

L'écriture collaborative d'un carnet de voyage en 5e. Comment écrire l'intime à plusieurs ?

Manon Haudecoeur

▶ **To cite this version:**

Manon Haudecoeur. L'écriture collaborative d'un carnet de voyage en 5e. Comment écrire l'intime à plusieurs ?. Education. 2017. dumas-01748379

HAL Id: dumas-01748379

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01748379

Submitted on 29 Mar 2018

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

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

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC

Année universitaire 2016-2017

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

Mention Second degré

Parcours : Lettres modernes

L'écriture collaborative d'un carnet de voyage en 5e

Comment écrire l'intime à plusieurs ?

Présenté par Manon Haudecoeur

Mémoire de M2 encadré par Simonetta di Santo Arfouilloux

Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS[1]

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Manon HAUDECOEUR
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :
« L'écriture collaborative d'un carnet de voyage en 5e. Comment écrire l'intime à plusieurs ? »

, agissant en l'absence de toute contrainte,

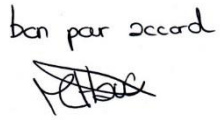
☐ **autorise** ☐ **n'autorise pas** [2]

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Annecy, le 10 mai 2017

Signature de l'étudiants(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »



Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Manon HAUDECOEUR

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / (MEEF-SD) / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

« L'écriture collaborative d'un carnet de voyage en 5e.
Comment écrire l'intime à plusieurs ? »

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Annecy,
Le 10 mai 2017

Signature de l'étudiant(e)



Table des matières

1. Introduction 1
2. Etat de l'art 1
   2.1. Les processus rédactionnels 1
      2.1.1. Le modèle Hayes et Flower (1980) 1
      2.1.2. Intérêts et limites du modèle de Hayes et Flower 3
   2.2. Intégrer le sujet scripteur en didactique de l'écriture 5
      2.2.1. La notion de sujet scripteur 5
      2.2.2. Reconsidérer l'écriture 7
   2.3. L'écriture collaborative d'un carnet de voyage 12
      2.3.1. La collaboration en didactique de l'écriture 12
      2.3.2. Faire travailler les élèves en groupe 13
      2.3.3. L'écriture collective de l'intime 16
3. Problématique 17
4. Méthode 18
   4.1. Protocole 18
   4.2. Participants 24
   4.3. Matériel 25
   4.4. Méthode de recueil des données 25
5. Résultats 26
   5.1. Représentations des élèves 26
      5.1.1. Représentations initiales et finales 26
      5.1.2. Critères de réussite selon les élèves 27
   5.2. Utilisation des écrits intermédiaires 27
      5.2.1. Liste des étapes 27
      5.2.2. Typologie des ajouts, suppressions et modifications 29
   5.3. Evaluation des acquis individuels 31
      5.3.1. Compétence transversale 31
      5.3.2. Compétences en écriture 31
6. Discussion 34
   6.1. Rappel du contexte de l'étude 34
   6.2. Vérification des hypothèses 35
      6.2.1. Valoriser l'élève 35
      6.2.2. Développer une écriture de l'intime chez l'élève 35
      6.2.3. Faire de l'élève un sujet scripteur 36
   6.3. Limites et perspectives 37
7. Conclusion 38
8. Bibliographie 40

1. Introduction

Ce travail de recherche explore le domaine de l'écriture collaborative en classe de français. Il part de l'hypothèse que l'écriture collective d'un carnet de voyage en 5e permet aux élèves d'acquérir de nouvelles compétences et de développer une écriture de l'intime. Cette problématique s'inscrit dans les programmes de 2015 qui placent l'élève en acteur de son apprentissage, et est pertinente pour des élèves qui voient l'écriture seulement comme une contrainte scolaire, amenant son lot de difficultés et de freins à la créativité. Le but de cette recherche sera de montrer qu'un travail d'écriture le plus libre possible, avec des consignes larges, permet aux élèves de progresser en écriture, en s'investissant dans une production écrite longue et complexe. Elle tâchera également de montrer que le travail de groupe favorise l'acquisition individuelle de compétences en écriture.

Cette recherche sera développée en plusieurs parties. Pour commencer, elle interrogera les données de la littérature scientifique afin de construire une problématique et des hypothèses de résolution de celle-ci. Ensuite, elle établira un protocole d'expérimentation d'écriture collaborative d'un carnet de voyage en classe de 5e qui s'appuiera sur les lectures scientifiques précédentes, et qui visera à vérifier les hypothèses formulées. Les résultats de l'expérience seront ensuite décrits et discutés afin de répondre à la problématique de l'écriture collective de l'intime.

2. Etat de l'art

2.1. Les processus rédactionnels

En préambule, il est nécessaire d'expliciter les processus à l'œuvre dans la rédaction.

2.1.1. Le modèle Hayes et Flower (1980)

Hayes et Flower se basent sur les protocoles verbaux utilisés par les psychologues afin d'étudier les processus rédactionnels. Ils constatent l'existence de trois composantes dans l'activité de rédaction : l'environnement, la mémoire à long terme et les processus. Au sein des processus, ils en distinguent quatre : la planification, la textualisation ou mise en texte, la révision et le processus de contrôle. N. Chellouai (2013) considère que l'ajout du processus de contrôle est original tandis que les autres processus semblent reprendre dans un ordre identique « concevoir, inclure, produire » ou « pré-écrire, écrire et réécrire » de Collins et Gentner (1980). La fonction de contrôle permet en effet une interaction entre les autres processus. Selon C. Garcia-Debanc

et M. Fayol (2002), le modèle amène également à distinguer deux autres composantes : l'environnement de la tâche – qui inclut le texte déjà produit, les consignes de composition précisant le thème, le destinataire et les motivations de l'écrit à réaliser – et les connaissances conceptuelles, situationnelles (à qui s'adresse-t-on et pourquoi ?) et rhétoriques, c'est-à-dire relatives aux types de textes, conservées dans la mémoire à long terme. Nous allons maintenant expliquer chaque processus rédactionnel en nous appuyant sur le schéma ci-dessous.

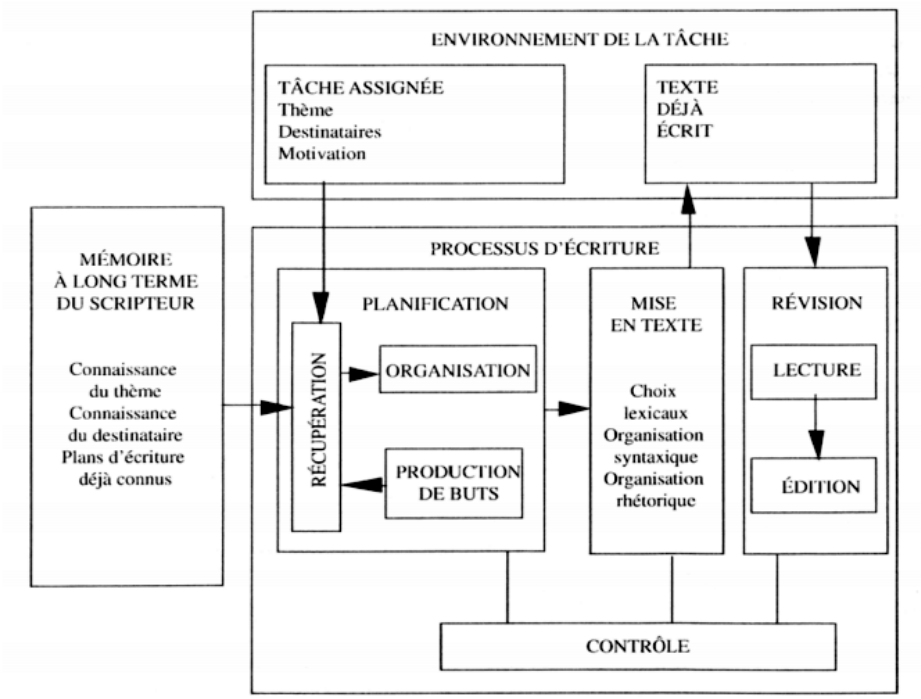


Fig 1. *Modèle de production verbale écrite,* Hayes & Flower, 1980, p.11 in Garcia-Debanc et Fayol, 2002, p.297.

Le premier processus est la planification, lui-même décomposé en trois sous-processus. Le sous-processus de conception est la réception des informations nécessaires extraites de la mémoire à long terme et de l'environnement où la tâche est accomplie. Cette sélection d'information continue jusqu'à ce qu'un élément soit jugé non nécessaire à la tâche accomplie. En d'autres termes, c'est le moment de la réalisation des écrits intermédiaires comme la liste et la prise de notes de phrases syntaxiquement incorrectes, avec des phrases non-verbales, par exemple. Nous étudierons le rôle des écrits intermédiaires dans la deuxième partie. Passons maintenant au sous-processus d'organisation qui correspond à la structuration des informations en un plan chronologique et ou hiérarchique. Aux listes et à la prise de notes s'ajoutent des marques d'organisation – des flèches par exemple – ou d'indexation – une numérotation par exemple. Pour finir, le sous-processus de recadrage évalue et réajuste ces écrits intermédiaires

en fonction du but initial de l'écrit. Ces trois sous-processus peuvent être répétés. Ainsi, la planification peut aussi être appelée « pré-écriture » : le scripteur cherche les informations, les classe et les réajuste par rapport au type d'écrit à produire. Vient ensuite la textualisation ou mise en texte qui transcrit les représentations planifiées. Le scripteur fait des choix lexicaux, d'organisation syntaxique et rhétorique afin de mettre en mots puis en propositions, en phrases et en paragraphes les idées triées dans la phase de planification. La textualisation est suivie de la révision. Ce processus correspond à la relecture, premier sous-processus, puis à la réécriture, deuxième sous-processus qu'on appelle aussi la « correction » du texte, dans le but de l'améliorer. Le scripteur tente de rapprocher le texte qu'il a produit de son intention initiale d'écrire. Enfin, le processus de contrôle gère la réalisation des trois processus rédactionnels précédents et évalue leur pertinence en s'adaptant aux contraintes de l'écrit. Ce processus de contrôle ne se réalise pas par étape, faisant ainsi du modèle un modèle linéaire, mais il se répète sans cesse et fait des allers et retours entre les processus de rédaction.

2.1.2. Intérêts et limites du modèle de Hayes et Flower

D'après C. Garcia-Debanc et M. Fayol (2002), le modèle a permis des progrès en didactique de l'écriture. Dans un premier temps, ce modèle prend en compte les processus rédactionnels au lieu de s'appuyer sur l'analyse linguistique des produits écrits achevés. En somme, pour ces auteurs, le modèle Hayes et Flower montre ce qu'il se passe au moment de l'écriture en décomposant des opérations qui relèvent de pratiques instinctives pour un scripteur expert. Il a également initié la conception d'outils didactiques pour l'écriture et la réécriture qui se focalisent sur les processus de planification et de révision. Enfin, ce modèle permet la régulation par l'enseignant des activités d'écriture en classe. Celui-ci peut proposer des aides et des entraînements ciblés sur un processus rédactionnel.

Cependant, le modèle Hayes et Flower connaît des limites. Toujours d'après C. Garcia-Debanc et M. Fayol, la première limite est la mise à l'écart de la dimension linguistique dans l'élaboration textuelle. En effet, le processus de mise en mot, et donc les phénomènes psycholinguistiques sont peu développés par rapport aux processus de planification et de révision. Afin de compléter le modèle Hayes et Flower, il est possible de mentionner le modèle de Levelt (1989) basé sur modèle de Garrett (1975, 1980) et qui s'applique à la production orale.

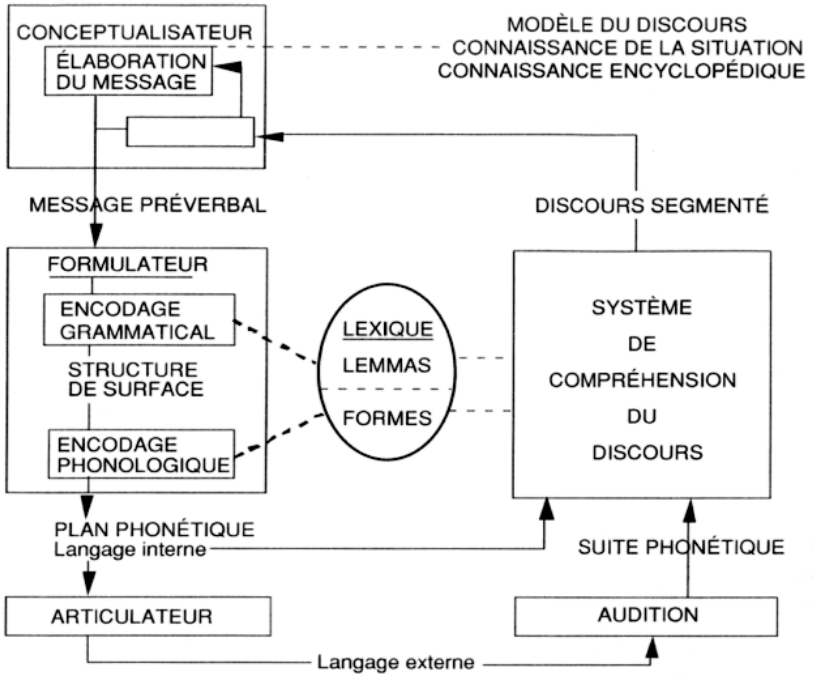


Fig 2. « Le modèle Garrett-Levelt » in Garcia-Debanc et Fayol, 2002, p.299.

Ce modèle s'intéresse donc surtout à la transformation des idées recueillies lors d'une phase antérieure, qui n'est pas étudiée ici, en mots et en phrases. Autrement dit, il cherche à analyser la traduction d'un message en forme linguistique. Cette traduction se fait en deux phases. Une première correspond à l'élaboration d'une représentation fonctionnelle gérant à la fois une structure grammaticale abstraite – notamment en choisissant le verbe et son sujet – et des éléments lexicaux abstraits également que l'on appelle « lemmas ». Lors de la deuxième phase, les structures syntaxiques et les formes lexicales abstraites sont rendues concrètes au moyen de l'appareil phonétique. Mais comme nous l'avons dit précédemment, ce modèle est plus adapté à la production orale qu'écrite puisque la transformation est réelle lorsque que les mots et les phrases sont prononcées.

Nous pouvons maintenant revenir à Hayes et Flower pour constater que l'effet de la tâche sur les processus rédactionnels mobilisés n'est pas pris en compte dans le modèle qui se préoccupe surtout de la rédaction de textes argumentatifs. Ainsi, Hayes et Flower mettent de côté la spécificité des tâches d'écriture en proposant un modèle qui serait valable à la fois pour des écrits d'argumentation et des écrits de type expression écrite – que nous étudierons avec les différents modèles didactiques de l'écriture dans la deuxième partie – ou même des écrits totalement libres de contraintes.

Le modèle proposé par Hayes et Flower permet de connaître les processus mis en œuvre lors d'une tâche d'écriture mais il ne faut pas envisager de suivre ce modèle à la lettre en didactique. En effet, le découpage de l'écriture, même en un ensemble de processus complémentaires, risque de bloquer l'élève et de le pousser à une réalisation trop scolaire et l'impliquant peu personnellement. Il s'agit maintenant de mettre l'élève au centre de la production écrite.

2.2. Intégrer le sujet scripteur en didactique de l'écriture

Nous allons voir que l'apprenant doit être considéré comme un sujet scripteur en didactique. Nous tâcherons de définir cette notion avant de montrer qu'une reconsidération de l'acte d'écriture est nécessaire pour l'intégration du sujet scripteur.

2.2.1. La notion de sujet scripteur

Afin de définir le sujet scripteur, il faut déjà faire un retour sur la notion de sujet en sciences humaines et en littérature. Le terme de sujet est d'abord évoqué par Descartes dans le *Discours de la méthode* (1637). Le sujet est raisonné : il a directement accès à la réalité et donc à une forme de vérité. Kant nuance ensuite dans la *Critique de la raison pure* (1781) que la raison, et donc le sujet, a une influence sur le réel, en émettant une théorie qu'il vérifie par l'expérience. Aussi, la littérature semble le lieu privilégié de l'expression du sujet. D'après M-M. Bertucci dans *Le français aujourd'hui* (2007, n°157, 11-18), le récit permet d'accéder à la connaissance de l'autre et de soi-même. De plus, dans le cas d'une autobiographie, la construction du récit fait émerger un sujet où le narrateur est à la fois le l'objet qui est étudié et le sujet qui écrit. De façon simultanée, le lecteur se construit également en sujet, c'est-à-dire en lecteur qui interprète.

Nous pouvons maintenant ébaucher une définition du sujet-scripteur en didactique. Isabelle Delcambre écrit dans *Le français aujourd'hui* :

> « (…) on peut voir que la notion de sujet scripteur est souvent liée à la nécessité revendiquée de considérer la singularité du sujet, son investissement dans l'écriture, le sens qu'il donne à l'activité, sa « parole ». Elle est aussi articulée à la théorisation d'un sujet clivé et d'une langue non instrumentalisée : reconnaissance d'un travail de l'inconscient dans le langage et d'un sujet qui se crée dans le langage, qui, comme sujet, est à la fois acteur et agi, produisant de l'écriture et en même temps produit par elle. »
>
> (*Le français aujourd'hui*, 2007, n°157, 33-41)

La notion de sujet scripteur engloberait donc tout un ensemble de paramètres du passage à l'écrit et c'est ce que montre D. Bucheton dans ses travaux où elle utilise le terme de « sujet écrivant » (*Faire advenir le sujet écrivant*, 2013). Pour construire un mode d'écriture proche des élèves

dans un cadre scolaire ordinaire, elle passe notamment par la réécriture qui est pour elle un « travail du sujet écrivant sur sa propre écriture, sur sa pensée, ses savoirs, sur son rapport au monde et aux autres » (Bucheton, 1996b, 162). L'écriture devient alors pour le sujet « un mode de penser qui lui permet d'interroger le monde et d'y jouer un rôle actif, plus actif parfois, et plus efficace que la parole même » (Bucheton et Bautier, 1996, 32).

Mais, d'après C. Tauveron (*Le français aujourd'hui*, 2007, n°157, 75-82), deux conceptions du sujet scripteur s'opposent. Une première affirme que la subjectivité ne s'exprime que dans l'écriture de soi (récits personnels, souvenirs, témoignages, confidence, expression d'une émotion et d'une sensibilité) et la seconde érige l'élève en auteur. Cependant, Tauveron précise que le sujet scripteur qu'est l'élève est forcément influencé par son expérience scolaire, les codes d'écriture et les attendus implicites de cette écriture. Le problème est ici de laisser la place à la subjectivité en apportant des savoirs et des savoirs-faire à l'élève. Selon Tauveron, à l'école comme dans la vie sociale « l'écriture n'est pas une activité d'épanchement du moi mais un travail de séduction de l'autre (et de soi dans la foulée, éventuellement) ; et si l'on y parle de soi, il s'agit toujours d'un soi construit, ou falsifié, autrement dit d'un autre. ». Ainsi, le récit dit « de vie » ne parle pas plus du sujet que le récit de fiction comme l'explique Tauveron :

> « Pour peu qu'il se sente autorisé, encouragé à le faire, le sujet scripteur y inscrit sa singularité : singularité de son approche sensible du monde réel, de sa compréhension des hommes, de ses valeurs, de la configuration de son imaginaire, de ses figures obsessionnelles, de son usage de la langue, de ses stratégies narratives, de ses références livresques, autrement dit de « son expérience personnelle » de l'univers, de l'humanité, du langage, de la bibliothèque et des pouvoirs de l'imagination. ».
>
> (*Le français aujourd'hui*, 2007, n°157, 75-82)

D'après elle, il s'agit maintenant de conférer à l'élève le statut d'auteur afin qu'il devienne un sujet scripteur. Cependant, cet objectif semble difficile à mettre en place car même le lexique didactique sépare l'élève de l'écrivain – quand il ne fait pas de différence dans le niveau d'expertise en lecture. Il éloigne donc l'élève de cette faculté d'écrire, de travailler le langage jusqu'à créer son propre langage. Au contraire, l'élève est déjà habitué à une activité mimétique de l'écriture, à travers les consignes données par l'enseignant. De la même manière que le sujet lecteur, le sujet qui interprète activement lors de sa lecture, s'est imposé en didactique de la lecture, il faudrait, toujours d'après Tauveron, envisager de considérer « le sujet scolaire écrivant comme un ensemble de sujets apprenants certes mais aussi comme un ensemble d'auteurs singuliers, ce qui ne veut pas dire comme un ensemble d'écrivains. » (*Le français aujourd'hui*, 2007, n°157, 75-82). En effet, dans tous les autres domaines artistiques, la place

est laissée à l'élève d'exprimer ce qu'on appelle « l'intention artistique » et cette conception pourrait être reprise dans le cas de l'écriture narrative. L'élève devient alors un auteur pourvu d'une intention artistique. Toutefois, il n'est pas un écrivain, « qui est un auteur dont l'intention et la valeur ou « mérite » esthétiques ont été reconnus dans un contexte social et historique donné, et le statut officialisé (par exemple dans un catalogue d'éditeur). ». Nous reviendrons, dans la troisième partie, sur la question de l'auteur et du lectorat visé qui peut déterminer la part d'intime d'un texte littéraire.

L'élève doit cependant être accompagné par l'enseignant dans son nouveau statut d'auteur et Tauveron propose d'inciter le travail d'écriture sans l'étouffer de codes. Pour cela, elle donne quelques exemples de consignes indirectes par la médiation du verbe « pouvoir » comme : « Tu peux, comme un auteur, te donner des consignes à toi-même. », « Tu peux intégrer ta propre expérience ou tes connaissances personnelles dans la trame de ton récit. » ou bien « Tu peux « emprunter » des phrases d'écrivains qui te plaisent particulièrement. ». (*Le français aujourd'hui*, 2007, n°157, 75-82)

Après avoir reconsidéré le statut de l'élève en didactique de l'écriture, il faut à présent reconsidérer le travail d'écriture à l'école, qui semble laisser peu de place pour que s'exprime l'expérience intime de l'élève.

2.2.2. Reconsidérer l'écriture

2.2.2.1. Les modèles didactiques (Bucheton et Chabanne, 2002)

Dans cette partie, nous ferons un retour sur les modèles didactiques en écriture et nous tâcherons de montrer que les pratiques d'enseignement évoluent vers une prise en considération du sujet scripteur en nous appuyant sur les travaux de Bucheton et Chabanne (*Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*, 2002). Le modèle le plus ancien est celui de la rédaction. La rédaction est une tâche organisée par une consigne qui énonce les choses à faire dans un ordre logique. L'écriture sert simplement à transcrire la pensée. Ce modèle repose sur le principe de l'imprégnation ou le modèle ancien de l'imitation. En effet, les élèves lisent et analysent les textes avant de passer à l'écriture. La priorité est donnée à la maîtrise des normes et l'écriture n'est que l'étape finale de ce processus. L'écriture est réduite à des compétences techniques placées au centre de l'évaluation – c'est-à-dire à la maîtrise de la langue et de la mise en mot – ainsi des compétences culturelles. Cette conception est bien évidemment inégalitaire car l'écriture semble être considérée comme un don que l'on possède ou non, sans possibilité

d'apprendre à écrire. Le deuxième modèle est l'expression écrite. Il marque une rupture avec le concept de rédaction, et en expose les limites : les élèves ne s'expriment pas en étant soumis à des consignes et l'écriture ne doit pas être assimilée au talent. Pour la mise en place du modèle de l'expression écrite, Bucheton et Chabanne font référence au concept des textes libres de Freinet (*L'imprimerie à l'école,* 1927) où les élèves pratiquent quotidiennement des activités d'écriture afin d'effacer les inégalités et l'idée de génie dans l'écriture. Le principe est d'amener les élèves à pratiquer la langue française et la mise en mots sans leur imposer de contraintes de départ. Selon Bucheton et Chabanne, le modèle de la production d'écrite et de l'évaluation critériée vient ensuite. Il s'agit de rendre apparents les processus rédactionnels et de les décomposer, d'analyser les contraintes non seulement de la langue et d'émettre une théorie du texte comme unité spécifique et enfin, de décrire les dispositifs d'aide notamment en relecture ou en révision. L'intérêt est de proposer une méthode en plusieurs étapes et des outils rigoureux qui viseront à améliorer les premiers écrits. L'évaluation accompagne donc les élèves tout au long de leur travail d'écriture qui sera construit sur une séquence entière et qui ne sera plus seulement considéré comme le produit fini mais comme le projet d'écriture imaginé, construit et amélioré. Ces critères, formulés avec les élèves pour les élèves, doivent être entendus au sens large : ce sont des éléments de description de propriété du texte ou des consignes d'écriture. Mais Bucheton et Chabanne énoncent que l'évaluation critériée pose le problème de l'intérêt du texte : tous les critères peuvent être évalués positivement dans la production terminée sans que le scripteur se soit vraiment impliqué en tant que sujet. Par ailleurs, selon eux, le risque est de transformer la séance d'écriture en une séance d'apprentissage des outils alors que l'essence même de l'écriture est de poser son regard singulier sur le monde afin de se l'approprier. C'est ce que le modèle sujet écrivant tâche de proposer. Pour Bucheton et Chabanne, la didactique de l'écriture doit se focaliser sur l'essentiel c'est-à-dire :

> « ce qui est au centre même des récits et qui en constitue le fondement anthropologique : les grandes angoisses, les désirs, révoltes, quêtes ambigües, contradictoires, toujours entravées, du bonheur et du pouvoir, de la fraternité et de l'obéissance filiale, de l'aventure et du besoin de sécurité, thèmes où toujours s'enchevêtrent ceux, puissants, de la vie et de la mort. »
>
> (*Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*, 2002, chap. 2b)

Pour atteindre cet objectif, ils affirment qu'il faut favoriser au maximum les expériences de lecture et d'écriture des élèves et de participer activement à leur éducation culturelle, puisque l'on a vu que des inégalités pouvaient naître dans le rapport à la culture. Pour eux, il faut aussi réserver du temps au tâches d'écriture et celles-ci ne doivent pas être des prétextes à travailler la langue française, qui est un moyen et non pas un objectif en soi. En considérant que

l'apprentissage de l'écriture se fait en grande partie de manière implicite dans la pratique même de cette activité, les leçons et les exercices peuvent être, d'après eux, allégés. La réécriture – ou la reformulation globale des textes – ainsi que les écrits intermédiaires qui la composent, doivent alors être considérés comme des outils d'apprentissage.

2.2.2.2. Les écrits intermédiaires et le brouillon

D'après C. Doquet (Les écrits intermédiaires au cycle 3 pour penser et apprendre, *Le français aujourd'hui,* 2011, n°174, 57-68), les écrits intermédiaires portent ce nom car ils se trouvent entre les écrits préparatoires d'un écrit final, et cet écrit final qui pourra être présenté comme achevé. Les écrits intermédiaires témoignent de la construction de la pensée et de la réflexion des élèves, comme le font par exemple, les carnets de lecture. Selon elle, le carnet de lecture peut être considéré comme un écrit intermédiaire dans le sens où il permet de construire une réflexion, mais pour qu'il soit vraiment utile à l'élève, il faut que cette pratique soit encadrée, sans être étouffée par le cadre scolaire. Dans un premier temps, Doquet dit qu'il est possible de réserver sur une double page un espace pour la construction de la trace écrite collective, et de laisser un autre espace libre aux remarques et aux illustrations des élèves. L'avantage de ce genre d'agencement est que les élèves peuvent facilement rajouter des éléments au fil de la lecture. Le carnet de lecture est alors un outil privilégié pour une réflexion sur les lectures puisqu'un un retour y est possible. Il permet également de mettre les œuvres lues en réseau et de créer un cercle de lecteur en faisant circuler les carnets par petits groupes. Les élèves peuvent faire des commentaires sur le carnet de leurs camarades et ensuite en prendre connaissance. D'après elle, les remarques peuvent être classées en deux catégories : les remarques qui portent sur le contenu, l'opinion des élèves et celles qui portent sur la forme, la manière de dire. La création de ce genre de situations problématiques au sein d'un cercle de lecture entraîne une reformulation orale voire une réécriture.

Il convient à présent de s'interroger sur la place du brouillon dans la réécriture. Le brouillon est un écrit intermédiaire dans la mesure où il constitue un support de réflexion autant sur les idées que sur la langue française. L'étude des brouillons d'écrivains montre que l'appropriation de l'espace de la page est un facteur important de l'efficacité du brouillon. Sur une page blanche, les possibilités sont multiples : les élèves peuvent tracer des marges, centrer ou décentrer leur texte, laisser de grands espaces entre lignes afin de pouvoir réécrire ensuite, organiser la page selon un code couleur et mettre de côté le concept de linéarité de l'écriture suggéré par les feuilles quadrillées. L'écriture devient alors un véritable travail dont les couches sont visibles.

Pour N. Dembri (*Revue sciences humaines*, 2011, n°35, 15-22), le brouillon est un véritable instrument didactique. Dans un premier temps, comme nous venons de le montrer, il permet de faire prendre conscience à l'élève que l'écriture est un travail qui demande du temps et des efforts, loin de la conception du génie ou du talent. D'ailleurs, les efforts à faire lors de la tâche d'écriture donnent lieu à une surcharge cognitive chez le scripteur. En effet, écrire demande plusieurs compétences :

> « 1. prendre en compte la situation de communication et le (ou les) destinataire(s) ;
>
> 2. adapter un contenu à un enjeu (recherche d'idées et de stratégies de communication)
>
> 3. choisir une structure ou respecter un cadre imposé (planification)
>
> 4. réviser : relire, réécrire (détecter les constructions syntaxiques défaillantes.)
>
> 5. assurer la cohérence textuelle et l'enchaînement logique des idées. »
>
> (Dembri, 2011)

Le brouillon permet de décomposer ces compétences en les mettant à plat. Les problèmes peuvent ensuite être résolus un par un. Des solutions peuvent être expérimentées, notamment grâce aux opérations d'ajout, de suppression, de remplacement ou de déplacement.

2.2.2.3. Quelques expérimentations pour renouveler l'écriture scolaire

A. Portelette démontre l'importance des écrits intermédiaires dans une expérience qu'elle détaille dans *Le français aujourd'hui* (2011, n°174, 69-78). Selon elle, l'écrit « n'est ni la projection graphique d'une pensée déjà là ni la transcription d'un oral qu'il suffirait de mettre aux normes du code de la langue écrite. ». Elle propose un dispositif de commentaire de la lecture pour faire comprendre aux élèves la dimension réflexive de l'écriture. Avant de commencer les activités d'écriture en elles-mêmes, elle favorise la lecture autonome en créant des horizons d'attente chez les élèves : Que va-t-on trouver dans un roman de chevalerie ? Après cette lecture, une séance est mise en place pour définir les forces en place dans le conte de Perceval le Gallois – au programme de cinquième – et ainsi ébaucher la complexité de la formation du chevalier dans le roman. Le recours à l'écrit va permettre au professeur d'examiner le cheminement de la pensée de ses élèves et de leur montrer l'interaction entre l'écriture et la pensée. L'expérience se déroule en trois phases. Pour commencer, les élèves doivent rédiger un paragraphe qui décrit les événements principaux du roman et comment ils interviennent dans l'évolution du personnage de Perceval. Ici, la consigne n'a pas à être respectée strictement, elle

sert surtout de prétexte à lancer les élèves dans une activité d'écriture. A. Portelette prend comme exemple le travail d'un élève :

> « Au début Perceval vivait /avec sa mère dans la gaste forêt /et un jour il est parti se balader dans la forêt. Le chasseur a vu quatre chevalier plus tard celui-ci rentra chez lui qui raconta son histoire passionnante alors Perceval décida d'être chevalier. le jeune garçon parti chez le roi Arthur est a rencontré Lancelot. quelques jours après il fut chevalier et Gornement de Gort lui a appris les règle de la chevalerie. Un moment Keu est parti aller le chercher mais celui-ci ne venait pas alors quelques jours plus tard il est parti chez le roi Arthur qui c'était rappelait de son lignage alors le roi à nommé le jeune homme de chevalier de la Table ronde. »

Dans ce premier jet, l'écrit calqué sur l'oral et le résumé est lacunaire : des épisodes secondaires sont mis en valeur et des événements principaux sont oubliés. Il n'y pas de retour réflexif et l'élève n'est pas encore capable de prendre du recul sur sa lecture et sur le travail fait en classe. La seconde étape consiste à proposer aux élèves de faire une liste des étapes du récit, après avoir défini le terme avec la classe. Pour le même élève, on note cette fois que les traces de son activité cognitive sont présentes sur l'écrit intermédiaire : « avec les flèches, les ratures, les ajouts, il a trié, éliminé, classé, regroupé. ». La réflexion sur la lecture est bien présente et l'élève parvient même à établir le début d'une interprétation en formulant ses idées sous la forme de groupes nominaux listés. De plus, l'absence de déterminant témoigne de la prise de distance avec l'histoire. La dernière phase est la réécriture c'est-à-dire le retour à l'écrit linéaire. Le même élève écrit :

> « Au début Perceval vivait dans la Gaste forêt comme chasseur avec son javelot mais un moment ils voie quatres chevaliers alors il va chez Arthur pour devenir chevalier. Le jeune homme n'a pas été fait chevalier alors Gornement de Gort lui a appris les règles de la chevalerie et le maniement des armes. Il veut commencer à faire des combats. Un moment il va sur l'île d'Avalon et se bat contre Anguingueron après s'être battu le vassal de Clamadeu est parti se faire prisonnier chez le roi Arthur. Le jeune chevalier resta sur l'île et va se battre contre Clamadeu le suzerain des îles il a vu qu'il était trop faible alors lui aussi va se faire prisonnier. Il combat en dernier contre l'orgueilleux de la lande et il va se fair prisonnier. Après tout les combats que le jeune homme à fait et les règles de chevalerie qu'il a accompli le roi Arthur a mit Perceval chevalier de la Table ronde. »

La syntaxe a été améliorée sans que le professeur intervienne avec des annotations spécifiques, les codes de l'écrit sont mieux respectés et l'écriture s'éloigne de l'oral. L'écrit intermédiaire a donc permis une meilleure structuration de la pensée. Par ailleurs, les dénominations spécifiques des personnages révèlent un processus d'interprétation et de distanciation de la lecture. Pour conclure, ce dispositif semble mettre l'élève en péril car on peut se demander pourquoi l'écrit intermédiaire n'intervient pas avant le premier jet, mais il permet de considérer l'écriture comme une mise en travail de la pensée et prend en compte l'activité de l'élève dans son ensemble.

Dans le spécial *Faire écrire* (GFEN, 2007, 28), J. Bernardin propose lui aussi un dispositif de réécriture. Dans un premier temps, la consigne suivante est donnée aux élèves : « Vous allez devoir écrire un poème autour du mot « soleil ». Cherchez tous les mots qui vous viennent à l'esprit en lisant le mot « soleil » mais ne les écrivez pas. ». Ensuite, le professeur classe ces mots au tableau en deux catégories : matériel ou idéal. Les élèves inventent après ça une histoire dans leur tête. Ils ne peuvent toujours pas écrire. A l'oral, les volontaires racontent leur histoire, c'est ce qu'on appelle la phase de socialisation des idées. Ils reçoivent maintenant la consigne d'écrire. Une seconde phase orale a lieu, cette fois-ci les élèves lisent leurs textes puis disent ce qu'ils aiment dans le travail de leurs camarades. Les détails qui leur plaisent peuvent être réutilisés lors de la phase finale : la réécriture de leur poème. Ce dispositif consiste donc successivement en une phase de planification, de socialisation des idées, à l'écriture d'un premier jet, au pillage des idées, et à une réécriture qui permet l'épaississement du texte. Jacques Bernardin propose enfin une relecture collaborative sur le principe de la différenciation. Les élèves les plus en difficulté du point de vue de l'écrit s'intéressent à la cohérence textuelle, les élèves un peu plus à l'aise s'occupent de la syntaxe et les élèves autonomes corrigent l'orthographe dans le texte de leurs camarades. Les textes sont ensuite remis à leurs auteurs qui les réécrivent une seconde fois et arrivent à une version finale du poème sur le soleil.

Pour conclure cette partie, le sujet scripteur, c'est-à-dire l'auteur qui réfléchit sur sa propre écriture, peut être intégré en didactique au moyen des écrits intermédiaires qui matérialisent le lien entre la pensée et l'écriture. Le dispositif de Bernardin laisse également entendre que le travail collaboratif permet l'entrée dans un processus d'écriture réflexif. En effet, nous pouvons supposer que le travail de groupe implique les élèves en les mettant dans une situation problématique – arriver à une production finale commune – qu'ils doivent résoudre en réfléchissant et en faisant des choix d'écriture.

2.3. L'écriture collaborative d'un carnet de voyage

Nous allons commencer par montrer comment le travail collaboratif peut s'adapter en didactique de l'écriture. Ensuite, nous verrons comment le travail de groupe peut s'organiser et nous nous poserons enfin la question de l'écriture de l'intime dans un tel contexte.

2.3.1. La collaboration en didactique de l'écriture

Selon M. Meziadi et P. Nadam (*Le travail collaboratif,* 2015), travailler en groupe consiste à plusieurs opérations complémentaires : mutualiser qui signifie partager les ressources, coopérer qui signifie se répartir des tâches, et enfin, collaborer qui signifie réaliser des tâches communes.

La collaboration commence par la conception en amont. C'est le fruit d'une réflexion commune, d'un échange et d'une confrontation d'idée. C'est également le résultat de nombreux essais et ajustements d'où la nécessité de communiquer, en direct ou en différé avec des outils de communication numériques, par exemple. Tous ces éléments servent à l'élaboration d'un projet commun. En somme, en pédagogie, créer un projet commun, c'est partager ses ressources et ses pratiques, coopérer selon ses compétences selon un modèle de différenciation et co-construire des savoirs et des savoirs-faire avec et pour les élèves. En didactique de l'écriture, différentes formes de collaboration peuvent être mise en place en fonction des activités :

> « 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, Module Écriture collaborative, 2014)

2.3.2. Faire travailler les élèves en groupe

Selon P. Meirieu (Groupes et apprentissages, *Connexions*, 1997, 68), le travail de groupe est un phénomène récent. Jusqu'au milieu du XX^{e} siècle, il n'existe que deux modes de transmission des savoirs : le « collectif frontal » de l'église ou de l'université, ou la « relation binaire » élève-tuteur. Ils s'apparentent à un modèle de transmission des savoirs descendants où l'enseignant détient le savoir tandis que l'élève ne fait que l'absorber et non le construire. Par la suite, deux obstacles empêchent d'établir une pédagogie de groupe. Dans un premier temps, les groupes de pairs au caractère formatif sont d'abord légitimés par l'idée de distinction sociale : ils seraient un moyen de sélection ou de reconnaissance des élites entre elles. Par ailleurs, la mise en groupe n'est justifiée que par l'identification des élèves les plus faibles aux élèves les meilleurs et par l'interaction entre ces élèves qui provoquerait une stimulation cognitive. Cependant, cette stimulation n'est pas systématique dans un groupe de travail et il faut désormais réfléchir à un dispositif qui mettrait l'apprentissage au centre.

Avant de définir la logique d'apprentissage dans un groupe de travail, il faut d'abord décrire les deux autres logiques qui peuvent l'organiser : la logique de production et la logique fusionnelle. La première fait appel au compétences déjà existantes de chacun des membres et la deuxième favorise la création de liens sociaux entre les membres du groupe. Dans tous les cas, l'apprentissage en est exclu et le groupe se fonde sur les inégalités entre les membres ou alors ne les prend pas en compte pour les compenser. La logique pédagogique ou logique d'apprentissage veut faire atteindre aux élèves des compétences qu'ils ne maîtrisent pas au préalable. Il s'agit de faire en sorte que la mise en groupe contribue au développement de chacun des membres. Pour ceci, il faut favoriser des situations de conflit socio-cognitif. La tension entre homogénéité et hétérogénéité est donc au cœur de la question des apprentissages dans le groupe. Le groupe doit être suffisamment homogène pour que les élèves parlent le même langage et assez hétérogène pour que les échanges génèrent un apprentissage.

Pour que le travail de groupe fonctionne, il est également primordial de faire la distinction entre objectifs réels et tâches qui sont un moyen pour parvenir à l'objectif. Pour Meirieu (Pourquoi le travail en groupe des élèves ? Objectifs et méthodes du travail en groupe pour les pratiques de classe, *Repères pour enseigner aujourd'hui*, 1999), la confusion entre tâche et objectif peut compromettre le travail de groupe. Si la tâche est au cœur du travail de groupe, les élèves se concentrent trop sur la production finale. Le travail est organisé en fonction des compétences déjà maîtrisées et pas en fonction des compétences visées. Certains élèves ne participent pas, de peur de gâcher le produit final. Ou inversement, dans d'autres groupes, les élèves les moins compétents sont encouragés par leur pairs à participer : le groupe risque de perdre trop de temps et de sacrifier le résultat final, ce qui peut paradoxalement leur être reproché dans l'évaluation.

Meirieu énonce qu'il faut donc mettre les objectifs au centre du travail de groupe (1999). Un objectif est ce que l'enseignant cherche à faire acquérir à chaque élève, au-delà de la répétition d'un savoir purement scolaire car cette acquisition pourra être réutilisée dans d'autres contextes. Les objectifs sont invisibles, appartiennent au fonctionnement mental et doivent être formulés tels quels. Il existe cinq types d'objectifs du travail de groupe : la finalisation a pour but de faire comprendre aux élèves l'importance de certains apprentissages en les mettant face à des tâches complexes. Il faut provoquer chez les élèves un besoin de savoir. L'objectif de finalisation serait alors reformulé par les questions suivantes : « Sur quelles difficultés le groupe a-t-il buté ? Que convient-il d'apprendre maintenant pour que chacun soit capable d'affronter ces difficultés tout seul ? ». La socialisation est l'objectif qui vise l'apprentissage de l'organisation du travail en

commun et met au centre les relations sociales. Il s'agit de demander aux élèves : « 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 ? ». Le monitorat met les apprentissages scolaires au cœur du travail de groupe. Un élève est placé en position de moniteur. Ce n'est pas travail de groupe au sens strict, les interactions sont celles entre moniteur-élève et les autres élèves. On favorise ici l'hétérogénéité pour composer les groupes afin de mettre en place une différenciation. Les moniteurs renforcent leurs acquis. Les rôles tournent le plus fréquemment possible. Les questions posées ici sont : « Qu'as-tu appris de l'autre ? Soit qu'il t'a expliqué et que tu n'avais pas compris, soit qu'il t'a contraint à expliquer et que tu as pu ainsi véritablement t'approprier ? ». La confrontation est l'interaction entre pairs pour déconstruire les représentations ou les préjugés. Elle permet une mise à l'épreuve des conceptions par le biais de l'argumentation dans un conflit socio-cognitif. Les élèves se voient poser les questions suivantes : « Sur quelles conceptions chacun a-t-il changé d'avis ? Pourquoi? As-tu été vraiment convaincu ? Comment ? Pourrais-tu convaincre quelqu'un, à ton tour de ce que tu as découvert ? ». Enfin, le dernier objectif possible est l'apprentissage. Cet objectif est connu des élèves. Tous les membres doivent participer à la tâche commune. Ainsi, chacun obtient individuellement des connaissances nouvelles grâce au travail en commun. La méthode du « groupe transversal » ou « intergroupe » peut être mise en place : après premier travail dans un groupe, les groupes changent. Un seul élève représentant de son premier groupe doit expliquer ce qu'il a découvert. La question finale est : « Qu'est-ce que chacun a appris grâce à sa participation à la tâche commune ? ».

Mais chacun de ces objectifs pose le problème du *leader* explicité par Meirieu (1997). Pour commencer, la finalisation demande un leader qui répartit les tâches, au risque d'exclure les incompétents. Le but est la résolution des problèmes et souvent cette résolution a lieu en évinçant les plus faibles. Le monitorat demande un membre particulièrement compétent qui guide les autres et comme nous l'avons évoqué, ce n'est pas exactement le sens du travail de groupe. La confrontation repose sur le charisme d'un leader qui saura gérer les passions. Dans ce cas, l'intervention extérieure de l'enseignant peut devenir une menace et celui-ci peut se trouver écarté du projet. Pour finir, l'objectif d'apprentissage nécessite un leader qui veut promouvoir tous les membres du groupe mais le risque est l'éclatement du groupe au profit de l'individuel.

Pour dépasser les diverses difficultés qui peuvent se présenter dans le travail de groupe, il faut donc imaginer un dispositif qui permettrait de passer d'un objectif à l'autre afin que les leaders ne soient pas toujours les mêmes. De plus, il est nécessaire d'expliciter le contrat didactique en formulant des objectifs clairs et non seulement en se contentant de donner une liste de tâches à faire. Enfin, l'évaluation ne doit pas porter sur la tâche finale mais sur les acquis individuels. Cette évaluation doit être fréquente et rigoureuse. Elle s'accompagne d'une évaluation de l'implication personnelle de chaque élève au moyen d'une fiche de suivi (Meirieu, 1999).

2.3.3. L'écriture collective de l'intime

Dans cette dernière partie, il s'agit d'abord de justifier l'écriture du carnet de voyage comme l'écriture de l'intime. Cette partie sera au croisement de la didactique de l'écriture et de la psychologie en s'appuyant essentiellement sur *Le Journal des psychologues (*2009, 272). Pour D. Goetgheluck et P. Conrath dans l'éditorial « L'intime et le collectif » (272, 3), l'écriture est un moyen de se livrer et toute écriture est une écriture de soi. Autrement dit, l'intime est en fait porté au-delà de soi par le biais de l'écriture. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que tout texte est une fiction littéraire et que l'intime est donc déformé en réception par le prisme de l'écriture fictionnelle. Nous pouvons également ajouter que le carnet de voyage est un sous-genre littéraire apparenté à l'autobiographie. En effet, le carnet de voyage s'approche du journal intime dans sa présentation et dans son contenu. Il est écrit à la première personne du singulier et le plus souvent au présent de l'indicatif et se revendique comme authentique. Il se tient régulièrement, voire quotidiennement et comme le dit R. Barthes, l'écriture déroule naturellement la pensée : « Lorsque j'écris la note (quotidienne), j'éprouve un certain plaisir : c'est simple, facile. Pas la peine de souffrir pour trouver quoi dire » (Délibération, *Tel Quel,* 1979).

Dans le même magazine, C. Lamy, psychologue formatrice (272, 36-39), traite le sujet des ateliers d'écriture et l'effet du groupe sur l'écriture personnelle. Cet article cherche à montrer que les ateliers sont thérapeutiques et permettent d'évacuer des traumatismes, et donc d'aller au plus profond de l'intime, d'exprimer ce que même le sujet ne s'avoue pas à lui-même. Ecrire c'est ici chercher les mots justes pour traduire ses sentiments. Cet aspect psychologique ne sera pas plus développé dans ce travail, faute de compétences dans la discipline. D'après Lamy, c'est Elisabeth Bing qui introduit en France en 1969 les ateliers d'écriture. L'objectif est le développement personnel de l'individu grâce à l'écriture libre donc une expression de soi sans contraintes, « pure », c'est-à-dire non influencée par les formes scolaires. Ce rejet de l'écriture

scolaire fait écho à la critique de Chabanne et Bucheton (2002) sur les modèles didactiques de la rédaction et de l'expression écrite. Lamy explique que le concept de Bing s'appuie sur trois étapes : susciter la motivation, écrire et parvenir à socialiser l'écriture en lisant à haute voix avec la règle absolue de respecter l'auteur. Il est nécessaire de préciser que l'écriture dans le cadre scolaire ne peut pas être réalisée dans les mêmes conditions que celles des ateliers d'écriture. Dans un premier temps, dans la classe, nous rencontrons le problème de la motivation intrinsèque. Les élèves n'ont pas choisi l'activité d'écriture comme les participants aux ateliers d'écriture qui sont volontaires pour cette activité, considérée comme un loisir alors que l'écriture scolaire est vécue comme une obligation, une contrainte. De plus, le public des ateliers d'écriture est très hétérogène. Les participants sont de tous les âges, de tous les milieux sociaux tandis que les élèves d'une même classe ont le même âge et partagent des références communes dans leurs bibliothèques intérieures respectives. Cependant, Lamy affirme que la confrontation au groupe permet de réécrire un texte. Chaque membre apprend à devenir auteur et commentateur. Pour elle, ceux-ci « développent des compétences discriminatoires fondamentales qui consistent à : travailler, retravailler leurs textes, par des actions de suppression, d'ajustement, de déplacement et d'ajout, réécrire afin de transformer le texte initial en un texte suffisamment bien accepté par le collectif. » (272, 36-39). L'écriture d'un carnet de voyage étant un moyen d'explorer l'intériorité des élèves, il s'agira dans l'expérience d'écriture collaborative d'instaurer des règles de fonctionnement dans le groupe qui protègent et encouragent la subjectivité de chacun.

3. Problématique

L'expérimentation choisie pour répondre à la question de l'écriture collective de l'intime est un projet collaboratif et coopératif d'écriture d'un carnet de voyage en classe de 5^{e}. Nous pouvons nous demander quels sont les intérêts de la collaboration et de la coopération en ce qui concerne l'écriture de l'intime et ce qu'elle apporte aux élèves en termes de compétences. Nous essayerons d'anticiper les difficultés que pourront rencontrer les élèves et les points d'appuis qui aideront à sa réalisation et permettront de pallier les problèmes rencontrés. Nous supposons que l'écriture d'un carnet de voyage collaboratif et coopératif aura plusieurs effets bénéfiques sur les élèves. Tout d'abord, les élèves adopteront une posture de sujet scripteur qui réfléchit sur son écriture au contact du groupe qui le poussera à faire des compromis. En effet, le conflit socio-cognitif mis en place par le dispositif de travail de groupe sera l'occasion pour les élèves de donner leur avis, de le défendre et de convaincre. Ils seront également valorisés dans une démarche de projet où la réussite de la production finale sera source de motivation. Cependant, l'enseignant sera

attentif à la formulation des objectifs afin d'éviter que la tâche finale efface la construction des compétences. Par ailleurs, la réalisation du carnet de voyage permettra à tous élèves de participer en fonction de leurs compétences initiales en écriture car différents niveaux d'écriture, de relecture et de réécriture seront proposés. Mais l'enseignant veillera aussi au renforcement ou à l'acquisition de nouvelles compétences d'écriture, notamment l'utilisation des écrits intermédiaires pour réécrire. Enfin, nous supposons que le dispositif didactique permettra aux élèves de développer une écriture de l'intime grâce à des consignes larges qui n'étouffent pas leur sensibilité et des règles de fonctionnement strictes et établies collectivement sur le respect de chaque élève, c'est-à-dire de chaque auteur, au sein d'un groupe de travail.

4. Méthode

4.1. Protocole

PHASE A : ETUDE D'UN CORPUS SUR LES GRANDES DÉCOUVERTES - une séquence didactique de quatre semaines.

Le corpus est composé des extraits du *Livre des Merveilles* de Marco Polo (1298, Gallimard jeunesse), du *Journal de bord* de Christophe Colomb (1492, C. Dessart) du *Voyage autour du monde* de Louis-Antoine de Bougainville (1771, Larousse) et de *Voyage en terre du Brésil* de Jean de Léry (1580, Hachette). Ces lectures faites en classe seront être réinvesties dans l'écriture comme le stipulent les programmes 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. »

PHASE B : PROPOSITION D'UNE SÉQUENCE DIDACTIQUE « PARTONS EN VOYAGE... »

<u>Tâche complexe :</u> réaliser un carnet de voyage collectif

<u>Compétence complexe :</u> être capable d'être acteur de son écriture, d'améliorer, de réécrire en utilisant les écrits intermédiaires et en confrontant son texte avec ceux de ses camarades.

Cette compétence complexe s'appuie sur des compétences simples déjà travaillées en classe.

DOMAINE 1 : LES LANGAGES POUR PENSER ET COMMUNIQUER : Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit.

- **Participer de façon constructive à des échanges oraux :** donner son avis et convaincre.
- **Exploiter des lectures pour enrichir son écrit** : réinvestir les lectures de la séquence sur les grandes découvertes.
- **Adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces :** écrire une description (étudiée au cours de la séquence sur les grandes découvertes) et écrire un texte en groupe (écriture collaborative pratiquée dans une séquence dédiée à l'écriture d'un roman de chevalerie).

DOMAINE 2 : LES METHODES ET LES OUTILS POUR APPRENDRE

- **Coopérer et respecter les autres :** travailler ensemble

Cette compétence complexe se décompose également en de nouvelles compétences simples à acquérir.

DOMAINE 1 : LES LANGAGES POUR PENSER ET COMMUNIQUER : Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit.

- **Utiliser l'écrit pour penser et apprendre :** se servir des écrits intermédiaires et améliorer son texte
- **Comprendre le rôle de l'écriture** : découvrir une fonction de l'écriture, celle d'informer en légendant une image ou d'autres documents.
- **Adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces :** écrire un récit de voyage.

DOMAINE 2 : LES METHODES ET LES OUTILS POUR APPRENDRE

- **Chercher des informations :** utiliser l'environnement numérique.

La consigne donnée aux élèves est la suivante : « Vous partez en voyage avec quelques camarades. Racontez ce que vous voyez et ce que vous faîtes. Le carnet contiendra :

- un texte collectif du groupe.

- des documents collectés au cours du voyage : photographies, dessins/croquis, petits objets/ souvenirs, végétation (type herbier)... Tous ces documents seront légendés.

Au cours de ce voyage, vous allez voir des paysages, rencontrer des nouveaux peuples, peut-être vous faire des amis, participer à des activités inédites (fêtes, coutumes), manger des plats locaux... »

La consigne veille à ne pas étouffer le sujet scripteur avec des indications d'écriture trop précises et cherche même à le solliciter. En effet, le choix didactique d'une écriture véritablement collaborative où les élèves vont réaliser des tâches communes favorise la réflexion sur le texte. Une situation de conflit initiale entre l'intime et le collectif est créée par le dispositif de travail de groupe et une résolution de ce problème d'écriture est nécessaire pour la réalisation du carnet de voyage. Par ailleurs, la présence de documents variés apportés librement par les élèves pendant toute la séquence sur le carnet de voyage favorise l'appropriation du carnet de voyage par les élèves car des souvenirs personnels peuvent y être insérés.

Il faut à présent se poser la question de la composition des groupes. Pour des raisons pratiques de répartition des rôles, un groupe ne doit pas dépasser quatre élèves. Comme il s'agit d'une écriture intime, il vaut mieux laisser les élèves choisir les membres du groupe. Le professeur a un droit de véto sur la composition des groupes. Les élèves sont prévenus dès le début : ils doivent choisir des membres avec qui ils sont capables de travailler. Ce dispositif favorise ainsi l'autonomie et la prise de responsabilité d'autant plus que les groupes seront proposés sur framapad, un outil numérique collaboratif, sur une période de deux ou trois jours, week-end compris. Ce choix permet également un contrôle fréquent à distance par le professeur.

SÉANCE 1 : PLANIFIER LE CARNET DE VOYAGE (1H)

Compétences travaillées :

Participer de façon constructive à des échanges oraux : donner son avis et convaincre. **Coopérer et respecter les autres :** travailler ensemble.

1. Explicitation des consignes et des compétences visées (10 minutes). Elles sont notées dans le cahier de cours.

2. Explication du fonctionnement bonifié du travail de groupe (5 minutes). Pour évaluer l'implication de chacun de ses membres, chaque groupe se voit attribuer 5 points, à la fin de chaque séance, les élèves doivent se répartir des points entiers en fonction de l'implication de chacun dans le travail. Cette répartition fait l'objet d'une négociation entre les élèves. Les points sont notés sur une fiche de suivi qui sera consultée par l'enseignant à la fin de la séquence (Meirieu, 1999). Cette fiche résume également les rôles de chacun au cours de chaque séance (Annexe 8).

3. Activités des élèves pour la planification (40 minutes). Les élèves choisissent leur destination de voyage, celle-ci peut être imaginaire. Ils décident ensuite des grandes lignes de l'histoire et laissent une courte trace écrite au brouillon. Pour finir, ils réfléchissent à la documentation à apporter. Il doit y avoir au moins un document par élève, en dehors des photos qui seront recherchées en salle informatique.

SÉANCE 2 : ECRIRE LE TEXTE COLLECTIF (2H)

Compétences travaillées :

Participer de façon constructive à des échanges oraux : donner son avis et convaincre.

Exploiter des lectures pour enrichir son écrit : réinvestir les lectures de la séquence sur les grandes découvertes.

Adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces : écrire un récit de voyage et écrire un texte en groupe.

Coopérer et respecter les autres : travailler ensemble.

1. Ecriture individuelle (1 heure). Chaque élève écrit individuellement un texte qui pourrait devenir la base du texte collectif en sautant deux lignes par ligne écrite, ce qui laissera la place pour les réécritures. Les élèves préparent ensuite des arguments à l'écrit pour convaincre leur groupe de choisir leur texte.

2. Négociation (10 minutes). Chaque élève lit son texte, puis essaie de convaincre les autres de le choisir comme texte-support. Cette phase de lecture et d'argumentation est enregistrée par le professeur. Un seul texte est choisi et est nommé « texte de base ».

3. Repérages (40 minutes). Les élèves se répartissent deux rôles dans le groupe selon les opérations d'écriture :

- le rôle d'ajout : dans tous les textes individuels, les élèves soulignent en vert les mots, les expressions, voire les phrases complètes qui leur plaisent et qui peuvent être ajoutées au texte de base. Ils doivent ajouter un commentaire qui explique leur choix dans l'espace laissé libre. Les élèves chargés de ce rôle doivent également choisir la place de l'ajout dans le texte de base.
- le rôle de suppression : dans le texte de base, les élèves soulignent en rouge ce qui est superflu, ce qui est mal formulé, ce qui peut être amélioré et proposent une amélioration dans l'espace libre. Les élèves qui accomplissent ce rôle opèrent aussi une modification.

Chaque élève présente son travail aux autres membres du groupe. Si les ajouts / suppressions sont validés par tous les membres, ils sont inscrits sur le texte de base. Ces textes annotés sont recueillis pour analyse.

4. Attribution des points d'implication (5 minutes). Les élèves ajoutent s'ils ont fait partie de l'équipe d'ajout ou de suppression.

SÉANCE 3 : RÉÉCRIRE LE TEXTE COLLECTIF (2H)

Compétences travaillées :

Utiliser l'écrit pour penser et apprendre : se servir des écrits intermédiaires et améliorer son texte.

Adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces : écrire un récit de voyage et écrire un texte en groupe.

Cette séance est une adaptation des dispositifs de Portelette (2011) et Bernardin (2007).

1. Déconstruction et reconstruction du texte (45 minutes). Au moyen d'une liste ou d'une carte mentale – les deux sont proposées – chaque élève note les étapes du récit du texte de base (Portelette, 2011). Ils cherchent ensuite à les réorganiser en créant une deuxième voire une troisième version de cet écrit intermédiaire. Ils se posent les questions suivantes : « Est-il possible de changer l'ordre pour donner plus de sens ? Intéresser le lecteur plus rapidement ? Ou au contraire créer du suspens ? ». Les élèves expliquent leurs choix à leurs camarades et

l'organisation qui fait le plus sens pour le groupe est choisie. Ces écrits intermédiaires sont récoltés pour analyse.

2. Relecture différenciée (30 minutes). Trois niveaux de relecture et de correction sont attribués par le professeur, du scripteur le plus faible au plus expert : cohérence textuelle, syntaxe et orthographe (Bernardin, 2007).

3. Ecriture collégiale (40 minutes). Le texte est réécrit au propre dans le carnet par les membres du groupe avec un élève secrétaire, et des élèves maîtres de la parole, du temps, ou du volume sonore. C'est la version finale du texte collectif.

4. Attribution des points d'implication. (5 minutes)

SÉANCE 4 : RECHERCHER ET LEGENDER DE LA DOCUMENTATION (1H30)

Compétences travaillées :

Chercher des informations : utiliser l'environnement numérique.

Comprendre le rôle de l'écriture : informer en légendant des images ou d'autres documents.

1. Recherches (1h). Dans un premier temps, l'enseignant fait un bref cours sur les notions d'image libre de droits et de domaine public. Ensuite, des liens sont mis à disposition sur l'intranet du collège pour qu'ils puissent directement accéder aux banques de données correspondantes. Ils doivent néanmoins utiliser des filtres de recherche pour trouver des images exploitables. De plus, dans un document libre office, ils copient les images ainsi que le lien et le nom de l'auteur, si besoin. Sinon, ils précisent que l'image vient du domaine public. Ces informations seront reportées dans une partie consacrée aux sources à la fin du carnet de voyage.

2. Ecrire un très court texte informatif : légender un document (25 min). Les élèves répondent aux questions suivantes pour légender : « Quoi ? Qui ? Où ? Quand ? Comment ? ». Le reste de la documentation est rassemblé au préalable à la maison afin de faciliter l'appropriation personnelle des élèves. Il est légendé de la même façon. Les légendes sont relues et corrigées mutuellement au sein du groupe.

3. Attribution des points d'implication (5 minutes).

SÉANCE 5 : LA FINALISATION DU CARNET DE VOYAGE (1H30)

Compétence travaillée : **Coopérer et respecter les autres :** travailler ensemble

1. Choix graphiques et mise en page (1h). Le croquis des pages est conseillé afin de prévoir la mise en page. Le matériel utilisé a été prévu à l'avance par les élèves et tous les documents à intégrer doivent également être apportés. Le texte collectif ainsi que les légendes sont recopiés dans le carnet.

2. Partie « Sources » (25 minutes). Les élèves font l'inventaire des documents du carnet de voyage. Ils indiquent pour chacun la source. Pour les images recherchées en salle informatique, ces informations sont déjà prêtes. Si d'autres documents sont issus d'internet ou de livres, ils procèdent de la même façon. Pour les documents personnels (photos de voyage, souvenirs divers), ils indiquent quel élève a ramené le document, où il l'a trouvé, quand et dans quelles circonstances.

3. Attribution des points d'implication (5 minutes). La fiche de suivi est collée à la fin du carnet qui est finalement rendu pour l'évaluation du travail collectif.

4.2. Participants

Cette expérimentation est menée au collège Jean Lachenal de Faverges, un collège rural de Haute-Savoie. La classé concernée est une classe de 5^{e} dynamique, d'ordinaire impliquée dans les travaux d'écriture. Tous les élèves sont nés en 2004 et la classe est composée de 13 garçons et de 12 filles. Dans cette classe, une élève est dyslexique mais sa thérapie orthophonique est terminée et aucun aménagement n'est prévu pour elle. Se trouve aussi une élève à haut potentiel, souvent distraite pour cause d'ennui, qui rejette souvent le travail de groupe mais qui est très motivée par l'écriture. Dans l'ensemble, les élèves de cette classe sont très scolaires, soucieux de bien faire et de répondre aux attentes des enseignants. Le besoin de travailler l'écriture de l'intime est venu de cette posture scolaire des élèves en expression écrite, sans réelle implication du sujet scripteur. Les élèves de cette classe sont angoissés à l'idée de ne pas savoir commencer leur récit ou de faire des « fautes ». L'acquisition de l'autonomie est difficile, ils sollicitent souvent l'enseignant pour des relectures et des corrections au cours du processus d'écriture, même sur des temps réservés très courts. J'ai également choisi de proposer une caractérisation des élèves par leur rapport à l'écriture par le biais d'un questionnaire.

4.3. Matériel

Le matériel utilisé lors de cette expérience varie entre support traditionnel papier et support numérique :

- un support demandé pour le cahier de voyage : un cahier par groupe, peu importe le format
- un modèle littéraire, les textes du corpus sur les grandes découvertes lus et travaillés en classe au préalable : des extraits du *Livre des Merveilles* de Marco Polo, du *Journal de bord* de Christophe Colomb, du *Voyage autour du monde* de Louis-Antoine de Bougainville et de *Voyage en terre du Brésil* de Jean de Léry.
- une fiche outil sur les figures de style dans la description, utilisée dans la séquence sur les grandes découvertes.
- des banques d'images en ligne libres de droit pour la séance de recherche en salle informatique.

4.4. Méthode de recueil des données

- un questionnaire préparatoire sur le rapport à l'écriture et au travail le groupe ainsi que sur l'intérêt suscité par le projet du carnet de voyage. Les élèves le remplissent anonymement et il est bien précisé que le questionnaire n'est pas une évaluation, qu'il n'y a pas de réponse juste ou fausse. Il leur est demandé de répondre spontanément.
- un questionnaire bilan qui reprend les mêmes questions et qui est rempli par les élèves dans les mêmes conditions.
- une évaluation diagnostique et une évaluation bilan des acquis individuels. Deux compétences d'écriture du socle sont évaluées : adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces et exploiter des lectures pour enrichir son récit.
- des écrits intermédiaires d'élèves : la liste des étapes du récit.
- des enregistrements vocaux au sein des groupes au moment du choix du texte de base.
- des arguments d'élèves à l'écrit pour convaincre leur groupe au moment du choix du texte de base, car les contraintes techniques ne permettent l'enregistrement que de deux groupes.

5. Résultats

5.1. Représentations des élèves

5.1.1. Représentations initiales et finales

Le questionnaire suivant, distribué en début de séquence et rempli de manière anonyme, interroge les élèves sur leurs représentations du travail de groupe et de l'écriture. Le questionnaire bilan est rempli à la fin de la séquence dans les mêmes conditions mais il contient une question de moins que le premier.

Penses-tu qu'il est facile ou difficile de travailler en groupe ?

Très facile	Plutôt facile	Plutôt difficile	Très difficile
0	15	9	1

Aimes-tu les expressions écrites à faire en classe ou à la maison ?

J'aime beaucoup	J'aime bien	Je n'aime pas vraiment	Je n'aime pas du tout
6	10	8	1

Ecrire un carnet de voyage à plusieurs te semble :

Très intéressant	Intéressant	Pas très intéressant	Pas du tout intéressant
9	12	3	1
Très facile	Facile	Plutôt difficile	Très difficile
0	15	9	1

Tableau 1 – Représentation initiales des élèves sur le travail de groupe et l'écriture

A-t-il été facile ou difficile de travailler en groupe ?

Très facile	Plutôt facile	Plutôt difficile	Très difficile
2	14	8	1

Ecrire un carnet de voyage à plusieurs a été :

Très intéressant	Intéressant	Pas très intéressant	Pas du tout intéressant
12	10	3	0
Très facile	Facile	Plutôt difficile	Très difficile
2	13	9	1

Tableau 2 – Représentation finales des élèves sur le travail de groupe et l'écriture

Les résultats montrent que les élèves ont conscience de la difficulté du dispositif de travail de groupe. La deuxième question interroge leur goût de l'écriture. On constate que plus de la moitié de la classe apprécie les travaux d'écriture scolaires. La dernière question concerne directement

le carnet de voyage et l'intérêt qu'il peut susciter chez les élèves. Pour 21 élèves sur 25, le projet semble intéressant. Cependant, 10 élèves sur 25 entrevoient déjà des difficultés dans la mise en place du projet. Dans le tableau 2, la répartition des élèves ne varie pas ou très peu, et cela montre que la séquence n'a pas changé leurs représentations sur le travail de groupe et l'écriture du carnet de voyage.

5.1.2. Critères de réussite selon les élèves

Les élèves ont dû inscrire sur leur texte personnel pourquoi les membres du groupe devraient choisir ce texte comme texte de base. Ils pouvaient écrire plusieurs arguments et le nombre d'occurrence des critères n'est donc pas égal au nombre d'élèves dans la classe.

Critère matériels	Critères concernant le contenu du texte	Critères concernant le style d'écriture	Critères personnels	Absence de réponse ou réponse non argumentée
Longueur : 2	Dates et heures : 3	Précision : 4	Authenticité : 1	
Propreté : 1	Descriptions : 4	Syntaxe : 3		
	Aventure : 4	Figures de style : 2		
	Humour : 2			
3	**13**	**9**	**1**	**6**

Tableau 3 – Critères de réussite du récit de voyage déterminés par les élèves

Le tableau 3 montre que les élèves considèrent qu'un récit de voyage est réussi lorsqu'il contient des descriptions, de l'aventure, les dates et les heures et de l'humour. Après le contenu, qui apparaît 13 fois sur 32 occurrences, le style est également un critère de réussite. Le texte doit être précis, avec des « belles tournures de phrase » - le critère syntaxique - et des figures de style. Nous remarquons aussi que certains élèves ne répondent pas ou répondent sans réussir à justifier par des arguments (« il est bien », « c'est moi qui l'ai écrit »). Il faut expliciter le critère d'authenticité présent dans le tableau 3. Un élève a argumenté pour le choix de son texte en expliquant l'authenticité de son récit : « j'ai voyagé à cet endroit ». Pour finir, les critères purement matériels de longueur ou de propreté (soin et graphie) sont mis de côté par les élèves car ils sont seulement cités 3 fois.

5.2. Utilisation des écrits intermédiaires

5.2.1. Liste des étapes

Après le choix du texte de base et la première étape de réécriture collective, les élèves ont pour consigne de faire une liste des étapes du récit et de la réorganiser pour donner plus de sens,

créer du suspens, ou accélérer le récit. Les tableaux 4 et 5 ci-dessous sont une reproduction fidèle de travaux d'élèves.

Version 1 : la liste des étapes du récit	**Version 2 : la liste après réorganisation**
1) On va à la maison que la famille d'A. avait construit deux ans avant 2) En allant chercher le bois pour reconstruire la maison 3) Au moment où l'on dort dans la maison à moitié finie 4) On part chercher une plante qui soignerait la piqûre d'O. (le monsieur nous en avait parlé) 5) Le singe sauve A. du boa 6) Le signe vient nous voir dans la nuit car il veut rester avec nous et nous emmène à la cité d'or qui se fait engloutir par l'eau. L. tombe, on découvre une trappe et arrive au jardin - Rajouter description, paysage et animaux. - Rajouter description de l'arrivée et du trajet en bateau	Apparition des grands événements dans l'histoire : 1) L'arrivée (famille d'A. → construit maison deux ans) 2) Maison recouverte d'eau et détruite 3) Rencontre avec le crocodile 4) Piqûre de la tarentule 5) Boa qui étrangle A. 6) Rencontre du petit singe 7) Grâce au singe, découverte de la cité d'or et du jardin merveilleux

Tableau 4 – Liste des étapes du récit du groupe A

Version 1	**Version 2 (non exhaustive)**
• Nous sommes sur un bateau • Nous tombons à l'eau • Un requin mor notre compagnons • On arrive sur une île • Des indigènes nous accueilles • Notre compagnons meure • Nous nous enfuion → les indigènes nous poursuives • On trouve une grotte → On dort dedans • Le jour se lève → Maëlys et moi on va chercher des fruit Maëlys tombe et se fait mal à la jambe • On trouve une plus grosse grotte → on l'aménage • On trouve **2 chemins** → on trouve un bateau	• Sur bateau → bateau craque → tombe à l'eau → requin mort notre compagnons • Arrivé sur l'île → peuple nous accueille → tomber nuit • enfuit → découverte grotte → dor dedans → trouver nouvelle grotte + **3 chemin** • (...)

Tableau 5 – Liste des étapes du récit du groupe B

Dans la première version, les élèves ont essayé de résumer les étapes sans leur donner de titre. Dans le groupe A, ils ont choisi de numéroter les étapes et se sont focalisés sur des repères

spatio-temporels pour délimiter les étapes : « à la maison », « en allant chercher du bois », « au moment où l'on dort », « dans la nuit ». Faire la liste des étapes leur a permis de se rendre compte de leurs oublis dans le récit et ils ont écrit une liste des choses à ajouter : « rajouter description... ». Dans le groupe B, on constate clairement que la liste est une suite d'actions et que la notion d'étape n'a pas été comprise. Dans la deuxième version, après la consigne de réorganisation, la liste a subi de légères modifications. Dans le groupe A, les élèves ont donné des titres sans verbes, sous forme de prise de note. Le déroulement des étapes est plus clair bien que plus court : le titre résume l'action et le personnage impliqué efficacement : « boa qui étrangle A. », « rencontre avec... ». Dans le groupe B, les élèves ont fait un effort de synthèse. Ils ont regroupé des événements pour en faire des étapes. La découverte des « 2 chemins » est la quatorzième étape dans la version 1 et seulement la troisième dans la version 2. Néanmoins, cette réorganisation ne leur a pas permis d'éliminer les redondances : « découverte grotte » et « trouver nouvelle grotte ».

5.2.2. Typologie des ajouts, suppressions et modifications

5.2.2.1. Typologie des ajouts

Lors de la première étape de réécriture, les élèves doivent choisir des éléments à ajouter au texte collectif. Ces éléments sont issus des récits du groupe qui n'ont pas été choisis comme texte de base. Les élèves peuvent ajouter des mots, des expressions ou des phrases complètes ce qui donne la typologie suivante :

Mot ou expression spécifique au voyage (nom ou GN)	**Organisation du texte = repères spatio-temporels**	**Phrase(s) complète(s) = ajout d'une idée dans le récit**
« le plat typique » « code introuvable » « bateau » x2 « le spectacle du sorcier » « la découverte de l'île » « une mine de cristaux » « une cascade avec un bateau échoué » « notre point de départ » « grotte sombre et profonde » « une compagnie de la guerre » « s'extirper » « l'eau bleu turquoise »	« au programme » « jusqu'à » « l'après-midi » « le lendemain » « dont » « de plus » « dans le bateau » « une nuit et un jour passèrent » « à la nuit tombée » « au milieu de la nuit » « tout d'un coup » « après 17h de bateau » « à 5h45 »	**Description : 12** <u>exemples :</u> « La verdure que nous avions perdue était de retour plus verdoiante qu'avant » « le corps musclé par les travaux de labeur » « l'eau de l'Amazone était marron » **Narration :27** <u>exemples :</u>

« une couronne de fleur » « sarbacanes » « beau soleil » « au Mont Fuji »	« vers 15h »	« Je tombai nez à nez avec un crocodile ! » « Je me mis à hurler (...) » « Un petit singe arriva (...) » « Il suça le venin (...) »
17	**15**	**39**
71		

Tableau 6 – Typologie des ajouts des élèves

Dans le tableau 6, on constate 71 ajouts au total, observés dans 18 textes ce qui donne une moyenne de 3,9 ajouts par texte. Cela veut dire que dans chaque texte d'élève qui n'a pas été choisi comme texte de base, les élèves ont sélectionné presque 4 éléments qu'ils jugeaient intéressants à rajouter à ce texte de base. Nous remarquons que ce sont les ajouts de phrases qui dominent. Ils constituent plus de la moitié des ajouts alors que les ajouts de mots ou d'expressions spécifiques ainsi que les ajouts de repères spatio-temporels en constituent chacun un quart et passent donc largement au second plan pour les élèves.

5.2.2.2. Typologie des suppressions et des modifications

Toujours lors de la première étape de la réécriture, les élèves ont dû effectuer des suppressions et des modifications dans le texte de base.

Suppression totale	**Déplacement**	**Reformulation ou remplacement**	**Annotation**	**Souligné en rouge mais aucune opération et aucune annotation**
4	1	13	6	8
32				

Tableau 7 – Typologie des suppressions et des modifications

Nous observons 32 opérations de modification dans les 7 textes de base – sachant que les corrections orthographiques ne sont pas prises en compte – ce qui fait une moyenne de 4,5 opérations par texte. Cela signifie que les élèves ont modifié plus de 4 éléments par texte. Sachant que chaque groupe était composé de 3 à 4 élèves qui travaillaient tous sur le même texte de base, on peut supposer que chaque élève a participé au moins une fois à la modification de ce texte de base. Les résultats du tableau 7 montrent que les élèves proposent plus

fréquemment et plus aisément des reformulations ou des commentaires en annotation que des suppressions. Ces résultats montrent aussi qu'un quart des opérations n'est pas achevé car elles ne s'accompagnent ni d'une annotation, ni d'une proposition de modification.

5.3. Evaluation des acquis individuels

5.3.1. Compétence transversale

Au cours de la séquence sur le carnet de voyage, les élèves travaillent la compétence transversale « Coopérer et respecter les autres : travailler ensemble ». Le tableau 8 montre la répartition des élèves dans chaque niveau d'acquisition de cette compétence. Les élèves sont évalués à partir de la fiche de suivi de l'implication complétée à chaque fin de séance dans les groupes et également à partir des observations de l'enseignant durant la séquence.

1 **Début d'acquisition**	**2** **En cours d'acquisition**	**3** **Acquis**	**4** **Expert**
Je travaille au minimum et je laisse les membres de mon groupe prendre les décisions à ma place.	J'essaie de prendre des décisions et des initiatives.	Je prends souvent des décisions et des initiatives, mais j'ai du mal à prendre en compte l'avis des autres.	Je prends souvent des décisions et des initiatives, je sais écouter les autres et faire des compromis.
0	**2**	**10**	**13**

Tableau 8 – Répartition d'acquisition de la compétence « Coopérer et respecter les autres : travailler ensemble »

La plupart des élèves ont acquis la compétence au cours de la séquence sur le carnet de voyage : 23 élèves sur 25 sont au niveau 3 ou au niveau 4 d'acquisition et les deux autres sont en bonne voie pour l'acquérir.

5.3.2. Compétences en écriture

La séquence sur le carnet de voyage a également permis de travailler deux compétences en écriture « Exploiter des lectures pour enrichir son récit » et « Adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces ». Ces deux compétences sont évaluées au début de la séquence par une évaluation diagnostique puis par une évaluation sommative à la fin celle-ci.

5.3.2.1. Compétences initiales

Les élèves sont évalués afin de déterminer leur niveau initial de la maîtrise de la compétence en 5^{e} dans le contexte du récit de voyage au moyen des indicateurs ci-dessous. Cette évaluation

diagnostique s'appuie sur le texte individuel écrit en début de séquence. Lors de l'écriture, les élèves ne connaissent pas les indicateurs de réussite et ne sont donc pas influencés.

1 **Début d'acquisition**	2 **En cours d'acquisition**	3 **Acquis**	4 **Expert**
Je suis les grandes étapes du récit de voyage (arrivée et départ).	Je suis les grandes étapes du récit de voyage, je fais référence à des techniques de navigation et/ou j'utilise le vocabulaire du voyage vus dans les textes.	Je suis le schéma narratif du récit de voyage, je cite spontanément des noms d'explorateurs dans mon texte, je fais référence à des techniques de navigation et je compare le monde que je découvre avec le mien.	Je suis capable de citer des noms d'explorateurs dans mon texte, je fais référence à des techniques de navigation, je compare le monde que je découvre avec le mien. Je donne mon avis sur ce monde en argumentant.
17	**8**	**0**	**0**

Tableau 9 – Répartition initiale d'acquisition de la compétence « Exploiter des lectures pour enrichir son récit : réinvestir les lectures sur les grandes découvertes »

1 **Début d'acquisition**	2 **En cours d'acquisition**	3 **Acquis**	4 **Expert**
J'insère les dates du voyage dans le carnet et/ou j'écris à la première personne (singulier ou pluriel). Mon texte est majoritairement composé de dialogues qui ne font pas avancer le récit.	J'insère les dates du voyage dans le carnet, j'écris à la première personne (singulier ou pluriel), j'utilise le présent de narration ou les temps du passé appropriés et je prends en compte le destinataire. Quelques dialogues font avancer le récit.	J'insère les dates du voyage dans le carnet, j'écris à la première personne (singulier ou pluriel), j'utilise le présent de narration ou les temps du passé appropriés, je m'adresse à un destinataire, j'alterne récit et description et j'évite les dialogues.	J'insère les dates du voyage dans le carnet, j'écris à la première personne (singulier ou pluriel), j'utilise le présent de narration ou les temps du passé appropriés, je m'adresse à un destinataire, j'alterne récit et description, et j'utilise des figures de style.
15	**6**	**4**	**0**

Tableau 10 – Répartition initiale d'acquisition de la compétence « Adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces : écrire un récit de voyage »

Dans le tableau 9, la compétence n'est acquise pour aucun élève et seulement 8 élèves sur 25 sont bien engagés dans cette acquisition. Dans le tableau 10, la répartition est légèrement différente : 4 élèves ont acquis la compétence, 6 sont en bonne voie et 15 ont commencé à l'acquérir.

5.3.2.2. Compétences finales

Pour cette évaluation sommative, les élèves se voient distribuer les deux grilles de compétences suivantes et ont accès à leur cahier de cours où un bilan sur le carnet de voyage a été fait en classe entière. Ils ont également accès à la séquence sur les grandes découvertes.

1 **Début d'acquisition**	2 **En cours d'acquisition**	3 **Acquis**	4 **Expert**
Je suis les grandes étapes du récit de voyage (arrivée / départ)	Je suis les grandes étapes du récit de voyage, je fais référence à des techniques de navigation et/ou j'utilise le vocabulaire du voyage vus dans les textes.	Je suis le schéma narratif du récit de voyage, je cite spontanément des noms d'explorateurs dans mon texte, je fais référence à des techniques de navigation et je compare le monde que je découvre avec le mien.	Je suis capable de citer des noms d'explorateurs dans mon texte, je fais référence à des techniques de navigation, je compare le monde que je découvre avec le mien. Je donne mon avis sur ce monde en argumentant.
0	**13**	**11**	**1**

Tableau 11 – Répartition finale d'acquisition de la compétence « Exploiter des lectures pour enrichir son récit : réinvestir les lectures sur les grandes découvertes »

1 **Début d'acquisition**	2 **En cours d'acquisition**	3 **Acquis**	4 **Expert**
J'insère les dates du voyage dans le carnet et/ou j'écris à la première personne (singulier ou pluriel). Mon texte est majoritairement composé de dialogues qui ne font pas avancer le récit.	J'insère les dates du voyage dans le carnet, j'écris à la première personne (singulier ou pluriel), j'utilise le présent de narration ou les temps du passé appropriés et je prends en compte le destinataire. Quelques dialogues font avancer le récit.	J'insère les dates du voyage dans le carnet, j'écris à la première personne (singulier ou pluriel), j'utilise le présent de narration ou les temps du passé appropriés, je m'adresse à un destinataire, j'alterne récit et description et j'évite les dialogues.	J'insère les dates du voyage dans le carnet, j'écris à la première personne (singulier ou pluriel), j'utilise le présent de narration ou les temps du passé appropriés, je m'adresse à un destinataire, j'alterne récit et description, et j'utilise des figures de style.
0	**8**	**7**	**10**

Tableau 12 – Répartition finale d'acquisition de la compétence « Adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces : écrire un récit de voyage »

Le tableau 11 montre que la compétence « réinvestir les lectures sur les grandes découvertes » n'a pas été acquise pour plus de la moitié des élèves au cours de la séquence et nous nous interrogerons sur les raisons de ce résultat dans la partie 6. En revanche, dans le tableau 12, 17 élèves sur 25 ont acquis la compétence « écrire un récit de voyage ». Si on compare les tableaux 11 et 12 avec les tableaux 9 et 10, nous constatons que tous les élèves ont progressé dans la

maîtrise des compétences. En effet, nous observons qu'aucun élève n'est resté bloqué au premier niveau d'acquisition et que quasiment tous les élèves ont progressé d'un ou plusieurs niveaux. La progression détaillée est synthétisée dans le tableau suivant :

1. Exploiter des lectures pour enrichir son écrit : réinvestir les lectures sur les grandes découvertes.

Un niveau d'acquisition	Deux niveaux d'acquisition
21	4

2. Adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces : écrire un récit de voyage.

Pas de progression	Un niveau	Deux niveaux d'acquisition	Trois niveaux d'acquisition
2	11	9	3

Tableau 13 – Synthèse de la progression des élèves au cours de la séquence

Pour la première compétence travaillée et évaluée « réinvestir les lectures sur les grandes découvertes », 21 élèves sur 25 ont progressé d'un niveau d'acquisition tandis que 4 ont progressé de deux niveaux. En ce qui concerne la deuxième compétence, « écrire un récit de voyage », 11 élèves ont progressé d'un niveau, 9 de deux niveaux et 3 de trois niveaux. Nous remarquons également que deux élèves sont restés au même niveau d'acquisition « en cours » par rapport à l'évaluation diagnostique.

6. Discussion

6.1. Rappel du contexte de l'étude

L'étude vise à répondre à la problématique suivante : « Quels sont les intérêts didactiques de l'écriture collaborative de l'intime ? Qu'apporte-t-elle aux élèves en termes de compétences ? Quelles sont les difficultés ? Les points d'appuis ? ». Il s'agit de montrer que l'écriture d'un carnet de voyage collaboratif permet à l'élève d'être valorisé grâce à l'écriture en groupe, de développer une écriture de l'intime et de devenir sujet scripteur. Le cadre de l'expérience est une classe de 5^{e} dans laquelle a été mis en place un dispositif de travail de groupe et d'écriture collaborative s'appuyant sur les travaux de Bernardin (2007) et de Portelette (2011). Nous allons maintenant nous interroger sur la réalisation de ces hypothèses.

6.2. Vérification des hypothèses

6.2.1. Valoriser l'élève

Nous pouvons d'abord vérifier cette hypothèse au moyen des résultats observés dans les questionnaires de représentations des élèves sur l'écriture et le travail de groupe. Nous avons remarqué que la répartition des représentations sur l'écriture et le travail de groupe (tableaux 1 et 2) ne variait que près peu et que le même nombre d'élèves trouvait le travail d'écriture proposé intéressant ou inintéressant, facile ou difficile, avant le début de l'expérience et à la fin de l'expérience. Nous pouvons donc en déduire que la majorité des élèves n'a pas constaté de progression en écriture ou dans la mise en œuvre du travail collectif au cours du projet de carnet de voyage. Mais cette représentation entre en contradiction avec la progression réelle des élèves observée par l'enseignant : en effet, seulement deux élèves dans la classe n'ont pas acquis la compétence transversale « Coopérer et respecter les autres : travailler ensemble » (tableau 8), et tous les élèves ont progressé dans l'acquisition des compétences d'écriture – cette progression sera traitée précisément dans la sous-partie traitant l'hypothèse « Faire de l'élève un sujets scripteur ». Ce décalage entre représentation des élèves et observation des enseignants serait à questionner en profondeur, mais nous pouvons simplement conclure ici que les élèves n'ont pas pris confiance en eux lors de l'expérience du carnet de voyage et que cette première hypothèse de valorisation de l'élève n'est pas validée.

6.2.2. Développer une écriture de l'intime chez l'élève

Cette hypothèse n'est pas vérifiable dans le cadre de cette expérience. En effet, il est impossible de mesurer l'implication intime de chaque élève dans l'écriture. Nous savons seulement, grâce aux tableaux typologiques 6 et 7, que tous les textes ont été utilisés, et donc que tous les élèves ont écrit une partie du texte final. Il aurait été possible de mesurer la quantité de texte écrit par chaque élève mais même cette mesure n'aurait pas donné d'indication sur l'implication personnelle des élèves, et encore moins sur la part d'intime dans les productions. Nous avons vu dans la partie I que toute écriture est une écriture de soi (Goetgheluck & Conrath, 2009) mais aussi que toute écriture est une fiction destinée au lecteur. De plus, nous pouvons nous demander si écrire des faits vécus est écrire l'intime. L'intime en écriture est un phénomène impalpable sur lequel il est très difficile de poser une définition définitive, et sans définition établie, la mesure de cet intime dans des travaux d'élèves n'est pas envisageable. D'autant plus que nous pouvons nous demander si le rôle de l'école de travailler sur l'intime.

Si nous ne pouvons pas déterminer la part d'intime dans les carnets de voyage, nous pouvons nous faire une idée de l'implication personnelle de chaque élève dans ce travail en observant les documents insérés par les élèves ainsi que la présentation du carnet. Certains élèves ont fait le choix d'un carnet en papeterie (Annexe 7), d'autres ont travaillé la couverture en ajoutant des dessins, des titres (Annexes 1, 2 et 3). De nombreux documents ont été collectés, certains au cours de voyages effectués par les élèves, comme des prospectus, des tickets de musées, des souvenirs, des cartes postales (Annexe 4), d'autres collectés spécialement pour le carnet de voyage, tels que des plantes, du sable et des cendres (Annexes 1, 3 et 4). Un groupe a choisi de se prendre en photo afin de faire une page de présentation des protagonistes du récit (Annexe 4). Le reste des documents insérés a été imaginé par les élèves : nous trouvons des cartes au trésor (Annexes 1 et 6) et des dessins divers (Annexe 2). Dans la plupart des carnets, les élèves ont utilisé du matériel varié : des feutres, des stylos colorés ou encore des crayons-aquarelle. Le soin apporté à la présentation et à la sélection des documents montre l'implication personnelle des élèves dans le projet, et est une illustration de leur appréciation du travail proposé.

6.2.3. Faire de l'élève un sujet scripteur

Afin d'expliciter la méthode de vérification de l'hypothèse, il est nécessaire de rappeler la définition du sujet scripteur comme sujet actif dans l'écriture, qui s'interroge sur elle et est capable de l'ajuster. Cette hypothèse est donc vérifiable grâce à plusieurs résultats présentés précédemment. Pour commencer, la formulation des critères de réussite du récit de voyage (tableau 3) est un bon indicateur. De fait, la grande majorité des élèves s'est interrogée sur la réussite d'un récit de voyage et s'est sont donc imposée en sujet scripteur, tandis qu'un quart d'entre eux n'a pas réussi à formuler d'argument. Par ailleurs, l'étude de l'utilisation des écrits intermédiaires permet aussi de vérifier l'hypothèse. Les tableaux 4 et 5 montrent que l'échantillon d'élève sélectionné a cherché à synthétiser sa pensée afin de réorganiser son texte. Cette réflexion est ici signe d'un positionnement en tant que sujet scripteur. La typologie des ajouts, suppressions et modifications (tableaux 6 et 7) illustre le même positionnement : chaque élève a ajouté en moyenne 4 éléments au texte de base et a supprimé ou modifié en moyenne 4,5 éléments dans celui-ci. Les élèves ont donc été capable de réécrire le texte. Enfin, l'acquisition de compétences en écriture finit de valider l'hypothèse de la formation du sujet scripteur au cours de l'expérience. En effet, la progression observée dans les tableaux 11, 12 et 13 prouve que les élèves ont su questionner leur texte et le réécrire pour l'améliorer et qu'ils sont devenus sujets scripteurs. Toutefois, nous pouvons nous demander si le choix de ne pas

donner les indicateurs de réussite a biaisé les résultats de l'évaluation initiale. En général, les indicateurs sont connus des élèves, mais dans le cadre de cette expérience du carnet de voyage collaboratif, il a paru préférable de ne pas les dévoiler afin de ne pas invalider leur travail de recherche et d'expérimentation. Ce travail participe effectivement à leur formation en tant que sujet scripteur.

L'hypothèse est validée car le dispositif expérimenté s'appuie sur les expériences de Bernardin (2007) et Portelette (2011) qui ont également eu des résultats positifs. La nouveauté du dispositif est donc d'en combiner deux réalisés avec des classes de niveaux différents et de les adapter au contexte du carnet de voyage. En effet, le dispositif de Bernardin était prévu pour des classes de cycle 3 en primaire, contenait moins de contraintes d'écritures et ce qui a été inséré dans le dispositif du carnet de voyage collectif n'est qu'une étape du dispositif, l'étape de relecture différenciée. Concernant le dispositif de Portelette – la proposition d'un écrit intermédiaire sous forme de liste après un premier jet d'écriture – celui-ci était prévu pour un travail individuel, il a donc été adapté au travail de groupe. La recherche menée nous apprend alors qu'un projet complexe d'écriture collaborative est réalisable sur une période longue en associant des dispositifs d'écriture et de réécriture, et qu'il construit des compétences disciplinaires et transversales.

6.3. Limites et perspectives

Cette recherche comporte des limites que nous avons déjà appréhendées dans la mise en lien avec les recherches antérieures. Dans un premier temps, le carnet de voyage collaboratif n'a pas réussi à valoriser suffisamment les élèves, ni à leur donner une autre représentation de l'écriture. Bien sûr, nous pouvons considérer que cet objectif est quelque peu ambitieux et qu'il est difficile de bouleverser en une séquence didactique les représentations ancrées depuis le début du parcours scolaire des élèves. Ensuite, la problématique posée par l'écriture de l'intime est trop dense pour trouver une réponse dans l'expérimentation menée. Enfin, bien que les résultats montrent une progression globale dans les compétences d'écriture, la compétence « réinvestir les lectures sur les grandes découvertes » n'a pas été acquise pour plus de la moitié des élèves au cours de la séquence. Cela s'explique par le choix de la grande majorité des élèves d'actualiser leur récit de voyage. Ainsi, ils ne reprennent pas les termes vus dans la séquence sur les grandes découvertes, sûrement jugés obsolètes. Il est difficile d'analyser le réinvestissement des lectures dans ce cas.

Des remédiations à cette méthode de recherche sont envisageables. Un élément de détail est notamment à repenser pour une meilleure mesure de l'implication des élèves. Il s'agit de la fiche dédiée au suivi (Annexe 8). Cette fiche n'a pas été entièrement efficace, car la plupart des élèves ont adopté une stratégie de répartition équitable des points d'implication avant même que les séances soient passées et que le véritable investissement soit mesuré. D'un côté, nous pouvons dire que les élèves ont choisi une cohérence d'équipe dès le début et ont donc acquis des compétences de travail en coopération, mais de l'autre, cette stratégie peut aussi être analysée comme un contournement de la règle du professeur et un manquement aux consignes néfaste pour le travail du groupe, puisque certains élèves n'ont de ce fait jamais été pénalisés pour leur manque de travail. Pour éviter les incertitudes sur le comportement des élèves face aux consignes, il serait nécessaire de ramasser la fiche de suivi à chaque fin de séance afin de la contrôler et, éventuellement, découper cette fiche par séance au lieu de la donner entièrement en une fois en début de séquence, et ainsi suivre le protocole original (Meirieu, 1999). Les élèves noteraient l'implication réelle sans adopter une autre stratégie de répartition, et l'enseignant pourrait vraiment se fier à cette fiche pour mesurer l'implication personnelle. En termes de remédiation, il faudrait également trouver un moyen technique fiable pour enregistrer les échanges entre pairs au sein des groupes. En effet, les deux enregistrements ont été inexploitables. Ainsi, il serait utile d'enregistrer plus de deux groupes afin d'avoir un échantillon représentatif – sinon le choix des groupes à enregistrer est déterminé par l'enseignant et peut biaiser l'expérience – et conserver des données à exploiter si l'un d'entre eux est inaudible.

En somme, cette recherche ne répond pas entièrement à la problématique initiale de l'écriture de l'intime à plusieurs. Elle met de côté la notion d'intime, non mesurable, et se focalise sur l'implication, l'investissement des élèves dans l'écriture. Elle répond néanmoins à la question de l'écriture collective, et propose un dispositif entre collaboration et coopération.

7. Conclusion

Cette expérience a eu des effets bénéfiques sur les élèves, au-delà de la maîtrise des compétences. En effet, le carnet de voyage collaboratif a été source de motivation pour tous les élèves et m'a même permis de voir les élèves les plus décrocheurs investis, voire moteurs dans les groupes. Il a été agréable de voir les élèves arriver avec le sourire en classe et de les entendre parler du projet dans les couloirs avec enthousiasme. Certains ont même suggéré une séance de présentation et de lecture de tous les carnets de voyage de la classe, chose que je n'ai pas pu faire, faute de temps, mais qu'il est tout à fait possible d'imaginer à la fin de l'année scolaire.

De plus, je remarque une plus grande facilité de concentration lors des activités de groupe. Les élèves semblent avoir compris, pour la plupart, que ce dispositif est l'occasion de progresser en s'entraidant.

Cette recherche a été enrichissante ma pratique professionnelle. Pour commencer, le dispositif m'a permis d'adopter plus aisément une posture de lâcher prise et de laisser les élèves expérimenter par eux-mêmes. Cette posture a été un moyen de prendre du recul, d'observer les élèves essayer, constater, remédier et réussir. Les résultats valident l'efficacité de cette posture, puisqu'ils montrent une progression de tous les élèves en écriture. Cette progression m'encourage également à continuer la mise en place de dispositif de travail de groupe dans mes classes. Comme l'étude a été menée sur les compétences en écriture, il serait intéressant de voir quels effets peut avoir le travail de groupe dans d'autres domaines du français.

8. Bibliographie

Barthes, R. (1979). Délibération, *Tel Quel*, Seuil, Paris.

Bernardin, J. (2007). Spécial *Faire écrire*, GFEN, 28.

Bernardin, J. (2007). L'entrée dans le monde de l'écrit, *Le français aujourd'hui, 174*, 27-36.

Bertucci, M-M. (2007). La notion de sujet, *Le français aujourd'hui, 157*, 11-18.

Bucheton D. (1996b). Diversité des conduites d'écriture, diversité du rapport au savoir. Un exemple : le commentaire composé en seconde, *Le français aujourd'hui*, *115*, 31-41.

Bucheton D. (2013). Faire advenir le sujet écrivant. *Comptes rendus de la rencontre débat du 19 janvier 2013 « Écrire : l'enseigner, et l'apprendre ? »*. Repéré à : http://www.afef.org/blog/post-comptes-rendus-de-la-rencontre-dut-ecrire-l-enseigner-et-l-apprendre-u--p933-c19.html

Bucheton D. & Bautier É. (1996). Interactions : co-construction du sujet et des savoirs, *Le français aujourd'hui, 113*, 24-32.

Chabanne, J-C. & Bucheton, D. (2002). Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes. In *Ecrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*, Delagrave/CRDP Versailles, Chap. 2b.

Chellouai, N. (2013). Difficultés et obstacles dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE. Cas des apprenants de la 2ème AS. Mémoire de l'Université Mohamed Kheider-Biskra, Département des langues étrangères, Français.

Dembri, N. (2011). *Revue sciences humaines, 35*, 15-22.

Delcambre, I. (2007). Du sujet scripteur au sujet didactique, *Le français aujourd'hui, 157*, 33-41.

Descartes, R. (1637), *Discours de la méthode*, 2000, Flammarion

Doquet C. (2011). Les écrits intermédiaires au cycle 3 pour penser et apprendre, *Le français aujourd'hui, 174*, 57-68.

Freinet, C. (1927). *L'imprimerie à l'école*, E. Ferrary. Repéré à : http://www.icem-freinet.fr/archives/livres/iae-ferrary/iae-1927.htm

Garcia-Debanc, 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,* 37-48.

Goetgheluck, D. & Conrath P. (2009) L'intime et le collectif, *Le journal des psychologues*, *272*, 3-3.

Kant, E. (1781), *Critique de la raison pure*, 2012, PUF

Lamy, C. (2009). Les ateliers d'écriture. *Le Journal des psychologues*, 272, 36-39.

Marin, B. (2011). Écrits premiers, seconds, métascripturaux : des signes à la conquête de l'abstraction, *Le français aujourd'hui, 174*, 129-134.

Meirieu, P. (1997). Groupes et apprentissages, *Connexions*, *68*. Repéré à : http://www.meirieu.com/ARTICLES/groupesetapprentissages.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*, INRP. Repéré à : http://www.meirieu.com/ARTICLES/pourqoiletdgde.pdf

Meziadi, M. & Nadam P. (2015). *Le travail collaboratif.* Repéré à : https://www.youtube.com/watch?v=Ys0-QqD3KIU&t=12s

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

Portelette A. (2011). Écrire pour mieux lire, *Le français aujourd'hui, 174*, 69-78.

Tauveron C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur, *Le français aujourd'hui, 157*, 75-82.

Annexes

Sommaire des annexes

ANNEXE 1 : Photographies du carnet de voyage du groupe 1

ANNEXE 2 : Photographies du carnet de voyage du groupe 2

ANNEXE 3 : Photographies du carnet de voyage du groupe 3

ANNEXE 4 : Photographies du carnet de voyage du groupe 4

ANNEXE 5 : Photographies du carnet de voyage du groupe 5

ANNEXE 6 : Photographie du carnet de voyage du groupe 6

ANNEXE 7 : Photographies du carnet de voyage du groupe 7

ANNEXE 8 : Extraits de la fiche de suivi de l'implication distribuée aux élèves

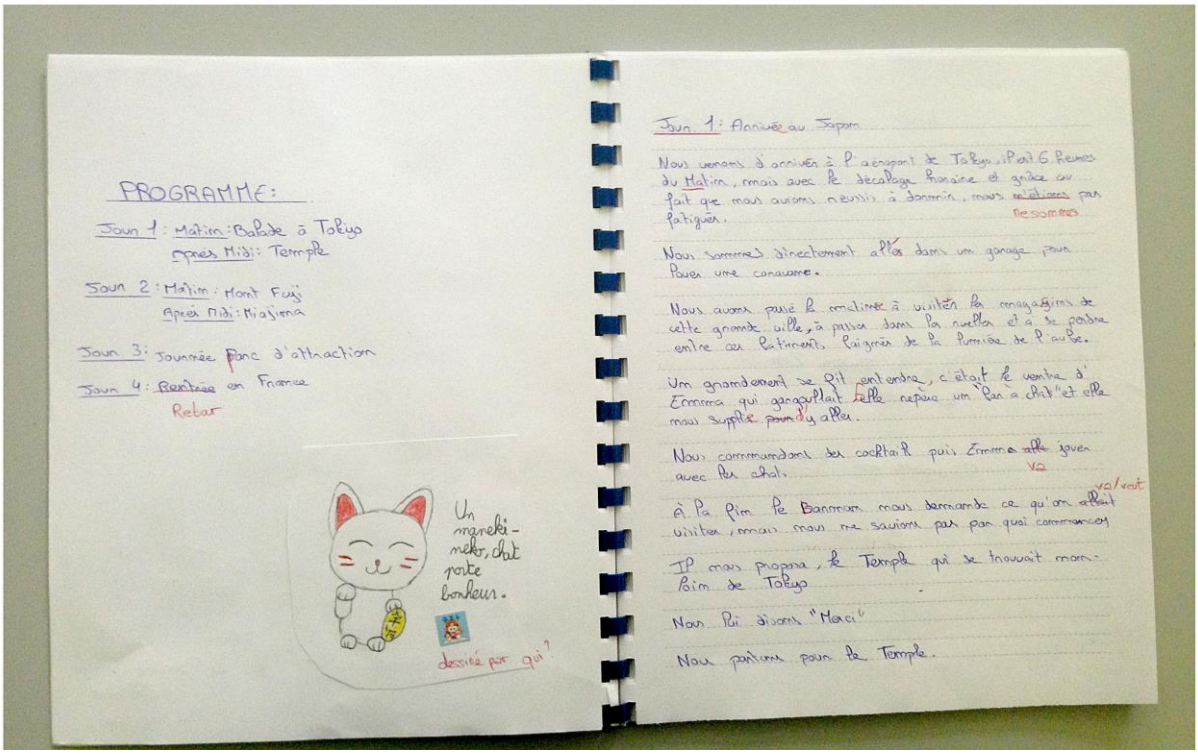
ANNEXE 1 : Photographies du carnet de voyage du groupe 1



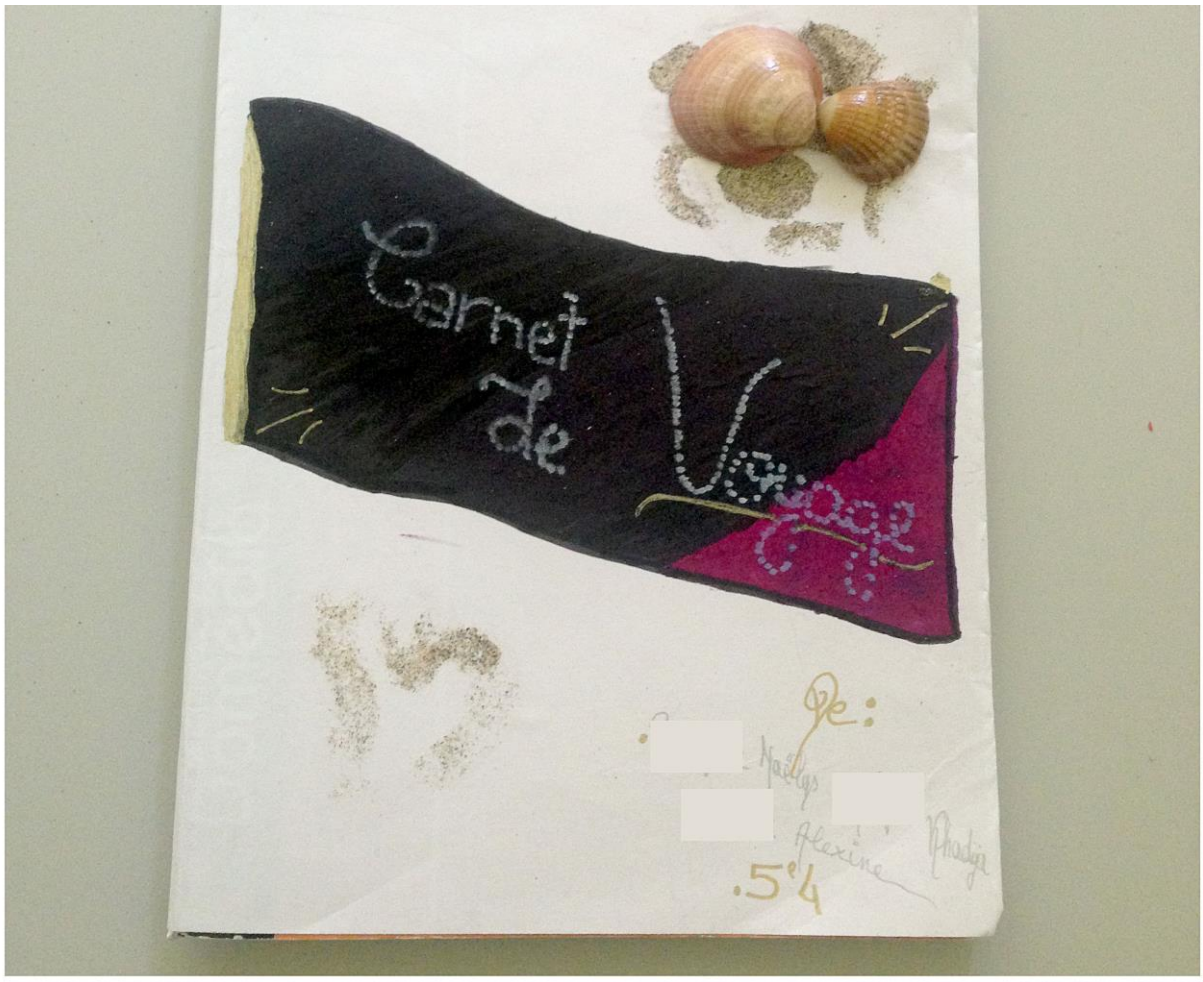


ANNEXE 2 : Photographies du carnet de voyage du groupe 2



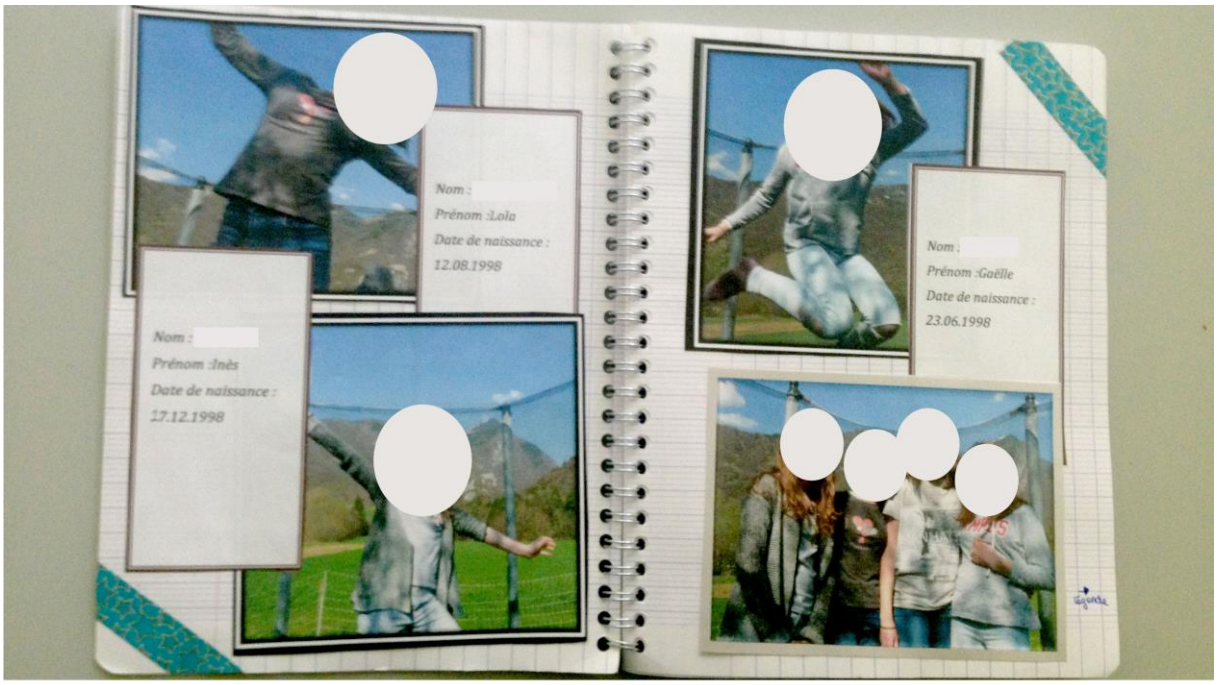


ANNEXE 3 : Photographies du carnet de voyage du groupe 3



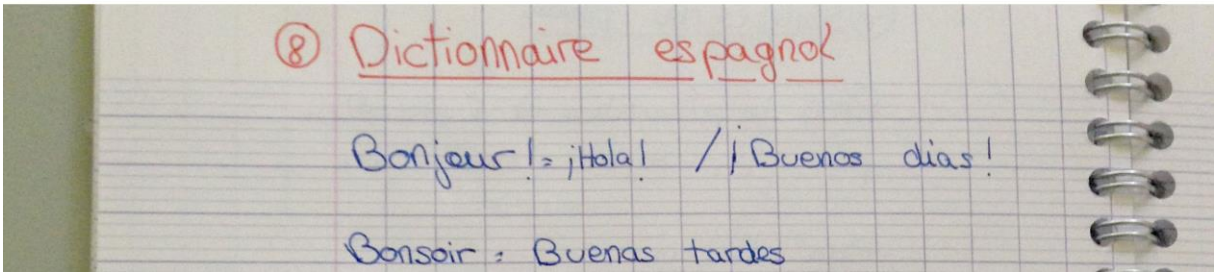


ANNEXE 4 : Photographies du carnet de voyage du groupe 4





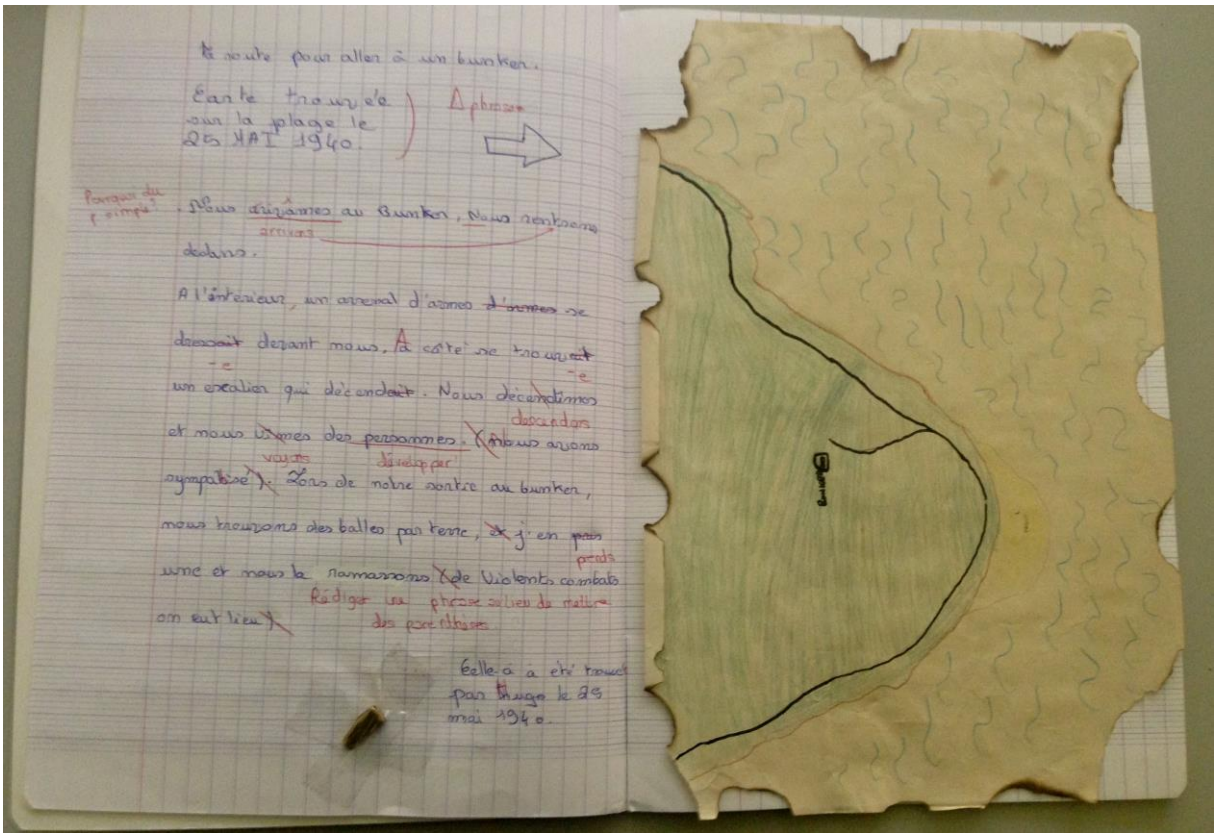




ANNEXE 5 : Photographies du carnet de voyage du groupe 5

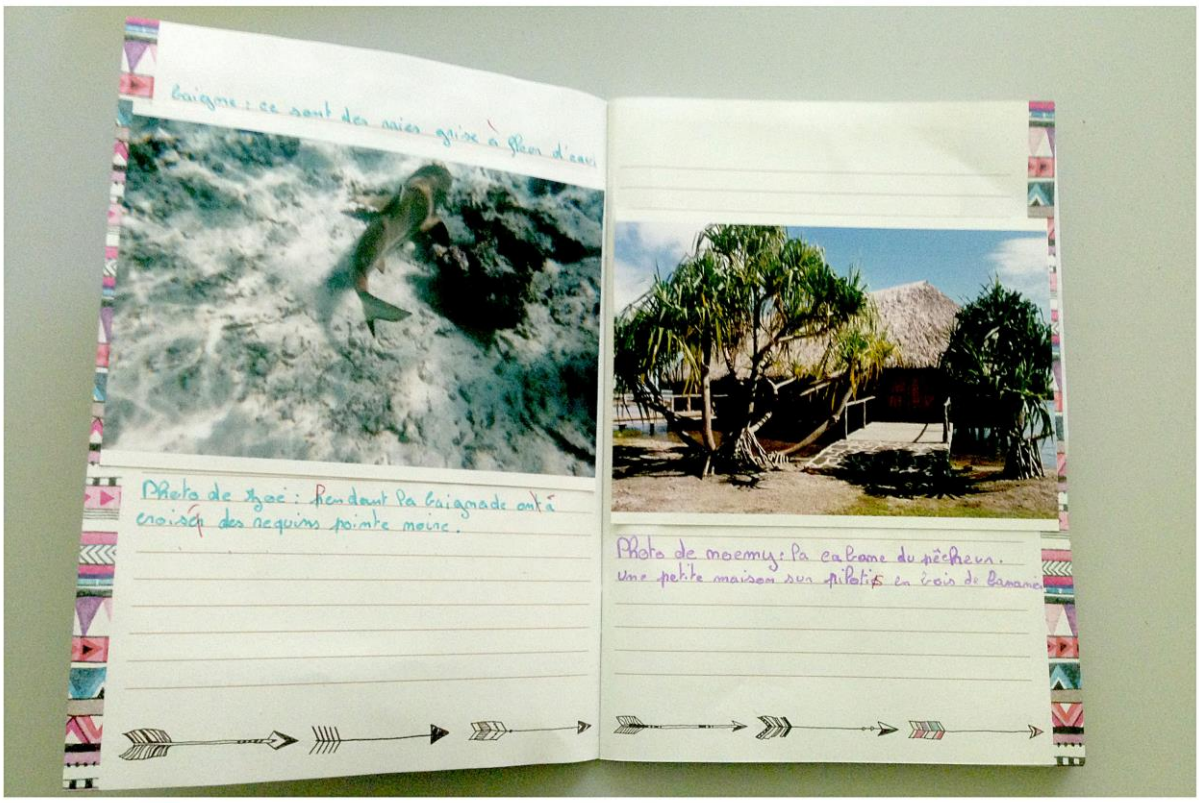


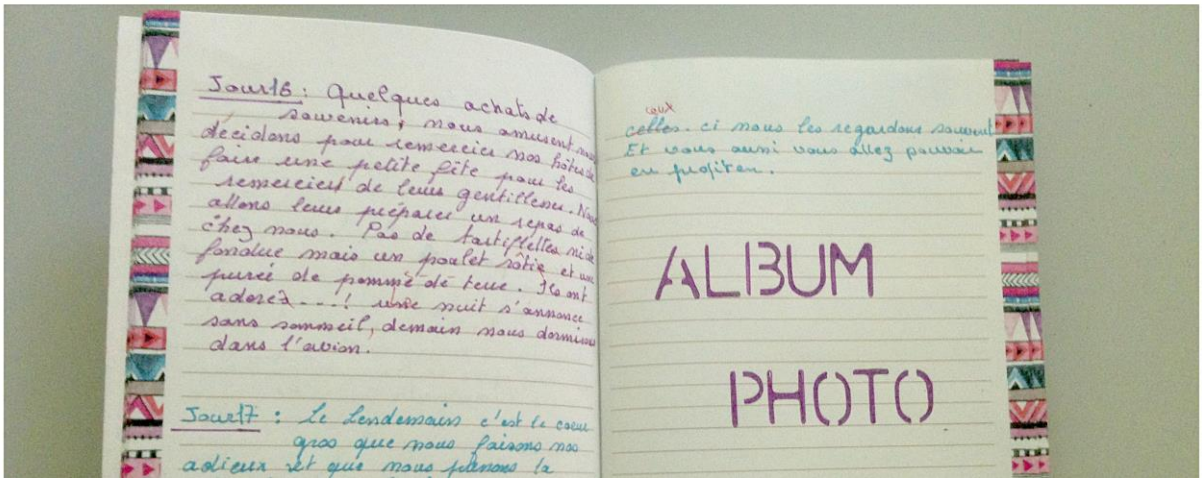
ANNEXE 6 : Photographie du carnet de voyage du groupe 6



ANNEXE 7 : Photographies du carnet de voyage du groupe 7







ANNEXE 8 : Extraits de la fiche de suivi de l'implication distribuée aux élèves

SEQUENCE 7 : ECRIRE UN CARNET DE VOYAGE COLLABORATIF
FICHE DE SUIVI DE L'IMPLICATION DANS LE GROUPE

Consigne : Chaque groupe dispose de 5 points d'implication par séance. Ces points doivent être distribués entre les membres du groupe en fonction du travail fourni et du sérieux de chacun pendant la séance.

Séance 1 : Planifier le carnet de voyage

Nom de l'élève	**Point(s) d'implication**	**Rôle** (secrétaire, maître du temps/ de la parole/ du bruit)
1.		
2.		
3.		
4.		

Séance 2 : Ecrire le texte collectif

Nom de l'élève	**Point(s) d'implication**	**Tâche effectuée** (ajout ou suppression)
1.		
2.		
3.		
4.		

Séance 3 : Réécrire le texte collectif

Nom de l'élève	**Point(s) d'implication**	**Tâche effectuée** (cohérence de l'histoire, construction des phrases, orthographe)
1.		
2.		
3.		
4.		

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC

Année universitaire 2016-2017

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 d'un carnet de voyage en 5e
Auteur : Manon Haudecoeur

Résumé : La recherche menée pose la question de l'écriture collective de l'intime dans le cadre d'un carnet de voyage collaboratif en classe de 5e. De cette problématique découle les questionnements suivants : Quels sont les intérêts didactiques et pédagogiques de l'écriture collaborative de l'intime ? Qu'apporte-t-elle aux élèves en termes de compétences ? Quelles sont les difficultés ? Les points d'appui ? Comment mettre en place un dispositif de travail de groupe efficace ? Afin de répondre à ces questions, le travail mené s'appuie notamment sur la définition du sujet scripteur de Tauveron (2007), les modèles didactiques de l'écriture de Bucheton et Chabanne (2002), les recherches de Meirieu sur le travail de groupe (1997, 1999) et, les dispositifs de réécriture proposés par Bernardin (2007) et Portelette (2011). Nous constatons que l'écriture collaborative d'un carnet de voyage permet aux élèves de progresser significativement dans l'acquisition de compétences disciplinaires et qu'elle est une source de motivation pour les élèves qui s'investissent personnellement dans sa réalisation.
Mots clés : Enseignement du français ; écriture collaborative ; réécriture ; écriture de l'intime ; carnet de voyage

Summary : An experiment conducted in class allows us to think about the intimate writing in a collaborative travel diary : What are the interests of collaborative writing in education? What skills does it help pupils to improve? What are the challenges? The supporting points? How to set up and frame an effective collaborative work between them? Based on the definition of the notion "sujet scripteur" by Tauveron (2007), the didactic models of Bucheton and Chabanne (2002), the researches of Meirieu about working in group (1997, 1999) and the rewriting activities of Bernardin (2007) and Portelette (2011), this research tries to give some answers. We notice that the collaborative travel diary allows pupils to improve their skills in writing and that it encourages their motivation as they personally invest in the process.
Key words : French teaching ; collaborative writing ; rewriting ; intimate writing ; travel diary;