



HAL
open science

Un projet coopératif d'écriture collaborative à partir d'un album sans texte en CE2

Marion Le Normand

► **To cite this version:**

Marion Le Normand. Un projet coopératif d'écriture collaborative à partir d'un album sans texte en CE2. Education. 2021. dumas-03698087

HAL Id: dumas-03698087

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03698087v1>

Submitted on 17 Jun 2022

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

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

Année universitaire 2020-2021

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

Mention Premier degré

**Un projet coopératif d'écriture
collaborative à partir d'un album sans
texte en CE2**

Présenté par Marion Le Normand

Mémoire de M2 encadré par Judith Backès

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire Judith Backès, pour sa bienveillance, sa disponibilité, ses nombreuses relectures et ses précieux conseils.

Merci à Joris, pour son soutien inconditionnel et ses encouragements quotidiens qui m'ont permise d'aller jusqu'au bout de ce travail.

Merci à Juliette, pour son soutien durant ces deux années de Master et ses conseils.

Merci à mes parents, ma sœur et mes amies, qui m'ont soutenue à distance en cette année de pandémie.

Merci enfin à mes élèves, pour leur enthousiasme et leur participation à cette étude, et qui me confortent dans le choix de ce métier de professeur des écoles.

Sommaire

1. Introduction	1
2. État de l'art	2
2.1. L'écriture dans les programmes du cycle 2	2
2.2. La question de la motivation	2
2.3. Un projet d'écriture	3
2.3.1. Les projets pédagogiques	3
2.3.2. Les projets d'écritures	4
2.4. La question des réécritures et révisions de texte	5
2.4.1. L'évaluation	5
2.4.2. Les apports théoriques sur la langue	6
2.4.3. L'apport des lectures d'auteurs	7
2.4.4. L'apport des outils numériques	8
2.5. La question de la coopération et de la collaboration	8
2.5.1. La coopération et la collaboration à l'école	8
2.5.2. La coopération et la collaboration en production d'écrits	10
2.6. L'album sans texte comme support	12
2.6.1. Les albums sans texte	13
2.6.2. La question de la compréhension et de l'interprétation des images	13
2.7. Synthèse	15
3. Méthodologie	16
3.1. Les participants	16
3.2. La mise en œuvre matérielle et le déroulement	16
3.2.1. Le choix de l'album sans texte	16
3.2.2. Le déroulement du projet d'écriture	17
3.2.3. La séance sur la lecture des images et la compréhension de l'histoire	17
3.2.4. Les séances théoriques d'étude de la langue	18
3.2.5. La séance sur les enchaînements entre les chapitres	19
3.2.6. Le toilettage des textes guidé par l'enseignant	20
3.2.7. La grille d'évaluation	20
3.2.8. Le questionnaire	21

4. Résultats	21
4.1. Présentation des données du pré-test et des deux phases du post-test	21
4.2. Les données recueillies dans le pré-test et les deux phases du post-test	22
4.2.1. Le nombre de mots	22
4.2.2. Les différents temps verbaux utilisés et les erreurs de conjugaison	23
4.2.3. Les erreurs d'orthographe lexicale	25
4.2.4. Les erreurs d'accord en genre et en nombre	26
4.2.5. Les reprises nominales et pronominales	27
4.2.6. Les connecteurs temporels	29
4.3. Les données recueillies dans les réponses au questionnaire	30
5. Discussion et conclusion	31
5.1. Re-contextualisation	31
5.2. Validation des hypothèses et mise en lien avec les recherches antérieures	32
5.2.1. Hypothèse 1 : La motivation et l'inspiration des élèves	32
5.2.2. Hypothèse 2 : Les erreurs de conjugaison, d'orthographe lexicale et d'accord ..	33
5.2.3. Hypothèse 3 : Les reprises anaphoriques et les connecteurs temporels	34
5.3. Limites et perspectives	34
5.4. Impact sur le métier d'enseignant	35
5.5. Conclusion	35
Bibliographie	36
Annexes	38

1. Introduction

Au début mon année de professeure des écoles stagiaire dans une classe de CE2-CM1, j'ai remarqué que certains élèves éprouvaient des difficultés à entrer dans l'écrit et surtout à trouver la motivation et l'inspiration pour écrire un texte long. De plus, j'ai constaté qu'ils révisaient peu leurs textes et de manière peu efficace. Cependant, l'écriture est un des savoirs fondamentaux dont l'apprentissage est prioritaire à l'école primaire et sa maîtrise est indispensable à la réussite scolaire, sociale et professionnelle future des élèves. Par ailleurs, ce domaine de l'enseignement du français me paraissait complexe et je souhaitais, par le biais de ce mémoire, me former pour améliorer ma pratique professionnelle. Je me suis donc demandée quelle situation je pouvais proposer à mes élèves pour les amener à dépasser leurs difficultés et améliorer leurs productions d'écrit.

Organiser un projet d'écriture m'a paru pertinent afin d'articuler la lecture et des apports théoriques d'étude de la langue avec l'écriture. De plus, les projets favorisent la collaboration et la coopération, que je travaillais déjà avec mes élèves suite à quelques difficultés de climat de classe et à l'envie de fédérer ma classe à double niveau, et double cycle, autour d'un objectif commun et motivant. La collaboration s'est organisée pendant des temps d'écriture et de révision de chapitre en binôme et la coopération a permis aux élèves d'écrire une œuvre commune en réunissant leurs chapitres.

L'idée d'utiliser un album sans texte est d'abord venue de par mes intérêts personnels pour la littérature de jeunesse et l'envie de les partager avec mes élèves. Suite à mes recherches, l'album sans texte s'est avéré être un support idéal pour assurer la cohérence d'un projet coopératif d'écriture collaborative.

Ces objectifs m'ont amenée à me demander dans quelle mesure un projet coopératif d'écriture collaborative à partir d'un album sans texte permet de motiver et inspirer des élèves de CE2 et d'améliorer les qualités orthographiques et grammaticales de leurs textes.

La première partie de ce mémoire présente l'état des recherches actuelles sur ces différents sujets : la production d'écrits à l'école primaire, la motivation, les projets, la coopération et la collaboration, les albums sans texte. La deuxième partie décrit la méthodologie : le contexte, la mise en œuvre de l'étude, les recueils de données. La troisième partie présente les résultats obtenus et la quatrième partie les confronte avec les recherches antérieures et les hypothèses de départ.

2. État de l'art

2.1. L'écriture dans les programmes du cycle 2

Au cycle 2 de l'école primaire, la priorité est donnée à « l'acquisition des savoirs fondamentaux », dont l'écriture (MENJS, 2020, p. 2). Les programmes de l'Éducation Nationale préconisent un enseignement de l'écriture structuré et explicite au travers de trois domaines : la copie, l'écriture de textes « en commençant à s'approprier une démarche », ainsi que la révision et l'amélioration de l'écrit produit (MENJS, 2020, p. 10 et 17). Nous résumerons les éléments essentiels des programmes pour les deux derniers domaines qui nous concernent, ainsi que pour le lien entre l'écriture et l'étude de la langue.

L'apprentissage de l'écriture de textes se fait au travers de connaissances sur les genres et formes de textes et sur la langue (orthographe lexicale et grammaticale, ponctuation, connecteurs textuels, ...). Cet apprentissage nécessite aussi des compétences qui relèvent de la démarche d'écriture que les élèves doivent commencer à s'approprier en planifiant leurs écrits pour en assurer la cohérence. Des outils (affiches dans la classe, cahiers de leçons, ...) doivent être mis à la disposition des élèves afin qu'ils puissent apprendre à les utiliser.

La révision et l'amélioration de l'écrit produit passent par la relecture et le repérage des dysfonctionnements. Ils peuvent concerner la cohérence du texte, son genre, sa forme ou la langue. Afin d'améliorer leurs écrits, les élèves doivent être capables de remobiliser leurs connaissances et d'utiliser des outils de correction.

L'écriture est donc étroitement liée à l'étude de la langue, elle-même structurée autour du passage de l'oral à l'écrit, de la construction du lexique, d'une initiation à l'orthographe lexicale, de la structure de la phrase simple et de la maîtrise de l'orthographe grammaticale. En effet, en situation de production d'écrits, les élèves doivent être capables de mobiliser les correspondances grapho-phonologiques, réinvestir le lexique rencontré en lecture, consulter un dictionnaire si besoin, mettre en œuvre des raisonnements orthographiques, réaliser des accords en genre et en nombre, conjuguer des verbes, etc.

2.2. La question de la motivation

L'écriture est donc une composante essentielle du programme de cycle 2, mais aussi un « objectif majeur de l'enseignement », directement lié à la réussite scolaire et au « parcours social et professionnel » des élèves (CNECSO, 2018, p. 7). Cependant, ce sont justement les élèves de familles socio-culturellement défavorisées qui sont les plus éloignés de la culture

scolaire et qui ont le plus de difficultés à entrer dans l'écrit, à en maîtriser les règles et à en comprendre les enjeux (Lahire, 2008). Il est alors indispensable de trouver des solutions pour motiver tous les élèves à entrer dans l'activité d'écriture et à y rester impliqué tout au long du travail de révision et de réécriture car « cet engagement est en quelque sorte le moteur de [leur] écriture » (Plane, 2014, p. 6).

Rolland Viau a défini dix « conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves » (2000). L'activité d'apprentissage doit être « signifiante aux yeux des élèves » (p. 2), en expliquant son utilité et tenant compte des intérêts des élèves, et « diversifiée et [intégrée] aux autres activités » (p. 2), en proposant plusieurs tâches variées qui s'inscrivent dans une « séquence logique », dans un projet pédagogique. Elle doit aussi « représenter un défi pour l'élève » (p. 2), pour qu'il attribue son succès « non pas au peu de complexité de l'activité, mais à ses propres capacités et à ses efforts » (p. 2). L'activité d'apprentissage doit être « authentique » (p. 3), en amenant à une réalisation concrète et qui existe dans la vie courante, plutôt qu'à une réalisation utilisée seulement par l'enseignant pour évaluer. Elle doit aussi « exiger un engagement cognitif de l'élève » (p. 3), en le faisant utiliser des « stratégies d'apprentissage qui l'aident à comprendre, à faire des liens avec des notions déjà apprises, [...] etc » (p. 3), et le « responsabiliser [...] en lui permettant de faire des choix » (p. 3), pour qu'il perçoive « sa capacité à contrôler ses apprentissages » (p. 4). L'activité d'apprentissage doit « permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres » (p. 4), en travaillant ensemble pour un objectif commun, ainsi qu'« avoir un caractère interdisciplinaire » (p. 4), afin de montrer à l'élève la nécessité de chaque discipline. Enfin, elle doit « comporter des consignes claires » (p. 4), pour que l'élève ne perde pas de temps à « chercher à comprendre ce qu'il doit faire » (p. 4), et « se dérouler sur une période de temps suffisante » (p. 5), afin que l'élève soit en capacité de faire la tâche avec le temps donc il a besoin, sans le frustrer.

Rolland Viau conclut en précisant que les dispositifs les plus réalistes pour remplir ces dix conditions sont les projets ou démarches pédagogiques.

2.3. Un projet d'écriture

2.3.1. Les projets pédagogiques

Jean-François Halté (1982a, p. 19) définit le travail en projet en reprenant les mots de Franck Smith (1979) : « il vise à donner du sens à apprendre à l'intérieur de l'école ». S'il faut donner du sens, c'est que les savoirs et les pratiques scolaires sont parfois trop disciplinaires,

abstraites et éloignées des pratiques sociales et que les apprenants les perçoivent comme ennuyeuses, selon Anita Weber (1982). Pour « réduire la distance entre l'activité scolaire et la vie réelle » (Weber, 1982, p. 35) et assurer l'engagement des élèves, la démarche pédagogique doit être centrée sur eux, leurs buts et leurs besoins (Kilpatrick, cité par Reverdy, 2013), leur activité individuelle mais aussi collective (Weber, 1982). En effet, l'apprentissage par projet permet la collaboration et la coopération (Reverdy, 2013), que nous développerons plus tard. La démarche pédagogique doit aussi inclure un objectif commun et une réalisation concrète (Halté, 1982a ; Weber, 1982 ; Perrenoud, 2002, cité par Reverdy, 2013) afin que l'élève puisse « matérialiser sa motivation » et puisse « faire une rétroaction régulière et progressive des efforts qu'il consacre à son projet » (Proulx, 2004, cité par Reverdy, 2013). Du côté des savoirs et des compétences, le projet permet à l'élève de réinvestir ceux qu'ils possèdent déjà et surtout qu'il en construise de nouveaux en faisant et qu'il puisse les investir immédiatement en fonction de ses besoins et des obstacles qu'il rencontre tout au long du projet (Halté, 1982a ; Reverdy, 2013). Les savoirs et compétences ne sont alors plus fragmentés mais interdisciplinaires (Weber, 1982). Nous pouvons donc voir le lien direct entre les conditions pour susciter la motivation définies par Viau et les caractéristiques des projets pédagogiques.

2.3.2. Les projets d'écritures

Le document intitulé « Qu'est-ce qu'un projet d'écriture ? » publié sur Éduscol (MENJS, 2016) reprend les caractéristiques du projet énoncées plus haut en les liant au domaine de l'écriture. En termes de temporalité, il est précisé que le projet doit être « conduit sur le long terme » afin de « dédramatiser l'acte d'écrire » (p. 1) et de pouvoir mesurer les progrès. Nous pouvons faire un parallèle entre la planification d'un projet et la planification dans la démarche d'écriture. La finalité du projet est l'écriture d'un « chef d'œuvre » (p. 1) commun et fédérateur, destiné à un public et non seulement l'enseignant, et stimulant l'imagination et le plaisir d'écrire des élèves. Différentes « situations pédagogiques (travail individuel, par binômes, en groupes, en classe entière) » s'alternent afin de favoriser les échanges. Comme préconisé dans les programmes, des moments d'écriture et de lecture sont associés afin que les élèves fassent lire leurs textes et puissent ainsi assumer leur posture d'auteur. La lecture de textes d'auteurs permet aussi de guider l'écriture et la réécriture car elle permet l'élaboration d'outils. Des « activités décrochées » en étude de la langue peuvent aussi être mises en place afin d'apporter des savoirs nécessaires à la réécriture. Ces activités,

plus magistrales, sont essentielles car, si elles sont élaborées à partir des besoins des élèves : elles permettent « une solution concrète à un problème », en donnant à tous les élèves en même temps « une information complète et précise, traitée méthodiquement » (Halté, 1982b, p. 67-68).

Jean-François Halté (1982b), propose cinq étapes pour un projet d'écriture : le contrat, la rédaction, la fabrication, la socialisation et l'évaluation. La phase du contrat permet aux élèves d'adhérer volontairement au projet et de clarifier les objectifs et les procédures. La socialisation « consiste en la mise en circulation publique du produit » (p. 54) dont les destinataires doivent avoir été clairement définis en amont afin que l'élève prenne conscience de leurs attentes et des enjeux de cette publication. L'évaluation permet de contrôler les acquisitions et d'organiser les remédiations nécessaires.

Francis Ruellan (2005), quant à lui, propose trois types de situations à articuler au sein d'un projet d'écriture : les situations fonctionnelles, les situations de structuration et les situations différées. Les situations fonctionnelles correspondent aux temps de production d'écrits, pendant lesquels les apprentissages ne sont pas formalisés. Les situations de structuration correspondent aux temps d'enseignement formalisé suite au repérage de problèmes d'écriture dans les textes des élèves ou dans les situations différées, pendant lesquelles les élèves peuvent faire part de leurs questionnements au groupe classe. L'alternance de ces trois types de situations permet aux élèves de développer leurs compétences et leurs représentations de l'écriture.

2.4. La question des réécritures et révisions de texte

Au sein d'un projet d'écriture sur le long terme, de nombreux retours sur le texte sont nécessaires. Dominique Bucheton (2014) différencie la réécriture de la correction ou révision de texte. « Les opérations de pensée et d'écriture ne sont pas les mêmes » (p. 72) : pour l'une, l'élève réécrit son texte entièrement, pour l'autre, il ajoute, supprime, déplace, transforme des éléments du texte.

2.4.1. L'évaluation

L'évaluation de production d'écrits ne doit pas seulement porter sur la forme, en évaluant les manques (Bucheton & Chabanne, 2002) ou les dysfonctionnements (Plane, 2014) du texte par rapport à la norme orthographique, syntaxique, discursive ou textuelle, mais aussi

sur le fond (CNESCO, 2018). Par exemple, Maryse Rebière et Martine Jaubert (2002, p. 221-223) se sont intéressées à la « construction du monde fictionnel », à « l’ancrage dans la situation », à la « construction du point de vue », au « contrat narratif » et le CNESCO (2018, p. 22) définit cinq postures de correction qui analyse chacune un aspect différent du texte : les erreurs de langue, l’univers imaginaire, le « degré de réalisation de la consigne », les caractéristiques textuelles et les caractéristiques littéraires.

Comme dans tout domaine d’apprentissage, l’évaluation n’intervient pas seulement en fin de séquence pour donner une note. Tout au long de l’apprentissage, elle permet à l’enseignant de réguler son enseignement et à l’élève de se positionner dans son parcours d’apprentissage (Bucheton, 2014). Cette évaluation formative doit être positive et bienveillante pour que l’élève se sente en confiance, qu’il « prenn[e] le risque de s’engager dans l’écriture », en sachant que l’enseignant pourra l’aider en fonction de ses besoins (Plane, 2014, p. 23 ; Bucheton, 2014) et qu’il dépasse sa peur d’écrire, « directement liée à la performance orthographique » (CNESCO, 2018, p. 6). En effet, comme le dit Bucheton (2014) : « L’évaluation décide souvent de leur rapport heureux ou malheureux à l’écriture », et donc de leur engagement. Dès le premier jet d’écriture, l’enseignant doit se placer « surtout en lecteur plutôt qu’en évaluateur » (CNESCO, 2018, p. 8) et cette première lecture lui permet de repérer la « zone proche de développement » (Vygotski, cité par Bucheton, 2014) pour pouvoir « réajuster la situation, la faire évoluer, la nourrir d’une lecture, d’un document, inventer une nouvelle consigne, enseigner une notion, donner des conseils » (Bucheton, 2014).

2.4.2. Les apports théoriques sur la langue

L’écriture est une activité complexe pendant laquelle il faut en même temps penser à ce que l’on va écrire et à ce qui a déjà été écrit pour gérer la cohérence du texte ainsi que les accords. Il est difficile pour les élèves de tout gérer, d’autant plus que leur geste graphique est souvent encore fragile. C’est pourquoi leurs textes « comportent beaucoup d’erreurs d’accord et de bizarreries » (Plane, 2014, p. 4-5). De plus, « la morphologie du nombre et du genre soulève des problèmes spécifiques du fait de son caractère majoritairement silencieux » (Fayol, 2007, p. 29).

Demander aux élèves de relire et réviser leur texte directement après l’avoir écrit est souvent vain car trop vague et que les élèves ne disposent pas nécessairement des capacités

pour détecter leurs propres erreurs et pour trouver les solutions alternatives (MacArthur, Schwarts & Graham, 1991, cités par Fayol, 2007). De plus, il est nécessaire de laisser un certain temps entre l'écriture d'un texte et sa réécriture afin que l'élève puisse prendre de la distance avec sa production (Plane, 2014). On retrouve ici une des caractéristiques du projet d'écriture qui se déroule sur le long terme.

Il apparaît alors indispensable de mettre en place des apprentissages et des entraînements ciblés (Plane, 2014), « objectivés et structurés » (Bucheton, 2014, p. 220), pour faire réfléchir les élèves sur la langue, à partir des besoins de leurs productions, que l'enseignant aura lues, et donc évaluées. En effet, Michel Fayol (2007, p. 29) expose les résultats de Berninger et al. (1998) : « Une instruction supplémentaire et des entraînements portant sur l'orthographe induisent des améliorations significatives de la quantité de PVE¹ en deuxième année primaire ». Plusieurs apports, réécritures et révisions peuvent être nécessaires, ce qui témoigne du « lent épaissement du texte » (Bucheton, 2014, p. 15).

Le CNETSCO préconise deux types de dispositifs : soit de travailler sur des dimensions d'étude de la langue directement sur les textes des élèves, soit de proposer des activités décrochées « à partir des difficultés repérées dans les textes » (2018, p. 10). Pour les élèves, l'apprentissage des notions d'étude de la langue prend alors tout leur sens et est rendu plus efficace (CNETSCO, 2018) car il est immédiatement utile et activé en situation d'écriture. Sylvie Plane (2014) conseille de travailler ces notions de manière ciblée et Michel Fayol recommande de travailler en particulier sur « l'emploi des déterminants et des formes pronominales, celui des formes verbales, notamment du passé, l'usage de la ponctuation et des connecteurs » (2007, p. 31).

Ces activités décrochées peuvent amener à la construction d'outils de référence sur lesquels les élèves pourront s'appuyer pour réinvestir les notions en situation de réécriture ou de révision de leur production ou d'écriture d'un nouveau texte. Ces outils permettent aussi de rendre explicites les critères attendus par l'évaluateur (Garcia-Debanc & Fayol, 2002).

2.4.3. L'apport des lectures d'auteurs

Le lien entre la lecture et l'écriture est mentionné dans les programmes de l'Éducation Nationale et les chercheurs s'accordent à dire que ces deux apprentissages « se nourrissent mutuellement » et qu'ils doivent donc être coordonnés (CNETSCO, 2018, p. 36).

1 « production verbale écrite » (Fayol, 2007, p. 21)

Les textes d'auteurs peuvent enrichir les productions des élèves en fonction de leurs besoins, tant sur la forme (orthographe, lexicale, tournures syntaxiques, organisateurs textuels, ...) que sur le fond (pour réécrire à la manière d'un auteur, pour reprendre ses personnages ou son univers fictionnel, ...). Ces textes peuvent également servir à élaborer des « critères de fonctionnement textuels » (Garcia-Debanc & Fayol, 2002, p. 304) et des outils pour « interroger [son] texte et le reprendre » (Garcia-Debanc, 2007, p. 58).

Les apports théoriques mentionnés plus haut peuvent aussi être introduits par des textes d'auteurs. En effet, Claudine Garcia-Debanc avance que « ces références théoriques prendront du sens parce que les élèves disposeront de textes de référence, qui les auront touchés et qu'ils auront observés avec le regard de l'artisan » (2007, p.60).

2.4.4. L'apport des outils numériques

Enfin, les outils numériques peuvent être utilisés en situation d'écriture et/ou de réécriture. Tout d'abord, l'écriture au clavier est mentionnée dans les programmes de l'Éducation Nationale et doit donc être enseignée à l'école primaire. De plus, comme le rappelle le CNET (2018, p.12) : « Former les élèves à devenir des citoyens de la société numérique constitue une exigence sociale ».

En production d'écrits, ces outils peuvent être utilisés pour préparer et structurer l'écrit et pour libérer des « ressources cognitives et attentionnelles » (CNET, 2018, p. 12). En effet, les logiciels de traitement de texte ont une fonction de correcteur orthographique qui peut alléger « la charge qu'impose la vigilance orthographique » (Plane, 2002, p. 169).

Finalement, le CNET indique que des recherches ont montré l'intérêt des outils numériques, « notamment pour favoriser la motivation et la collaboration des élèves » (2018, p. 14).

2.5. La question de la coopération et de la collaboration

2.5.1. La coopération et la collaboration à l'école

Nous avons mentionné la place prépondérante de la coopération et de la collaboration au sein des projets pédagogiques.

Il s'agit dans un premier temps de définir les termes « coopération » et « collaboration », afin d'en comprendre les nuances. Le portail de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles en a résumé les caractéristiques. L'apprentissage coopératif

implique une répartition des tâches au sein des participants d'un même groupe de travail. L'objectif est commun et la production finale est réalisée en rassemblant les productions individuelles. Dans l'apprentissage collaboratif, les tâches ne sont pas réparties entre les participants : ils élaborent ensemble leur production. On ne peut alors pas identifier les apports individuels au sein de la production finale. Il est à noter qu'il n'existe pas de consensus sur ces définitions et que les notions sont souvent confondues.

Le CNESECO (2017, p. 10) s'appuie sur la recherche pour conclure que le travail coopératif est bénéfique pour tous les membres du groupe, c'est-à-dire qu'il permet aux élèves de progresser, si « la tâche réalisée par les élèves [résulte] d'un apport de chaque individu dans le collectif » et si elle est organisée et structurée de manière explicite pour que les responsabilités soient partagées. Robert E. Slavin a notamment particulièrement travaillé sur l'apprentissage coopératif et sur les raisons de son efficacité. Il a analysé les effets des « méthodes d'apprentissage coopératif » qui organisent « des environnements de classe sociaux, motivants et attrayants » (2010, p. 184) dans lesquels les apprenants doivent « s'entraider pour acquérir des connaissances scolaires » (2010, p. 172), mais aussi pour « développer les compétences de création et d'interaction indispensables » dans la vie quotidienne (2010, p. 184). Ces méthodes complètent les cours plus traditionnels en permettant aux élèves de mettre en pratique les compétences présentées par l'enseignant. Deux types de méthodes découlent de cette pédagogie coopérative : « l'apprentissage structuré en équipe » et les « méthodes d'apprentissages informel en groupes », qui ne sont pas centrées sur la maîtrise d'un contenu mais plutôt sur « une dynamique sociale, les projets et la discussion » (2010, p.173). Slavin s'est principalement intéressé à l'analyse des méthodes d'apprentissage structuré en équipe, dont il définit trois grands concepts : « les récompenses d'équipe » (les buts poursuivis et la réussite sont collectifs et les récompenses liées à leurs progrès sont indispensables à la motivation des élèves), « la responsabilité individuelle » (la réussite collective dépend des apprentissages individuels et non d'une production finale collective) et « une égale possibilité de succès pour tous » (tous les membres de l'équipe contribuent à la réussite du groupe). Slavin analyse ensuite les effets de cet apprentissage coopératif sur les résultats des élèves. Sur le plan affectif, les résultats sont pratiquement toujours améliorés : sentiment de mieux réussir, intérêt pour les matières en jeu, relations amicales entre les membres du groupe, acceptation des différences. Sur le plan des acquis scolaires, les résultats sont plus nuancés et dépendent principalement « des modalités

de mise en œuvre des processus pédagogiques » (2010, p. 181) : les élèves doivent bien avoir conscience des buts collectifs et de leur responsabilité individuelle et qu'ils doivent donc travailler et apprendre ensemble, en s'expliquant mutuellement les concepts, pour que chacun des membres du groupe réussisse. Dans ce cas, on remarque de « bons résultats pour tous les types d'élèves » (2010, p. 181). À l'inverse, quand la tâche demandée est de réaliser quelque chose, les « bons élèves » peuvent mettre de côté ceux ayant des difficultés ou leur donner les réponses sans leur expliquer. Dans ce cas, aucun élève ne bénéficie de l'apprentissage coopératif car « ceux qui progressent le plus sont ceux qui apportent et reçoivent des explications approfondies » (2010, p. 181). Slavin conclut en préconisant que « l'apprentissage coopératif doit jouer un rôle central dans les environnements d'apprentissage du XXI^e siècle » (2010, p. 185).

2.5.2. La coopération et la collaboration en production d'écrits

« L'écriture n'est pas un acte solitaire, mais collectif » (Schneuwly, 2002, p. 326). Des temps de coopération et de collaboration peuvent en effet être mis en place à plusieurs étapes de la démarche d'écriture : « Rédiger à plusieurs » et « Retravailler le texte en binôme » font partie des « pratiques efficaces pour amener les élèves à rédiger » recensées par le CNET (2018, p. 23-24). Bucheton mentionne même le « rôle décisif des interactions entre pairs » en situation d'écriture (2014, p. 25).

Plusieurs recherches ont étudié les effets de la relecture (Colognesi & Deschepper, 2018) ou révision (Crinon, Marin & Cautela, 2008) collaborative. Crinon *et al.* (2008, p. 459) définissent la révision collaborative comme « une situation de retour sur le texte écrit dans laquelle le scripteur, contrairement aux situations de révision monogérée, bénéficie d'échanges verbaux sur son texte et dans laquelle ces échanges ont lieu avec des pairs ». Les critiques de textes d'autres élèves peuvent aussi être transmises sous forme de commentaires et de conseils écrits (Colognesi & Deschepper, 2018), mais la révision collaborative est « plus efficace lorsque les scripteurs sont ensemble à discuter et débattre des textes » (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2017). De plus, Ballenghien, Ruella, Brassart et Reuter (1994) ont étudié les interactions verbales entre élèves dans des tâches de relecture de productions et ont démontré que ces interactions étaient plus nombreuses que dans les échanges avec l'enseignant, dû à une relation plus horizontale entre élèves. De manière générale, l'évaluation par les pairs engendre trois types de bénéfices, résumés par Colognesi et Deschepper (2018, p.

63-64) : des bénéfices sociaux, grâce aux échanges et à la « coconstruction du jugement », des bénéfices métacognitifs, de par les questions que se posent les élèves sur les productions et leurs aspects spécifiques (Bostock, 2000), et des bénéfices logistiques, car l'évaluation par les pairs est un « gain de temps pour l'enseignant » (Boud, 1989) et engendre une « rétroaction multiple reçue par les élèves » (Hattie & Timperley, 2007). Lors de la révision collaborative, les élèves développent ensemble des stratégies et leur esprit critique et ils co-construisent des savoirs nouveaux, tout en déconstruisant des savoirs erronés (CNETSCO, 2018). Crinon *et al* (2008), préconisent tout de même de mettre en place des temps de révision collaborative pour consolider et utiliser des connaissances en cours d'acquisition, plutôt que pour en construire de nouvelles, car ses effets sont différents « selon les connaissances et les savoir-faire initiaux des scripteurs » (2008, p. 468).

La révision collaborative permet d'améliorer les productions d'écrits sur ses deux plans : celui de la langue et celui du sens. Stéphane Colognesi et Catherine Van Nieuwenhoven ont répertorié que les interactions pour corriger la langue portaient sur « l'orthographe (essentiellement grammaticale, car plus facilement justifiable via des recours à la règle), la diversification du vocabulaire et le recours à la pronominalisation » (2017, p. 21). La relecture collaborative permet aussi d'« inscrire les tâches d'écriture et de lecture dans une perspective réellement interactive » (Colognesi & Deschepper, 2018, p. 63). En effet, elle permet aux élèves de se placer en tant que lecteur et de prendre conscience du destinataire et de ses attentes (CNETSCO, 2018 ; Rebière & Jaubert, 2002). L'échange du scripteur avec ses lecteurs lui permet de réajuster son texte s'il constate que les effets de sens produits par son texte sont éloignés de ses intentions d'écrivains (Garcia-Debanc & Fayol, 2002 ; Crinon, Marin & Cautela, 2008 ; Ballenghein et al., 1994). In fine, ces interactions permettent aux élèves de préparer ensemble le texte pour sa diffusion (Colognesi & Deschepper, 2018). Colognesi et Deschepper (2018, p. 64) précisent que les interactions sont plus efficaces si les élèves disposent « d'un bagage de savoirs de référence sur lequel s'appuyer », qui peut justement être construit lors des temps d'apports théoriques du projet d'écriture. Après des temps de révision collaborative, les textes réécrits sont « plus justes, plus cohérents, [...] plus conformes » et « plus pertinent[s] par rapport à leurs buts » (Crinon *et al*, 2008, p. 462 et 468).

L'apport des révisions collaboratives bénéficie aux deux parties : aux élèves auteurs et aux élèves lecteurs. En effet, les interactions portent sur un texte produit par un élève. Les

conseils et suggestions des lecteurs en matière de correction de la langue et de transmission du sens lui permettent donc de réécrire, enrichir et améliorer son texte. Les recherches de Turco (mentionnées par Colognesi & Deschepper, 2018, p. 64) montrent que les élèves qui reçoivent des critiques de leurs camarades sont encore plus efficaces dans la réécriture de leur texte quand les critiques viennent d'élèves plus expérimentés, dû à « l'explicitation précise des problèmes repérés par les relecteurs et à la qualité des pistes proposées ». Ce résultat ne se confirme cependant pas pour les élèves en difficulté qui peuvent penser que les pistes proposées sont trop éloignées de ce qu'ils se sentent en capacité de produire. À l'inverse, les élèves plus expérimentés peuvent ne pas prendre en compte les conseils de leurs camarades, mais seulement ceux de l'enseignant. Par ailleurs, il apparaît que les lecteurs bénéficient aussi, voire encore plus, de cette révision collaborative. En effet, « lire le texte d'autrui et y reconnaître des défauts est plus facile que de repérer les mêmes défauts directement dans son propre texte (Zammuner, 1995) ; l'hétérorévision, en favorisant le recul et la décentration par rapport à son texte, constitue une étape vers l'autorévision » (Crinon *et al*, 2008, p. 459). On constate que les émetteurs de critiques apportent davantage de modifications pertinentes à leur texte que les récepteurs de critiques (Crinon *et al*, 2008) et que ces modifications ne sont pas seulement celles conseillées par leurs lecteurs, mais aussi en rapport avec des conseils qu'ils ont eux même produits sur d'autres textes et qu'ils réinvestissent dans le leur (Colognesi & Deschepper, 2018). Les élèves en posture de relecteur et de scripteur bénéficient donc d'une double relecture : « relecture par autrui » et « relecture par soi-même sur la base de la relecture collaborative des textes d'autrui » (Colognesi & Deschepper, 2018, p. 71).

2.6. L'album sans texte comme support

L'étude menée par Jean-François Halté (1982c) a rencontré quelques difficultés pour faire écrire un roman collectif cohérent, dont chaque chapitre était écrit par des élèves différents. Il semblait donc judicieux de trouver un support commun à tous les élèves, qui assurerait la cohérence d'ensemble. L'album sans texte a alors été pensé comme le support idéal : la trame narrative de l'histoire et l'univers imaginaire étant déjà tracés et les images étant de bons supports pour faire entrer les élèves dans l'écrit et les inspirer.

2.6.1. Les albums sans texte

L'album sans texte a été imaginé à l'origine dans une visée pédagogique : pour que l'enfant enrichisse son vocabulaire en nommant les éléments de l'image dans des livres du type abécédaire ou imagier (Ducrot, 2014), pour qu'il formule le texte manquant en élaborant des phrases (Van der Linden, 2008 et 2018) et pour le familiariser à la logique du récit et à l'enchaînement de ses événements (Van der Linden, 2006). L'album sans texte s'est peu à peu « émancipé de cet objectif pédagogique » (Van der Linden, 2018) pour devenir un genre créatif et complexe à part entière.

La dénomination d'albums « sans texte » ou « muets » est discutée car ils contiennent bien des « traces graphiques » ou « empreintes scripturales » (Ducrot, 2014, p. 67 et 70) : sur la première et la quatrième de couverture, dont le titre qui aide le lecteur dans la compréhension du sens, et parfois à l'intérieur des illustrations. De plus, bien que les illustrations ne soient pas soulignées de « textes redondants » (Van der Linden, 2008, p. 9), « un texte se révèle au fil de la lecture de ces œuvres », ainsi qu'une « dimension littéraire en écho à une esthétique picturale » (Ducrot, 2014, p. 67 et 72). En effet, une des premières fonctions du texte est de transmettre et de garder une trace permanente du sens, fonction remplie par les illustrations (Ducrot, 2014). Finalement, « [la] rareté [du texte] n'y est pas perçue comme un manque mais comme un retrait face à l'image qu'il met en valeur ou qu'il « cerne de quelques indications » (Van der Linden, 2006²). En effet, le lecteur peut se détacher du texte pour se concentrer sur la lecture des images, bien plus complexe qu'il n'y paraît, et imaginer son propre texte (Ducrot, 2014).

2.6.2. La question de la compréhension et de l'interprétation des images

Ces albums sont supposément d'accès facile et dès le plus jeune âge, de par l'absence de texte (Ducrot, 2014). Cependant, la lecture de ses illustrations est spécifique et complexe et demande aux lecteurs des compétences particulières (Van der Linden, 2008) et plusieurs relectures (Ducrot, 2014). Ces albums ne sont donc pas réservés aux enfants non-lecteurs (Van der Linden, 2018).

Le sens du récit se construit donc au travers des doubles-pages illustrées et complexes. Premièrement, leur lecture n'est pas linéaire et chronologique comme la lecture de texte, mais circulaire et simultanée (Ducrot, 2014), en particulier lorsque la première et la quatrième de

2 <https://www.svdl.fr/svdl/index.php?post/2018/06/12/album-sans-texte>

couverture ou la première et la dernière page sont reliées (Van der Linden, 2008). Deuxièmement, elles sont construites comme des tableaux ou des photographies figées et pleines de détails mais aussi comme des scènes cinématographiques qui s'enchaînent et prennent leur sens en tournant les pages et en les associant (Van der Linden, 2008 ; Ducrot, 2014). Elles empruntent d'ailleurs leurs techniques plastiques, de montage, de cadrage, d'ellipse, de points de vue, etc. (Ducrot, 2014 ; Van der Linden, 2006, 2008 et 2018).

Le lecteur a un rôle particulier dans la lecture d'un album sans texte : il est « acteur et même activateur » (Van der Linden, 2008, p. 7), « co-auteur » (Ducrot, 2014, p. 72), « révélateur » (Ducrot, 2014, p. 73), car il doit construire le récit (Van der Linden, 2018). Cela lui demande de maîtriser des codes iconographiques, de décrypter les images, de les mettre en relation, de faire des inférences (Van der Linden, 2008), de mobiliser son imaginaire : une activité cognitive complexe (Van der Linden, 2018). Cependant, le lecteur doit être attentif à ne pas surinterpréter les images et inventer une histoire trop éloignée du message des illustrations et de l'auteur (Van der Linden, 2008). Ce dernier doit aussi veiller à ce que les illustrations qu'il compose transmettent un sens premier évident et sans ambiguïté, sans que cela n'empêche pour autant une certaine polysémie (Van der Linden, 2008).

Afin d'accéder au sens d'un album sans texte, le lecteur doit le lire et le relire plusieurs fois. Ducrot (2014) a analysé les différentes lectures. « La première est linéaire » (p. 71) et basée sur « l'horizon d'attente » (p. 72) créé par la première de couverture et le titre. La deuxième est « systématiquement plus lente et souvent dans le sens inverse de la première » (p. 72) afin de mettre en lien l'horizon d'attente, les éléments découverts lors de la première lecture et la chute. La troisième est moins systématique mais « toujours motivée par le désir de compréhension » (p. 72). Cette lecture est différente selon l'expertise du lecteur : le lecteur adulte « cherche à éclairer le récit non-écrit » (p. 72) en recoupant ses lectures, tandis que le lecteur enfant « cherche à renouveler le plaisir de la lecture en s'immergeant plus profondément » (p. 72) dans l'histoire et à en découvrir tous les détails. Le sens de l'album sans texte peut d'ailleurs être différemment perçu selon l'âge du lecteur. Les lectures suivantes peuvent être thématiques, en suivant un personnage, un élément de décor, un objet, une couleur, etc. De plus, « l'album muet peut être propice à une lecture solitaire, mais il présente également cette caractéristique de générer spontanément une communauté de lecteurs [...] comme s'il était nécessaire de rencontrer un interlocuteur pour créer ou partager

l'histoire » (p. 72). L'album sans texte semble donc être un support pertinent pour un projet coopératif d'écriture collaborative.

2.7. Synthèse

Afin de motiver les élèves à écrire et réviser leur texte, il semble donc pertinent d'organiser un projet d'écriture. Dans ce cadre, des temps d'écriture, de lecture et d'étude de la langue peuvent être articulés en fonction de leurs besoins, afin de donner du sens aux apprentissages. La prise de conscience d'un destinataire extérieur à la classe et la perspective d'une œuvre imprimée et donc concrète pourraient aussi permettre de motiver les élèves et de leur faire prendre une posture d'auteur. Un projet commun, et donc coopératif, permet aussi d'organiser des temps d'écriture et de révision collaboratives qui semblent permettre aux élèves de se questionner ensemble sur la cohérence de leur texte et sur sa qualité textuelle. L'album sans texte paraît être un support pertinent pour un projet d'écriture car il offre une cohérence d'ensemble et il stimule l'imaginaire des élèves.

Comme ce mémoire entre dans le cadre d'une étude plus large sur le lien entre l'écriture et l'étude de la langue, nous nous focaliserons sur les aspects textuels des productions des élèves, plutôt que sur leur fond, leur sens et leur cohérence interne.

Tous ces éléments nous amènent donc à approfondir la question suivante : *dans quelle mesure un projet coopératif d'écriture collaborative à partir d'un album sans texte permet-il de motiver et inspirer des élèves de CE2 et d'améliorer les qualités orthographiques et grammaticales de leurs textes ?*

Premièrement, nous faisons l'hypothèse que : *les élèves seront plus motivés et inspirés dans le cadre d'un projet coopératif d'écriture collaborative à partir d'un album sans texte.* Cela se traduirait par la production de textes plus longs que leurs productions individuelles.

Deuxièmement, nous faisons l'hypothèse que : *les textes produits en collaboration contiendront moins d'erreurs de conjugaison, d'orthographe lexicale et d'accord que dans leurs productions individuelles,* car les élèves se questionneront ensemble sur la langue.

Troisièmement, nous faisons l'hypothèse que : *les textes produits en collaboration dans le cadre de ce projet présenteront une meilleure cohérence textuelle.* Nous observerons plus spécifiquement le nombre et le type de reprises anaphoriques et de connecteurs temporels différents, mentionnés par Michel Fayol (2007), entre les productions individuelles et les productions collaboratives.

3. Méthodologie

3.1. Les participants

L'expérimentation a été menée dans une classe à double niveau qui comprend 20 élèves de CE2 (14 filles et 6 garçons) et 8 élèves de CM1 (5 filles et 3 garçons). Cette classe appartient à une école rurale dont les élèves sont de familles plutôt favorisées sur les plans économiques et culturels.

Les élèves étant sur deux niveaux, mais aussi sur deux cycles, les compétences et attendus du programme sont trop différents pour que leurs résultats puissent être analysés ensemble. Il a alors été choisi de prendre en compte seulement les résultats des élèves de CE2 car ils sont plus nombreux, mais aussi parce que ce niveau marque la fin du cycle 2, à savoir le cycle des apprentissages fondamentaux, dont l'écriture (MENJS, 2020). De plus, ce choix a été facilité par la répartition spontanée des élèves en binômes de même niveau.

Les élèves ont donc pu choisir avec qui ils souhaitaient travailler et quel chapitre du livre ils souhaitaient écrire. Les binômes seront désignés par le numéro de leur chapitre. Au sein des élèves de CE2, les binômes constitués sont hétérogènes (chapitres 2, 6, 8, 9 et 13), homogènes de niveau faible (chapitre 3), homogènes de niveau moyen (chapitres 1 et 12) et homogènes de niveau élevé (chapitres 4 et 7).

3.2. La mise en œuvre matérielle et le déroulement

3.2.1. Le choix de l'album sans texte

Le projet coopératif d'écriture collaborative s'est appuyé sur l'album sans texte *Imagine* d'Aaron Becker, dont le résumé et quelques illustrations sont présentés en Annexe 1. Cet album nous a paru pertinent pour plusieurs raisons. Premièrement, ses illustrations riches, dans les couleurs et les détails, dépeignent un univers merveilleux qui nous semblait inspirant. Deuxièmement, l'histoire est racontée en quarante pages, ce qui a permis de la partager en quatorze chapitres pour les distribuer aux binômes de la classe selon leurs préférences.

Les illustrations de l'album ont été imprimées (en noir et blanc pour des questions budgétaires) et regroupées par deux, trois ou quatre selon les chapitres. Elles ont ensuite été distribuées aux élèves pour qu'ils aient tous sous les yeux les illustrations de leur chapitre à chaque moment d'écriture ou de révision. Les illustrations ont aussi défilé au vidéo-projecteur afin que les élèves puissent les revoir en couleur et revoir la chronologie de toute l'histoire, si besoin.

3.2.2. Le déroulement du projet d'écriture

L'expérimentation s'est déroulée comme suit :

Séance 1	Présentation du projet coopératif, formation des binômes et découverte de l'album sans texte
Séance 2	Écrire le premier jet individuel (pré-test)
Séance 3	Maîtriser la lecture des images et contrôler sa compréhension de l'histoire
Séance 4	- Découvrir la notion de concordance des temps et réviser le présent - Écrire le premier texte collaboratif en binôme (première phase du post-test)
Séance 5	- Comprendre le système des reprises nominales et pronominales - Réviser son texte collaboratif en binôme
Séance 6	- Apport théorique sur les connecteurs temporels - Réviser son texte collaboratif en binôme
Séance 7	Travail sur les enchaînements entre les chapitres
Séance 8	Réviser son texte collaboratif grâce au ciblage de l'enseignant, en vue de sa publication (deuxième phase du post-test)
Séance 9	Copier son texte au clavier et corriger les erreurs d'orthographe lexicale

Au cours du projet, il est apparu nécessaire de présenter aux élèves une frise chronologique du projet, présentée en Annexe 2, afin qu'ils se situent dans sa progression et ses objectifs.

3.2.3. La séance sur la lecture des images et la compréhension de l'histoire

Ce travail n'est intervenu qu'après le premier jet d'écriture individuel des élèves afin de ne pas biaiser les pré-tests. Il est tout de même apparu nécessaire, afin de contrôler la compréhension de l'histoire par les élèves. En effet, il ne s'agissait pas de nier leurs interprétations, forcément subjectives, mais de vérifier l'absence de contre-sens, dus à la complexité des albums sans texte, afin d'éviter toute incohérence dans le texte commun final.

Comme première approche de la compréhension de l'album, les élèves ont dû répondre à plusieurs questions afin d'extraire les éléments essentiels de l'histoire. La première question portait sur les personnages principaux : la petite fille, l'oiseau et le petit garçon. La deuxième question sur la temporalité était plus complexe car elle demandait aux élèves d'interpréter des éléments plus précis des illustrations (comme l'ordinateur du père, le château fort, ...). De plus, l'histoire se déroule dans deux mondes différents : un monde « réel » et un monde « imaginaire », merveilleux, dont on ne peut pas forcément définir la temporalité. La troisième question portait sur les différents lieux de l'histoire : dans le monde « réel » (la

ville, la maison et la chambre de la petite fille) et dans le monde merveilleux (la forêt, le château, dans les airs, la machine volante, la prison, le désert). La quatrième question demandait aux élèves de résumer les événements de l'histoire et la cinquième de leur trouver une cause (la petite fille s'ennuyait). Enfin, la sixième question demandait aux élèves de réfléchir aux moyens qui ont permis à ces événements d'arriver (grâce à la craie magique). Ces questions permettent aussi de travailler la planification en situation d'écriture : nous allons écrire un récit narratif (type de texte) pour raconter les aventures de cette petite fille (contenu du texte), en faisant attention à n'écrire que les événements du chapitre attribué (contraintes).

Afin de préciser la quatrième question sur les événements de l'histoire et leur chronologie et de permettre aux élèves de situer leur chapitre dans l'histoire, ils ont eu à réfléchir sur le schéma narratif. Les étapes du schéma leur ont été données, puis ils ont eu à réfléchir à leur sens et à trouver quels événements correspondaient à quelle étape. Le schéma narratif fut ensuite synthétisé avec les élèves dans un affichage collectif, présenté en Annexe 3.

Pour clôturer cette séance et nourrir la réflexion des élèves, ils ont eu à répondre à quelques questions interprétatives, en précisant qu'il n'y avait pas de bonne réponse attendue. Pour chaque question, les élèves devaient justifier leur réponse. Un tableau en Annexe 4 reprend les questions et résume les réponses des élèves.

3.2.4. Les séances théoriques d'étude de la langue

Afin d'améliorer et enrichir les productions des élèves sur le plan de la langue et d'assurer une cohérence entre les différents chapitres qui constitueront un texte final commun, nous avons organisé des séances plus théoriques sur la langue, à partir de notre lecture des pré-tests des élèves et les recommandations de Michel Fayol (2007). Nous avons donc choisi de les faire travailler sur la concordance des temps et la révision du présent, les reprises nominales et pronominales, et les connecteurs temporels³.

L'objectif final de ce projet étant d'écrire un livre, comme des auteurs, les élèves ont lu des extraits de textes pour chercher comment les auteurs font et s'en inspirer. Afin de ne pas surcharger les élèves avec des obstacles de compréhension potentiels, il était préférable de travailler sur des textes qu'ils connaissaient déjà. Les seuls textes travaillés en classe entière

3 Il n'a pas été décidé de travailler sur les connecteurs logiques car ils avaient été assez bien utilisés par les élèves dès le premier jet d'écriture.

étaient ceux de la sélection CE2-CM1 du Prix des Incorruptibles (année 2020-2021). Ce sont donc des extraits de ces livres qui furent utilisés : *Sylvain de Sylvanie* écrit par Didier Lévy et illustré par Éloïse Scherrer, *Massamba, le marchand de tours Eiffel* écrit par Béatrice Fontanel et illustré par Alexandra Huard et *Sa maison en carton* écrit par Marie Colot et illustré par Julie Staboszevski. À chaque séance théorique, les élèves lisaient de courts extraits et devaient repérer les verbes conjugués, les reprises anaphoriques pour parler des personnages ou les connecteurs temporels. Un parallèle avec le projet d'écriture était ensuite fait : « Quel temps savons-nous conjuguer ? », « De quelles reprises aurions-nous besoin pour notre histoire ? », « Quels connecteurs temporels pourraient nous être utiles ? ».

Au cours de chaque séance théorique, une synthèse était constituée, sous forme d'affichage collectif (pour les terminaisons du présent, en Annexe 5, et pour la banque de reprises anaphoriques, en Annexe 6) ou de fiche outil individuelle (pour la banque de connecteurs temporels, en Annexe 7).

Chaque séance théorique se terminait sur une phase de réécriture ou de révision de texte en binôme pendant laquelle les élèves devaient modifier et enrichir leur texte en fonction de l'apport théorique qui venait d'être travaillé.

3.2.5. La séance sur les enchaînements entre les chapitres

Toujours dans le but d'assurer une cohérence entre les différents chapitres, les élèves ont travaillé sur leurs enchaînements. Ils se sont rencontrés à deux binômes pour travailler à quatre. Il y eut deux temps de travail pendant lesquels les élèves rencontraient soit le binôme qui avait en charge le chapitre précédant le leur, soit celui qui avait en charge le chapitre suivant le leur. Pendant ces temps d'échanges à quatre, le binôme qui avait écrit le chapitre précédant l'autre le lisait au deuxième binôme qui regardait les illustrations correspondantes pour vérifier la cohérence entre les images et le texte, l'absence de contre-sens, l'oubli d'éléments importants et si le texte n'anticipait pas des éléments appartenant au chapitre suivant. Les binômes échangeaient ensuite les rôles. Après cette vérification sur la cohérence interne des chapitres, les binômes travaillaient sur l'enchaînement entre leurs chapitres et ajoutaient, si besoin, un connecteur logique ou temporel pour le fluidifier.

Pour finir cette séance, tous les binômes sont passés au tableau dans l'ordre de leur chapitre pour le lire à la classe, pendant que les illustrations correspondantes défilaient au vidéo-projecteur. Ce temps de lecture a permis à tous les élèves de partager leur écrit

collaboratif et de découvrir celui des autres, qui formeraient ensemble leur œuvre coopérative commune.

3.2.6. Le toilettage des textes guidé par l'enseignant

Le travail d'enrichissement des textes étant fini, les élèves ont ensuite eu à corriger leurs textes pour qu'ils puissent être imprimés et lus par un public. Malgré les nombreuses réécritures et révisions collaboratives, leurs textes contenaient encore des erreurs de conjugaison et d'orthographe lexicale et grammaticale. L'intervention de l'enseignant a donc été jugée nécessaire afin de guider les élèves dans leur révision finale. Il leur a été expliqué que le travail de la séance suivante consisterait à copier les textes au moyen d'un traitement de texte sur l'ordinateur. Ce logiciel corrigerait certaines erreurs orthographiques grâce à un correcteur intégré mais pas les erreurs d'accord et de conjugaison. Ces erreurs avaient donc été soulignées dans les textes des élèves avec le code de correction habituellement utilisé dans la classe (A pour les erreurs d'accords et C pour celles de conjugaison). Les élèves ont donc eu à réfléchir en binôme afin de corriger en priorité ces erreurs. Ils pouvaient s'aider des affichages construits tout au long de la séquence et de leur outil de référence habituel (le porte-vue de leçons), si besoin. Si le travail était fini rapidement, ils pouvaient commencer à réfléchir aux erreurs d'orthographe lexicale. Grâce à ce ciblage, les élèves dont le texte contenait de nombreuses erreurs de tous types n'étaient pas découragés en voyant le travail à fournir.

3.2.7. La grille d'évaluation

La grande majorité des données utiles pour répondre à la problématique et valider ou non les hypothèses furent collectées dans les textes des élèves à différentes étapes du projet d'écriture : les pré-tests individuels et les deux phases du post-test (première réécriture et dernière révision collaboratives). Une grille d'évaluation, présentée dans l'Annexe 8, fût donc construite selon les données à collecter :

- le nombre de mots pour analyser la longueur des textes ;
- le nombre d'emplois de verbe et le nombre d'erreurs de conjugaison ;
- le nombre d'erreurs d'orthographe lexicale ;
- le nombre de groupes nominaux au pluriel et/ou au féminin et le nombre d'erreurs d'accord en genre et en nombre ;

- le nombre de reprises anaphoriques et de connecteurs temporels différents.

3.2.8. Le questionnaire

Les dernières données collectées sont les réponses des élèves à un questionnaire à la fin du projet, présenté dans l'Annexe 9. En raison de la fermeture des écoles, les élèves ont répondu à ce questionnaire en ligne, à distance. Les questions induisent une réponse fermée (oui/non) pour faciliter leur analyse. Elles portaient sur :

- le rapport à l'écriture en général (*En général, est-ce que tu aimes bien écrire ? En général, quand tu écris un texte, as-tu beaucoup d'idées, d'inspiration ? En général, quand tu écris un texte, as-tu peur de faire des erreurs d'orthographe ou de conjugaison ?*)
- l'écriture à partir d'images (*Est-ce que tu aimes bien écrire à partir d'une image ? Est-ce que les illustrations de l'album Imagine t'ont inspiré pour écrire ?*)
- le projet d'écriture (*Est-ce que le projet d'écrire un livre tous ensemble t'a motivé ?*)
- l'écriture coopérative (*Est-ce que tu as bien aimé écrire un texte commun avec ton ou ta binôme ? Est-ce que c'était plus facile d'écrire un texte commun avec ton ou ta binôme plutôt que tout seul ? En écrivant à deux, avez-vous eu plus d'idées que tout seul ? En écrivant à deux, penses-tu que vous avez fait moins d'erreurs d'orthographe ou de conjugaison ?*)

Le questionnaire se termine par une question facultative à réponse libre (*As-tu d'autres choses à dire sur ce projet ?*) afin de permettre aux élèves de s'exprimer librement.

4. Résultats

4.1. Présentation des données du pré-test et des deux phases du post-test

Afin de visualiser l'évolution de certaines données au fil du projet, nous avons choisi d'utiliser des diagrammes en colonnes dont l'axe des ordonnées correspond à la mesure de la donnée en question (en chiffres ou en pourcentages) et l'axe des abscisses correspond aux différents binômes de CE2, désignés par le numéro du chapitre qu'ils ont écrit. À l'intérieur de chaque chapitre, plusieurs données sont représentées :

- dans tous les graphiques, les données de l'élève A et de l'élève B de chaque binôme correspondent aux données des pré-tests individuels ;

- dans les graphiques représentant le nombre de mots (Figure 1) et d'erreurs d'orthographe lexicale (Figure 7), les données de la « réécriture en binôme » correspondent au post-test final : la dernière version du texte, avant copie à l'ordinateur ;
- dans les graphiques représentant le nombre d'erreurs de conjugaison (Figure 5) et d'accord (Figure 9) et pour ceux représentant le nombre de reprises anaphoriques (Figure 11) et de connecteurs (Figure 13) différents utilisés, les données sont réparties entre deux phases du post-test : celles de la « première réécriture » correspondent au premier jet collaboratif (avant les séances d'apport théorique et le toilettage guidé par l'enseignant) et celles de la « dernière révision » correspondent à la dernière version du texte, avant copie à l'ordinateur.

Un exemple de l'évolution des textes d'un chapitre est présenté en Annexe 10.

Il est aussi à noter que les données sur le nombre d'erreurs de conjugaison, d'orthographe lexicale et d'accord de l'élève B du chapitre 2 n'ont pas été comptabilisées car le texte fût dicté par l'élève à son Auxiliaire de Vie Scolaire. Dans les phases d'écriture collaborative, son binôme fût le scripteur.

4.2. Les données recueillies dans le pré-test et les deux phases du post-test

4.2.1. Le nombre de mots

Notre première hypothèse portant sur la motivation et l'inspiration en situation d'écriture, la longueur des textes produits, et donc le nombre de mots, est donc une donnée à prendre en compte.

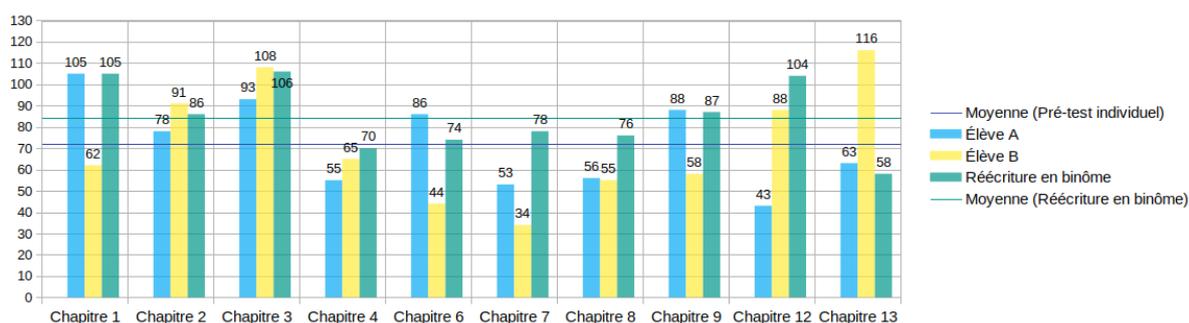


Figure 1 : Évolution du nombre de mots

La figure 1 représente donc l'évolution de la longueur des textes, en fonction de leur nombre de mots. Nous pouvons constater que les textes produits lors du pré-test contiennent 34 à 116 mots, tandis que ceux produits lors du post-test en contiennent 58 à 106. Le nombre

de mots moyen est de 72,05 pour le pré-test et de 84,4 pour le post-test. Lors du post-test, cinq binômes (chapitres 1, 4, 7, 8 et 12) ont écrit un texte collaboratif plus long ou égal par rapport aux pré-tests individuels, quatre binômes (chapitres 2, 3, 6 et 9) ont écrit un texte collaboratif plus long que l'un des deux pré-tests individuels mais donc plus court que l'autre, et un binôme (chapitre 13) a écrit un texte plus court que ceux des pré-tests individuels. Nous pourrions supposer que ce dernier résultat est dû à un texte très long de l'élève B du chapitre 13, qui n'avait pas respecté la consigne de n'écrire que les événements de son chapitre, mais qui avait anticipé ceux du chapitre suivant. De plus, les deux élèves de ce binôme ont été absents l'un après l'autre, ce qui a réduit les temps de réécriture collaborative.

4.2.2. Les différents temps verbaux utilisés et les erreurs de conjugaison

Notre deuxième hypothèse porte, entre autres, sur les erreurs de conjugaison.

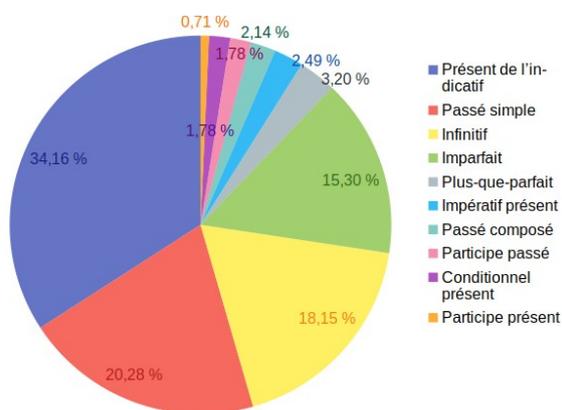


Figure 2 : Pourcentages d'utilisation des temps verbaux dans les pré-tests individuels

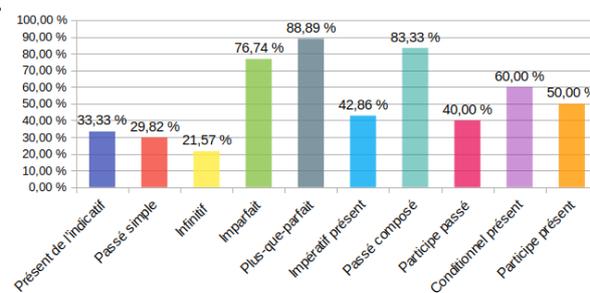


Figure 3 : Pourcentages d'erreurs par temps verbal dans les pré-tests individuels

Dans un premier temps, nous avons répertorié dans la figure 2 les différents temps verbaux⁴ utilisés par les élèves lors de l'écriture des textes du pré-test et nous avons constaté que, pour 281 emplois de verbes, les élèves utilisaient majoritairement les temps du présent de l'indicatif (34,16 %), du passé simple (20,28 %), de l'infinitif (18,15%) et de l'imparfait (15,30 %). Nous avons aussi répertorié dans la figure 3 les pourcentages d'erreur pour chaque temps verbal utilisé. Il apparaît alors que les élèves ont employé certains temps verbaux, sans même avoir appris à les maîtriser (comme le passé simple, l'imparfait, le plus-que-parfait, etc). Nous pouvons supposer que les élèves ont voulu réinvestir des temps qu'ils ont pu rencontrer en situation de lecture. Cependant, le temps du présent de l'indicatif, qu'ils ont appris à conjuguer, ne semble pas mieux maîtrisé que les autres temps. C'est à partir de ces

4 Les participes passés utilisés comme adjectifs ont été comptabilisés pour dénombrer les erreurs de terminaisons (ex : « un oiseau prit au piège » (chapitre 9, élève B), « tout rouier » (chapitre 8, élève B).

constats et d'une volonté de cohérence entre les différents chapitres de l'histoire, que nous avons programmé la séance sur la concordance des temps et la révision sur le présent.

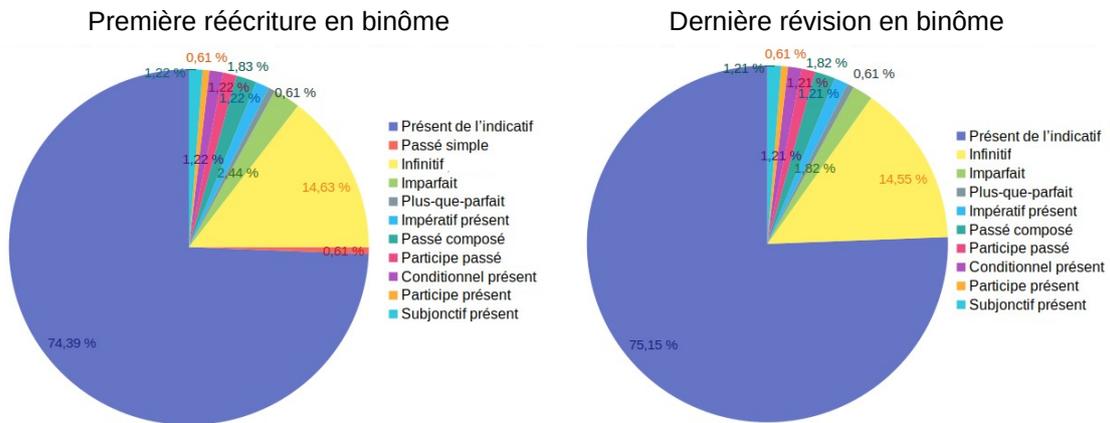


Figure 4 : Pourcentages d'utilisation des temps verbaux après la séance de révision du présent

La figure 4 représente l'utilisation des différents temps verbaux lors de la première réécriture en binôme, ainsi que lors de la dernière révision, qui ont toutes deux eu lieu après la séance de révision du présent. Nous pouvons donc constater que l'utilisation du présent de l'indicatif est devenue majoritaire (74,39 % et 75,15 %) mais nous pouvons aussi remarquer que certaines incohérences subsistent avec l'utilisation du passé simple, de l'imparfait et du plus-que-parfait, des temps généralement utilisés pour une narration au passé. Ces incohérences persistent malgré le toilettage des textes guidé par l'enseignant, excepté pour le passé simple, remplacé par le présent de l'indicatif.

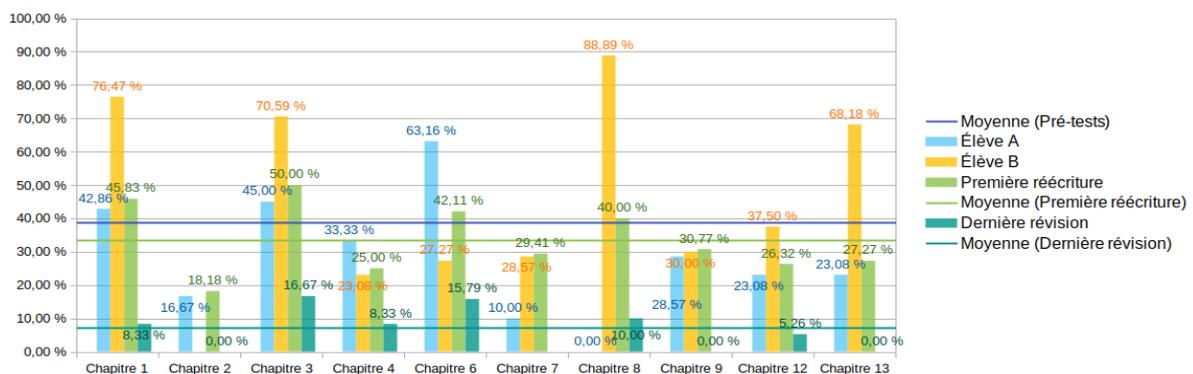


Figure 5 : Évolution des pourcentages d'erreurs de conjugaison

Dans un deuxième temps, nous avons analysé dans la figure 5 l'évolution du pourcentage des erreurs de conjugaison, en fonction du nombre de verbes par texte. Il est à noter que nous ne disposons pas des données de la dernière révision du chapitre 7 car les élèves du binôme ont perdu la feuille originale. Dans cette figure, nous constatons que les pourcentages d'erreurs de conjugaison sont répartis de 0 % à 88,89 % pour le pré-test, de

18,18 % à 50 % pour la première réécriture collaborative et de 0 % à 16,67 % pour la dernière révision. Nous pouvons constater que l'élève qui a le plus faible pourcentage d'erreurs pour le pré-test et celui qui a le pourcentage le plus élevé, forment le binôme 8 ensuite. Nous pouvons aussi constater que le binôme 3, qui a le pourcentage d'erreurs le plus élevé lors de la première réécriture collaborative (50 %) a toujours le pourcentage d'erreurs le plus élevé après la dernière révision (16,67 %). Le pourcentage d'erreurs de conjugaison moyen est de 38,75 % pour le pré-test, de 33,67 % pour la première réécriture collaborative et de 7,15 % pour la dernière révision. Lors de la première réécriture collaborative, aucun binôme n'a un pourcentage d'erreurs de conjugaison plus faible par rapport à ceux des deux pré-tests individuels, huit binômes (chapitres 1, 2, 3, 4, 6, 8, 12 et 13) ont un pourcentage d'erreurs de conjugaison plus faible que l'un des deux pré-tests individuels mais plus élevé que l'autre, et deux binômes (chapitres 7 et 9) ont un pourcentage d'erreurs de conjugaison plus élevé que ceux des deux pré-tests individuels. Lors de la dernière révision, tous les pourcentages d'erreurs de conjugaison ont baissé par rapport à ceux de la première réécriture, grâce au guidage par l'enseignant.

Nous avons aussi analysé l'évolution des pourcentages d'erreurs de conjugaison au sein de tous les verbes conjugués au présent dans la figure 6 et nous pouvons constater une faible baisse entre les données du pré-test et celles de la première réécriture collaborative, mais une baisse importante pour les données de la dernière révision.

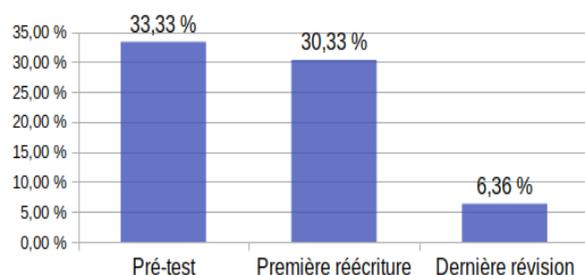


Figure 6 : Évolution des pourcentages d'erreurs de conjugaison des verbes au présent

4.2.3. Les erreurs d'orthographe lexicale

Notre deuxième hypothèse porte aussi sur les erreurs d'orthographe lexicale.

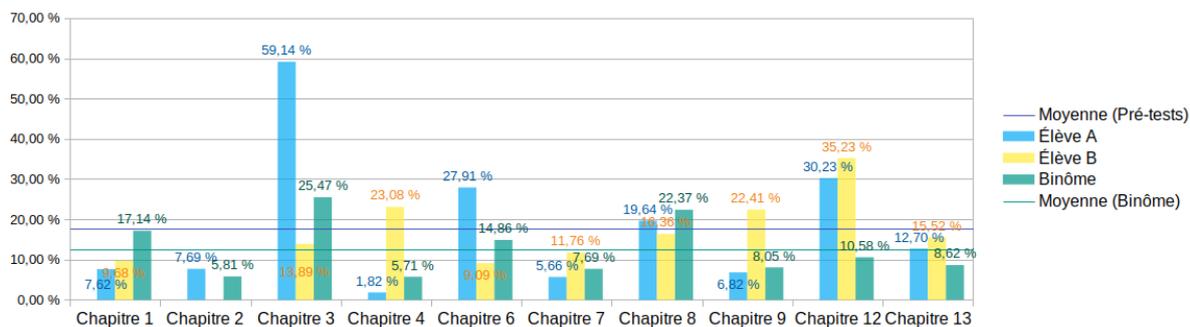


Figure 7 : Évolution des pourcentages d'erreurs d'orthographe lexicale

La figure 7 représente donc l'évolution du pourcentage de ces erreurs, en fonction du nombre de mots par texte. L'orthographe lexicale n'a pas fait partie du toilettage guidé par l'enseignant, ce qui explique l'absence de données pour la dernière révision. Nous constatons que les pourcentages d'erreurs d'orthographe lexicale sont répartis de 1,82 % à 59,14 % pour le pré-test et de 5,71 % à 25,47 % pour le post-test. Le pourcentage d'erreurs d'orthographe lexicale moyen est de 17,7 % pour le pré-test et de 12,63 % pour le post-test. Lors du post-test, trois binômes (chapitres 2, 12 et 13) ont un pourcentage d'erreurs d'orthographe lexicale plus faible par rapport à ceux des pré-tests individuels, cinq binômes (chapitres 3, 4, 6, 7 et 9) ont un pourcentage d'erreurs d'orthographe lexicale plus faible que l'un des deux pré-tests individuels mais plus élevé que l'autre, et deux binômes (chapitre 1 et 8) ont un pourcentage d'erreurs d'orthographe lexicale plus élevé que ceux des pré-tests individuels.

4.2.4. Les erreurs d'accord en genre et en nombre

Notre deuxième hypothèse porte enfin sur les erreurs d'orthographe grammaticale, et plus particulièrement sur les erreurs d'accord.

Premièrement, nous avons calculé dans la figure 8 les pourcentages d'erreurs d'accord au pluriel et au féminin, en fonction du nombre de groupe nominaux et d'attributs du sujet au pluriel et/ou au féminin. Nous pouvons constater que les erreurs d'accord au pluriel sont bien plus nombreuses que celles d'accord au

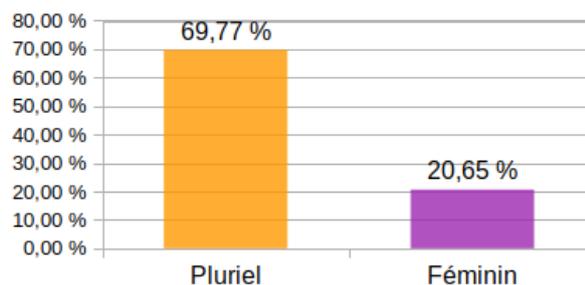


Figure 8 : Pourcentages d'erreurs d'accord dans les groupes nominaux au pluriel et/ou au féminin

féminin. Nous supposons que ces résultats sont dus au fait que les marques du féminin sont moins souvent muettes que celles du pluriel. De plus, l'accord au pluriel se fait le plus souvent par l'ajout d'un -s à l'adjectif et au nom, tandis que l'accord au féminin ne se fait souvent que sur l'adjectif, le nom étant déjà au féminin. Par exemple, dans la première réécriture collaborative du chapitre 1, le groupe nominal au pluriel « les autre enfant » ne contient pas les marques muettes du pluriel sur l'adjectif et le nom, tandis que le groupe nominal au féminin « une petite fille » contient bien la marque audible du féminin sur l'adjectif et ne requiert pas de changement sur le nom.

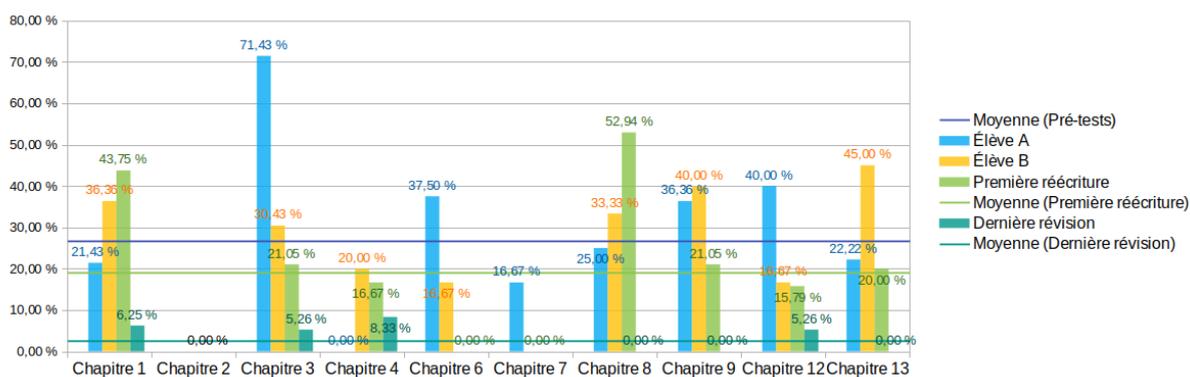


Figure 9 : Évolution des pourcentages d'erreurs d'accord

Deuxièmement, nous avons analysé dans la figure 9 l'évolution du pourcentage des erreurs d'accord au fil des réécritures, en fonction du nombre de groupes nominaux et d'attributs du sujet au pluriel et/ou au féminin. Nous pouvons constater que les pourcentages d'erreurs d'accord sont répartis de 16,67 % à 71,43 % pour le pré-test, de 0 % à 52,94 % pour la première réécriture collaborative et de 0 % à 8,33 % pour la dernière révision. Le pourcentage d'erreurs d'accord moyen est de 26,79 % pour le pré-test, de 19,13 % pour la première réécriture collaborative et de 2,51 % pour la dernière révision. Lors de la première réécriture collaborative, six binômes (chapitres 3, 6, 7, 9, 11 et 13) ont un pourcentage d'erreurs d'accord plus faible par rapport à ceux des pré-tests individuels, un binôme (chapitre 4) a un pourcentage d'erreurs d'accord plus faible que l'un des deux pré-tests individuels mais plus élevé que l'autre, et deux binômes (chapitres 1 et 8) ont un pourcentage d'erreurs d'orthographe lexicale plus élevé que ceux des pré-tests individuels. Lors de la dernière révision, tous les pourcentages d'erreurs d'accord ont baissé par rapport à ceux de la première réécriture, grâce au guidage par l'enseignant. Nous pouvons remarquer que pour le chapitre 2, le texte de l'élève A, la première réécriture collaborative et la dernière révision ne comportent aucune erreur d'accord.

4.2.5. Les reprises nominales et pronominales

Notre troisième hypothèse porte, entre autres, sur les reprises anaphoriques.

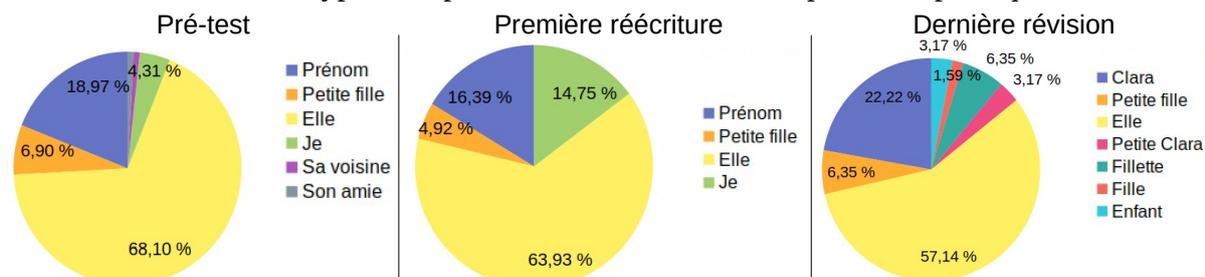


Figure 10 : Les différentes reprises anaphoriques utilisées

Nous avons donc répertorié dans la figure 10 les différentes reprises anaphoriques utilisées par les élèves au fil du projet pour désigner le personnage principal de l'histoire : la petite fille. Nous n'avons pas tenu compte du pronom personnel « je » lorsqu'il était utilisé dans les dialogues ou les pensées des personnages, mais seulement dans la narration. Dans les 116 reprises anaphoriques des pré-tests, nous pouvons constater que le pronom personnel « elle » est utilisé dans 68,10 % des cas pour désigner le personnage et un prénom est utilisé dans 18,97 % des cas. Nous pouvons aussi constater l'utilisation du pronom personnel « je » à 4,31 % : un élève a choisi une narration à la première personne et deux élèves ont mélangé une narration à la première personne et une narration à la troisième personne au sein de leur texte. On retrouve les reprises anaphoriques majoritaires du pré-test dans celles de la première réécriture en binôme, avec une augmentation de l'utilisation du pronom personnel « je » pour une narration à la première personne. Nous pouvons constater une évolution importante du nombre de reprises anaphoriques différentes utilisées dans les données de la dernière révision (de 4 à 7), suite à la séance dédiée aux reprises nominales et pronominales.

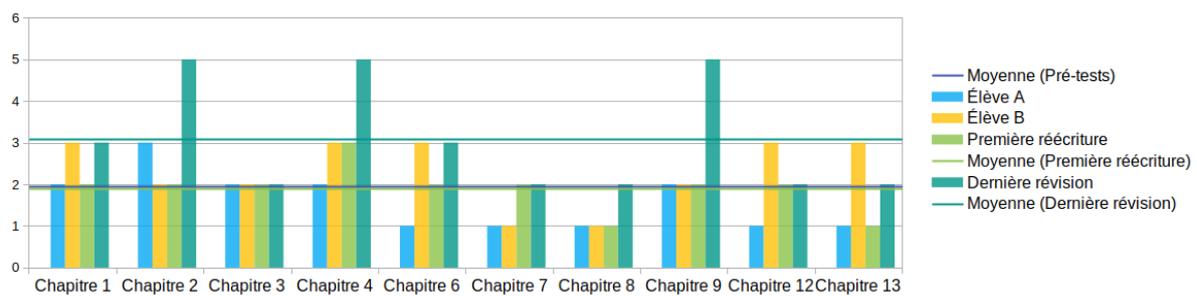


Figure 11 : Évolution du nombre de reprises anaphoriques différentes utilisées

Nous avons ensuite analysé dans la figure 11 l'évolution du nombre de reprises anaphoriques différentes utilisées par les élèves. Nous pouvons constater que les élèves utilisent 1 à 3 reprises anaphoriques différentes dans le pré-test et dans la première réécriture en binôme et 2 à 5 reprises anaphoriques différentes dans la dernière version du texte. Le nombre de reprises anaphoriques différentes moyen est 1,95 pour le pré-test, 1,9 pour la première réécriture collaborative et 3,1 pour la dernière révision. Dans la dernière version des textes, sept binômes (chapitres 1, 2, 4, 6, 7, 8 et 9) utilisent plus ou autant de reprises anaphoriques différentes que dans les pré-tests individuels et la première réécriture collaborative, deux binômes (chapitres 12 et 13) en utilisent plus que dans la première réécriture collaborative et dans l'un des deux pré-tests individuels mais moins que dans l'autre, et aucun binôme n'en utilise moins que dans les pré-tests individuels et la première réécriture collaborative. Nous pouvons remarquer que dans le chapitre 3, le nombre de

reprises anaphoriques différentes utilisées ne change pas, des pré-tests à la dernière version du texte. Nous pouvons aussi remarquer que dans les chapitres 7 et 12, le nombre ne change pas non plus entre la première réécriture collaborative et la dernière révision, malgré l'apport de la séance dédiée aux reprises anaphoriques entre les deux.

4.2.6. Les connecteurs temporels

Notre troisième hypothèse porte aussi sur la richesse des connecteurs textuels.

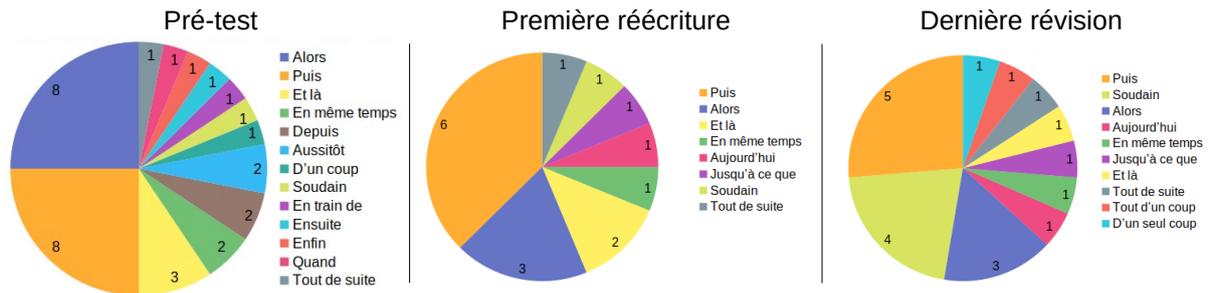


Figure 12 : Les différents connecteurs temporels utilisés

Nous avons donc répertorié dans la figure 12 les différents connecteurs temporels utilisés par les élèves au fil du projet. Nous pouvons constater que les élèves ont utilisé 13 connecteurs temporels différents dans les pré-tests individuels, 8 dans les premières réécritures collaboratives et 10 dans la dernière révision, après la séance dédiée aux connecteurs temporels. Nous pouvons aussi remarquer que les connecteurs temporels principalement utilisés sont : « alors » et « puis » (8/32) dans les pré-tests individuels ; à nouveau « puis » (6/16) et « alors » (3/16) dans les premières réécritures collaboratives ; et « puis » (5/19), « soudain » (4/19) et « alors » (3/19) dans les dernières versions des textes. Nous pouvons aussi constater l'apparition de deux nouveaux connecteurs temporels dans ces dernières versions : « tout d'un coup » et « d'un seul coup », introduits dans la séance dédiée.

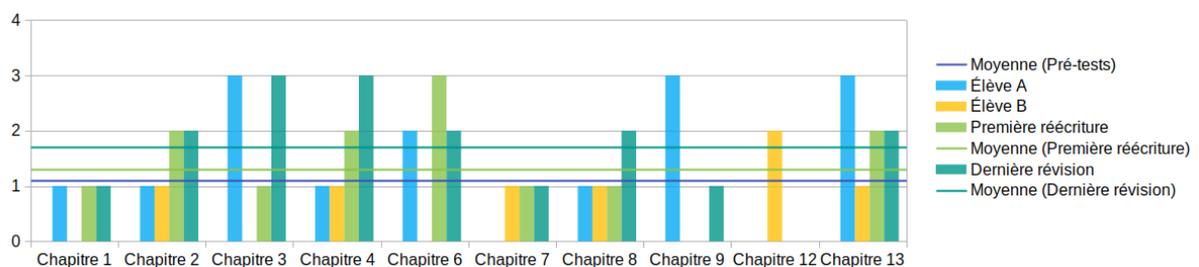


Figure 13 : Évolution du nombre de connecteurs temporels différents utilisés

Nous avons ensuite étudié dans la figure 13 l'évolution du nombre de connecteurs temporels différents utilisés par les élèves. Nous pouvons constater que les élèves utilisent 0 à

3 connecteurs temporels différents dans chaque version des textes. Le nombre de connecteurs temporels différents utilisés moyen est 1,1 pour le pré-test, 1,3 pour la première réécriture collaborative et 1,7 pour la dernière révision. Dans la dernière version des textes, six binômes (chapitres 1, 2, 3, 4, 7 et 8) utilisent plus ou autant de connecteurs temporels différents que dans les pré-tests individuels et la première réécriture collaborative, trois binômes (chapitres 6, 9 et 13) en utilisent plus que dans la première réécriture collaborative ou dans l'un des deux pré-tests individuels mais moins que dans l'autre, et un binôme (chapitre 12) en utilise moins que dans les pré-tests individuels et la première réécriture collaborative. Nous pouvons aussi constater que le nombre de connecteurs temporels différents stagne entre la première réécriture et la dernière révision pour trois binômes (chapitres 1, 2 et 13), malgré les apports de la séance dédiée.

4.3. Les données recueillies dans les réponses au questionnaire

Enfin, nous avons utilisé des données extérieures aux productions des élèves pour notre première hypothèse sur la motivation et l'inspiration en situation d'écriture, en leur faisant passer un questionnaire en ligne, présenté dans l'Annexe 9. Nous analysons les vingt réponses des élèves de CE2

Aux questions « Est-ce que le projet d'écrire un livre tous ensemble t'a motivé ? » et « Est-ce que tu as bien aimé écrire un texte commun avec ton ou ta binôme ? », tous les élèves ont répondu « Oui. ».

À la question « En général, est-ce que tu aimes bien écrire ? », cinq élèves ont répondu « Non. » et trois d'entre eux ont répondu « Non, c'est pareil que d'habitude. » à la question « Est-ce que tu aimes bien écrire à partir d'une image ? ». Cependant, ces cinq élèves ont ensuite tous répondu « Oui. » aux questions « Est-ce que tu as bien aimé écrire un texte commun avec ton ou ta binôme ? » et « Est-ce que les illustrations de l'album Imagine t'ont inspiré pour écrire ? ».

À la question « En général, quand tu écris un texte, as-tu beaucoup d'idées, d'inspiration ? », quatre élèves (dont un mentionné ci-dessus) ont répondu « Non. ». Trois d'entre eux ont ensuite répondu « Oui. » à la question « Est-ce que tu aimes bien écrire à partir d'une image ? » et les quatre élèves ont ensuite répondu « Oui. » à la question « Est-ce que les illustrations de l'album Imagine t'ont inspiré pour écrire ? ».

À la question « En général, quand tu écris un texte, as-tu peur de faire des erreurs d'orthographe ou de conjugaison ? », neuf élèves ont répondu « Oui mais ça ne m'empêche pas d'écrire. » et deux élèves ont répondu « Oui et ça m'empêche d'écrire. ». Ces deux élèves ont ensuite répondu « Oui. » à la question « En écrivant à deux, penses-tu que vous avez fait moins d'erreurs d'orthographe ou de conjugaison ? ».

À la question « Est-ce que les illustrations de l'album Imagine t'ont inspiré pour écrire ? », un élève a répondu « Non. ».

Aux questions « Est-ce que le projet d'écrire un livre tous ensemble t'a motivé ? » et « Est-ce que tu as bien aimé écrire un texte commun avec ton ou ta binôme ? », tous les élèves ont répondu « Oui. ».

À la question « Est-ce que c'était plus facile d'écrire un texte commun avec ton ou ta binôme plutôt que tout seul ? », deux élèves ont répondu « Non. », et à la question « En écrivant à deux, avez-vous eu plus d'idées que tout seul ? », trois élèves ont répondu « Non. ». Au vu de leurs réponses positives quant aux questions sur la motivation et l'inspiration pour écrire en général, nous pouvons supposer que leur réponse négative à cette question traduit une réponse du type : « Non : c'est pareil que d'habitude. ».

À la dernière question ouverte facultative « As-tu d'autres choses à dire sur ce projet ? », cinq élèves ont répondu :

- « Je trouve que c'était bien. »
- « J'ai bien aimé de faire se texte avec toute la classe sa rendu moins timide devant tout le monde. »
- « J'aime bien faire un livre avec toute la classe et faire des activités avec toute la classe. »
- « J'ai apprécié ce projet. »
- « J'ai bien aimé ce travail. J'ai hâte de voir le livre en entier. »

5. Discussion et conclusion

5.1. Re-contextualisation

Cette étude avait donc pour objectif d'observer les effets d'un projet coopératif d'écriture collaborative à partir d'un album sans texte sur la motivation, l'inspiration et les progrès d'élèves de CE2 en matière de conjugaison, d'orthographe et de cohérence textuelle. Ce projet permettait d'articuler des temps d'écriture, de lecture et d'étude de la langue. Les

élèves ont d'abord écrit un premier jet individuellement, puis ont réécrit ce texte en binôme. Des séances dédiées à la conjugaison, les reprises anaphoriques et les connecteurs temporels ont été organisées à partir des besoins des élèves et pour leur permettre plusieurs temps ciblés de révision collaborative.

Notre première hypothèse portait sur la motivation et l'inspiration des élèves dans le cadre de ce projet et nous avons utilisé l'évolution de la longueur des textes et les réponses des élèves au questionnaire pour y répondre.

Notre deuxième hypothèse portait sur l'évolution du nombre d'erreurs de conjugaison, d'orthographe lexicale et d'accord dans les textes des élèves.

Notre troisième hypothèse portait sur l'évolution du nombre de reprises anaphoriques et de connecteurs temporels différents utilisés dans les textes des élèves.

5.2. Validation des hypothèses et mise en lien avec les recherches antérieures

5.2.1. Hypothèse 1 : La motivation et l'inspiration des élèves

Les recherches antérieures sur la motivation des élèves en situation d'écriture nous ont permis d'apprendre que les projets d'écriture étaient motivants car ils permettaient de donner du sens aux apprentissages en partant des besoins des élèves, de leur faire prendre conscience d'un destinataire pour lequel leur travail serait imprimé et concret, et de les faire collaborer. Nous avons pensé que cette collaboration leur permettrait aussi de partager et combiner leurs idées, ce qui leur permettrait d'écrire des textes plus longs en binôme qu'individuellement.

Cette première hypothèse semble donc validée. En effet, les textes réécrits en binôme sont majoritairement plus longs que ceux écrits individuellement, au regard du nombre de mots moyen et de l'évolution du nombre de mots au sein de chaque chapitre.

Le questionnaire auquel les élèves ont répondu nous permet ensuite de préciser l'origine de leur motivation et de leur inspiration, en particulier pour les élèves ayant répondu qu'ils n'aimaient pas écrire (5/20) ou n'avait pas d'inspiration d'habitude (3/20). Parmi ces huit élèves, la motivation et l'inspiration sont provoquées par l'utilisation d'une image comme support (3/8), et plus particulièrement les illustrations de l'album (8/8), par le projet d'écriture (8/8) et la collaboration (8/8). De manière générale, tous les élèves ont apprécié et ont été motivés par le projet d'écriture collaborative. Les cinq réponses ouvertes confirment cette appréciation générale. Parmi ces réponses, deux élèves ont précisé avoir apprécié le travail collaboratif et deux élèves ont mentionné la réalisation concrète du projet.

5.2.2. Hypothèse 2 : Les erreurs de conjugaison, d'orthographe lexicale et d'accord

Des recherches antérieures ont démontré les effets de la coopération et de la collaboration sur l'amélioration des textes sur le plan de la langue car leurs interactions entre élèves à propos d'un texte portent principalement sur de la correction de la langue.

Dans notre étude, pour chaque type d'erreurs, le pourcentage d'erreurs moyen est plus bas entre les pré-tests et la première réécriture collaborative (de 38,75 % à 33,67 % pour la conjugaison, de 17,7 % à 12,63 % pour l'orthographe lexicale et de 26,79 % à 19,13 % pour les accords). Cependant, ces écarts de 5 à 7 % restent assez faibles. Peut-on donc parler de différence significative ? Les textes contiennent cependant considérablement moins d'erreurs de conjugaison (moyenne à 7,15 %) et d'accord (moyenne à 2,51 %) après le toilettage guidé par l'enseignant. Nous pouvons donc en conclure que la collaboration a permis aux élèves de réduire une petite partie des erreurs de leurs productions, mais que l'intervention de l'adulte pour leur désigner les erreurs restantes leur a été indispensable pour les réduire davantage. Nous pouvons donc voir l'importance de l'étayage de l'enseignant dans un projet d'écriture, tout du moins avec des élèves de CE2, car il le planifie, apporte les connaissances nécessaires aux élèves et les guide dans leurs révisions.

Au regard des recherches antérieures et des résultats de notre étude, nous pouvons imaginer d'autres situations que celles proposées ici qui permettraient aux élèves de réduire leurs erreurs de conjugaison, d'orthographe lexicale et d'accord sans l'intervention de l'enseignant. Par exemple, pendant les temps d'échanges entre deux binômes (séance 7 du projet), on pourrait encourager les élèves à échanger sur la correction de la langue, en plus de la cohérence interne des textes et de la cohérence entre les textes et les illustrations. Cela permettrait aux élèves d'utiliser un métalangage et de s'entraîner à repérer des erreurs de conjugaison, d'orthographe lexicale et d'accord dans les textes produits par leurs camarades pour ensuite réinvestir cette compétence dans leurs propres textes dans le futur (Crinon et al, 2008 ; Colognesi & Deschepper, 2018). Pour cela, il faudrait construire avec les élèves la grille de critères et leur apprendre les stratégies pour commenter le texte d'autrui (Colognesi & Deschepper, 2018). Alors, nous pourrions aussi mesurer plus précisément s'il existe une différence de résultats entre les binômes de CE2 corrigés par des binômes du même niveau et ceux corrigés par des binômes de CM1 (Colognesi & Deschepper, 2018).

5.2.3. Hypothèse 3 : Les reprises anaphoriques et les connecteurs temporels

Notre troisième hypothèse est donc ciblée sur les reprises anaphoriques et les connecteurs temporels. Le nombre moyen de reprises anaphoriques différentes utilisées est similaire entre les pré-tests individuels et la première réécriture collaborative (de 1,95 à 1,9), tout comme ceux des connecteurs temporels différents utilisés (de 1,1 à 1,3). Après les séances d'apport théorique, le nombre moyen de reprises anaphoriques et de connecteurs temporels différents utilisés augmentent légèrement (respectivement 3,1 et 1,7). Nous pouvons donc conclure que l'écriture collaborative n'a eu que peu d'effet sur l'utilisation des reprises anaphoriques et des connecteurs temporels. Les lectures d'auteurs et les séances dédiées n'ont pas non plus engendré d'augmentation significative concernant l'utilisation des connecteurs temporels, mais une petite augmentation pour les reprises anaphoriques.

Au regard des recherches antérieures, la lecture de textes d'auteurs semble tout de même être la meilleure solution pour que les élèves se familiarise avec les systèmes de reprises anaphoriques et les connecteurs temporels, s'en servent pour créer des outils de référence, et les réinvestissent ensuite dans leurs propres textes. On pourrait donc imaginer des temps de lecture plus fréquents et plus longs, ainsi que des temps d'entraînements décrochés, au sein du projet d'écriture, mais aussi tout au long de la scolarité des élèves, afin que les élèves aient le temps de s'approprier ces notions et créent des automatismes.

5.3. Limites et perspectives

Nous avons présenté quelques limites et perspectives en expliquant pourquoi certaines hypothèses n'ont pas été validées, ou seulement partiellement.

De plus, cette étude a été menée dans le cadre d'une année de professeur des écoles stagiaire. Premièrement, cela peut induire un manque d'objectivité de la part de l'expérimentateur, étant aussi l'enseignant. Deuxièmement, cela induit que l'échantillon des participants est restreint : seulement vingt élèves de CE2. La question de recherche de cette étude pourrait donc être élargie à plus grande échelle afin de déterminer si les résultats sont généralisables. Troisièmement, cela induit aussi une contrainte temporelle : le projet d'écriture s'est beaucoup étalé dans le temps en raison de l'organisation en mi-temps. Ce paramètre a pu altérer la motivation des élèves sur le long terme. Nous pourrions donc imaginer qu'un projet d'écriture collaboratif du même genre pourrait être mis en place de manière plus intense et sur une période de temps réduite.

Enfin, cette étude compare les données des pré-tests individuels et des post-tests collaboratifs, sans revenir sur les acquis individuels des élèves. Nous pourrions alors envisager de la prolonger en analysant les productions d'écrits des élèves dans d'autres situations d'écriture, pour observer s'ils ont pu réinvestir les compétences orthographiques et textuelles acquises au cours de ce projet.

5.4. Impact sur le métier d'enseignant

L'une de mes motivations pour choisir ce sujet d'étude était mon envie de me former sur l'enseignement de l'écriture, qui me paraissait complexe. Par le biais de ce mémoire, j'ai pu apprendre beaucoup de choses sur la didactique de l'écriture, sur les paramètres suscitant la motivation des élèves, sur l'organisation des projets pédagogiques et plus particulièrement, les projets d'écriture, la coopération et la collaboration à l'école et sur les albums sans texte. Du côté de ma posture d'enseignante, organiser un projet d'écriture collaboratif m'a permis de proposer à mes élèves des situations d'apprentissages diverses (individuelles, en binôme, en groupe de quatre, en classe entière) en fonction de leurs besoins. L'implication de mes élèves dans ce projet me pousse donc à réitérer l'expérience avec mes futurs élèves, en modifiant quelques paramètres, comme laisser plus de place aux initiatives des élèves sur le choix de l'album sans texte et les apports théoriques et organiser des temps de collaboration entre binômes plus fréquents et orientés sur la langue.

5.5. Conclusion

Pour conclure, ce projet coopératif d'écriture collaborative a motivé et inspiré les élèves dans la mesure où ils ont écrit des textes plus longs en binôme qu'individuellement, et au vu de leurs réponses au questionnaire. De plus, les réécritures et révisions collaboratives leur ont permis d'améliorer leurs textes sur le plan de la conjugaison, de l'orthographe lexicale et des accords en genre et en nombre, dans la mesure où leurs pourcentages d'erreurs ont diminué au fil de l'évolution de leurs textes, principalement après le toilettage guidé par l'enseignant. Cependant, les réécritures et révisions collaboratives ne leur ont pas permis d'améliorer leurs textes sur le plan de la cohérence textuelle, et plus particulièrement au niveau des reprises anaphoriques et des connecteurs temporels. Les séances d'étude de la langue dédiées et l'étayage de l'enseignant ont pu les aider pour l'utilisation des reprises anaphoriques, mais l'évolution de l'utilisation des connecteurs temporels reste faible.

Bibliographie

- Ballenghein M.-A., Ruellan F., Brassart D.-G. & Reuter Y. (1994). Les interactions verbales entre élèves au service de la réécriture ?, *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, Numéro 10, pp. 115-129.
- Bucheton D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- Bucheton D. & Chabanne J.-C. (2002). Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement, *Repères, recherche en didactique du français langue maternelle*, Numéro 26-27 « L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire », pp. 123-148.
- Colognesi S. & Deschepper C. (2018). La relecture collaborative comme levier de réécriture et de soutien aux corrections des textes, *Le français aujourd'hui*, Numéro 203, pp. 63-72.
- Colognesi S. & Van Nieuwenhoven C. (2017). Développer des habiletés de relecture critique des productions des pairs, *Éducation & Formation*, Numéro e-307-02, pp. 8-24.
- Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO) (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse.
Repéré à : <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/> le 22/04/2021
- Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO) (2018). Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? Dossier de synthèse.
Repéré à : <http://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/> le 21/04/2021
- Crinon J., Marin B. & Cautela A. (2008). Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques, *Congrès Mondial de Linguistique Française*, pp. 459-473.
Repéré à : <https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/abs/2008/01/cmlf08095/cmlf08095.html> le 29/04/2021
- Ducrot V. (2014). L'album muet : une esquisse de textes dissimulés, *Le français aujourd'hui*, Numéro 186, pp. 66-74.
- Fayol M. (2007). La production de textes et son apprentissage. *Les journées de l'Observatoire : « Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir »*, pp. 21-34.
- Garcia-Debanc C. (2007). Place et fonctions de l'écriture au collège : développer un regard d'artisan. *Les journées de l'Observatoire : « Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir »*, pp. 51-75.
- Garcia-Debanc C. & Fayol M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite, *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, Numéro 26-27 « L'écriture et son apprentissage à l'école primaire », pp. 293-315.
- Halté J.-F. (1982). Apprendre autrement à l'école. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, Numéro 36 « Travailler en projet », pp. 5-23.
- Halté J.-F. (1982). Écrire ensemble, *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, Numéro 36 « Travailler en projet », pp. 59-77.
- Halté J.-F. (1982). Écrire un roman historique en classe de cinquième, *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, Numéro 36 « Travailler en projet », pp. 49-58.
- Henri F. & Lundgren-Cayrol K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lahire B. (2008). *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Le portail de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Définitions de l'apprentissage collaboratif et de l'apprentissage coopératif.

Repéré à : <http://www.enseignement.be/index.php?page=27796&navi=4331> le 13/05/2021

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS) (2016). Qu'est-ce qu'un projet d'écriture.

Repéré à :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/09/3/13_RA_C3_Francais_Ecriture_PROJET_5_91093.pdf le 05/04/21

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS) (2020). Programmes du cycle 2.

Repéré à : <https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2> le 21/04/2021

Plane S. (2002). Les effets d'un instrument d'écriture l'épreuve de la recherche. Deux ou trois choses que l'on sait ou que l'on ne sait pas sur le traitement de texte, *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, Numéro 26-27 « L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire », pp. 163-186.

Plane S. (2014). Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4. Redonner toute sa place à l'écriture et à son apprentissage.

Repéré à : <https://www.education.gouv.fr/contributions-des-experts-sollicites-par-les-groupes-charges-de-l-elaboration-des-projets-de-6839> le 21/04/2021

Rebière M. & Jaubert M. (2002). Activité littéraire et émergence d'élèves « écrivains » à l'école, *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, Numéro 26-27 « L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire », pp. 217-229.

Reverdy C. (2013). L'apprentissage par projet : de la recherche, *Technologie*, Numéro 186, pp. 46-55.

Ruellan F. (2005). Indices d'hétérogénéité dans une démarche d'écriture en projet. In *Pédagogie du projet et didactique du français*, pp. 15-63. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Schneuwly B. (2002). L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique – éléments de synthèse, *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, Numéro 26-27, pp. 317-329.

Slavin R. E. (2010). Apprentissage coopératif : pourquoi ça marche ? In Dumont H., Istance D. & Benavides F., *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*, pp. 171-189. Paris : Éditions OCDE.

Smith F. (1979). *La compréhension et l'apprentissage*. Montréal : Éditions HRW.

Van der Linden S. (2006). Les albums « sans ». In *Le livre pour enfants*, pp. 189-197. Rennes : Presse universitaires de Rennes.

Van der Linden S. (2008), Et si le sans avait du sens ?, *Hors Cadre[s]*, Numéro 3, pp. 7-11.

Van der Linden S. (2018). L'album sans texte.

Repéré à : <https://www.svdl.fr/svdl/index.php?post/2018/06/12/album-sans-texte> le 02/05/2021

Viau R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. Correspondance, Volume 5, Numéro 3.

Repéré à : <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/volume-part?v=5&pa=3> le 21/04/2021

Weber A. (1982). Savoirs sociaux et savoirs scolaires. Pour une problématique articulation. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, Numéro 36, « Travailler en projet », pp. 24-36.

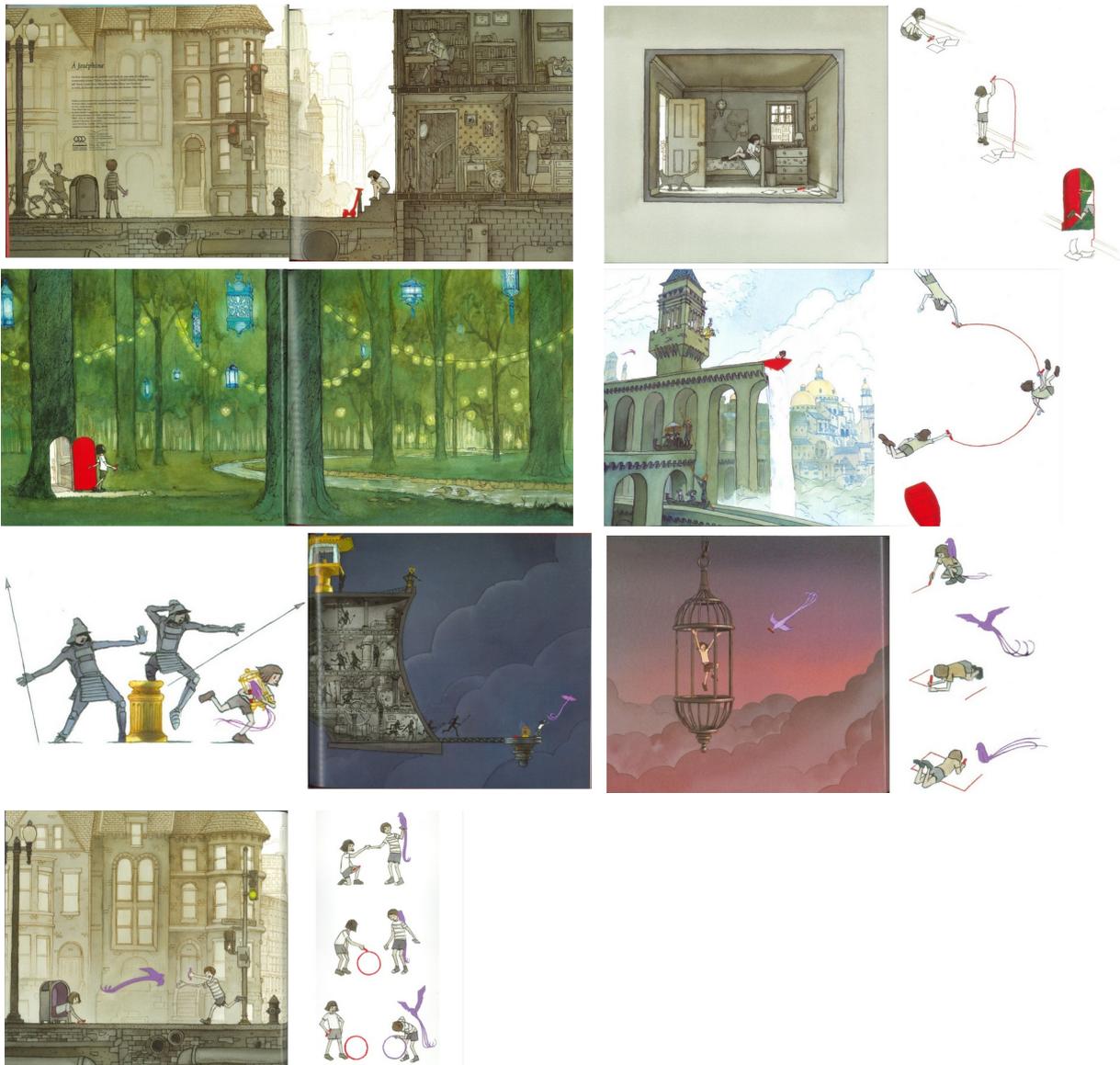
Annexes

Sommaire des annexes

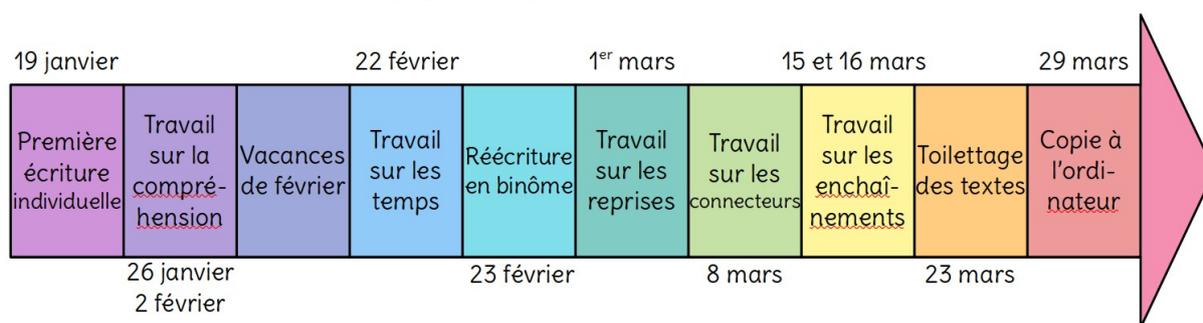
Annexe 1 : Résumé et illustrations de l'album <i>Imagine</i> d'Aaron Becker.....	39
Annexe 2 : Frise chronologique du projet d'écriture.....	40
Annexe 3 : Affichage collective du schéma narratif.....	40
Annexe 4 : Questions interprétatives et réponses des élèves.....	40
Annexe 5 : Affichage collectif sur les terminaisons du présent.....	41
Annexe 6 : Affichage collectif de la banque de reprises anaphoriques.....	41
Annexe 7 : Fiche outil individuelle de la banque de connecteurs temporels.....	41
Annexe 8 : Grille d'évaluation.....	42
Annexe 9 : Questionnaire.....	44
Annexe 10 : Exemple de l'évolution des textes du chapitre 9.....	46

Annexe 1 : Résumé et illustrations de l'album *Imagine* d'Aaron Becker

Il raconte l'histoire d'une petite fille qui vit dans un monde gris et ennuyeux. Elle dessine une porte sur le mur de sa chambre à l'aide d'une craie magique. Cette porte lui donne accès à un monde fantastique/merveilleux dans lequel elle vit plusieurs aventures. Sa craie magique lui permet de dessiner toute sorte d'objets qui l'aident à voyager à travers cet univers. En libérant un oiseau de sa cage, elle se retrouve prisonnière. Cet oiseau revient pour lui porter secours et il l'aide à rentrer chez elle. Une fois de retour, elle rencontre le petit garçon qui avait dessiné l'oiseau avec sa propre craie magique et ils deviennent amis.



Annexe 2 : Frise chronologique du projet d'écriture



Annexe 3 : Affichage collective du schéma narratif

Situation initiale	La petite fille habite dans une grande ville et elle s'ennuie.
Élément perturbateur	Elle trouve une craie magique et dessine une porte vers un monde merveilleux.
Péripiéties	Il lui arrive plein d'aventures jusqu'à ce qu'elle se fasse emprisonnée.
Dénouement	L'oiseau qu'elle avait aidé revient pour lui porter secours et il l'aide à rentrer chez elle.
Situation finale	Elle rencontre celui qui a dessiné l'oiseau et elle se fait un ami; la situation initiale est résolue.

Annexe 4 : Questions interprétatives et réponses des élèves

Question	Réponses
L'histoire est-elle possible ?	<ul style="list-style-type: none"> - Non, ce n'est pas possible de créer des objets avec une craie. - Non, les machines volantes et les tapis volants n'existent pas. - Oui, l'histoire se passe dans sa tête donc elle imagine ce qu'elle veut.
La fin de l'histoire est-elle heureuse ?	<ul style="list-style-type: none"> - Oui, elle a trouvé un ami. - Oui, l'oiseau l'a aidée à s'échapper.
As-tu aimé l'histoire ?	<ul style="list-style-type: none"> - Oui, il y a plein d'aventures. - Oui, j'adore les machines volantes. - Oui, je voudrais avoir une craie magique moi aussi.

Annexe 5 : Affichage collectif sur les terminaisons du présent

	1 ^{er} groupe	2 ^e groupe	3 ^e groupe			être	avoir
	chanter	finir	aller	pouvoir	prendre		
je	-e	-s	-s	-x	-ds	suis	ai
tu	-es	-s	-s	-x	-ds	es	as
il/elle	-e	-t	-t	-t	-d	est	a
nous	- <u>ons</u>	- <u>issons</u>	- <u>ons</u>	- <u>ons</u>	- <u>ons</u>	sommes	avons
vous	- <u>ez</u>	- <u>issez</u>	- <u>ez</u>	- <u>ez</u>	- <u>ez</u>	êtes	avez
ils/elles	- <u>ent</u>	- <u>issent</u>	- <u>ent</u>	- <u>ent</u>	- <u>nnent</u>	sont	ont

Annexe 6 : Affichage collectif de la banque de reprises anaphoriques

Prénom	Clara	Mathias
Pronom personnel	- elle	- il
Caractéristiques (et synonymes)	- la petite fille - la fille - la fillette - l'enfant - la petite Clara - [...] à la craie rouge	- le petit garçon - le garçon - l'enfant - le petit Mathias - [...] à la craie violette
Liens entre les personnages (et synonymes)	- sa nouvelle amie - sa nouvelle copine - sa voisine	- son nouvel ami - son nouveau copain - son voisin

Annexe 7 : Fiche outil individuelle de la banque de connecteurs temporels

Les connecteurs temporels pour parler . . .

D'actions rapides ou inattendues	D'actions en même temps	D'actions qui se passent avant	D'actions qui se passent après	D'actions finales
- soudain - tout d'un coup - d'un seul coup - aussitôt - c'est alors que	- pendant que ... - tandis que ...	- avant - la semaine dernière	- après - bientôt - plus tard - puis - la semaine prochaine	- enfin - finalement

Des jours	Des moments de la journée	Des durées	Des habitudes
- hier - aujourd'hui - demain	- le matin - la matinée - le midi - l'après-midi - le soir - la nuit	- pendant ... - au bout de ... - au fil de ... - longtemps	- souvent - toujours - jamais - parfois

Annexe 8 : Grille d'évaluation

Pré-tests individuels

	Chapitre 1		Chapitre 2		Chapitre 3		Chapitre 4		Chapitre 6	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Nombre de mots	105	62	78	91	93	108	55	65	66	44
Nombre de verbes	21	17	24	X	20	17	15	13	19	11
Erreurs de conjugaison	9	13	4	X	9	12	5	3	12	3
Nombre de GN et attributs du S	14	11	7	X	14	23	8	10	8	6
Erreurs d'accord	3	4	0	X	10	7	0	2	3	1
Erreurs d'orthographe lexicale	8	6	6	X	55	15	1	15	24	4
Nombre de reprises différentes	2	3	3	2	2	2	2	3	1	3
Nombre de connecteurs différents	1	0	1	1	3	0	1	1	2	0

	Chapitre 7		Chapitre 8		Chapitre 9		Chapitre 12		Chapitre 13	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Nombre de mots	53	34	56	55	88	56	43	88	63	116
Nombre de verbes	10	7	10	9	14	10	13	16	13	22
Erreurs de conjugaison	1	2	0	8	4	3	3	6	3	15
Nombre de GN et attributs du S	6	6	8	9	11	10	5	18	9	20
Erreurs d'accord	1	0	2	3	4	4	2	3	2	9
Erreurs d'orthographe lexicale	3	4	11	9	6	13	13	31	8	18
Nombre de reprises différentes	1	1	1	1	2	2	1	3	1	3
Nombre de connecteurs différents	0	1	1	1	3	0	0	2	3	1

	Première réécriture												
	Chap 1	Chap 2	Chap 3	Chap 4	Chap 6	Chap 7	Chap 8	Chap 9	Chap 12	Chap 13			
Nombre de mots													
Nombre de verbes	24	22	18	12	19	16	10	13	19	11			
Erreurs de conjugaison	11	4	9	3	8	5	4	4	5	3			
Nombre de GN et attributs du S	16	14	19	12	8	8	17	19	19	10			
Erreurs d'accord	7	0	4	2	0	0	9	4	3	2			
Erreurs d'orthographe lexicale													
Nombre de reprises différentes	2	2	2	3	2	2	1	2	2	1			
Nombre de connecteurs différents	1	2	1	2	3	1	1	0	0	2			

	Dernière révision												
	Chap 1	Chap 2	Chap 3	Chap 4	Chap 6	Chap 7	Chap 8	Chap 9	Chap 12	Chap 13			
Nombre de mots	105	86	106	70	74	78	76	87	104	58			
Nombre de verbes	24	22	18	12	19	x	10	13	19	11			
Erreurs de conjugaison	2	0	3	1	3	x	1	0	1	0			
Nombre de GN et attributs du S	16	14	19	12	8	x	17	19	19	10			
Erreurs d'accord	1	0	1	1	0	x	0	0	1	0			
Erreurs d'orthographe lexicale	18	5	27	4	11	6	17	7	11	5			
Nombre de reprises différentes	3	5	2	5	3	2	2	5	2	2			
Nombre de connecteurs différents	1	2	3	3	2	1	2	1	0	2			

Annexe 9 : Questionnaire

Chapitre	Élève	2) En général, est-ce que tu aimes bien écrire ?	3) En général, quand tu écris un texte, as-tu beaucoup d'idées, d'inspiration ?	4) En général, quand tu écris un texte, as-tu peur de faire des erreurs d'orthographe ou de conjugaison ?	5) Est-ce que tu aimes bien écrire à partir d'une image ?	6) Est-ce que les illustrations de l'album Imagine t'ont inspiré pour écrire ?	7) Est-ce que le projet d'écrire un livre tous ensemble t'a motivé ?
1	A	Oui	Oui	Oui et ça m'empêche d'écrire.	Oui, ça m'aide à trouver des idées.	Oui	Oui
	B	Oui	Oui	Oui mais ça ne m'empêche pas d'écrire.	Oui, ça m'aide à trouver des idées.	Oui	Oui
2	A	Non	Oui	Oui mais ça ne m'empêche pas d'écrire.	Oui, ça m'aide à trouver des idées.	Oui	Oui
	B	Oui	Non	Oui et ça m'empêche d'écrire.	Oui, ça m'aide à trouver des idées.	Oui	Oui
3	A	Non	Oui	Oui mais ça ne m'empêche pas d'écrire.	Non, c'est pareil que d'habitude.	Oui	Oui
	B	Oui	Oui	Non	Oui, ça m'aide à trouver des idées.	Oui	Oui
4	A	Oui	Oui	Oui mais ça ne m'empêche pas d'écrire.	Oui, ça m'aide à trouver des idées.	Oui	Oui
	B	Non	Non	Non	Non, c'est pareil que d'habitude.	Oui	Oui
6	A	Non	Oui	Non	Oui, ça m'aide à trouver des idées.	Oui	Oui
	B	Oui	Oui	Non	Oui, ça m'aide à trouver des idées.	Oui	Oui
7	A	Oui	Oui	Oui mais ça ne m'empêche pas d'écrire.	Oui, ça m'aide à trouver des idées.	Oui	Oui
	B	Oui	Non	Non	Oui, ça m'aide à trouver des idées.	Oui	Oui
8	A	Oui	Oui	Non	Oui, ça m'aide à trouver des idées.	Oui	Oui
	B	Non	Oui	Oui mais ça ne m'empêche pas d'écrire.	Non, c'est pareil que d'habitude.	Oui	Oui
9	A	Oui	Oui	Non	Oui, ça m'aide à trouver des idées.	Oui	Oui
	B	Oui	Oui	Oui mais ça ne m'empêche pas d'écrire.	Oui, ça m'aide à trouver des idées.	Oui	Oui
12	A	Oui	Oui	Oui mais ça ne m'empêche pas d'écrire.	Oui, ça m'aide à trouver des idées.	Oui	Oui
	B	Oui	Oui	Non	Oui, ça m'aide à trouver des idées.	Oui	Oui
13	A	Oui	Oui	Non	Oui, ça m'aide à trouver des idées.	Non	Oui
	B	Oui	Oui	Oui mais ça ne m'empêche pas d'écrire.	Oui, ça m'aide à trouver des idées.	Oui	Oui

Chapitre	Élève	8) Est-ce que tu as bien aimé écrire un texte commun avec ton ou ta binôme ?	9) Est-ce que c'était plus facile d'écrire un texte commun avec ton ou ta binôme plutôt que tout seul ?	10) En écrivant à deux, avez-vous eu plus d'idées que tout seul ?	11) En écrivant à deux, penses-tu que vous avez fait moins d'erreurs d'orthographe ou de conjugaison ?	12) As-tu d'autres choses à dire sur ce projet ? (question facultative)
1	A	Oui	Oui	Non	Oui	J'aime bien faire un livre avec toute la classe et faire des activités avec toute la classe.
	B	Oui	Oui	Oui	Je ne sais pas.	
2	A	Oui	Oui	Oui	Je ne sais pas.	Non! J'ai apprécié ce projet
	B	Oui	Oui	Oui	Oui	
3	A	Oui	Oui	Non	Oui	
	B	Oui	Oui	Oui	Je ne sais pas.	
4	A	Oui	Non	Oui	Oui	non
	B	Oui	Oui	Oui	Je ne sais pas.	
6	A	Oui	Oui	Oui	Oui	non
	B	Oui	Oui	Oui	Oui	
7	A	Oui	Oui	Oui	Je ne sais pas.	J'ai bien aimé ce travail. J'ai hâte de voir le livre en entier.
	B	Oui	Oui	Oui	Oui	
8	A	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
	B	Oui	Oui	Oui	Oui	
9	A	Oui	Non	Oui	Je ne sais pas.	non
	B	Oui	Oui	Oui	Je ne sais pas.	
12	A	Oui	Oui	Oui	Je ne sais pas.	J'ai bien aimé de faire se texte avec toute la classe sa rendu moins timide devant tout le monde
	B	Oui	Oui	Oui	Oui	
13	A	Oui	Oui	Oui	Oui	non
	B	Oui	Oui	Non	Oui	

Annexe 10 : Exemple de l'évolution des textes du chapitre 9

Pré-test de l'élève A :

La petite fille était toujours sur la montgolfière.
Elle s'approcha de la sorte de machine volante. Elle
ne le voulait pas vraiment alors elle cria:
très fort « STOP!!! » mais la montgolfière ne
s'arrêta pas. et là elle découvrit l'oiseau
violet alors elle voulait le délier mais
comment? elle s'arrêta sur la sorte de
machine volante elle de toute s'est ^{forcée}
pour rattraper l'oiseau violet. ensuite
elle monta sur une sorte de temple en
minuscule ou il y avait l'oiseau. bien sûr
il était dans une cage minuscule.

Pré-test de l'élève B :

Léa viva sur sa petite montgolfière. autour il y a
deux petite bateaux volant mais au milieu il y
a le célèbre big boy un grand bateau volant.
Mais elle voit un oiseau pris au piège.
Léa course le long des barières et ouvre la porte
de la cheminer pour aller libérer l'oiseau mais les
samourai gard l'oiseau.

Première réécriture collaborative :

Léa et sur la mongolfière elle voit les esclaves
et le samouraï avec l'oiseau. elle
saute sur le bateau volant et court le long des barrières
Léa ouvre la porte de la conduite et monte
tout le long de la montagne. Elle
voit les gardes entrer dans la deuxième conduite.
Léa ne réussit pas à les rattrapper.
mais elle les voit dans une sorte de
mini temple avec l'oiseau.

(Les marques jaunes et vertes correspondent à l'analyse des données, elles n'ont pas été communiquées aux élèves.)

Dernière révision collaborative :

d'un seul coup
* devant sur la mongolfière* elle voit les esclaves
et le samouraï avec l'oiseau* la billette
dans une cage.
* saute sur le bateau volant et court le long des barrières
* ouvre la porte de la conduite et monte
* garde / la tête
tout le long de la montagne. Elle
voit les gardes entrer dans la deuxième conduite.
l'impatrice réussit pas à les rattrapper.
mais Léa les voit dans une sorte de
mini temple avec l'oiseau.

Année universitaire 2020-2021

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention Premier degré

Titre du mémoire : Un projet coopératif d'écriture collaborative à partir d'un album sans texte en CE2

Auteur : Marion Le Normand

Résumé : Les recherches sur la motivation à l'école ont défini plusieurs conditions à respecter pour motiver les élèves. On retrouve ces conditions dans les projets d'écriture, qui donnent du sens aux apprentissages au travers d'une réalisation concrète destinée à un public extérieur à la classe, et au travers des temps de coopération et de collaboration. L'album sans texte a été choisi comme support pour ce projet, afin d'assurer la cohérence de la production coopérative. L'objectif de cette étude est d'observer les effets d'un projet coopératif d'écriture collaborative à partir d'un album sans texte sur la motivation et l'inspiration d'élèves de CE2, ainsi que leurs progrès en matière de conjugaison, d'orthographe et de cohérence textuelle. Le projet alterne des temps d'écriture, de lecture et d'étude de la langue. Les données recueillies dans les textes individuels et collaboratifs des élèves, ainsi que dans leurs réponses à un questionnaire, ont démontré qu'ils étaient motivés par le projet coopératif, le support et l'écriture collaborative. Cependant, l'écriture collaborative n'a que peu réussi à les faire progresser sur la langue : les séances dédiées et l'étayage de l'enseignant ont été indispensables pour améliorer les textes sur les plans de la conjugaison, de l'orthographe et surtout de la cohérence textuelle.

Mots clés : français, projet d'écriture, coopération, collaboration, album sans texte, cycle 2, CE2

Abstract: Research in educational science has defined several conditions required to motivate pupils. Some of which are part of writing projects. These projects help by giving meaning to what is learned through the concrete act of producing a work of collaboration and cooperation, meant to be read by an audience outside the class. Textless books have been chosen as a medium for this project to ensure the coherence of the cooperative production. The purpose of this study is to observe how the motivation and inspiration of third grade pupils can be affected by a cooperative project of collaborative writing, and how it can lead to progress in conjugation, spelling, and textual coherence. The project switches between moments of writing, reading, and language study. Data gathered through individual and collaborative texts, as well as through a survey, showed that students are motivated by the cooperative project, the textless medium and the collaborative writing. Nonetheless, collaborative writing showed clear limitations : dedicated lessons and the teacher's support were needed to improve the produced texts in terms of conjugation, spelling, and especially textual consistency.

Keywords: french, writing project, cooperation, collaboration, textless book, third grade