était toujours heureux. Il habitait dans un village près d'une forêt. Mardi soir en rentrant de l'école, il vit un mot sur la table et le lut : "Tu ne retrouveras pas ta mère ! Ha ha ha !!!". Quand il eut fini de lire le mot, il ne savait pas quoi faire. Mais son sommeil était trop fort et il s'endormit. Le lendemain, il se réveilla et se dit : "je vais aller retrouver ma mère !". Mais avant, il partit voir son ami George. George lui dit : "Va regarder dans la forêt si ta mère y est". Il traversa donc la forêt, mais il ne trouva pas sa mère. En retournant chez George car il n'avait pas trouvé sa mère, il entendit un cri dans sa maison. Il rentra dans sa maison et il vit sa mère près d'un homme. Et il cria : "Laisse ma mère !". Sa mère lui répondit : "mon chou, je te présente Bernard. C'est ton père". Fredy lança : "mais pourquoi sur le mot il y avait écrit "Tu ne retrouveras pas... " « C'était pour te tester mon chou », répondit sa mère. Et son rire résonna dans toute la maison. Quand il finit de rire, il partit chez George. Il lui expliqua tout sur Liliana (sa mère) et Bernard (son père). Quand il rentra chez lui, il ne trouva plus personne. Il alla dans la cuisine et tomba dans un trou. Quand il se réveilla, il se retrouva dans son lit. Il appela sa mère il lui demanda ce qu'il faisait dans son lit. Sa mère lui expliqua qu'il était tombé du vélo et s'était cogné la tête. Le médecin m'a dit qu'il fallait que tu te reposes. Tout ceci n'était qu'un rêve. [Texte vu par l'enseignant]

Elmer est un petit garçon de 6 ans. Sa mère et son père sont partis au marché. Elmer s'ennuie donc il décide de faire des bêtises comme boucher les toilettes avec un chewing-gum, casser les vases de sa mère, dessiner sur les murs de la maison et manger tout le chocolat. Et il décide de partir chez son ami Mathieu. Puis, sa mère et son père reviennent du marché et retournent dans la maison. Ils crient : "c'est quoi ce bazar?!". Mais, personne ne répond. "Où es-tu Elmer ?", dit sa mère Caroline. Toujours pas de réponse. Ils cherchent donc dans toute la maison. Elmer a disparu. Pendant ce temps-là, Elmer joue avec son ami Mathieu à la « Bonne Paye ». Sa mère et son père courent dans toute la maison pour le chercher mais ils ne le trouvent pas. Une fois calmés, ils vont dehors pour le chercher dans le quartier et aller voir chez les voisins. A la première maison du quartier, les voisins disent l'avoir vu au bout de la rue. Les parents vont au bout de la rue en courant et ils vont sonner à la dernière maison. Les habitants de cette maison leur expliquent qu'ils ont vu Elmer dans la maison d'à côté. Les parents d'Elmer vont à la maison d'à côté, ils sonnent et les voisins leur répondent que leur fils est chez son copain Mathieu. Les parents d'Elmer courent chez Mathieu ! La maman de Mathieu se dit qu'Elmer va avoir une bonne fessée. [Texte vu par l'enseignant]

Pendant que la maîtresse écrit au tableau l'énoncé d'un problème de maths, deux policiers entrent dans la classe. Ils disent qu'il y a une criminelle dans l'école surnommée : Annissa la casse tête. Comme Annissa est somnambule elle ne se rend pas compte qu'elle vole tous les livres de l'école la nuit. Les policiers décident d'évacuer tous les élèves et les enseignants pour les protéger. Une fois que toute l'école est dehors, Annissa qui était cachée dans les toilettes de l'école se rend compte qu'il n'y a plus personne dans l'école. Elle sortit donc dans la cour et vit un enfant qui pleure car il voit qu'il n'y a plus personne dans l'école. Donc elle le consola et elle lui demanda pourquoi il pleure donc l'enfant lui raconta pourquoi il pleure et donc elle racompagna jusqu'à la sortie [Texte à revoir]

Depuis deux ans, un sans-abri observe les passants et note à chaque fois quelque chose dans son carnet. Un jour, il entend une discussion entre le maire et un homme riche, il la note dans son carnet. Mais l'homme riche s'était un agent secret déguisé, l'agent secret à vu le sans-abri noté dans son carnet la discussion, l'agent secret réagit et veut récupérer le carnet le plus vite possible mais le sans-abri s'enfuit et se cache. Il le poursuit mais le perd de vue donc le sans-abri trouve de l'argent tombé de la poche de l'agent secret et s'achète le même style d'habit que l'agent secret. Ensuite il se prend pour l'agent et devient très connu puis le maire lui donne un travail et gagne de l'argent. Puis s'achète une maison de luxe et une voiture. L'agent secret retrouve Paul et il s'enfuit en voiture mais l'agent secret prend sa voiture et le poursuit et puis Paul retourne à son travail puis l'agent secret perd Paul de vue.

Puis trois ans plus tard il se marie et devient scientifique, et découvre que l'agent secret était un robot. [Texte à revoir]

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

TITRE : COMMENT FAVORISER L'ECRITURE COLLABORATIVE EN CYCLE 3 ?

NOM ET PRENOM : WEBER ANTHONY

MOTS CLES : cycle 3, CM1, écriture collaborative, nouvelles, TICE, rédaction, Titanpad

RESUME :

Le processus d'écriture en lien avec la rédaction a longtemps été considéré comme une activité personnelle au niveau des étapes d'élaboration. Les échanges étaient souvent unilatéraux entre l'enseignant et l'élève. Avec l'arrivée des nouvelles technologies, le partage peut se faire, à présent, pendant toutes ces étapes avec divers partenaires ou internautes. Il est donc possible de publier des écrits de tout type et à tout moment, des impressions et des avis par le biais de divers supports comme les sites Internet, les forums et plus récemment les réseaux sociaux. De plus, le partage peut s'accompagner d'échanges et de collaboration comme le prouve la première encyclopédie libre : Wikipédia. Mon idée, à travers ce mémoire, a été d'associer l'écriture avec les possibilités offertes par le numérique par le biais de la collaboration et des échanges. Dès lors et pour permettre aux élèves d'acquérir des compétences dans ces deux domaines, je me suis demandé comment favoriser l'écriture collaborative au cycle 3 par l'intermédiaire d'un outil TICE. Pour répondre à cette problématique, j'ai mis en place une séquence d'écriture de nouvelles avec comme support un éditeur de textes en ligne. Pour cela, j'ai dû adapter le processus d'écriture à la notion de collaboration et au support TICE et les élèves ont dû apprendre à travailler différemment afin d'atteindre un but commun.