



HAL
open science

L'écriture collaborative avec Framapad, en classe de cinquième

Lauranne Fernandès-Gargi

► **To cite this version:**

Lauranne Fernandès-Gargi. L'écriture collaborative avec Framapad, en classe de cinquième. Education. 2016. dumas-01371840

HAL Id: dumas-01371840

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01371840v1>

Submitted on 26 Sep 2016

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

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

Année universitaire 2015-2016

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention : Lettres Modernes

Parcours 2nd degré

L'écriture collaborative avec Framapad, en classe de 5^{ème}

Présenté par Lauranne Fernandes-Gargi

Mémoire encadré par M. Alain Chartier

SOMMAIRE

1	Introduction	1
2	État de l'art.....	1
2.1	Les processus rédactionnels.....	1
2.2	Les opérations de révision	3
2.3	L'écriture collaborative.....	4
2.3.1	Une efficacité contestée	5
2.3.2	Quel type d'écriture collaborative ?.....	6
2.3.3	L'écriture collaborative numérique.....	7
2.3.4	Ecriture collaborative à l'aide d'un traitement de texte collaboratif.....	8
2.4	Les interactions langagières	10
3	Méthode.....	12
3.1	Procédure	12
3.2	Participants.....	15
3.3	Matériel	16
3.4	Les méthodes de recueil de données.....	17
4	Problématique	17
5	Résultats	18
5.1	Recueil des représentations des élèves	18
5.2	Interactions et collaboration.....	21
5.2.1	Mes interventions : guider tout en préservant l'autonomie des élèves	
5.2.2	Autonomie et collaboration : groupe 1 (S., G, C et Cas)	22
5.2.3	Interactions écrites, plaisir et efficacité.....	27
5.3	Analyses des différentes versions des textes : collaboration et réécriture.....	29
5.3.1	Les quatre opérations de révision.....	29
5.2.4	Les surprises du palimpseste.....	33
6	Discussion et conclusion	35
6.1	Les limites	35
6.1.1	Méthodologie recherche.....	36
6.1.2	Pédagogie et didactique.....	36
6.2	Conclusion	37

1 Introduction

En cette année de préparation à la réforme des collèges, il semble essentiel de réfléchir à nos pratiques d'enseignement à l'aune de la modernité, de se saisir des nouveaux outils mis à notre disposition, qu'il s'agisse d'outils conceptuels ou technologiques. Les tâches collaboratives se multiplient et le numérique se fait de plus en plus présent dans nos vies et dans nos classes. « La créativité des élèves, qui traverse elle aussi tous les cycles, se déploie au cycle 4 à travers une grande diversité de supports (notamment technologiques et numériques) et de dispositifs ou activités tels que le travail de groupes, la démarche de projet, la résolution de problèmes, la conception d'œuvres personnelles... L'élève est incité à proposer des solutions originales, à mobiliser ses ressources pour des réalisations valorisantes et motivantes. » (Nouveaux Programmes de français pour le Cycle 4). Le lien possible entre créativité, numérique et travail collaboratif est ici explicite. Reste à comprendre les modalités de ces pratiques et en évaluer les réels impacts, non pas uniquement pour respecter des directives officielles, mais pour se les approprier véritablement.

2 État de l'art

Cet état de l'art vise se situe à la croisée des recherches en didactique de l'écriture et en analyse du discours.

2.1 Les processus rédactionnels

Les recherches de Hayes & Flower ont mis à jour un modèle de « production verbale écrite » afin d'étudier le processus d'écriture en lui-même et non pas uniquement le résultat. Pour ce faire, ils ont eu recours à de nombreux « protocoles verbaux », à savoir des enregistrements dans lesquels les scripteurs décrivent ce qu'ils font et pensent à voix haute (Piolat, A et Rousset J.-, Y., 1992). Il est admis que ces protocoles ne permettent pas de se faire une idée complète des processus, mais fournissent cependant un certain nombre de pistes, les pauses réalisées dans le discours révélant par exemple que le scripteur passe d'une opération à une autre. Les opérations verbalisées sont bien évidemment celles dont le scripteur peut avoir conscience, les autres n'étant pas accessibles au chercheur (Piolat, A et Rousset J.-, Y., 1992). Ecrire un texte revient à résoudre des problèmes qui se décomposent en sous-problèmes. Hayes et Flower relèvent trois axes : l'« environnement de la tâche » (textes réalisés par les scripteurs, consignes données, etc.), les « connaissances

conceptuelles, situationnelles et rhétoriques » (Garcia-Debanc et Fayol, 2002, p.297), par exemple le genre textuel dans lequel leur production devra s'inscrire, et le « processus de production », lui-même composé de trois modules (planification, mise en texte et révision).

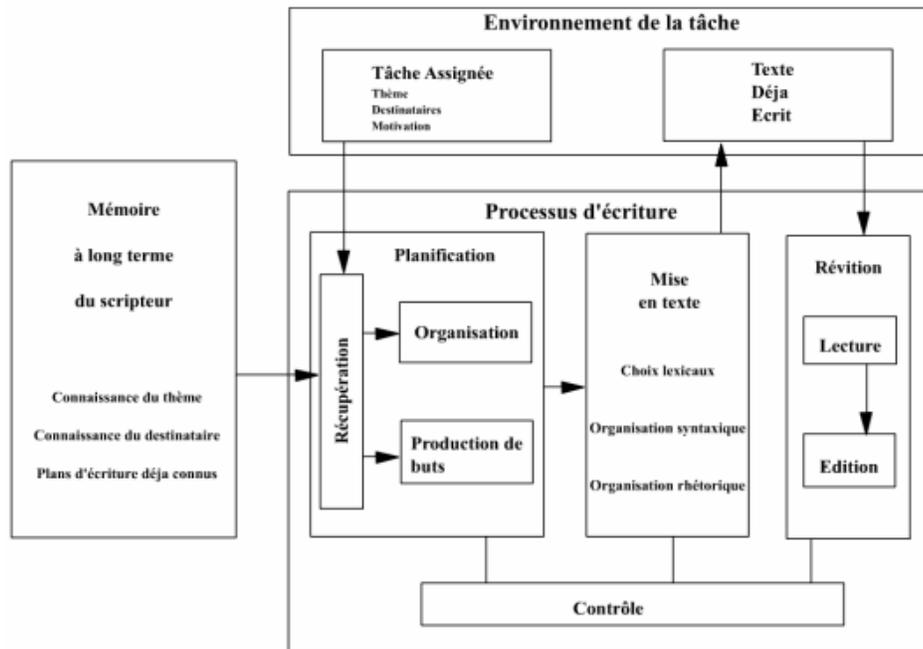


Fig 1. *Modèle de production verbale écrite*, Hayes & Flower, 1980, p.11 in Garcia-Debanc et Fayol, 2002, p.297.

Or ce modèle, comme tous les autres modèles, ne doit pas apparaître comme prescriptif puisqu'il permet de restituer le réel dans sa complexité (Garcia-Debanc et Fayol, 2002). Bien qu'il s'apparente aux étapes de la rhétorique antique (inventio/dispositio/elocutio) et aux conceptions linéaires qui mettent en avant le modèle « concevoir, incubé, produire », il s'en distingue par la présence d'un « contrôle »¹ -comme le montre la figure 1- qui permet au scripteur de faire le lien entre les trois autres opérations, dans un ordre dynamique et changeant (Piolat et Rousset, 1992), passant et revenant sans cesse de l'un à l'autre. Selon Garcia-Debanc et Fayol, « là où la rhétorique antique énonce une liste de prescriptions, le modèle de Hayes et Flower insiste sur le caractère itératif des différents sous-processus du processus rédactionnel et leur poids variable selon les sujets » (2002, p. 44). Il faudrait donc, pour chaque expérimentation, vérifier la présence effective de ces trois étapes, analyser le temps que le scripteur passe sur chacune, les consignes données par l'enseignant, etc. La planification se divise en trois sous-processus : la « conception »

¹ Le « contrôle » prend la forme d'un « contrôle commande » et d'un « contrôle vérification ». Le premier intervient lors de la phase de planification (Piolat, A et Rousset J.-, Y., 1992).

pendant laquelle le rédacteur glane des informations dans sa mémoire à long terme et les restitue sous la forme d'une prise de notes (mots ou phrases isolées), puis « l'organisation » de ces informations en un plan et enfin le « recadrage » consistant en une évaluation et modification de ces notes pour qu'elles correspondent aux objectifs et à la consigne donnés (Piolat et Rousset, 1992). Le scripteur construit de nombreux plans : des « plans pour faire » correspondent aux contraintes de la situation de production (à qui il s'adresse, la tâche à réaliser, la structure adéquate pour le texte à produire...), des « plans pour dire » (contraintes liées à l'organisation du contenu) et des « plans pour composer » qui guident le rédacteur dans sa façon d'opérer, favorisent la mise en place d'un contrôle sur la production (Piolat et Rousset, 1992). Quant à la textualisation, selon Piolat et Rousset., elle « permet, moyennant une récupération en mémoire des connaissances linguistiques nécessaires, de linéariser en langage les plans. Cette traduction s'opère selon les contraintes de la langue (cohésion, connexité et cohérence du texte) et s'accompagne d'une importante augmentation du volume écrit » (Piolat et Rousset, 1992). Enfin, intervient le processus de révision, composé de la lecture et de la correction.

2.2 Les opérations de révision

Selon, Fabre-Cols (2002), il est important de distinguer l'écriture de la relecture car elles relèvent de deux positions énonciatives bien distinctes. En effet, quand l'élève rédige, il est énonciateur, mais devient récepteur critique au moment de la relecture. Pourtant, la relecture peut être simultanée à la rédaction et il existe des relectures partielles ou globales, effectuées en cours de rédaction ou après, etc. On relève quatre types d'opérations qu'il est possible de pratiquer lors de la relecture/réécriture d'un texte : Addition ou ajout, Suppression, Remplacement ou substitution, Déplacement ou permutation.

Remplacer un élément (une lettre, une syllabe, un mot une phase, etc.) revient à le « supprimer » pour en ajouter un autre. Il s'agit de « l'opération la plus fondamentale et la plus universelle » (Fabre Cols, 2002, p.60) ainsi que celle que les jeunes scripteurs effectuent le plus tôt (dès la première année de l'école élémentaire). C'est-à-dire que lorsque l'enfant apprend à écrire, il commence à modifier ses écrits. Fabre-Cols ajoute que « comme toute variante, les remplacements sont à apprécier en tant que *marques manifestes de phénomènes non manifestes* : questionnement, comparaisons (...), c'est-à-dire d'activités que nous posons dans leur ensemble comme *métalinguistiques*. » (2002, p.63). Si ces travaux prouvent que le remplacement contribue à

l'elocutio et à l'inventio (Fabre-Cols, 2002, p.82), ils aboutissent également à la conclusion qu'il ne permet pas toujours une amélioration de l'expression.

L'ajout « crée du nouveau à partir de rien » (Fabre-Cols, 2002, p.85) et est la deuxième opération la plus fréquemment effectuée chez des scripteurs expérimentés. On distingue l'ajout grammatical (qui consiste à ajouter un terme indispensable) et l'ajout lexical. Ce dernier intervient plus tard dans le développement du scripteur et représente un « auxiliaire important du traitement de la cohésion et du contenu » (Fabre-Cols, 2002, p.107).

La suppression, quant à elle, peut révéler que le scripteur a décidé de contourner la difficulté ou qu'il désire au contraire l'affronter, en employant cette stratégie spécifique. Il s'agit d'une opération peu effectuée par les jeunes scripteurs. Mais qu'en est-il en contexte collaboratif ? Supprimer le texte d'un autre est-il plus facile ou plus difficile que de supprimer son propre texte ?

Enfin, le déplacement est l'opération la plus complexe, habituellement absente des écrits des jeunes scripteurs. Fabre-Cols émet l'hypothèse d'un figement dû au fait que « les écoliers tendent à calquer l'ordre du discours sur ce qu'ils perçoivent dans l'ordre du monde, ou de l'ordre des notions (2002, p.146).

Nous tenterons donc d'observer la pratique de ces quatre opérations au cours d'une tâche d'écriture collaborative.

2.3 L'écriture collaborative

L'écriture collaborative est pratiquée depuis toujours et les exemples abondent. La thèse dualiste explique les fortes différences entre *Illiade* et *Odyssée* par l'existence de deux ou plusieurs auteurs identifiés aujourd'hui sous le nom d'Homère. De même, Louise Labé serait une création des poètes Lyonnais. D'autres textes se scindent en plusieurs parties, comme le *Roman de la Rose* qui aurait été écrit par Guillaume de Lorris, puis par Jean de Meung. *Le Roman de Renart*, constitué de plusieurs branches serait une oeuvre à plusieurs mains. « Le texte médiéval est remarquable par la glose, le commentaire, l'écriture collective et continuée, la reprise indéfinie des mêmes citations et emprunts, suivant l'adage *non nova, sed nove*, « non du nouveau, mais de nouveau » (Compagnon, 2014). Plus récemment, les frères Goncourt ont écrit leur *Journal* à deux, les Surréalistes ont inventé le jeu du cadavre-exquis, etc. Mais pourquoi mettre en place des activités d'écriture collaborative en contexte scolaire ? Meirieu (2002) nous rappelle que le fait de faire travailler les élèves en groupe est une pratique assez récente, car le modèle « frontal » de l'enseignant face à sa classe, délivrant un savoir d'une façon verticale, prévaut jusqu'à nos

jours. Les pédagogies de groupe ont bénéficié, dans la mouvance de l'Éducation nouvelle, d'un considérable succès auquel les textes de Piaget sur « l'entraide » (1935) ont contribué. (Meirieu, 1997). Certains y ont même vu une « une occasion d'expérimenter l'autogestion scolaire (Lobrot, 1966; Mendel et Vogt, 1973; ») puisque l'enjeu du travail en équipe, selon Meirieu, est « d'apprendre à organiser un travail en commun, de planifier les étapes de celui-ci, de trouver à chacun une place lui permettant de s'intégrer dans le groupe » (1999, p.3).

De nombreux travaux postulent une possible amélioration des compétences rédactionnelles grâce à l'écriture collaborative. Meirieu (1984) affirme que, dans le travail collaboratif, la responsabilité est collective. Si un membre du groupe se trompe, le groupe aura toujours tendance à ramener celui qui s'écarte de la tâche demandée. Tout cela s'explique, par le fait que le groupe ne peut mettre son image en péril. Les échanges, portant sur l'organisation macrotextuelle (plan des différentes étapes du récit) ou sur des éléments microtextuels (syntaxe, etc.) suscitent une réflexion approfondie sur le texte, en le mettant à distance. Les co-auteurs acquièrent donc des réflexes de révision et de contrôle du texte. De plus, l'association de plusieurs scripteurs permet d'enrichir le texte, car en formant des groupes, différentes idées émergent et l'individu ne peut pas s'en tenir à son seul point de vue. Pour Meirieu (1984), le groupe a donc une fonction de régulation.

Reste à établir un lien entre l'écriture collaborative et les opérations de relecture. Selon Fabre-Cols (2002), il est fréquent qu'un travail de relecture-réécriture aboutisse à un texte de moindre qualité que sa version initiale, car l'élève scripteur est seul face à ses éventuelles difficultés et lacunes. A l'inverse, d'autres dispositifs favorisent un retour réflexif sur le texte et donnent de meilleurs résultats, tel le travail en groupe qui permet un « accompagnement par les pairs » dans une optique de dialogisme. Le *Préambule des Programmes de français 2008* met en avant ce rapport possible entre travail collectif et « corrections » : « Certains travaux d'écriture sont le fruit d'une progression, d'un projet collectif ou individuel et supposent un travail patient, continu et réfléchi, d'améliorations et de corrections, selon les critères suivants : cohérence, visée, respect des consignes, orthographe, syntaxe, lexique. ». Il est donc recommandé de mettre en place des activités permettant une écriture collective, ainsi qu'une réflexion sur la langue liée à la réécriture.

2.3.1 Une efficacité contestée

Cependant les pédagogies de groupe ont souvent des difficultés à aborder clairement la question de l'apprentissage. Comme le souligne Meirieu, « il arrive que l'on affirme que le

groupe d'élèves au travail facilite l'apprentissage ; mais ceci est rarement étayé sur d'autres arguments que l'existence d'hypothétiques identifications aux « bons élèves » au sein du groupe, d'une mobilisation réconciliatrice autour d'un projet, ou encore de la mise en place d'une interaction cognitive spontanée entre les sujets. » (1997, p.3). De même, l'importance accordée aux opérations de révision n'est pas ratifiée par tous les chercheurs. Dominique Guy-Brassart conteste par exemple la survalorisation de la « rature », qui serait généralement considérée comme « un signe de compétence textuelle supérieure » (Garcia-Debanco et Fayol, 2002, p.295), la phase de planification apparaissant comme bien plus importante à ses yeux.

De même, il peut exister une certaine tendance à la conformité chez les scripteurs qui travaillent en groupe, à laquelle il faut réfléchir afin de stimuler une posture critique, ainsi que la prise de risque. En outre, il est possible qu'un texte produit collectivement soit de moindre qualité que des textes individuels. « C. Nemeth et ses collègues (Nemeth *et al.*, 2004) proposent trois raisons qui peuvent expliquer que les groupes sont souvent moins créatifs que les individus : l'appréhension de l'évaluation, la paresse sociale et la conformité. » (Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny, et Butera, 2008, p.107). Ainsi, il est essentiel de questionner cette modalité de travail, d'examiner la façon dont les élèves s'en emparent et s'organisent au sein des groupes. Le produit final me semble ici moins important que les processus d'écriture et de réécriture, ainsi que les rapports entre les élèves. Selon Meirieu, « la question qui tramera en permanence de tels travaux d'équipes portera donc sur les processus sociaux à l'œuvre qui devront être en permanence interrogés : « Que découvrez-vous sur les conditions nécessaires d'un travail collectif ? Qu'est-ce que chacun peut faire pour améliorer les relations sociales au sein du groupe ou de l'équipe ? » (1999, p.3)

2.3.2 Quel type d'écriture collaborative ?

Si le Larousse donne la même définition des termes « coopérer » et « collaborer », à savoir « action de collaborer, de participer à une œuvre avec d'autres » et « action de collaborer, de participer à une œuvre avec d'autres », il est communément admis que la coopération relève plutôt d'une division des tâches, tandis que la collaboration implique une participation de tous à l'ensemble de la tâche. « Dans ce sillage, Engeström (1995) considère que le travail collaboratif est une forme de travail de groupe qui ne se réduit pas à la coordination (comme division du travail), mais inclut aussi des phases de coopération (de remise en question) et de co-construction (l'objet d'étude n'est pas stabilisé mais en construction au moment même du travail commun. »

(Hulin, 2013, p.92). Encore faut-il que tous les membres du groupe participent activement. En outre, il existe des degrés de collaboration, en fonction de l'activité choisie :

« A. Baudrit (2007) puis R. Thibert (2009) ont distingué plusieurs degrés de collaboration pour une tâche d'écriture collective :

- **co-écriture** : collaboration du début à la fin, pour chaque étape de la réalisation de la tâche ;
- **co-publication** : collaborations ponctuelles, à partir de textes individuels pour une réalisation commune ;
- **co-révision** : collaboration limitée aux révisions des articles rédigés individuellement ;
- **co-édition** : collaboration uniquement pour la correction finale ;
- **assistance à l'écriture** : collaboration seulement en cas de besoin (sans caractère systématique). »

(Petit, 2014)

2.3.3 L'écriture collaborative numérique

« Le numérique participe de l'histoire de l'écriture, et c'est en tant que technologie textuelle qu'il a toute sa place en cours de lettres. » (Projet PRECIP - Pratiques d'écriture interactive en Picardie). Il ne s'agit donc pas simplement d'un ensemble d'outils ludique, mais bien d'une nouvelle étape dans l'histoire des pratiques de l'écrit. Il n'est donc pas étonnant que *Le Socle commun de connaissances et de compétences* accorde une place centrale au numérique dans un contexte scolaire. Les capacités demandées à l'élève sont les suivantes : « s'approprier un environnement informatique de travail ; • créer, produire, traiter, exploiter des données ; • s'informer, se documenter ; • communiquer, échanger ». De même, dans le *Préambule du Programmes de français 2008*, il est mentionné que « toutes les formes d'écriture sont encouragées et valorisées par différents modes de diffusion, notamment ceux qui sont liés aux technologies numériques, dont les apports possibles sont en la matière d'une grande richesse ».

Henri (2010) estime que l'apprentissage collaboratif est né de la rencontre des théories de Bruner, ou encore de Vygotsky et de l'utilisation d'outils numériques en contexte scolaire. Comme le rappellent Bedel et Falbo, « de l'évolution de l'apprentissage collaboratif est né un mouvement, le « Computer-supported collaborative learning » (CSCL) qui a pour but, selon Henri, « de montrer comment l'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur peut enrichir l'interaction entre pairs et comment la technologie facilite le partage et la distribution des connaissances au sein du groupe » (2010 ; 170) » (2012, p.14). Le lien entre interactions et TICE semble plutôt évident,

ces outils permettant diverses formes de communication synchrones ou asynchrones (messagerie instantanée, courriels, forums, visioconférences...).

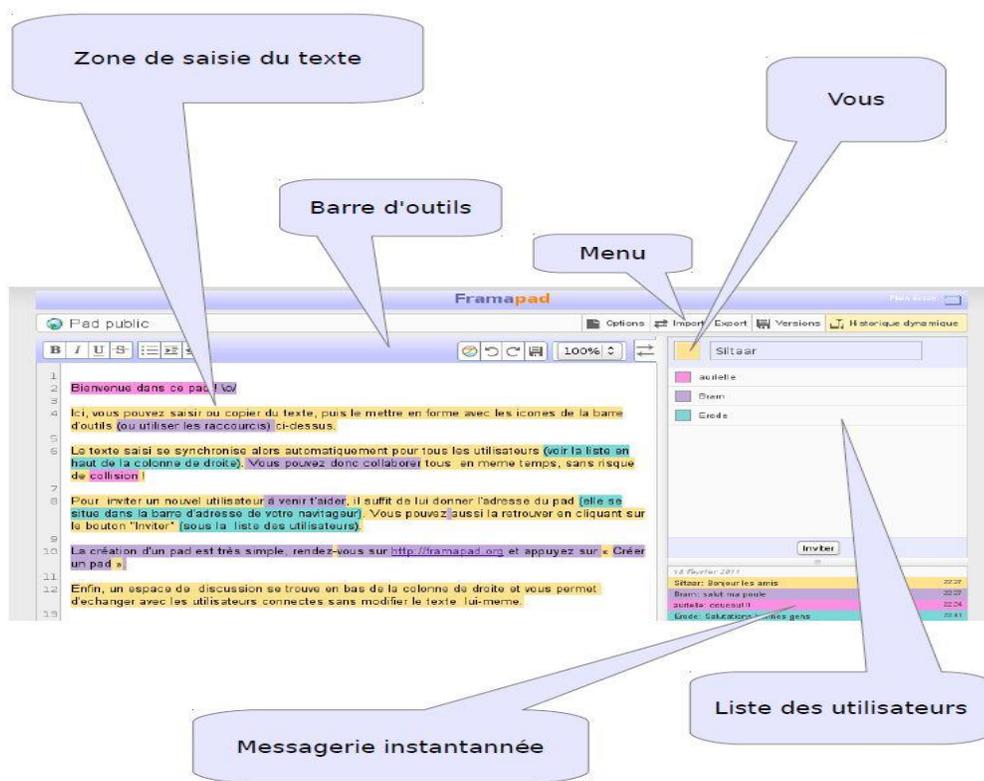
Il existe actuellement, un grand nombre d'outils collaboratifs, dont les Wikis, ces sites dont chaque utilisateur peut modifier le contenu, font désormais partie de notre vie. Il est devenu si naturel de recourir à Wikipédia pour obtenir des informations rapides et simples, que de nombreuses personnes ignorent son fonctionnement collaboratif. A l'occasion d'une exposition au Centre Georges Pompidou (*Les Immatériaux*, en 1985) des écrivains mis en réseau vivent une expérience d'écriture, ce qui signifie qu'alors que le numérique en est encore à ses balbutiements, il fait déjà l'objet d'un détournement artistique et collaboratif.

2.3.4 Ecriture collaborative à l'aide d'un traitement de texte collaboratif

Les traitements de texte collaboratifs en ligne, que j'ai découverts grâce à l'UE Numérique proposée par l'ESPE Grenoble, sont de plus en plus fréquemment utilisés dans des projets menés dans le secondaire (une création de poèmes sur le modèle du cadavre exquis avec un groupe de quinze élèves de 5^e au Collège Henri IV, par exemple). Framapad présente l'avantage de reposer sur le logiciel libre Etherpad, proposé par Framasoft (association à but non lucratif) et d'être par conséquent entièrement gratuit. Il « permet à un maximum de 16 personnes de partager simultanément un texte en cours d'élaboration. Les contributions de chacun apparaissent immédiatement dans le pad de tous les participants et sont signalées par des couleurs différentes. » (Guide d'utilisation des pads, Framapad, p. 3).

Pourquoi utiliser un traitement de texte ? Il facilite la relecture et la correction. S'il est certes possible d'effectuer une relecture et des modifications sur papier, ces dernières rendront le texte peu lisible et ne pourront être réalisées qu'un certain nombre de fois. L'utilisation du traitement de texte (ou de Framapad, en l'occurrence), comme l'ont souligné Sharples et Pemberton (1990), a un impact sur ces processus en rendant l'enchaînement des « stratégies rédactionnelles » plus fluide (Piolat et Rousset, 1992).

Pourquoi utiliser un éditeur de texte collaboratif ?



(voir Diaporama *Ecriture collaborative*, de Sanfilippo, J.)

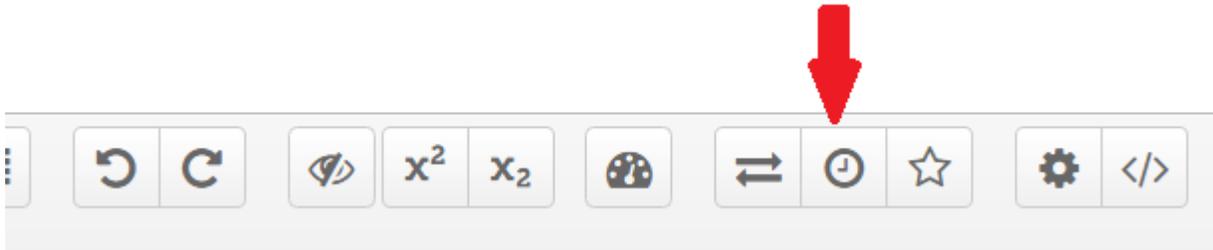
Il permet de :

* rédiger un texte à plusieurs de manière différée (modification *asynchrone*) ou en même temps (modification *synchrone*). De cette façon, tous les scripteurs apportent leur contribution, sans qu'émerge un éventuel leader ou « surscripteur », reconnu par ses pairs comme possédant de plus grandes compétences rédactionnelles.

* communiquer via un outil d'interaction écrite synchrone (voir annexe 6) : « Une fenêtre de messagerie instantanée est également disponible pour débattre autour du texte pendant son édition. » (Guide d'utilisation des pads – Framapad, p. 3). Cet outil favorise la collaboration. Une étude d'Ami Barile et Francis Durso a déterminé que la communication entre étudiants au cours d'une activité de co-rédaction d'un article était plus efficace via messagerie instantanée, que lors d'une conversation face à face. En effet, le tchat incite à effectuer moins de digressions (Coutelet B, 2007).

* collecter de données, en situation de recherche : la présence d'une messagerie instantanée facilite l'observation des échanges entre élèves. De plus, l'outil « Historique dynamique » donne à voir les

différentes versions du texte et fournit des précieuses informations comme la date et l'heure auxquelles le texte a été rédigé/modifié, ainsi que le nom des « auteurs ».

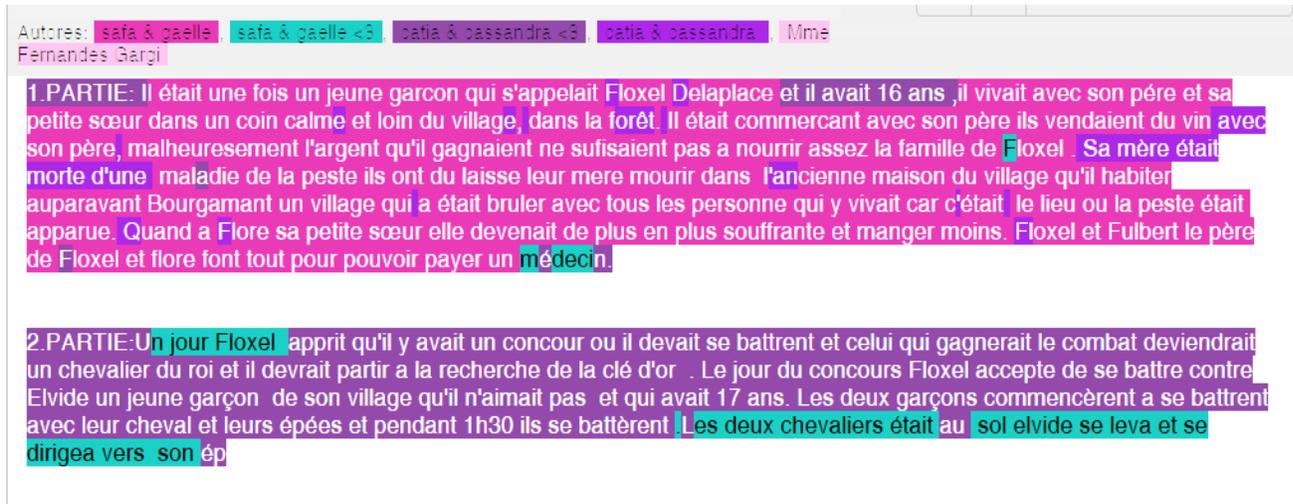


L'évolution du texte est restituée en continue et en accéléré, tel un film, avec ses constantes modifications. Mieux qu'une comparaison de feuilles de brouillons, Frapamad permet de saisir le texte dans son dynamisme et d'observer le processus de création.

Version 577



Version 2215



2.4 Les interactions langagières

Selon Apotheloz, la « rédaction conversationnelle est une situation dans laquelle deux protagonistes (au minimum) coopèrent à la rédaction d'un [...] « texte-cible ». Celui-ci est donc

élaboré interactivement et conversationnellement et constitue le but affiché de l'interaction (2001, p.49) ». C'est pourquoi il est primordial d'analyser ces interactions, dans un constant va-et-vient entre oral et écrit. La communication repose sur des règles, « formulables en terme de droits et d'obligations conversationnels ou interactionnels » (Riviere, 2006, p.243), « un système d'attentes » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.157). Il existe des règles d'alternance, comme la distribution des tours de parole ou la part d'initiative. Lors d'un travail en groupe, une parole polylogale" (Riviere, 2006, p.245) se met en place. Il s'agit même d'un « "polylogue praxéologique, "cognitivement situé", c'est à dire se déroulant au sein d'une institution particulière et engageant des participants, des pratiques et des objets spécifiques » (Mondada, 1994 dans Bouchard, 1998, p.1). Le risque de cette multiplication des locuteurs et destinataires est de créer une certaine confusion : « le caractère, non pas chaotique, mais épars et "inflationniste" des prises de parole risque d'éloigner les participants de ce qui normalement les occupe : l'apprentissage. Par ailleurs, on peut se demander si l'inflation des échanges des apprenants ne génère pas une interaction compétitive entre eux. » (Riviere, 2006, p.269). C'est pourquoi il est primordial qu'il existe un travail d'articulation, « ce travail supplémentaire nécessaire pour que les efforts collectifs soient finalement plus que l'effort chaotique de fragments épars de travail accompli » (Strauss, 1992 dans Riviere 2006, p.269).

Ces échanges peuvent correspondre à un étayage. L'étayage implique une asymétrie entre le tuteur et l'élève (Driver, 2005) car l'adulte/tuteur doit avoir conscience de l'objectif de la tâche à réaliser et des moyens pour y parvenir. Il est pourtant possible de relever des procédés d'étayage entre pairs au cours d'un travail de rédaction (Mahieddine, 2010) car les élèves peuvent posséder des compétences différentes, et s'entraider. Cette entraide passe principalement par les échanges, écrits ou oraux, synchrones ou asynchrones. Lors des « Ateliers de Négociation Graphique », à l'université de Bourgogne, visant à faire mener une réflexion métalinguistique « avec l'aide de l'enseignant et des interactions avec leurs pairs », l'élève élabore collectivement des outils et stratégies qu'il pourra réutiliser plus tard, lors de la production individuelle d'un texte (Hass, 2002).

Le travail en groupe implique des interactions, négociations et éventuels conflits entre les élèves. Il faut d'abord distinguer l'accord et la complaisance, qui est une simple reprise de la réponse du partenaire, sans analyse ni critique. La complaisance permet d'éviter une situation conflictuelle et correspondent à une stratégie de performance-évitement. Il convient également ne de pas redouter le conflit. « Les recherches sur le développement social de l'intelligence (voir Doise & Mugny, 1981, 1997 ; Perret-Clermont, 1996) mettent l'accent sur le conflit sociocognitif comme

mécanisme de la construction cognitive.” (Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny et Butera, 2008). Et cela a été démontré notamment par Piaget qui s’est intéressé au développement de l’enfant. De plus, « les divergences dans les idées ou les préférences des membres avant une discussion collective constituent de manière générale un avantage pour la qualité des décisions collectives (De Dreu & Beersma, 2001) » (Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny et Butera, 2008). Mais pourquoi le conflit, qui peut apparaître au premier abord comme contre-productif et signe d’échec du travail à plusieurs, est-il au contraire facteur de réussite d’une tâche ? « D’après W. Doise et G. Mugny (1997), les conflits sociocognitifs auraient trois implications qui permettent de comprendre en quoi ils favorisent le développement cognitif. Premièrement, ils permettent une prise de conscience, indispensable à la décentration, de l’existence de réponses différentes. Deuxièmement, l’explicitation de la nature des transformations ou des dimensions utilisées par le partenaire peut fournir à l’enfant des informations pertinentes pour construire de nouveaux instruments cognitifs. Enfin, ce type de conflits favoriserait un engagement cognitif actif organisé autour des réponses divergentes. La volonté de dépasser les confrontations amènerait les participants à coordonner leurs actions et leurs idées. Cette coordination interindividuelle serait ensuite intériorisée » (Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny et Butera, 2008).

3 Méthode

3.1 Procédure

L’expérimentation est un projet d’écriture collaborative menée dans une classe de cinquième et dont la production finale est un récit de chevalerie respectant les étapes narratives de romans tels que *Perceval et le conte du Graal*, de Chrétien de Troyes. Ce projet suit les phases de l’écriture collaborative définies par Baudrit, à savoir la planification collaborative, la rédaction collaborative et la correction collaborative. Les consignes données aux élèves définissent à l’avance le temps « officiel » dévolu à chacun des processus (planification/mise en texte/ révision), afin de rythmer l’expérimentation, ne serait-ce qu’à cause de contraintes matérielles évidentes (nécessité de réserver la salle informatique, peur de passer beaucoup de temps sur cette expérimentation et de ne pas terminer le programme à la fin de l’année, etc.). Le modèle est donc assez prescriptif, mais Hayes et Flower ayant démontré que le scripteur navigue sans cesse d’un processus à l’autre, les élèves ont pu continuer la planification en salle informatique, par exemple.

Cette situation d'enseignement vise un constant va-et-vient entre activités en classe (sans outils numériques) et activités avec le numérique. Ce dernier sert ici de support, il n'est donc pas un but en lui-même, mais bien un outil à la disposition des élèves. Notre expérimentation repose sur la création de textes (donc de "données"), la communication et l'échange (via messagerie instantanée, ainsi que sur une éventuelle recherche/sélection d'informations sur des sites internet (ce qui revient à se documenter ou à exploiter des données) (*Socle commun de connaissances et de compétences*).

Phase 1 : étude du roman *Perceval ou le conte du Graal* – une séquence de quatre semaines

La séquence est dédiée à l'étude de quatre extraits tirés du roman : la première rencontre du jeune Perceval avec des chevaliers, la cérémonie d'adoubement de Perceval, l'arrivée au château de Blanchefleur et enfin le combat entre Perceval et Clamadeu. Après chaque séance de lecture analytique, les élèves rédigent un texte individuellement. A la fin de la séquence, quatre rédactions sont demandées : le portrait (moral et physique) d'un chevalier, la rencontre entre ce chevalier et une demoiselle ayant besoin de son aide, un combat entre deux chevaliers. Ce passage de la lecture à l'écriture correspond aux attentes des programmes de français de 2008 : « Dans la continuité de la classe de Sixième, le professeur privilégie la rédaction de textes narratifs et descriptifs, en lien avec le programme de lecture fabliaux, récits d'aventure et de chevalerie) », ainsi qu'à ceux de 2015 : « Écrire : (...) ° Exploiter des lectures pour enrichir son écrit. (...) Compétences langagières, orales et écrites. Attendus de fin de cycle 4 : - En réponse à une consigne d'écriture, produire un écrit d'invention s'inscrivant dans un genre littéraire du programme, en s'assurant de sa cohérence et en respectant les principales normes de la langue écrite. (...) Pratiquer l'écriture d'invention : Connaissance des caractéristiques des genres littéraires pour composer des écrits créatifs, en intégrant éventuellement différents supports.(...) ». Certains de ces textes sont lus en classe et corrigés de forme orale par les autres élèves et par moi-même, d'autres ramassés et annotés. Ecrits immédiatement après des séances de lecture analytique, ils permettent aux élèves de réinvestir sans délais un vocabulaire propre à l'univers médiéval (équipement du chevalier, vêtements féminins, etc.) qui risquerait d'être plus difficile à réutiliser en fin de séquence. Ces écrits acquièrent donc le statut de textes ressources, dépositaires d'un savoir et d'un savoir-faire de chaque élève. Cette existence de textes préalables qui peuvent être utilisés ou non par les élèves, place le projet à mi-chemin entre la co-écriture la co-publication.

Phase 2 : Planification – *une séance d'une heure et demie*

A) Questionnaires visant à recueillir les représentations des élèves (voir Annexe 2)

B) Planification

Une fois le projet présenté et les consignes données, les élèves forment des groupes (par affinité), avec pour seule contrainte d'être au nombre de quatre. En effet, ayant déjà formé moi-même des groupes selon des critères de niveau (groupes hétérogènes ou au contraire homogènes pour mettre en place une différenciation) ou afin de maintenir la discipline (en regroupant des élèves n'ayant pas d'affinités particulières dans le but de limiter les bavardages), j'en ai conclu que cette classe de cinquième participe plus activement à la tâche lorsque les groupes sont choisis par les élèves eux-mêmes.

La première activité consiste à lire (à voix haute ou non) les trois textes produits de façon individuelle par les quatre membres du groupe, l'objectif étant de commencer à sélectionner les passages susceptibles d'être réutilisés plus tard.

La deuxième consigne concernait la planification en elle-même. Selon Keryyn et Faux, au cours d'une phase de planification, « il s'agit pour le scripteur : (1) de se remémorer les buts assignés à la tâche d'écriture et la façon de procéder pour y arriver ; (2) de chercher et de récupérer des informations en mémoire à long terme ; et (3) d'organiser ces contenus présents en mémoire en un plan de texte (Chanquoy in : Alamargot, 2006 : 39). » (2014, p.5). La relecture des textes écrits de façon individuelle permet aux élèves d'aller piocher dans leur mémoire à long terme et dans ces textes ressources, eux-mêmes créés à partir d'autres textes ressources (*Le Conte du Graal*).

Il s'agit ensuite de remplir la feuille de route, présentant les principales étapes obligatoires du récit (voir annexe 1). Il s'agit du processus d' « organisation » (Hayes et Flower). Cette fiche présente essentiellement le schéma narratif, afin d'obliger les élèves à prévoir l'ensemble de leur histoire, sans buter sur des détails dans un premier temps. L'idée est de permettre aux élèves de se mettre d'accord sur une structure, afin de réserver le travail de « mise en mots » pour la phase 3, en salle informatique.

Phase 3 : La textualisation - *Deux séances d'une heure et travail à la maison.*

En salle informatique, chaque groupe de quatre se scinde en binômes, chaque binôme s'installant devant un ordinateur (le nombre de postes ne permettant pas de faire autrement). La première demi-heure permet aux élèves de se familiariser avec Framapad et j'utilise le vidéoprojecteur pour

expliquer aux élèves les différentes modalités. Au terme des deux séances, les élèves doivent se connecter à Framapad chez eux (ou au CDI), afin de terminer leur texte.

Voici le lien vers les textes des élèves, sur Framapad

<https://mypads.framapad.org/mypads/?/mypads/group/test-1q3ix750/view>

Phase 5 : la révision : une séance d'une heure

« Savoir relire un texte écrit

*Savoir vérifier les marques dans les chaînes d'accord (savoir questionner une production orthographique, savoir juger de la pertinence d'un choix graphique).

*Identifier les erreurs (savoir analyser la nature de l'erreur, sa source, les alternatives possibles).
(*Programmes de français pour le Collège - 2015*)

Deux mois après avoir rédigé le texte (afin d'éviter de créer une certaine lassitude chez les élèves et de leur permettre de porter un regard neuf sur leur travail), je mets en place une séance d'une heure en salle informatique afin que les élèves puissent relire et corriger leurs textes. Au sein des groupes de quatre, deux binômes sont formés, chacun ayant une tâche particulière à effectuer : le premier binôme s'attache à éviter les répétitions et travaille sur le vocabulaire d'une manière générale (le diversifier, chercher des synonymes appartenant au registre soutenu, essayer d'utiliser plus de termes « médiévaux » vus en cours). Le deuxième binôme doit contrôler la bonne utilisation des temps verbaux, la conjugaison et corriger les fautes d'orthographe. Ces consignes reprennent quatre des critères de correction : « cohérence, visée, respect des consignes, orthographe, syntaxe, lexique » (Programmes d'enseignement du français au collège, 2008).

3.2 Participants

L'expérimentation a été menée au collège Saint-Martin d'Hères, dans un établissement anciennement classé REP, fréquenté par des élèves issus de milieux sociaux assez divers. J'ai actuellement deux classes, une de quatrième, l'autre de cinquième et j'ai choisi cette dernière pour mettre en place ce projet d'écriture collaborative. Il s'agit d'une classe à l'effectif réduit : 22 élèves, tous nés en 2002 ou 2003, douze filles et dix garçons. Cette classe est habituellement plutôt agréable, coopérative et intéressée par les travaux d'écriture, bien que les productions finales soient généralement assez hétérogènes. La séquence sur *Perceval ou le conte du Graal* semble

avoir fonctionné et suscité l'intérêt des élèves. Il est indispensable de mettre en place une forte différenciation, notamment pour deux élèves de la classe : P., élève bilingue (arrivé sur le territoire et scolarisé en UPE2A l'année précédente) et E., faible lecteur et faible scripteur (non scolarisé depuis le CE1). P. a de grandes difficultés en lecture et écriture, mais ayant spontanément intégré un groupe de garçons aux solides compétences rédactionnelles, je me contente de veiller à ce qu'il puisse participer aux tâches et ne soit pas écrasé par les fortes personnalités et les compétences de ses camarades. Quant à E., il participe aux activités de planification et textualisation. Une tâche supplémentaire lui est attribuée afin de valoriser d'autres compétences (rechercher des images pouvant illustrer le récit). En outre, quatre élèves dyslexiques sont présents dans cette classe. Lors de travaux d'écriture individuels, cette dyslexie est prise en compte (je ne note pas les erreurs de langue), je décide de ne pas faire de différenciation, considérant que l'étayage entre pairs, ainsi que la place accordée à l'oral dans les différentes tâches, permettront de compenser les éventuelles difficultés de certains élèves.

Il aurait été possible de caractériser la classe en fonction des notes que les élèves ont obtenues depuis le début de l'année en rédactions, afin de distinguer d'éventuels élèves aux fortes compétences rédactionnelles, face à d'autres aux faibles compétences rédactionnelles. Néanmoins, il me semble plus pertinent de définir le profil de la classe en fonction de son rapport à l'écriture et des représentations (que nous étudierons dans la partie « Résultats »).

3.3 Matériel

Les supports utilisés prennent à la fois une forme traditionnelle (sur papier) et numérique :

- + un modèle littéraire (*Perceval ou le conte du Graal*, de Chrétien de Troyes) sur papier.
- + une feuille de route réalisée par l'enseignante afin de guider les élèves dans la phase de planification du schéma narratif : Première partie - la situation initiale / Deuxième partie - la quête commence / Troisième partie - une belle rencontre / Quatrième partie - le combat / Cinquième partie - Une autre péripétie / Sixième partie - La fin du roman (voir annexe 1), à la fois sur papier et en version numérique.

- + des liens (consultables en ligne) visant à faciliter fournissant des informations (exemple : « pour choisir le nom de votre chevalier, de ses adversaires et de sa Dame : « noms du Moyen Age » ») ou pour aider l'élève à contrôler la correction de la langue. Selon Garcia-Debanco (2002), il est fondamental de concevoir des aides à l'écriture, sous forme de fiche, de liste ou de textes ressources, afin de

faciliter les prises de décisions et la relecture. Le scripteur, lorsqu'il sait ce que l'enseignant attend de lui (type de texte, niveau de langue, etc.) travaille d'une façon plus efficace.

3.4 Les méthodes de recueil de données

+ Un questionnaire réalisé avant le début de l'expérience (voir annexe 2)

Neuf questions sont projetées au tableau et dévoilées progressivement. Quatre questions « ouvertes », trois « fermées », et deux à « choix multiple ». Les questions ouvertes permettent des réponses plus nuancées (Abric, 2003). Ces recueils de représentations sont essentiels pour savoir d'où l'on part avant de commencer une expérimentation. Je demande aux élèves de répondre de façon anonyme aux questionnaires, afin qu'ils n'associent pas cette activité à une éventuelle évaluation de la part (l'inconvénient est que je ne peux pas comparer ces représentations avec le travail effectué pendant l'expérimentation, ni avec les bilans).

+ des bilans rédigés par les élèves à la fin de l'expérimentation

+ des enregistrements d'interactions au sein des groupes au cours des différentes phases du travail

+ des textes intermédiaires (option « Historique dynamique » de Framapad)

Ce que les sociologues nomment « observation participante » peut en fait correspondre à plusieurs situations. Le chercheur doit donc avoir conscience du rapport qu'il entretient avec l'objet observé. Etant l'enseignante de ces élèves, je suis impliquée de diverses manières dans cette recherche. En effet, je ne me contente pas de recueillir des données ou d'observer une expérimentation, je l'élabore et j'y prends part activement. En prenant la décision d'enregistrer les interactions orales d'un seul groupe et en choisissant ce groupe, je cours le risque d'influencer les résultats.

4 Problématique

Ainsi, l'expérimentation choisie permettra d'analyser la façon dont des élèves de 5ème s'emparent d'un traitement de texte collaboratif et la façon dont ils s'organisent.

La problématique qui orientera ce travail est la suivante : en quoi le projet d'écriture collaborative assistée par un outil numérique (éditeur de texte collaboratif) que j'ai mené dans une classe de cinquième favorise-t-il réellement la collaboration entre les élèves, ainsi que des opérations de réécriture ? Entre d'autres termes, de quelle façon les élèves s'organisent-ils au sein des groupes et comment utilisent-ils l'outil numérique ? De cette problématique, découlent un

certain nombre de questions : quelles sont les représentations que les élèves ont de l'écriture collaborative ? Ressentent-ils l'envie de travailler à plusieurs sur un texte ? Quels avantages et inconvénients associent-ils à une telle activité ? Comment se déroule cette collaboration lors des trois phases de rédaction, à savoir la planification, la textualisation et la révision ? Qu'en est-il des interactions ? Comment les élèves s'organisent-ils ? A quel niveau de collaboration parviennent-ils ? Quelles sont les opérations de réécriture (auto et hétéro-corrections) effectuées ?

Je tenterai à la fois d'analyser ces divers points et de présenter le projet mis en place dans ma classe en justifiant mes choix ou en identifiant au contraire ses lacunes.

Dans un premier temps, j'exposerais les lectures qui m'ont apporté de précieuses informations tant sur le travail de groupe, que sur les processus rédactionnels et l'écriture collaborative numérique en particulier. Ensuite, je présenterai l'expérimentation, avant d'en analyser les résultats.

5 Résultats

5.1 Recueil des représentations des élèves

5.1.1 Questionnaire préalable

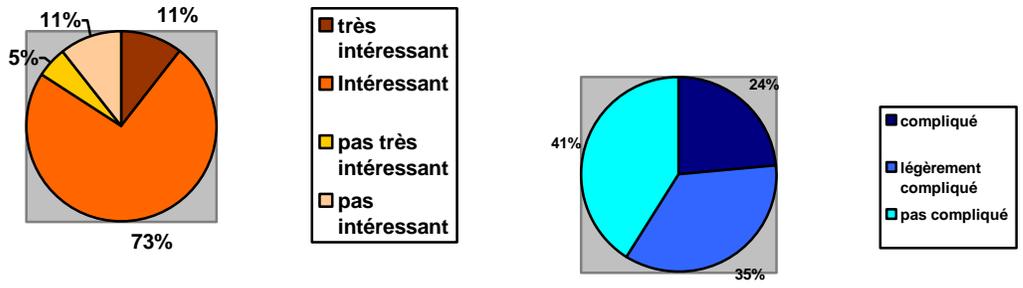
Ces questions visent à cerner les représentations que les élèves ont du travail de rédaction (activité scolaire) et du travail collaboratif, avant de commencer l'expérimentation. Le questionnaire est disponible en annexe 2 et quelques réponses d'élèves en annexe 3.

A la question, Comment te sens-tu quand tu fais une rédaction en classe ou à la maison ?, sur vingt élèves interrogés, onze expriment des émotions positives², six des émotions négatives (« je me sens mal », « un stress », « ça agace », « pffff je déteste les rédac ») et trois une indifférence. Les élèves de cette classe ont donc un ressenti contrasté face à l'exercice d'écriture : chez certains il génère une angoisse liée à la peur de l'erreur ou de l'évaluation, mais pour une petite majorité d'élèves, il est facteur de plaisir. Les questions de deux à six ont pour objectif de traiter une problématique que je n'ai finalement pas retenue, c'est pourquoi je ne les analyserai pas ici.

² « ça m'intéresse parce que j'apprends plus », « je me sens en train de réfléchir », « je pense que je vais avoir une bonne note » « je me sens très bien...car je vie la vie que je voudrais ! », « j'essaie de deviner l'histoire, de la vivre »

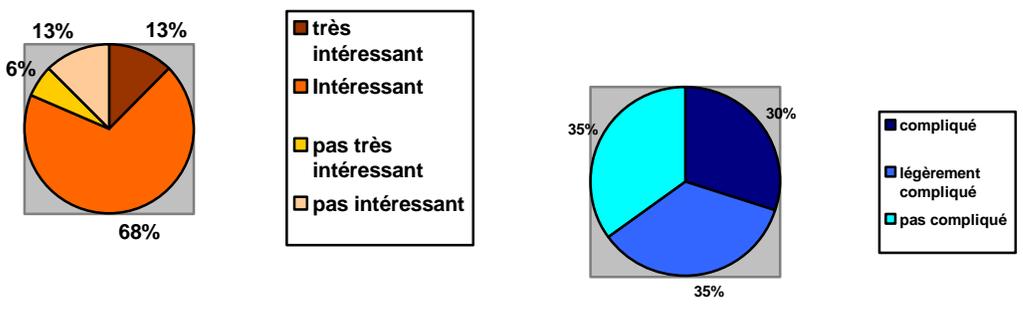
Le questionnaire aborde ensuite les représentations que les élèves ont de l'écriture collaborative.

Question 7 : Est-ce que tu serais d'accord pour écrire un texte avec d'autres élèves ? L'exercice te semble :



84% de la classe, considère que l'écriture collaborative peut être intéressante, mais plus de la moitié des élèves met également en avant la difficulté de la réalisation.

Question 8 : Est-ce que tu serais d'accord pour « mélanger » tes textes (sur le chevalier) avec ceux d'autres élèves ? L'exercice te semble :



J'obtiens des résultats assez semblables pour cette proposition de co-publication (voir « Etat de l'art » p.6), qui semble de tout de même légèrement plus compliquée que la co-écriture, aux yeux des élèves. Certains élèves ont qualifié le premier exercice « d'intéressant » et « un peu compliqué » et la deuxième de « pas intéressant » et « compliqué » et inversement, sans qu'il soit possible d'en connaître les raisons étant donné qu'il n'a pas été demandé aux élèves de justifier leurs réponses.

Question 9 : A ton avis, quels seraient les avantages et les inconvénients d'un tel exercice (mélanger des textes) ?

Avantages (<i>reformulation des propos des élèves</i>)	Inconvénients (<i>reformulation des propos des élèves</i>)
--	--

<p>Une histoire variée, avec des choses différentes, Plusieurs idées : 6</p> <p>Un bon texte, meilleur : 3</p> <p>Etre avec des amis : 3</p> <p>L'aide, plus facile : 2</p> <p>Un seul travaille, les autres non : 1</p>	<p>Désaccords et disputes : 6</p> <p>Un peu le bazar : 2</p> <p>Le texte n'aura pas beaucoup de sens : 2</p> <p>Certains travaillent, d'autres ne font rien : 1</p> <p>La distance avec ses camarades : 1</p> <p>On devrait écrire le texte de nouveau : 1</p>
--	--

Les élèves considèrent donc qu'un texte issu d'un travail collaboratif sera plus riche et de meilleure qualité (9 réponses) et que d'autre part, la présence d'un pair rendra le travail plus aisé et plus agréable (5 réponses). Les avantages concernent donc à la fois **le processus** (en vert) et **le résultat** (en bleu), ce dernier étant jugé secondaire. Concernant les inconvénients, au contraire, les éventuels conflits liés à la prise de décision collective apparaissent comme étant premiers (9 réponses), tandis que les risques d'un résultat de piètre qualité (du moins manquant de cohérence) ne sont évoqués que par deux élèves. Cette crainte du « bazar » ou des « disputes », nous rappelle que « les conflits intellectuels ne bénéficient pas d'une bonne image dans notre culture (Maggi, Mugny & Papastamou, 1998), et qu'ils sont le plus souvent évités dans les classes (Johnson & Johnson, 1995) ». (Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G., et Butera, F., 2008, p.3).

5.1.2 Questionnaire bilan

Lors de la dernière séance de textualisation, j'ai demandé aux élèves quels étaient les points positifs et négatifs du travail effectué. Ce travail était à faire à la maison pour la séance suivante, seuls cinq avis ont été recueillis. Ces réponses constituent tout de même un corpus, car les élèves étaient de niveaux différents (voir annexe 3).

1 : « Point positifs : c'est qu'on était en salle informatique et qu'on était en groupe. On était en train d'écrire un texte. Point négatifs : On *pouvais pas *chichoter on devait parler sur *« chatte ».

2 : « Difficultés du travail en groupe : 1) certains ont une idée et n'en *accepte aucune autre
2) *certain *parle et ne font rien si on ne suit pas leur idée. »

3 : « Je n'ai pas bien apprécié, cela a été *dure et nous avons pas beaucoup *avancée »

4 : « Les difficultés de* travaillé en groupe sont de se mettre d'accord, de savoir ce qu'on veut et de savoir les passages de texte que l'on va choisir pour que se soit /cohérent et que chaque personne donne /sont avis et de ne pas se faire la tête pour ça. Mais sinon nous avons réussi et on

ne s'est pas embrouillées ».

5 : « C'était bien et le fait de pouvoir se parler sans se parler était bien, *sa changeait de l'ordinaire. On pouvait savoir qui écrivait quoi. J'ai bien aimé ce cours ».

Les bilans sont assez contrastés et les difficultés mises en avant sont celles que l'on trouvait déjà dans les représentations : le travail de collaboration implique un effort pour se décentrer (« certains ont une idée et n'en *accepte aucune autre »), peut être chronophage (« nous avons pas beaucoup *avancée ») et source de conflits. A cela s'ajoutent des obstacles liés à l'outil utilisé et aux contraintes imposées (ne pas communiquer de vive voix entre binômes, mais via messagerie instantanée). Il est intéressant de constater que cette contrainte est justement source de plaisir pour un autre élève qui souligne son attrait pour ce modalité de travail. Cette communication est jugée efficace, fonctionnelle et permettant une véritable organisation (« On pouvait savoir qui écrivait quoi »).

5.2 Interactions et collaboration

Analyse des échanges d'un groupe de quatre élèves afin de déterminer de quelle façon le groupe s'est organisé / de quelle façon les choix ont été pris de façon collective.

Recueil de données :

- *deux enregistrements des interactions orales du groupe 1 (quatre élèves) durant la phase de planification (Enregistrement n°1 : six minutes / Enregistrement n°2 : six minutes, la transcription est présentée dans l'annexe 4)*
- *des interactions écrites (messagerie instantanée), voir Annexe 6*
- *deux enregistrements durant la phase de révision : (Enregistrement 4 : douze minutes, Binôme S. et G. / Enregistrement 2 : onze minutes, binôme C. et Cas.)*

5.2.1 Mes interventions : guider tout en préservant l'autonomie des élèves

Mes interventions et retours se font principalement en réponse à une sollicitation de la part des élèves. J'interviens de diverses façons, tant à l'oral (en situation frontale notamment pour donner les consignes et le fonctionnement des outils ou en passant auprès de chaque groupe pour donner des conseils ou répondre aux questions), qu'à l'écrit (dans la messagerie instantanée, ou dans le

corps des textes). L'avantage des feedbacks oraux est qu'ils permettent une aide ciblée pendant les séances, tandis que le retour écrit facilite une correction à la maison, mon commentaire demeurant disponible pour l'élève qui peut s'y référer autant de fois qu'il le souhaite.

L'une de mes grandes préoccupations est d'inciter les élèves à s'inspirer des textes-sources :

« Vous pourriez reprendre plus de termes vus en classe (vocabulaire des habits de la jeune fille, de L'équipement du chevalier, du combat, etc). Vous pouvez regarder les sites que je vous ai indiqués sur la feuille de route et/ou reprendre des parties des textes que vous avez écrits en classe ». - *En utilisant la messagerie instantanée, et le corps du texte sur Framapad (version 5660)*

Tout en parvenant à s'en détacher : « Clamadeu c'est le nom de...qu'on a repris de l'histoire de...Perceval, comme ça tu pourras changer par exemple, non ? » (*Enregistrement 1*)

Il s'agit d'un guidage, d'une médiation à la demande afin de favoriser le développement de l'autonomie :

« Vous pouvez au fur et à mesure que vous lisez, vous pouvez prendre vos petites fiches. La fiche que je vous ai distribuée tout à l'heure avec *première partie, deuxième partie*. Comme ça vous pouvez déjà indiquer si vous voulez garder certaines informations que vous avez entendues dans le texte des autres. Par exemple sur sa famille..., sur la description physique du chevalier. Vous pouvez vous mettre d'accord et déjà noter... vous voyez que j'ai laissé un espace pour que vous notiez ? par exemple pour la première partie, il n'y a qu'une ligne, donc vous pouvez aussi –pour vous souvenir parce que ça va vous faire beaucoup d'informations, vous pouvez prendre quelques notes, hein ? Pour les choix que vous avez faits ? » (*Enregistrement 1*)

L'objectif ici est d'aider le groupe 1 à s'organiser en rappelant la consigne et en fournissant des exemples (il s'agit de la « démonstration » de Bruner). Les six occurrences du modalisateur « vous pouvez » et les trois occurrences de « par exemple », montrent une volonté d'insister sur la liberté des élèves, de peur de réduire leur autonomie par un feedback trop prescriptif.

5.2.2 Autonomie et collaboration : groupe 1 (S., G, C et Cas)

5.2.2.1 Division du travail

Lors de la phase de planification (enregistrement 1), S. -au premier abord- domine les échanges du groupe, par une tendance à rappeler la consigne ou les règles de vie de classe (le silence, la concentration, etc). En effet, cette dernière prend de nombreuses initiatives, rappelant notamment les consignes (S : « ben faut qu'elle lise ses quatre textes. Tu lis ton troisième texte » (*Enregistrement 1*), avec une utilisation de l'impersonnel *il faut* qui « a pour but d'éviter toute négociation en référant aux consignes » (Rabatel, 2001). De même, ma relation avec le groupe est marquée par la médiation de S : S prend l'initiative de poser des questions à deux reprises au cours de l'enregistrement 1. Cependant ces rappels à l'ordre ne sont pas l'apanage de S. et sont

effectués par toutes les élèves, à des moments divers, même par G. pourtant en retrait pendant la planification (« Rigole pas, lis ! » G. à l'intention de S, *Enregistrement 1*). De plus, le fait que S. s'attribue une fonction de contrôle, n'implique pas un refus de l'autre : « Vos textes sont meilleurs » (*Enregistrement 1*) : dit S, qui sélectionne, mais reconnaît à ses camarades une supériorité rédactionnelle. Plutôt que de parler de domination, il me semble plus pertinent de considérer qu'il s'agit d'une répartition des rôles. Lors de la phase de planification (travail à quatre), je n'attribue pas de rôles différents au sein des groupes afin de laisser aux élèves une totale autonomie quant à leur organisation, j'observe pourtant une répartition spontanée entre une élève « scripteur » (C), une autre « dictateur » (Cas) et une troisième « médiateur / professeur » (activité de contrôle). Cela est confirmé par la répartition des tours de parole (la transcription est présentée dans l'annexe 4) : 48 pour S, 46 pour Cas, 41 pour C et 20 pour G, ce qui indique une répartition harmonieuse de la parole entre trois élèves. La discrétion de G peut s'expliquer par son état physique ce jour-là : « Non mais là j'ai un peu mal à la tête » (tour 17). En revanche, ces rôles et cette répartition changent lorsque les élèves communiquent via messagerie instantanée (annexe 6) : 52 pour S & G, 30 pour C & Cas G plutôt en retrait au cours de la phase de planification est-elle plus active ?

Durant la phase de textualisation, l'essentiel des échanges de la messagerie instantanée porte sur l'organisation. Le binôme a en effet décidé de se répartir le travail par partie. Il s'agit donc d'utiliser le tchat pour indiquer aux autres que c'est à leur tour de rédiger « on passe à la 3 partie », « c'est à vous les filles », etc.), ce que confirme la répartition des couleurs sur Framapad. L'une des conséquences d'une telle répartition est un déséquilibre observé entre l'activité de S. & G, quant à la quantité de texte rédigé et au nombre de modifications apportées au texte de C. & Cas.

<p>Partie 1 : S. & G. (sans aucune modification de C. & Cas)</p> <p>Partie 2 : C. & Cas. (avec de nombreuses modifications de S. & G)</p> <p>Partie 3 : C. & Cas. (avec quelques modifications de S. & G)</p> <p>Partie 4 : S. & G. (sans aucune modification de C. & Cas)</p> <p>Partie 5 : S. & G. (sans aucune modification de C. & Cas) – réalisé le 9 février, il s'agit donc d'un travail personnel</p> <p>(Les modifications effectuées pendant la séance dédiée à la révision ne sont pas prises en compte ici.)</p>
--

Ce déséquilibre et cette division du travail ne sont pas propres au Groupe 1. En effet, le caractère simultané de la rédaction et les textes produits en apparence incohérents, génèrent dans

un premier temps une certaine incompréhension et irritation, voire des conflits au sein des groupes. Au bout d'une demi-heure, des stratégies voient le jour, consistant principalement à se répartir le travail (les binômes se chargeant des phrases ou de parties à tour de rôle). Face à cette répartition imprévue, je tente d'abord de réagir en désamorçant la dimension anxieuse d'une rédaction collective simultanée. Mais face à la résistance de certains groupes, je les autorise à fonctionner de cette façon tout en leur rappelant qu'il est essentiel de lire les parties rédigées par l'autre binôme, afin de maintenir une cohérence. Comme le rappelle Meirieu (1999), lors de la mise en place d'un travail de groupe « On ne se préoccupera pas d'abord de la manière dont est réalisée la tâche, on ne se formalisera pas de l'existence d'une « division du travail » au terme de laquelle certains seront plus actifs que d'autres, mais on se souciera d'abord de son caractère mobilisateur, des obstacles qu'elle permet de rencontrer et des « vides » qu'elle permet de découvrir ». Une part du travail est également faite à la maison :

G : et ça ont l'avait fait à la bibliothèque
 S : en gros ça, tout ça je l'ai fait chez moi
 G : ça tu l'as fait, ça on l'a fait nous deux
 S : ouais
 G : ces dix phrases
 (*Enregistrement 5*)

Cette division des tâches n'empêche pas, au sein du groupe 1, quelques prises de décisions collectives en salle informatique (à propos du prénom du chevalier, notamment), ni le besoin exprimé d'avoir l'aval de l'autre binôme. Les élèves attribuent à la messagerie instantanée une fonction de partage des idées:

Extrait 1 (Tchat) : « laisse moi écrire donne ton avis issi »

Extrait 2 (Tchat) :

- donner nous des idee par chat
- Tu peux dire qu'il a voulue faire un combat »

5.2.2.2 *Une co-construction du savoir*

L'interaction est souvent fluide, chaque élève complétant l'énoncé de l'autre, que ce soit pour construire le personnage ou trouver la formulation adéquate (de 67 à 83) :

67. S Il...Il fait du commerce
 68. Cas commerce
 69. S avec son père
 70. Cas Il est commerçant
 71. S Il est commerçant avec son père. (*enregistrement 2 : phase de planification, voir Annexe 4*)

Cas : euh...par contre là y a la répétition : « *Il était commerçant avec son père, il vendait du vin avec son père* »

C : donc, il vendait du vin avec lui ? Oui ?

Cas : non... euh..

C : t'es d'accord ?

Cas : ouais

C : avec lui

Cas : voilà, avec lui. (*Enregistrement 4 : phase de révision*)

Le savoir se construit également à travers la recherche d'informations historiques. Les interactions sont en effet marquées par un souci de véracité qui révèle une posture de « lecteur naïf » : « ça existait au moins les magasins ? » (tour 94), « Tu dis ça existait les tuniques ? » (tour 127), puis le groupe demande à l'enseignante de fournir l'information désirée. Les élèves adoptent la même posture au cours de la phase de textualisation, s'interrogeant sur la véracité de leur description « DANS UN PALAIS YA PAS DE PORTAIL » (voir Annexe 6). Une autre fonction de la messagerie instantanée (non prévue au début de l'expérimentation) affleure : partager des informations issues de ressources externes. S.&G. décident d'avoir recours à une liste de prénoms portés au Moyen Age (« bah ont cherche les prénoms sur internet »), puis collent les listes dans la messagerie instantanée, afin que l'ensemble du groupe puisse en choisir un.

Au cours de la relecture, le travail en binôme est l'occasion d'une formulation à haute voix des stratégies de relecture, des « astuces ». L'interaction permet un apprentissage horizontal, étant donné que chaque élève explicite ses stratégies :

G : mais qu'est-ce que tu racontes, « mordre » ?

S : bah si ! quand on peut mettre « mordre », on peut dire que c'est à l'infinitif

G : ah ! (*Enregistrement 5*)

5.2.2.3 *Conflits et difficultés*

Certaines décisions font l'objet d'un accord immédiat (tours 60, 61 et 62) :

60.S mais non mais parce que en fait il est pas encore chevalier, au pire on dit parce que

61.Cas Ah OUAIS ! on dit qu'il est pas encore chevalier

19. C Donc on dit il est quoi alors ? (*Enregistrement 2, voir Annexe 4*)

Les propositions/suggestions sont toutes prises en compte (qu'elles soient validées ou non), à l'exception d'une seule : lorsque les élèves doivent choisir la profession de leur personnage, C. propose « un gardien de mouton » (au tour 66, voir Annexe 4), mais les autres ne semblent pas relever. Les refus s'expriment tous par un silence ou une contre-proposition et non par l'expression formelle d'un refus (sauf au tour 90 : « Non mais ça ne peut pas être un berger ! »).

D'autres décisions sont l'objet d'un désaccord prolongé, que j'appellerai ici « conflit ». J'en analyserai quatre :

Le premier conflit (tours 18 à 47) porte sur la couleur des yeux du chevalier.

- 18. Cas Ensuite il a les yeux 00 verts
- 20. C Bleus !!
- 21. Cas Non verts !
- 22. S On dit qu'il a les yeux
- 23. Cas Verts et il est châtain
- 24. C Il a les mêmes yeux que Catia
- 25. Cas Non mais sinon ça va faire les mêmes yeux que la fille (*Enregistrement 2*, voir Annexe 4)

Cas et C s'affrontent, d'abord par la simple formulation des couleurs choisies (de 18 à 22), puis constatant leur désaccord, chacune avance un argument, l'un démontrant un processus d'identification au personnage, l'autre une volonté de diversifier les caractéristiques des personnages. S. se place dans une position de médiateur, ne prenant pas position dans un premier temps, mais relançant deux fois une amorce de phrase (tours 21 et 27), que ses camarades viennent aussitôt compléter avec conviction. Les élèves se trouvent dans une impasse, jusqu'à ce qu'un tiers intervienne pour faire cesser le conflit qui semble être devenu un jeu : « Non mais arrêtez ! » dit S au tour 42, puis le « C'est bon » au tour 47 marque la volonté de passer à une autre étape du travail.

Lors du deuxième conflit, portant sur les produits vendus (du tour 75 à 154, voir Annexe 4), l'interaction semble ne plus progresser, les élèves font de multiples propositions pêle-mêle marquées par des répétitions (six fois le mot « bottes », quatre fois « pantalons », six fois « fruits », cinq « habits »). Deux élèves tentent de sortir de cette impasse conversationnelle et décisionnelle en ayant recours à des hyperonymes (comme « nourriture » et « manger » aux tours 151 et 152) pour éviter d'avoir à choisir entre « fruits », « pommes », « vin », « fromage », « légumes », ce qui s'apparente à une stratégie de résolution par le contournement (en évitant d'énoncer ces produits dans le détail) ou le compromis. Cette solution est validée par S au tour 153, cette dernière décidant de passer à l'étape suivante.

Le conflit 3 concerne l'organisation du travail (du tour 155 à 164, voir Annexe 4) : S propose de clore le débat sur les produits vendus et pour ce faire, lit la consigne.

- 157 S (*lisant*) Votre chevalier commence une quête
- 158 C Non faut dire des choses sur sa famille
- 159 S On dit euh par exemple pour la deuxième partie euh vu qu'il demande euh la quête commence
- 160 C Non mais

- 161 S vu qu'ils sont pauvres on va dire comme ça, y a euh le roi par exemple il peut
organiser une quête pour trouver un objet
- 162 C Au début on devait dire des choses sur sa famille
- 163 Cas Mais tu veux pas que ça après là maintenant faut dire des trucs sur sa famille
- 164 S Sa famille on dit que sa sa mère elle a été euh

De nombreux chevauchements (restitués ici par des mots soulignés) révèlent une certaine tension entre S et C. C'est l'intervention de Cas, reformulant les propos de C, qui permet au groupe d'opter pour l'une des options.

Enfin, le conflit 4, durant la phase de textualisation (interactions par messagerie instantanée, voir Annexe 6) porte sur l'organisation et plus précisément sur la répartition des tâches : « C'est à vous les filles », puis « on va pas tout faire », ce à quoi l'autre binôme répond « on a presque *tt fait ». La tension monte jusqu'à son point culminant (« *arrt de *mentire »). Pourtant le conflit s'achève rapidement, dans la bonne humeur « on *rigoler olala ».

Ainsi, durant la phase planification, les élèves élaborent le personnage et se l'approprient, les échanges sont donc dynamiques, riches, marqués par quelques conflits et surtout par une co-construction, ce que confirme le ressenti de C., exprimé au moment des questionnaires-bilans : « Les difficultés de *travaillé en groupe sont de se mettre d'accord, de savoir ce qu'on veut et de savoir les passages de texte que l'on va choisir pour que se soit *cohérent et que chaque personne donne son avis et de ne pas se faire la tête pour ça. Mais sinon nous avons réussi et on ne s'est pas embrouillées ».

Ce qui rend la prise de décision plus délicate est l'importance accordée aux détails, le fort investissement des élèves et la posture de « lecteur naïf ». Durant la phase de textualisation, les prises de décisions sont plus rapides, les propositions sans débat. Pourquoi ? Sans doute car les grandes lignes du récit ont déjà été établies et les personnages élaborés. En outre il s'agit d'une réaction à deux et non à quatre avec une répartition plus claire du travail (chaque binôme rédige une partie), ce qui réduit les possibilités de conflits inter-binôme. Enfin, il se peut que l'outil (la messagerie instantanée) favorise une communication plus concise et pragmatique, laissant moins de place au débat.

5.2.3 Interactions écrites, plaisir et efficacité : Analyse des interactions écrites des six groupes

GROUPES	1	2	3	4	5	6
---------	---	---	---	---	---	---

	(voir annexe 6)					
Salutations, découverte de l'outil	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
Messages chargés d'émotions : encouragements / émotions positives ou négatives / jeux	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
<ul style="list-style-type: none"> Question ou affirmation visant à ; + lancer le travail + se répartir les tâches	OUI	OUI	OUI			OUI
	OUI	OUI	OUI	OUI		
	reprendre les textes écrits individuellement commencer la troisième partie	incitation à travailler				
<ul style="list-style-type: none"> Question / Proposition sur un élément de la narration (nom du personnage, objet de la quête menée par le chevalier / caractéristique physique d'un personnage) 	+ le nom du héros + il devient chevalier + âge + choix d'une péripétie (combat)	+ le nom du héros	+ objet de la quête + nom du héros + caractéristique d'un autre personnage (une fille qui sait se battre)	conquête		+ le nom du héros + caractéristique d'un autre personnage (un deuxième chevalier)
Problème technique exprimé via la messagerie instantanée	OUI	NON	OUI	•	OUI	NON
<ul style="list-style-type: none"> Contrôle de l'orthographe exprimé via messagerie instantanée 	NON	X	NON	•	NON	NON
<ul style="list-style-type: none"> mutualisation de ressources externes 	X	NON	NON	•	NON	NON
	Liste des prénoms masculins et féminins au Moyen Age					
Conversation portant sur un autre sujet	NON	NON	NON	NON	OUI	NON

D'une part ce travail comparatif nous permet de constater que les pratiques du groupe n°1 ne sont pas très éloignées de celles des cinq autres groupes. D'autre part, il nous permet de découvrir la façon dont les élèves utilisent la messagerie instantanée.

5.2.3.1 Une « conversation » comme les autres, marquée par :

- des salutations systématiques au début des échanges. Les élèves reprennent donc les étapes ritualisées de l'interaction orale (« slt » signifiant « salut ») :
 - **Laurick et valentin:10:26**slt ses valentin
 - **Nathan et Paulo:10:26**Bonjour
- des abréviations et l'emploi d'un registre familier, révélant la perception de l'outil comme relevant d'une situation de communication informelle (et détendue).
- la présence d'encouragements et de marque d'humour : les élèves semblent se divertir au cours de l'activité.
 - **safa & gaelle:10:27** ok bravo
 - **safa & gaelle:10:29** je te felicite je suis fiere de toi
- Malgré la dimension ludique de cet outil et la forte tentation d'aborder d'autres sujets, les interactions restent dans l'ensemble centrées sur la tâche.

5.2.3.2 Les marques d'une véritable collaboration et organisation

A- Je relève un usage récurrent du pronom personnel « on », ainsi que la prédominance de deux types de phrases : les interrogations et les injonctions. Les injonctions sont souvent directes (recours à l'impératif : « Lucie & Eva:11:24 mettez un nom »), cependant les élèves utilisent également modalisateurs (« il faudrait peut-être dire l'âge »).

B- Les élèves communiquent pour organiser le travail et relancer la motivation (essentiellement pour lancer le travail et se répartir les tâches)

C- Les élèves communiquent pour faire des choix et élaborer l'histoire (nom du héros, objet de la quête, choix d'une péripétie...)

5.3 Analyses des différentes versions des textes : collaboration et réécriture

5.3.1 Les quatre opérations de révision

Nous choisissons de traiter de la réécriture au sein de la phase de textualisation (voir « Etat de l'art » p.3)

Groupe 1 – à partir de la version 360 jusqu'à la version 5386 (correspondant aux quatre premières parties du texte)

Les opérations	Effectuées par un binôme sur sa propre production Immédiatement-	Effectuées par un binôme sur sa propre production - par la suite	Effectuées par l'autre binôme -Immédiatement-	Effectuées par l'autre binôme - par la suite (relecture)

		(relectures)		constante)
Le remplacement – enrichissement lexical	23		1	
Le remplacement – correction d'une erreur d'orthographe	86	3	24	2
L'ajout – d'ordre lexical	9		1	3
L'ajout –d'ordre grammatical	8		2	1
La suppression	1			
Le déplacement	2			

Correction immédiate :

- l'élève effectue l'une des quatre opérations au moment même où il écrit
- l'élève (ou l'autre binôme) effectue l'une des quatre opérations alors que la phrase n'est pas encore achevée.

(Extrait du texte final, non corrigé par l'enseignante, voir Annexe 5)

“Il était une fois un jeune garçon qui s'appelait Floxel Delaplace et il avait seize ans, il vivait avec son père et sa petite sœur dans un coin calme et loin du village, dans la forêt. Il était commerçant avec son père ils vendaient du vin avec lui, malheureusement l'argent qu'ils gagnaient ne suffisait pas à nourrir assez la famille de Floxel . Sa mère était morte d'une maladie de la peste ils ont du laisser leur mère mourir dans l'ancienne maison du village qu'ils habitaient auparavant Bourgamant un village qui a été brûlé avec toutes les personnes qui y vivaient car c'était le lieu où la peste était apparue. Quand Flore sa petite sœur elle devenait de plus en plus souffrante et mangeait de moins en moins. Floxel et Fulbert le père de Floxel et Flore font tout pour pouvoir payer un médecin.

Un jour Floxel apprit qu'il y avait un concours où il devait se livrer bataille et celui qui gagnerait le combat deviendrait un chevalier du roi , il gagnerait de l'argent puis devrait partir à la recherche de la clé d'or. Le jour du concours Floxel accepta de se battre contre Elvide un jeune garçon de son village qu'il n'appréciait pas et qui avait dix sept ans. Les deux garçons commencèrent à se battre avec leurs chevaux et leurs épées et pendant une heure trente ils se battèrent .Les deux chevaliers étaient au sol Elvide se leva et se dirigea vers son épée mais Floxel pensait à la récompense et si il gagnait le combat il pourrait soigner sa petite sœur et améliorer ses conditions de vie .Floxel se leva et courut pour prendre son épée qui était à côté de lui et se dirigea vers son ennemi et lui mit un coup d'épée sur l'épaule puis Elvide tomba par terre , Floxel mit l'épée sur son ennemi mais Elvide voulut arrêter le combat et que la récompense soit donnée à Floxel . Après avoir eue la récompense Floxel retourna chez lui pour donner l'argent à son père pour qu'il puisse payer un médecin à sa petite sœur Flore . Donc Floxel est devenu le chevalier du roi , se fit armer d'une épée , d'un écu , d'une lance , d'un heaume , d'un haubert brillant et d'un cheval (...)

Code couleurs : Auteurs : C & Cas , G & S , S & G , C & Cas , Mme Fernandes
Gargi, S, Cas & C, S

5.3.1.1 Le remplacement

Remplacement- Enrichissement lexical : Celui-ci intervient pour...

éviter une répétition	« et lui mit un coup d'épée sur l'épaule et » (version 2613), devient « lui mit un coup d'épée sur l'épaule puis » (version 2622)
utiliser un terme plus approprié afin de créer un univers cohérent et réaliste	(« Il franchit le portail » devient « Il franchit la porte »)
modifier le registre de langue : adopter un langage plus soutenu ou ressenti comme plus « médiéval » (l'expression ayant été apprise au cours de la séquence sur <i>Le Conte du Graal</i>)	« il devait se battrent » (version 1698) devient « il devait se livrer bataille » (version 2564)
une question de goût	« au yeux marron » devient « au yeux vert », (version 3841)
apporter une information plus précise	« Ils commencèrent a s'affronter longtemps jusqu'a la nuit » devient « jusqu'à 19 h 16 » (version 5141).
assouplir la syntaxe, en passant d'une phrase longue à deux phrases plus courtes	« Floxel curieux decida d'y entrait mais » (version 3587) devient « Floxel curieux decida d'y entrait . il franchit le portail ».

Le remplacement – correction d'une erreur d'orthographe, dans un cas, par exemple, de doute quant à l'orthographe d'un son, qui génère plusieurs automodifications	il vit un palller (version 3234), un paller (3241), un palet (3246), un palais (3252)
--	---

5.3.1.2 L'ajout

L'ajout – d'ordre grammatical : Les hétéro-corrections (ajouts et remplacements) concernent le plus souvent des éléments de surface (accents, majuscules). Ici, un binôme ajoute l'adverbe « pas » et la préposition « avec ».	« qu'il n'apprécier pas » « ils vendaient du vin avec son père; »
--	--

Les ajouts d'ordre lexical qui me semblent les plus intéressants sont ceux qui ont été effectués a posteriori :

* Ces ajouts organisent le texte : « I.PARTIE: Il était une fois un jeune garçon qui s'appelait » (les termes en violet ont été ajoutés dans la 1ère partie, alors que la rédaction de la 2ème partie est déjà en cours). Au moment où le texte devient long, les élèves ressentent le besoin d'une structure apparente.

* Les ajouts sont souvent liés à une nouvelle information apportée dans la suite du texte. Par exemple, la phrase initiale rédigée par S & G (« Il était une fois un jeune garçon qui s'appelait Floxel Delaplace il vivait avec son père et sa petite sœur dans un coin calme et loin du village,dans la forêt . », *version 638*), fait l'objet d'un ajout lexical de la part de C & Cas (« un jeune garçon qui s'appelait Floxel Delaplace et il avait 16 ans il vivait avec son père et sa petite sœur », *version 1961*). Cette information est ajoutée dans la première partie du texte, alors que ce binôme est en train de rédiger la deuxième partie. Il se trouve qu'il est devenu important de donner l'âge du héros car dans la deuxième partie l'âge de son adversaire vient d'être définie (« Floxel accepte de se battre contre Elvide un jeune garçon qui avait 17 ans de son village qu'il n'aimait pas », *version 1973*). Ainsi, il s'agit d'ajouter une caractéristique programmatique qui permettra de mettre en valeur le héros prêt à affronter un adversaire plus âgé.

De même, l'ajout d'une information nouvelle sur l'objectif du héros (« si il gagnait le combat il pourrait soigner sa petite sœur et améliorer ses conditions de vie », *version 2371*), pousse les élèves à redéfinir les conditions du combat, au début de la deuxième partie « celui qui gagnerait le combat deviendrait un chevalier du roi , il gagnerait de l'argent et il devrait partir a la recherche de la clé d'or », *version 2381*). Ces ajouts viennent donc renforcer la cohérence et révèlent une constante relecture et réécriture du texte.

5.3.1.3 Déplacement

Si les remplacements et ajouts sont nombreux, ce n'est pas le cas du déplacement dont je ne relève qu'une seule occurrence (dans le corpus étudié) : la proposition subordonnée est rejetée en fin de phrase.

« Floxel accepte de se battre contre Elvide un jeune garçon qui avait 17 ans de son village qu'il n'aimait » pas (*version 1974*) devient Floxel accepte de se battre contre Elvide un jeune garçon de son village qu'il n'aimait pas et qui avait 17 ans (*version 1982*).

Pour conclure, comme dans les travaux de Fabre-Cols, l'opération la plus effectuée est le remplacement, en particulier celui qui vise à corriger une erreur de langue. Il s'agit le plus souvent d'une autocorrection immédiate (86 fois), ou d'une hétérocorrection immédiate (24 fois). D'une manière générale, chaque binôme modifie son propre texte plutôt que celui de l'autre binôme. Nos

résultats ne nous permettent donc pas de prouver ou d'infirmer l'hypothèse d'un plus grand nombre de modifications en situation de collaboration, ni liées à l'utilisation de cet outil numérique.

5.2.4 Les surprises du palimpseste

Grâce à la fonction « Historique dynamique », de belles surprises attendent le lecteur qui a la chance de découvrir la genèse des textes des différents groupes.

5.3.3.1 Différentes façons de commencer l'histoire : l'humour (Groupe 2)

Le démarrage de l'activité de textualisation peut être long, comme dans le cas du groupe 2. Différentes versions sont proposées, le plus souvent humoristiques, parodiques et donc non validées par les élèves pour la version finale. Elles témoignent pourtant du plaisir de créer et partager des textes :

Auteurs : Laurick et Valentin, valentin, valentin, Nathan, mathilde et nathan

(version 1223)

L'histoire se deroule dans un petit village peupler de villageois avec un gros pif puis Leur chef : RobertdeGrosNez passez par la Il leur dit : Fabriquez vous un plus GROSSSSS NEZ QUE MOI !!!!

il firent donc et avait un PIF plus gros que la terre alors il habitarent sur le pif de Pifeur VI

(version 1392)

L'Histoire se deroule donc dans un château un prenable ... mias : Gizmo la licorne a fait une trainee arc en ciel et a detruit le chteau

(version 20330)

percedal robertdegrosnez et boromir et Dacien

percedal est un gamin grand et fort,il suit les principe des chevalier de la table ronde et il va former MRdegrosnez.

boromire et roux courageux simpatique

Après deux versions ouvertement parodiques et hors sujet (avec différentes variantes non citées ici), s'inspirant des *Aventures d'Astérix et Obélix* pour la première version et du conte de fées pour la deuxième, l'histoire tend à respecter les consignes dès la troisième version, mais tout en gardant des vestiges de sa genèse (notamment le nom du personnage : « Robert DeGrosNez »).

(version 8865)

Nous allons vous raconter l'histoire des quatre meilleur chevalier.

Percedal, Robertdegrosnez, Boromir et Dacien .

Percedal est grand et fort, il suit le principe des chevaliers et enseigne des enfant pour etre chevalier. Il habite dans une petite Maison pas loin de la cours.

Dacien est fort et est un grand guerrier avec un gros fleau.

Robert DeGrosNez Lui : possede une grosse épée En Acier et un bouclier Enorme il a un arc et quelque fleche
Nos 4 chvalier sont de bon amis depuis bien lomgtemps mais un jour

(version 13602)

histoire de V L'Histoire Choisis Majoritairement

il y a bien longtemps dans une contrer lointaine vivait un paysans du nom de Frodon. Frodon étai un homme qui vivait grâce a ses animaux il vivais seule car il n avais pas de femme et plus de famille car la ses parent on été tuer par les serviteur du roi car le roi étai cruel . un jour alors que Frodon étai entrain de traire ses vache les garde du roi qui passait par le vis ,et d un air sournois ils venaient lui parler

La quatrième version est longuement travaillée et est le fruit d'un travail collectif, comme en témoignent les différentes couleurs. Pourtant, lors de la séance en salle informatique réservée à des corrections de langue (répétitions et orthographe), les élèves prennent subitement la décision de remplacer cette quatrième version par une cinquième, rédigée par un seul élève, mais choisie apparemment de façon démocratique, comme l'indique le commentaire « histoire de V. L'Histoire Choisis Majoritairement ». Un message laissé par V. sur le tchat éclaire cette décision : « salut les mec ses V, l histor quon a ecris est assez dificile a comprendre donc j ecris mon histor et vous me direz se que vous en penser cordialment V. ». Cette réécriture aurait donc pour objectif d'aboutir à un texte plus compréhensible. De plus, le fort investissement de V, qu'il tient à rendre officiel (« V : salut je me suis connecter dimanche », « ouais mais moi jai tous écri », « au les mec 20h48et je bosse encors vous méter 2 fois plus de phaute d horto quavant »), peut le pousser à prendre ce type de décision.

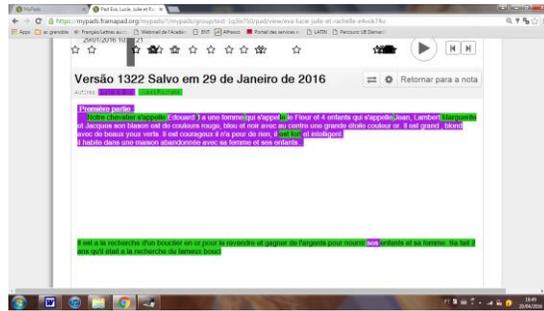
Pour conclure, l'évolution du texte de ce groupe me permet donc de découvrir que les élèves vivent une expérience ludique, l'outil Framapad leur permettant d'adopter une posture « ludique-créative » en détournant la tâche dans un premier temps, tout en pouvant respecter les consignes dans un deuxième temps. Cependant, je constate également que la production collaborative peut ne pas correspondre aux attentes de certains membres du groupe.

5.3.3.2 Deux façons de se répartir les tâches

Chez le groupe 3, la répartition des tâches semble différente de celle des autres groupes. Les couleurs nous indiquent que le binôme S. et M. a écrit la quasi-totalité du texte, alors que le binôme I. et D. s'est plutôt concentré sur la correction. Pourtant les échanges sur la messagerie instantanée suggèrent que ce dernier a d'abord essayé de participer à la rédaction (« c'est a nous décrire » I. et D.) et que dans un deuxième temps, cette répartition atypique des tâches s'est mise

en place (« c toi qui dois faire le texte nous on doit corriger » I. et D.). Cette organisation a donc permis de nombreuses hétérocorrections.

Alors que les autres groupes rédigent leur histoire de façon linéaire (en commençant par la situation initiale, puis en construisant la trame en suivant les étapes classiques du schéma narratif fourni par la feuille de route), le groupe 4 rédige deux parties de façon simultanée (*version 1322*), ce qui n'empêche pas les hétérocorrections (comme le montrent les mots en vers dans le texte violet et inversement).



Cette méthode nécessite d'ailleurs le recours à la messagerie instantanée, pour se mettre d'accord. Le binôme J.et R. se plaint de ne plus savoir qu'écrire au sein de la deuxième partie, puisque l'autre binôme a déjà utilisé ces éléments pour rédiger la troisième partie.

« Julie&Rachelle:08:47 on sait pas quoi marquer de plus psq vous avait marquer sur la 3eme partie se quon nallait marquer.

Lucie & Eva:08:47 nous on fait la 1ere la 3eme la 5eme et la 6eme

Lucie & Eva:08:48 et vous la 2eme la 4eme et la 6eme

Julie&Rachelle:08:48 oui mes c courts les parties

Lucie & Eva:08:49 ba nn on na pas fini la 3eme

Julie&Rachelle:08:50 oui mes on na fini la 2 on na plus rien na dire

Julie&Rachelle:08:50 *

Lucie & Eva:08:50 bh c bn

Julie&Rachelle:08:50 et comme vs avait dit y pars a la conquete.... »

6 Discussion et conclusion

6.1 Les limites

Ce travail pourrait être amélioré au niveau de la méthodologie de recherche, ainsi que du point de vue didactique et pédagogique.

6.1.1 Méthodologie recherche

Afin de mieux comprendre certaines stratégies ou décisions de groupe, il est indispensable d'enregistrer les interactions orales pendant le travail de rédaction (en classe) et de conduire des entretiens au terme de l'expérimentation.

Il aurait également été intéressant d'analyser les feuilles de route remplies par les élèves, afin de repérer des stratégies rédactionnelles en se basant sur le travail de Sharples et Pemberton (1990) en observant l'organisation des « items » sur la feuille : organisation linéaire ou non, présence de flèches, etc. (Piolat, A et Rousset J.-, Y., 1992). L'utilisation du traitement de texte (ou de Framapad, en l'occurrence) lors de la textualisation rend impossible l'analyse de ces formes de traces écrites.

6.1.2 Pédagogie et didactique

Il faudrait tout d'abord revoir les consignes. Il m'a en effet parfois semblé que les élèves commençaient la rédaction en ayant l'impression de devoir construire un texte ex nihilo, oubliant de s'inspirer des textes ressources, ainsi que de la feuille de route. Les efforts se sont souvent portés sur des choix à réaliser en groupe et ont consommé beaucoup de temps (les divers groupes qui se posent la question du nom du héros). Cependant, en l'absence d'une comparaison rigoureuse entre les textes initiaux (individuels) et les textes collectifs, il est impossible d'affirmer que ceux-ci n'ont pas vraiment servis. En outre, il semble qu'il soit difficile pour les élèves de construire une histoire, tout en la relisant afin d'effectuer une autocorrection ou une correction du texte des pairs. Il aurait été judicieux d'accorder plus de temps aux élèves pour relire les textes.

La question de l'accompagnement est également problématique, car il s'agit en fait d'un double accompagnement, technique et rédactionnel. Le travail en salle informatique apporte son lot de contraintes techniques et bien que d'autres tâches aient été préalablement réalisées avec du matériel informatique (séances de recherches sur la légende arthurienne, réalisation d'un diaporama, exercices de grammaire en ligne, etc), certaines compétences ne sont pas encore acquises. Une présentation détaillée des outils a pourtant été réalisée au préalable, mais Framapad est fréquemment une source d'angoisse pour les élèves : lorsque le tchat ne fonctionne pas, quand certains effacent involontairement des phrases rédigées par l'autre binôme, etc. Il revient donc à l'enseignant de résoudre en premier lieu des problèmes techniques, ce qui rend difficile l'observation du travail en lui-même et l'étayage au niveau des compétences rédactionnelles. Toute mon énergie a été dédiée à la résolution de ces problèmes et non à un véritable accompagnement du travail d'écriture en lui-même (feedback écrits, correction des erreurs de

langues³, etc.). Il serait donc préférable de mener ce projet avec un autre enseignant afin de se répartir les rôles.

Il serait ensuite souhaitable de retravailler les consignes afin d'inciter les élèves à mener à bien une actualisation du modèle chevaleresque. Alors que l'oeuvre étudiée (*Perceval et le conte du Graal*) s'inscrit dans une réalité où les rapports hommes-femmes sont extrêmement codifiés (et que par conséquent la feuille de route reprend ce même schéma), le groupe 3 a attribué une qualité guerrière à un personnage féminin, comme le montrent les échanges sur le tchat, ainsi que l'extrait qui suit :

S et M, 11:44 : la fille elle c se batre

I et D, 11:44 : ok

Extrait : « Victor, à bout de forces, tomba par terre le tigre allait se jeter sur lui , quand Florida, d'un coup de poignard, l'abattit »

Enfin, il aurait été intéressant de concevoir une activité autour de la fonction « Historique dynamique » de Framapad, afin de faciliter une prise de conscience des opérations de réécriture effectuées. En effet, il n'est pas certain que mon projet d'écriture collaborative ait permis aux élèves de réfléchir aux transformations opérées sur leurs textes.

En somme, le déroulement des séances ainsi que le protocole de recherche sont à revoir, afin de rendre la collaboration plus fluide et d'aboutir à des textes plus travaillés. Quant au travail d'analyse que j'ai mené dans le présent mémoire, il reste incomplet et souvent à l'état embryonnaire.

6.2 Conclusion

Dans cette classe aux représentations plutôt positives de l'activité d'écriture en général et d'une expérience collaborative en particulier, l'expérimentation semble avoir intéressé les élèves, qui se sont tous investis. La crainte d'entrer en conflit et d'aboutir à un texte incohérent n'a pas empêché qu'une collaboration efficace ne se soit mise en place. Chaque groupe a opté pour un mode organisationnel spécifique, le groupe 1 -par exemple- se répartissant les rôles spontanément tout en maintenant un polylogue actif et dynamique tout au long de l'expérimentation. Les interactions tant orales qu'écrites dénotent un dynamisme, de réelles capacités à dépasser les conflits pour construire un texte en commun. Les usages de la messagerie instantanée, ainsi que l'évolution des différentes versions des textes, montrent que les élèves se sont appropriés cet outil.

³ je n'ai effectué aucune correction sur les textes des élèves.

L'analyse des quatre opérations de réécriture n'est pas probante, mais révèle tout de même une forte activité métalinguistique.

Les résultats obtenus contribuent à l'enrichissement de ma pratique professionnelle. J'ai ainsi pu utiliser des outils numériques qui m'angoissent habituellement. Il s'agit donc d'une victoire personnelle me permettant de me projeter dans des pratiques futures pour lesquelles l'outil numérique sera sans doute incontournable. En outre, j'ai constaté l'efficacité du travail collaboratif. Si l'école forme de futurs citoyens, il est essentiel de permettre aux élèves de faire l'expérience de la collaboration, de l'entre-aide, du partage du travail et des responsabilités. Enfin, j'ai eu la chance d'observer les échanges et de mieux connaître les profils des élèves. Ainsi, certains élèves extrêmement timides en classe, comme S., que je considérais jusqu'alors comme adoptant une posture de passivité face au travail, se révèlent impliqués et capables d'initiatives, débats et argumentation passionnés.

Bibliographie

Apotheloz, D. (2001). Les formulations collaboratives du texte dans une rédaction conversationnelle : modes d'expansion syntaxique, techniques méta-langagières, grandeurs discursives manipulées, etc. In De Gaulmyn, M.-M., Bouchard R., Rabatel A. *Le processus rédactionnel, écrire à plusieurs voix*. (pp 49-66).Paris : L'harmattan.

Barré-de-Miniac, C. (2000), *Le rapport à l'écriture – aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Bedel,C., Falbo, E.(2012). L'écriture collaborative supportée par les TICE. Mémoire professionnel de Master 2, UGA, Education.

Bouchard, R. (1998). L'interaction en classe comme polylogue praxéologique. *ELLUG, Grenoble* 3, 1-16.

Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G., Butera, F.,(2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie [En ligne]*, 163.

URL : <http://rfp.revues.org/1013>

Compagnon, A . (2014). Cinquième leçon : l'auctor médiéval, cycle de conférences Qu'est-ce qu'un auteur ? Repéré à <http://www.fabula.org/compagnon/auteur5.php>.

Coutelet, B. (2007). Organiser l'écriture collaborative des élèves. Repéré à <http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/que-dit-la-recherche/organiser-l-ecriture-collaborative-des-eleves-2.htm>

Driver, C. (2005). Interactions langagières dans la construction du savoir et action du maître : L'exemple de l'atelier de négociation graphique. Mémoire Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Lyon. Education.

Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège, de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, Paris : ESF éditeur.

Garcia-Debanç, C. & Fayol, M. (2002). Apports et limites du modèle du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratique*, 115/116.

Hulin, T (2013). Enseigner l'activité « écriture collaborative ». *Tic&société*, 7. <https://ticetsociete.revues.org/1314>

Kervyn, B. et Faux, J. Jérôme Faux. (2014). Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? *Pratiques [En ligne]*, 161-162.

Mahieddine, A. (2010). L'étayage de soutien à la production écrite dans une tâche de rédaction collaborative. *Synergie Algérie*, 9, 145-158.

Meirieu, P. (1997). Groupes et apprentissages, *Connexions*, 68.
<http://www.meirieu.com/ARTICLES/groupeetapprentissage.pdf>

Meirieu, P. (1999). Pourquoi le travail en groupe des élèves ? Objectifs et méthodes du travail en groupe pour les pratiques de classe. In *Repères pour enseigner aujourd'hui*, ouvrage collectif publié par l'INRP.
Repéré à <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletgdgde.pdf>

Petit, V. (2014). Module Écriture collaborative.
Repéré à :
http://www.utc.fr/~wprecip/modules/collaborative/adultes/co/Ecriture_collaborative_web.html

Piolat, A et Rousset, J.- Y. (1992). Rédaction de textes. Éléments de psychologie cognitive, *Langage*, 106, 106-125.

Rabatel, A.(2004). *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Riviere, V. (2006). L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde. Thèse de doctorat l'université Paris III – Sorbonne Nouvelle. Didactique des langues et des cultures.

ANNEXES

Sommaire des annexes

ANNEXE 1 : Feuille de route distribuée aux élèves lors de la phase de planification

ANNEXE 2 : Questionnaire

ANNEXE 3 : Quelques réponses d'élèves au questionnaire préalable et au questionnaire bilan

ANNEXE 4 : Transcription de l'enregistrement n°2 (Groupe 1, phase de planification)

ANNEXE 5 : Texte rédigé par le groupe 1, sur Framapad

ANNEXE 6 : échanges sur la messagerie instantanée (groupe 1)

ANNEXE 1 : Feuille de route distribuée aux élèves lors de la phase de planification

FEUILLE DE ROUTE

ECRIRE UN ROMAN DE CHEVALERIE

Aides et ressources

Pour conjuguer un verbe : <http://leconjugueur.lefigaro.fr/>

Pour vérifier le sens ou l'orthographe d'un mot : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

- 1) Chaque élève relit les quatre textes qu'il a déjà écrits au cours de la séquence : la description du chevalier, la rencontre entre le chevalier et une jeune fille, le combat, la scène où le héros montre qu'il possède l'une des qualités chevaleresques.
- 2) Choisir son groupe (quatre élèves) et se réunir afin d'élaborer le plan de l'histoire.

Première partie : la situation initiale

Qui est votre chevalier ? (nom, prénom, famille, blason, etc) _____

A quoi ressemble-t-il et quelles sont ses qualités morales ?

Où habite-t-il et avec qui ? (dans une forêt, comme Perceval ? A la Cour du Roi Arthur ?)

Aides et ressources :

+ Vous devrez vous inspirer de vos textes « décrire un chevalier ».

+ Pour décrire le blason : relisez la fiche dans votre cahier et/ou consultez le site :

<http://blasons.free.fr/heraldique/heraldique.php#formes>

+ Pour choisir le nom de votre chevalier, de ses adversaires et de sa Dame : fiche « noms du Moyen Age »

Noms masculins : <http://www.prenoms.com/edito-prenoms/prenoms-styles/les-prenoms-medievaux-quelques-prenoms-masculins-du-moyen-age-o5073.html>

Noms féminins : <http://www.prenoms.com/edito-prenoms/prenoms-styles/les-prenoms-medievaux-quelques-prenoms-feminins-du-moyen-age-o5072.html>

Deuxième partie : la quête commence

Votre chevalier commence une quête (il part à la recherche d'un objet) :

+ de quel objet s'agit-il et pourquoi est-il important ?

+ Pourquoi le chevalier

décide-t-il de partir à sa recherche ?

Troisième partie : une belle rencontre

Votre chevalier arrive dans un château mystérieux et rencontre une jeune fille qui lui demande de l'aide...

A quoi ressemble ce château ?

Comment est la jeune fille ? (habits, coiffure, aspect physique, qualités morales)

Comment se comporte-t-elle ? Dans quel état d'esprit est-elle ?

De quelle façon se déroule cette rencontre ?

Pourquoi la jeune fille a-t-elle besoin de l'aide du chevalier ? (inclure un dialogue dans lequel la jeune fille explique son problème)

Aides et ressources :

+ Vous devrez vous inspirer de vos textes « le chevalier rencontre une jeune fille » et pourrez relire l'extrait de *Perceval* ou le *Conte du Graal* « Perceval rencontre Blanchefleur ».

+ Fiche : quelques châteaux médiévaux

https://www.google.fr/search?q=chateaux+moyen+age&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjAgquF_snKAhXIVRoKHR_kCG8Q_AUIBygB&biw=1093&bih=479

+ Pour choisir la coiffure de la Demoiselle : <http://www.lesfeestisseuses.com/t34705-Pr-cision-sur-les-costumes-f-minin-du-moyen-age.htm>

Quatrième partie : le combat

Votre chevalier en affronte un autre. Pourquoi ? A quoi ressemble ce chevalier ? Que veut-il ? Comment se déroule le combat ?

Aides et ressources :

Vous devrez vous inspirer de vos textes et pourrez également relire l'extrait de *Perceval* ou le *Conte du Graal* « Perceval affronte Clamadeu ».

Cinquième partie : Une autre péripétie

Le parcours de votre héros sera semé d'embûches et il fera une mauvaise rencontre ...

un être difforme ? une troupe de brigands ?

Où arrivera dans un lieu étrange...

Sixième partie : La fin du roman

Votre chevalier retrouve l'objet (ou échoue et devra continuer sa quête) + FIN

Petit plus : Vous devrez également réutiliser le petit texte dans lequel vous avez montré que votre chevalier possède une qualité propre à la chevalerie (générosité, courage, foi, etc). Ce texte pourra vous aider à décrire votre héros (dans la première partie du roman) ou être intégré à une péripétie.

Attention !! Il ne s'agit pas de recopier le texte de l'un des élèves du groupe, sans prendre en compte ceux des autres élèves.

La production finale doit être le fruit d'un travail **collectif**.

De plus, il faudra rendre l'ensemble **cohérent**, ne pas casser pas le fil du récit mais s'efforcer de lui donner une suite logique.

ANNEXE 2 : Le questionnaire

1) Comment te sens-tu quand tu fais une rédaction en classe ou à la maison ?

2) A ton avis, faire une rédaction te permet de...

- 3) Que ressens-tu quand tu relis l'une de tes rédactions une fois qu'elle est terminée ?
- 4) Est-ce que les textes que tu as écrits pour le roman de chevalerie (le portrait du chevalier, la rencontre entre ce chevalier et une demoiselle ayant besoin de son aide, un combat entre deux chevaliers, etc) t'ont permis d'exprimer un peu de ta personnalité, de ta vision de la vie ?
- 5) Est-ce que tu penses que chaque personne a son propre style, écrit à sa façon ou les rédactions sont toutes un peu pareilles ?
- 6) Est-ce que tu as une façon particulière d'écrire ?
- 7) Est-ce que tu serais d'accord pour écrire un texte avec d'autres élèves ? L'exercice te semble :

Très intéressant Intéressant pas très intéressant pas intéressant

Complicqué un peu complicqué pas complicqué

- 8) Est-ce que tu serais d'accord pour « mélanger » tes textes (sur le chevalier) avec ceux d'autres élèves ? L'exercice te semble

Très intéressant Intéressant pas très intéressant pas intéressant

Complicqué un peu complicqué pas complicqué

- 9) A ton avis, quels seraient les avantages et les inconvénients d'un tel exercice ?

ANNEXE 3 : Quelques réponses d'élèves au questionnaire préalable et au questionnaire bilan

8) Intéressant, pas complicqué
 9) Avantages: Ça ferait une histoire varié. avec des choses différente.
Inconvénients: peut-être un peu bazar.

8) pas très intéressant / complicqué
 9) Ça peut faire une grande histoire mais aussi la

8) Les avantages: il y a des personnes et inconvénients, et il

1) Pfff!!! je deteste les redac.
 2) Rien
 3) me permet de trouver les inspiration mais c'est fatiguant
 4) non
 5) non c'est pas pareil
 6) très intéressant pas du tout complicqué!!!
 7) intéressant un peu complicqué
 8) C'est de l'aide.



on.
 11.22 (t
 00.19 10

7 (pas très intéressant; c'est un peu compliqué).
8) les avantages c'est que c'est plus facile de faire
ensembles (mais des fois on n'est pas tous d'accord)
donc pas toujours faciles.

Cours Français

C'était bien et le fait de pouvoir
sans se parler était bien, ça changeait.
On pouvait savoir qui écrivait quoi.
J'ai bien aimé ce cours.

Les difficultés de travailler en
groupe sont de se mettre
d'accord, de savoir ce
qu'on veut et de savoir
les passages de texte que
l'on va choisir pour
que se soit cohérent et
que chaque personne donne
son avis et de ne pas
se faire la tête pour ça.
Mais sinon nous avons réussi
et on ne s'est pas
embrouillées.

Point positifs: C'est qu'on était en salle informatique et qu'on était en
groupe, on était en train d'écrire un texte.

Point négatifs: On pouvait pas chuchoter on devait parler sur "chat".

1. Bien

2. Je me sens un
peu stressé.

3. avoir de l'imagination
mais apparemment ça
rien d'autre

4. Non

5. Je pense que
chaque personne
à son style.

b. Non

6. Intéressant (à 2)
un peu compliqué

7. Intéressant (à 2)
compliqué

8. Ce serait bien
parce qu'il y a
plusieurs imaginations.
Ce serait pas bien
parce que l'entente
avec les personnes

ANNEXE 4 : Transcription de l'enregistrement n°2 (Groupe 1, phase de planification)

1. Vous allez écouter ?
2. E oui
3. groupe Rires
4. G quelque chose ?
5. ___ euh
6. S alors
7. Cas Il est fort ?
8. S donc on dit qu'il habite avec son père et sa sœur
9. Cas Il est fort et...
i. Rires
10. C Bleus ? (rires)
11. Cas Il est fort !
12. ___ Rires
13. Cas Et beau !
14. C J'espère on 00
i. Rires
15. Cas Fort et beau
16. S On va arrêter de rigoler parce que là faut être sérieuses !
17. G Non mais là j'ai un peu mal à la tête aussi
18. Cas Ensuite il a les yeux 00 verts
19. C Bleus !!
20. Cas Non verts !
21. Sa On dit qu'il a les yeux
22. Cas Verts et il est châtain
23. C Il a les mêmes yeux que Catia
24. Cas Non mais sinon ça va faire les mêmes yeux que la fille
25. C La fille, elle a les yeux bleus ?
26. G Ouais
27. S On dit qu'il a les yeux bah
28. Ensemble verts !
29. Cas Verts et il est châtain
30. S ouais
31. C Les yeux verts comme Catia
32. S (rires)
33. C Attends la fille elle a les yeux bleus
34. Cas Elle est... elle est... Sa couleur elle est châtain
35. C Cheveux...
36. Cas châtain (*dictant*) Et elle est grande de taille (*dictant*) 00 taille
37. Cas Euh lui..on... il a les yeux verts
38. C Comme Catia
39. G Yeux bleus
40. Cas verts (*dictant*)...Il est grand (*dictant*)
41. C Il a les mêmes yeux que Catia alors...
42. S Non ! mais arrêtez 00
43. Cas grand (*dictant*)
44. C Il a les yeux verts ?
45. Cas Et grand (*dictant*)
46. G Et il est beau
47. S C'est bon
48. ___ (inaudible)
49. C Faut dire beaucoup de choses, attends !
50. G Faut dire euh...comment ils sont habillés. Elle en robe et lui en...j'en sais rien
51. ___ (inaudible)
52. C Est-ce qu'il est déjà ... ?
53. ___ (*rires*)
54. G Mais elle est con
55. S donc
56. ___ (*rires*)
57. G Est-ce qu'il est déjà habillé ?
58. S Bah on dit en fait qu'il est habillé tu voix avec des BOTTES ! t'as vu comme
59. G avec une armure
60. S mais non mais parce que en fait il est pas encore chevalier, au pire on dit parce que
61. Cas Ah OUAIS ! on dit qu'il est pas encore chevalier
62. C Donc on dit il est quoi alors ?
63. S bah
64. Ca Bah c'est c'est...
65. S Que c'est c'est...
66. C Un gardien de moutons
67. S Il...Il fait du commerce
68. Cas commerce
69. S avec son père
70. Cas Il est commerçant
71. S Il est commerçant avec son père. Il est
72. C Arrêtez, ça se fait pas !
73. Cas Et commerçant
74. Cas Il vend des
75. S Et t'as vu.. Et t'as vu comme... il vend des
76. Cas Des bottes

77. ___ (inaudible) là
78. S Ouais avec des...
79. Cas Ouais euh
80. S Pantalons
81. C Pantalons noirs
82. S Et des tuniques...
83. Cas blanches
84. C (en écrivant) Il est commerçant quoi ?
85. S Les commerçants ça vendait
quoi à l'époque ?
86. Cas (dictant) Il est commerçant, ses habits
sont...
87. G des moutons
88. Cas les bottes noires euh marrons
89. S Non mais ça peut pas être un berger !
90. Cas Il vend quoi ?
91. G Chai pas, il..
92. Cas Des bottes marron
93. C Ça existait au moins les magasins ?
94. S Mais non c'était pas des magasins,
c'était des mini euh...
95. ___ des..euh
96. S Des marchés
97. G des chevaux
98. C des fruits !
99. G Des chevaux !
100. Cas euh
101. C mais ça peut vendre des
fruits !
102. G Du manger
103. Cas Ah bah oui au marché !
104. Ca Ah bah oui là où.... marché
105. G mais du manger !
106. S du manger
107. Ca tu marques euh...
108. S au pire, au pire... on
dit, il vend euh..il vend...Il peut s'appeler
Yvan
109. C il peut s'appeler Yvan !
110. ___ (rires)
111. C Yvan
112. S Yves
113. Cas elle a dit « Yvan »
114. C Yvan il vend
du...Yvan il vend du...
115. G Non mais marque déjà ses
habits, faut pas oublier
116. C Ses habits
117. S Il est commerçant, il vend
des euh
118. C ATTENDEZ OH arrêtez de
tous parler ! 00
119. C Des habits
120. Cas Il vend
121. C Des habits, j'ai écrit !
122. S Non
123. Cas Des bottes...marron
124. Cas T'écris bottes marrons
(dictant)
125. G Chemise euh...blanche
(dictant)
126. C Tu dis ça existait les
tuniques ?
127. Cas Tunique blanche et pantalons
128. G Et des pieds, tu vois des
pieds
129. Cas Et tu sais les pantalons larges
là ?
130. C ATTENDEZ attendez !
131. S Il vend du fromage et du vin
132. Cas Comment ça s'appelle les
pantalons larges ?
133. S Madame
134. S (inaudible)
135. E Bah en fait il les vendait pas
comme ça les habits à l'époque. Il les faisait
je pense sur mesure pour mettre euh
136. C Oui non mais pour lui
137. E Ah pour lui ? Euhh je sais
pas, parce que c'était pas vraiment bouffant
hein au Moyen Age
138. S Si c'est un peu bouffant et
avec c'est une tunique Et des bottes
139. C C'est pas quoi ?
140. E Je peux chercher pour
demain, je sais pas comment on appelle ça.
Je pense que c'était plutôt des collants qu'ils
avaient, des collants très serrés, très épais,
mais on peut.. je vais chercher ça pour
demain
141. Cas D'accord merci euh
142. C Il vend quoi elle a dit ?
143. S On dit qu'il vend euh
144. G Des pommes et tout là
145. S On dit qu'il vend des des de
la
146. S De la nourriture et tout
147. Cas Des fruits
148. S Des fruits des légumes de la
viande

149. C fruits
 150. Cas En gros à manger
 151. G Mets des fruits et de la nourriture
 152. S De la nourriture voilà
 153. — Des légumes
 154. S (lisant) La quête commence. Cas
 Ça va ?
 155. S (lisant) Votre chevalier commence une quête
 156. C Non faut dire des choses sur sa famille
 157. S On dit euh par exemple pour la deuxième partie euh vu qu'il demande euh la quête commence
 158. C Non mais
 159. S vu qu'ils sont pauvres on va dire comme ça, y a euh le roi par exemple il peut organiser une quête pour trouver un objet
 160. C Au début on devait dire des choses sur sa famille
 161. Ca Mais tu veux pas que ça après là maintenant faut dire des trucs sur sa famille
162. S Sa famille on dit que sa sa mère elle a été euh
 163. — Ah (inaudible)
 164. S Hein ? Elle a été pendu parce qu'elle a volé
 165. C Aaah !
 166. C Aaah ! d'accord y a pas de problème, je dis ça moi
 167. G Allez, on dit elle a été brûlée
 168. S Hein ?
 169. G Elle a été brûlée
 170. C Attendez Attendez !
 171. — Brûlé par
 172. — Tu fais quoi toi ?
 173. Cas Elle a été brûlée
 174. C Attends !
 175. S Non au pire on dit qu'elle était morte d'une maladie
 176. — Ah !
 177. S vu qu'ils ont pas de sous ils peuvent pas la soigner
 178. —
 179. Cas Nan elle a été brûlée ! On dit elle a marché dans... elle voulait taper...
 180. S Oui mais là (rires)
 181. S Madame !

Conventions de transcription

bonjour : chevauchement

ANNEXE 5 : Texte rédigé par le groupe 1, sur Framapad

Il était une fois un jeune garçon qui s'appelait Floxel Delaplace et il avait seize ans, il vivait avec son père et sa petite sœur dans un coin calme et loin du village, dans la forêt. Il était commerçant avec son père ils vendaient du vin avec lui, malheureusement l'argent qu'ils gagnaient ne suffisait pas à nourrir assez la famille de Floxel. Sa mère était morte d'une maladie de la peste ils ont du laisser leur mère mourir dans l'ancienne maison du village qu'ils habitaient auparavant Bourgamant un village qui était brûlé avec toutes les personnes qui y vivaient car c'était le lieu où la peste était apparue. Quand à Flore sa petite sœur elle devenait de plus en plus souffrante et mangeait de moins en moins. Floxel et Fulbert le père de Floxel et Flore font tout pour pouvoir payer un médecin.

Un jour Floxel apprit qu'il y avait un concours ou il devait se livrer bataille et celui qui gagnerait le combat deviendrait un chevalier du roi, il gagnerait de l'argent puis devrait partir à la recherche de la clé

d'or. le jour du concours Floxel accepte de se battre contre Elvide un jeune garçon de son village qu'il n'appréciait pas et qui avait dix sept ans. Les deux garçons commencèrent à se battre avec leurs cheval et leurs épées et pendant une heure trente ils se battèrent. Les deux chevaliers étaient au sol Elvide se leva et se dirigea vers son épée mais Floxel pensait à la récompense et si il gagnait le combat il pourrait soigner sa petite sœur et améliorer ses conditions de vie. Floxel se leva et courrut pour prendre son épée qui était à côté de lui et se dirigea vers son ennemi et lui mit un coup d'épée sur l'épaule puis Elvide tomba par terre, Floxel mit l'épée sur son ennemi mais Elvide voulut arrêter le combat et que la récompense soit donner à Floxel. Après avoir eut la récompense Floxel rentra chez lui pour donner l'argent à son père pour qu'il puisse payer un médecin à sa petite sœur Flore. Donc Floxel est devenu le chevalier du roi, se fit armer d'une épée, d'un écu, d'une lance, d'un heaume, d'un haubert brillant et d'un cheval.

Le roi envoya Floxel à la recherche de la clé d'or et sur le chemin il vit un beau palais, grand et brillant. Il était en pierre avec un toit rouge et le palais était doré brillant. On pouvait le voir à des kilomètres. Floxel curieux décida d'y entrer. Il franchit la porte facilement, ettonait il continua le chemin en se doutant de se qu'il allait lui arriver, puis il vit une princesse qui se nommer Marie elle était blonde aux yeux vert elle portait une robe rose qui était longue jusqu'au pieds avec des chaussures à talon aiguilles blanc brillants.

Floxel s'avança vers la princesse Marie il lui dit:

-Vous êtes charmante mademoiselle

-Merci c'est gentil. Vous aussi vous êtes charmant

-Merci c'est un honneur de vous rencontrer. S'avaient vous où se trouve la clé d'or?

-Oui, suivait moi. A condition de combattre contre mon époux Escaladors Lepetit et si vous gagnait, je vous épouserai

-D'accord. Vous aurai ma parole de chevalier

-Voici le plan de la carte où se trouve la clé d'or.

-Merci pour votre aide. Maintenant c'est à moi de tenir ma parole.

-Cela était un honneur.

Le lundi seize octobre à deux heures Floxel et Escaladors Lepetit aller s'affronter en duel à Bruxelles.

À deux heures trois Escaladors Lepetit attendait Floxel puis soudain Floxel entra dans la cour où il aller s'affronter, ils étaient vêtus de leur haubert, écu, heaume, lance, épée et étaient sur leur cheval blanc.

Ils commencèrent à s'affronter longtemps jusqu'à dix neuf heures et à dix neuf heures et demie Escaladors Lepetit tomba par terre puis Floxel le poignarda d'un coup d'épée sur le cœur et Escaladors Lepetit mourut directement.

Deux jours après, Floxel se maria avec la princesse Marie.

Après, le mariage le jeune marié n'avait pas oublié sa mission. Il dut quitter sa femme, pour aller à la quête de son précieux objet qui lui permettrait de devenir une personne importante en plus de sa place de chevalier. Mais Floxel n'était pas le seul à sa recherche il y eut trois combats avant le sien dont la récompense était la même que le combat de se dernier. Il était donc quatre en tout à la recherche ce pouvoir, le chevalier ne perdit pas de temps et s'aider de la carte donnait par son épouse. Quatre jours s'écoulèrent et il se découragea de plus en plus mais il n'oublia pas les raisons pour lequel il faisait cela. L'aventurier arriva près d'une grotte, n'ayant pas le choix d'y entrer il arriva face à un animal indécidable, on pouvait croire que c'était le diable en personne. Voulant faire demi-tour, il pensa à sa petite sœur et son père il sortit son épée et son bouclier et commença à livrer bataille. Le

Malorsie, Marguerite, Mathe, Mathie, Mathilde,
Mechtilde, Mélie, Métronie, Mode, Nantechilde,
Ode, Odete, Odile, Odonette, Opportune,
Ostrogotho, Pétronille, Phébalde, Placidina,
Plectrude, Poppa, Praetoria, Pulcelle,
Ragnachilde, Régina, Renaude, Richilde
safa & gaelle <3:08:11 on laisse floxel
safa & gaelle <3:08:12ehhfuhh
safa & gaelle <3:08:12hfkir
safa & gaelle <3:08:12coucou
safa & gaelle <3:08:12 on taimé
safa & gaelle <3:08:12 <3
catia & cassandra <3:08:13 ouiii ont laissr floxel
safa & gaelle <3:08:17 ok fo utiliser t
safa & gaelle <3:08:17 ta descrip
safa & gaelle <3:08:17 ion µ
safa & gaelle <3:08:17 cr
safa & gaelle <3:08:18 ta desc
safa & gaelle <3:08:18 -è_ç
safa & gaelle <3:08:18 il nous fau ta description
cassandra
catia & cassandra <3:08:19attend
safa & gaelle <3:08:19 ok
catia & cassandra <3:08:20 d abord faut dire quil
devient chevalier
catia & cassandra <3:08:21repondait
safa & gaelle <3:08:31 PK elvide
catia & cassandra <3:08:31laisse moi ecrie
donne ton avis issi
safa & gaelle <3:08:34 il faudrait peut etre dire
lùage
safa & gaelle <3:08:34age
catia & cassandra <3:08:34 ok apres attend
safa & gaelle <3:08:35 ok
catia & cassandra <3:08:39donner nous des idee
par chat
safa & gaelle <3:08:40 tu peut dire quil a voulue
faire un combet
catia & cassandra <3:08:40ecrit toi
catia & cassandra <3:11:16ecritt tiiiio
safa & gaelle <3:11:18non vs aver di s vs
catia & cassandra <3:11:20okey
safa & gaelle <3:11:20merci
catia & cassandra <3:11:20 on passe a la 3 partie
catia & cassandra <3:11:20derien <3
Matys:11:22 cc

catia & cassandra <3:11:23 cc
catia & cassandra <3:11:27c'est a vous les filles
catia & cassandra
<3:11:31ooooooooohohohohohohoooo
safa & gaelle <3:11:43noooooooooooooon
catia & cassandra <3:11:43 a vous
safa & gaelle <3:11:43 a ns
catia & cassandra <3:11:43 on va pas tout faire
safa & gaelle <3:11:44mrm ont a presque tt fait
catia & cassandra <3:11:44 a nan
safa & gaelle <3:11:44 sii
safa & gaelle <3:11:45arrt de mentire
catia & cassandra <3:11:45chao
safa & gaelle <3:11:46 on rigoler olala
catia & cassandra <3:11:46 ba fait le alors
safa & gaelle <3:11:46 o c bon
catia & cassandra <3:11:49DAK SES BIEN
catia & cassandra <3:11:51DANS UN PALAIS
YA PAS DE PORTAIL
safa & gaelle <3:11:53 si
safa & gaelle <3:11:53 nn
safa & gaelle <3:11:53 on c trom p
catia & cassandra <3:11:54 ko
catia & cassandra <3:11:54 ok
Mme Fernandes Gargi:21:25Bonsoir, Dans la
version finale du texte il faudra enlever les
"titres" (1.partie, etc.). Vous pourriez reprendre
plus de termes vus en classe (vocabulaire des
habits de la jeune fille, de l'équipement du
chevalier, du combat, etc). Vous pouvez regarder
les sites que je vous ai indiqués sur la feuille de
route et/ou reprendre des parties des textes que
vous avez écrits en classe.
cassandra catia:11:29 vs devez faire la
conjugaisons
<3 gaelle & safa <3:11:29t quiiiiiiii
cassandra catia:11:30cassy et caty
<3 gaelle & safa <3:11:31ah daaaaakoord
<3 gaelle & safa <3:11:32j'ai (gaelle) re ecrit les
heure en chiffre et pas en lettre comme la prof a
diit
<3 gaelle & safa <3:11:34caca

Année universitaire 2015-2016

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation Mention Second degré Parcours : Lettres Modernes

Titre du mémoire : L'écriture collaborative avec Framapad en classe de 5ème

Auteur : Lauranne Fernandes-Gargi

Résumé :

Une expérimentation menée dans une classe de 5ème, nous permet de nous interroger sur l'écriture collaborative réalisée avec un traitement de texte collaboratif (Framapad) : en quoi ce projet d'écriture favorise-t-il réellement la collaboration entre les élèves, ainsi que des opérations de réécriture ? De quelle façon les élèves s'organisent-ils au sein des groupes et comment utilisent-ils l'outil numérique ? De cette problématique, découlent un certain nombre de questions : quelles sont les représentations que les élèves ont de l'écriture collaborative ? Comment se déroule cette collaboration lors des trois phases de rédaction, à savoir la planification, la textualisation et la révision ? Qu'en est-il des interactions ? Comment les élèves s'organisent-ils ? A quel niveau de collaboration parviennent-ils ? Quelles sont les opérations de réécriture (auto et hétéro-corrections) effectuées ? En vue d'esquisser quelques éléments de réponse, ce travail examine divers travaux sur le travail de groupe (Meirieu, 1997, 1999), les opérations de réécriture d'un texte (Fabre-Cols, 2002), les processus rédactionnels (Hayes & Flower), les interactions entre pairs (Riviere, 2006) et l'écriture collaborative numérique. Nous constatons une utilisation efficace de l'outil, permettant une véritable collaboration.

Mots clés :

Enseignement du français, 5ème, écriture collaborative, représentation, interaction, réécriture, numérique, Framapad

Summary :

An experiment conducted in class allows us to ask ourselves about collaborative writing done with a collaborative word processor (Framapad): why this writing project actually promotes collaboration between students and that rewrite operations? How students organize themselves in groups and how they use digital tools? Of this problem, derive a number of questions: what are the representations of collaborative writing? How is this collaboration during the three drafting phases, namely planning, textualization and revision? What about interactions? How students organize themselves? At what level of cooperation they succeed? In order to give some answers, this work examines various works on the working group (Meirieu 1997, 1999), the rewrite operations of a text (Fabre-Cols, 2002), editorial processes (Hayes & Flower), peer interactions (Riviere, 2006) and the digital collaborative writing. We see effective use of the tool, enabling true collaboration.

Keywords

French teaching, collaborative writing , representation, interaction, rewriting, digital, Framapad