

---

## L'impact de la collaboration à distance sur l'apprentissage des temps du récit au cycle 3

**Jacques Crinon, Brigitte Marin, Denis Legros \***

*\* Équipe Coditexte, IUFM de Créteil  
rue Jean Macé  
94861 Bonneuil Cedex  
jacques.crinon@creteil.iufm.fr  
bmarinp@club-internet.fr  
legros.denis@chello.fr*

---

*RÉSUMÉ. Nous avons comparé les apprentissages linguistiques relatifs aux temps du récit réalisés par des élèves de CM1 placés dans trois situations : travail en groupe classe, travail collaboratif en dyades et travail collaboratif en situation de correspondance électronique. La supériorité des résultats des second et troisième groupes montre l'impact des échanges, des négociations et du passage par une écriture d'élaboration de la pensée sur la construction des connaissances. Mais le troisième groupe, malgré plusieurs effets favorables liés à la correspondance électronique, n'obtient pas des résultats significativement supérieurs à ceux du second. La discussion met l'accent sur la nécessaire prise en compte de l'âge des élèves et de leurs connaissances métacognitives relatives à l'écrit et sur le rôle des contextes didactiques des classes impliquées dans la recherche.*

*MOTS-CLÉS : apprentissage collaboratif médié par ordinateur, apprentissage de la grammaire, production d'écrit, courrier électronique, didactique de la langue maternelle, interactions verbales*

## **1. Problématique : collaborer sur les réseaux**

Les recherches empiriques sur les apprentissages collaboratifs médiés par l'ordinateur ont mis en évidence des effets sur la construction de connaissances nouvelles, ainsi que sur la prise de conscience des buts de l'activité et la régulation métacognitive (pour une revue, voir Crinon, Mangenot & Georget, 2002).

Ces résultats sont généralement interprétés dans un cadre théorique inspiré par Vygotski. Apprendre suppose un espace de signification partagée par celui qui apprend et d'autres (adultes et pairs). Dans un travail en collaboration avec des partenaires, l'espace de l'échange est le lieu de transformations conceptuelles où les interprétations personnelles convergent en une connaissance partagée (Roschelle & Jackiw, 2000). Les échanges et les négociations peuvent alors prendre différentes formes : de l'acquiescement du sujet à la proposition du partenaire jusqu'à la confrontation obligeant à argumenter et à reconsidérer les données de l'expérience.

Ce cadre permet d'envisager de façon conjointe l'activité de construction des connaissances et l'activité symbolique et, en particulier, langagière des sujets. Dans les interactions sociales langagières, les signes, conçus comme instruments psychologiques, possèdent une fonction médiatrice, à la fois dans la communication, dans la négociation entre partenaires et dans la construction des connaissances. L'analyse des interactions propres aux situations d'apprentissage montre que les interactions ne contribuent aux apprentissages que parce qu'elles sont le cadre où les élèves s'approprient des significations et des outils déposés dans les objets sociaux (Bautier, 2001 ; Bernié, 1998).

La spécificité essentielle de la collaboration médiée par ordinateur nous paraît justement concerner le langage. Alors que le travail de groupe utilise en général la communication orale, c'est le langage écrit qui constitue ici l'instrument des échanges et de l'élaboration cognitive. L'écrit exige donc un effort particulier pour expliciter ses références hors de la situation d'énonciation et pour construire avec des mots le monde de référence lui-même. Ce nécessaire effort de construction, par le langage, de représentations du monde communicables suppose une élaboration conjointe de la pensée et du discours. Si l'écrit n'est certes pas la condition de la pensée, les situations d'écriture constituent des situations privilégiées de support et d'élaboration de la pensée. En outre, l'écrit constitue un soutien pour la manipulation des idées. Les écrits produits peuvent être repris et confrontés, ils fournissent le point de départ à une relance de la réflexion et à des échanges qui permettent aux apprenants de restructurer progressivement leur savoir antérieur.

Nous étudions comment des élèves du cycle 3 de l'école primaire (CM1) construisent des connaissances en collaborant avec des partenaires distants, dans une situation de communication différée (courrier électronique). La situation de communication distante différée est en effet celle qui rend maximal le rôle de l'écrit.

Nous fixons pour objectif aux élèves la construction de connaissances sur l'emploi de deux formes du passé : le passé simple et l'imparfait. La langue sera

envisagée ici comme objet de connaissance explicite, les élèves ayant à réfléchir à partir de leur utilisation intuitive de la langue et de l'observation de corpus.

Le fonctionnement du système imparfait / passé simple constitue un savoir linguistique complexe, dont la description constitue un objet de vives discussions à l'intérieur de la communauté scientifique<sup>1</sup>, mais dont l'appropriation revêt une importance particulière. En effet la maîtrise de l'emploi de l'imparfait et du passé simple est liée à la maîtrise des conduites de récit écrit (Pottier, 1995). Si le passé simple peut suffire pour rédiger des suites chronologiques d'actions et d'événements – et les premiers jets des textes produits par les élèves de l'école élémentaire s'en tiennent souvent là –, il est besoin de jouer avec le système que constituent les deux formes pour produire de véritables récits, introduisant une complexité de relations et de niveaux entre les actions, les événements et les états.

Le but de notre étude est d'analyser comment les élèves activent et construisent des représentations de la langue et de ses règles de fonctionnement en communiquant par écrit avec des partenaires. Plus précisément, un premier objectif consiste à identifier les connaissances explicites sur la valeur des “ temps ” du passé qu'ils construisent grâce à ce passage par l'écrit. Un deuxième objectif est de mesurer l'impact de ces nouvelles connaissances sur leur compétence à utiliser les formes verbales du passé dans des récits. Nous comparerons les performances obtenues dans trois conditions : travail en groupe classe, travail collaboratif en face à face et travail collaboratif en face à face doublé d'une collaboration à distance par courrier électronique.

## 2. Méthode : participants, tâches et matériel

Les élèves de trois classes de CM1 constituent trois groupes, dont les productions sont ensuite comparées<sup>2</sup>. Les élèves du groupe 1 travaillent individuellement et en groupe classe, sous la conduite du maître (G1 : travail individuel). Les élèves du groupe 2 travaillent en dyades, en situation de face à face (G2 : travail collaboratif en face à face). Les élèves du groupe 3 travaillent également en dyades, en situation de face à face, mais ils échangent du courrier électronique avec une classe distante (communication asynchrone). Il s'agit d'expliquer le fonctionnement des temps du passé en français à des correspondants scolarisés dans une école française de Barcelone (G3 : travail collaboratif à

---

<sup>1</sup> La place manque ici pour présenter les théories en présence : théorie guillaumienne de l'aspect (Guillaume, 1929/1984), approche référentielle (Berthonneau & Kleiber, 1993), perspective textuelle (Weinrich, 1973), pragmatique cognitive (Moechler, 1998) : voir Crinon, Marin & Legros, 2002.

<sup>2</sup> Les classes participantes se situaient dans des zones d'éducation prioritaire, à Stains (17 élèves présents pendant l'ensemble des séances), Aulnay-sous-Bois (19 élèves présents) et Villepinte (22 élèves présents).

distance). Le travail est mené en cinq séances d'une demi-heure à une heure chacune.

Au cours de la première séance, les élèves, dans un récit écrit, ont à choisir entre des formes verbales à l'imparfait et au passé simple et à justifier par écrit leurs réponses (pré-test, voir en annexe). Au cours des deuxième et troisième séances, ils construisent des règles d'emploi de l'imparfait et du passé simple. La séance 4 est consacrée à un post-test, avec un texte présentant les mêmes structures et emplois des temps que le premier. Un deuxième post-test est administré quinze jours plus tard.

Les données analysées sont les suivantes.

- Les tests : épreuve d'emploi (nombre de formes verbales correspondant au temps attendu) et épreuve de justification (nombre de justifications pertinentes du choix opéré). Les justifications sont analysées en fonction de leur contenu (les connaissances construites), selon une grille qui tient compte de l'adéquation aux différentes analyses linguistiques autorisées par les théories de référence.

- Les écrits produits au cours du travail (règles d'emploi rédigées et, dans le cas du groupe 3, courriers électroniques envoyés) sont analysés aussi avec cette grille.

### **3. Hypothèses et prédictions**

- Le travail réflexif et / ou les manipulations sur les énoncés conduisent à une meilleure maîtrise de l'emploi des formes verbales et à une plus grande capacité à produire des justifications de ces emplois. On s'attend à des scores supérieurs dans les post-tests par rapport au pré-test.

- Le travail de groupe met tous les élèves dans une situation d'élaboration cognitivo-langagière de connaissances. On suppose une efficacité de l'apprentissage collaboratif en dyades supérieure à celle de l'apprentissage en groupe classe. On s'attend à une amélioration du score de réussite à l'épreuve d'emploi plus importante dans G2 et G3 que dans G1 et à une augmentation des justifications pertinentes plus importante dans G2 et G3 que dans G1.

- La correspondance écrite oblige à activer ou à construire les représentations, à les verbaliser et à les transmettre, à prendre en compte la lecture future de sa production par les correspondants (donc à expliciter et à argumenter davantage) ainsi que la production des correspondants (qui constitue un miroir, cependant décalé, de la production du groupe). On s'attend à une amélioration du score de réussite à l'épreuve d'emploi plus importante dans G3 que dans G2 et à une augmentation des justifications pertinentes plus importante dans G3 que dans G2.

## 4. Résultats

### 4.1. Savoir employer les formes verbales

**Tableau 1.** Les emplois : nombre moyen de réponses exactes par groupe (sur 15) et taux d'accroissement des performances

	Pré-test T1	Post-test immédiat T2	Post-test différé T3
Groupe 1 (G1)	8,895	10,526 (18,34%)	9,474 (6,51%)
Groupe 2 (G2)	7,632	9,842 (27,29%)	9,526 (23,20%)
Groupe 3 (G3)	8,609	12,391 (43,93%)	10,957 (27,27%)

Les réponses ont été analysées selon le plan  $S <G3> * T3$ , dans lequel S, G et T désignent respectivement les facteurs Participant, Groupe (G1 : groupe classe, G2 : dyades, G3 : dyades et collaboration à distance) et Test (pré-test, post-test immédiat, post-test différé). Les données ont été traitées avec le logiciel *SuperAnova*.

Le facteur Test est significatif :  $F(2,116) = 27,665$ ,  $p < .0001$  (T1 : 8,39 ; T2 : 11,02 ; T3 : 10,05). L'analyse des contrastes indique que les différences entre les résultats obtenus à chacun des tests sont également significatives. Après trois séances de travail, les participants voient leur score de réussite augmenter lors du premier post-test, puis baisser lors du deuxième, deux semaines plus tard. Le score obtenu au post-test différé est cependant supérieur au score initial.

Le facteur Groupe est significatif :  $F(2,58) = 3,863$ ,  $p < .02$  (G1 : 9,63 ; G2 : 9,00 ; G3 : 10,65).

L'interaction des facteurs Test et Groupe est significative :  $F(4,116) = 2,310$ ,  $p < .06$ . La différence de scores entre les tests varie en fonction du groupe : l'amélioration est plus importante pour le groupe qui a pratiqué la collaboration à distance que pour les autres ( $F(4,116) = 3,477$ ,  $p < .03$ ), moins importante dans le groupe "travail collectif" que dans les autres ( $F(4,116) = 2,571$ ,  $p < .08$ ), plus importante dans G3 que dans G1 ( $F(4,116) = 3,791$ ,  $p < .02$ ). Cependant le contraste G2 vs. G3 n'est pas significatif.

### 4.2. Savoir théoriser les emplois des formes verbales

**Tableau 2.** Les justifications : nombre moyen de réponses exactes par groupe (max. : 7) et taux d'accroissement des performances

	Pré-test T1	Post-test immédiat T2	Post-test différé T3
Groupe 1 (G1)	0	0,05	0,16
Groupe 2 (G2)	0,842	2,74 (225,06 %)	1,53 (81,23 %)
Groupe 3 (G3)	3,609	3,7 (2,41 %)	2,78 (- 22,89 %)

Le facteur Test approche le seuil de significativité :  $F(2,116) = 2,631$ ,  $p < .07$  (T1 : 1,62 ; T2 : 2,26 ; T3 : 1,57). Mais seuls sont significatifs les contrastes T1 vs. T2 ( $F(2,116) = 3,997$ ,  $p < .04$ ), T2 vs. T3 ( $F(2,116) = 3,915$ ,  $p < .05$ ), T2 vs. T1, T3 ( $F(2,116) = 5,261$ ,  $p < .03$ ). En ce qui concerne l'explicitation de leurs choix linguistiques, après trois séances de travail, les participants améliorent leur score lors du premier post-test, puis ce score diminue lors du deuxième. Même lorsqu'il y a eu progrès immédiat, nous ne constatons pas un maintien de la compétence à expliciter l'emploi des formes du passé, alors même que le travail mené pendant les séances d'apprentissage visait cette explicitation des emplois.

Le facteur Groupe est significatif :  $F(2,58) = 69,729$ ,  $p < .0001$ . Les performances varient en fonction des groupes (G1 : 0,07 ; G2 : 1,70 ; G3 : 3,36).

L'interaction des facteurs Test et Groupe permet d'apporter des précisions à cet égard : elle n'est pas significative ( $F(4,116) = 2,66$ ,  $p < .0,8$ ), mais deux contrastes sont significatifs : G2 vs. G1, G3 ( $F(2,116) = 3,119$ ,  $p < .04$ ) et G2 vs. G3 ( $F(2,116) = 2,795$ ,  $p < .06$ ). Les participants du groupe 1 ne progressent pas, même au post-test immédiat ; contrairement aux attentes, seuls les élèves du groupe 2 progressent à cette épreuve.

#### ***4.3. Les emplois et les justifications***

En regroupant les données présentées dans les tableaux 1 et 2, nous avons cherché si les compétences à employer les temps verbaux sont en relation avec les compétences à les justifier.

Les données ont été analysées selon le plan  $S <G3> * T3 * R2$ . La lettre R renvoie au facteur Type d'épreuve (R1 : emplois ; R2 : justifications).

Nous ne développerons ici que les résultats relatifs à la double interaction des facteurs Groupe, Test et Type d'épreuve. Cette interaction est significative :  $F(4,110) = 3,114$ ,  $p < .01$ . Sont significatifs les contrastes G3 vs. G1, G2 ( $F(4,110) = 5,05$ ,  $p < .008$ ), G1 vs. G3 ( $F(4,110) = 3,529$ ,  $p < .03$ ), G2 vs. G3 ( $F(4,110) = 4,449$ ,  $p < .01$ ). Les progrès concernant les emplois et les progrès concernant les justifications suivent des courbes très différentes selon les groupes. Les progrès du groupe 3 à l'épreuve d'emploi ne correspondent pas à des progrès à l'épreuve de justification. À l'opposé, les progrès du groupe 2 à l'épreuve de justification se traduisent par une progression moins importante que celle du groupe 3 à l'épreuve d'emploi. L'absence de compétences initiales du groupe 1 à l'épreuve de justification ne l'empêche pas d'obtenir les meilleurs scores au pré-test en ce qui concerne les emplois.

#### ***4.4. Les écrits d'apprentissage, les emplois, les justifications***

Quel est l'effet du travail conjoint de construction des connaissances et de formulation explicite des régularités construites ? Ce travail est-il d'intensité différente selon le groupe ? A-t-il des effets sur l'apprentissage, mesuré par les

progrès des performances dans les deux séries d'épreuves ? Nous résumerons ici les résultats des deux analyses statistiques.

Les élèves qui ont progressé le plus à l'épreuve d'emploi sont aussi ceux qui ont produit le plus d'idées lors des séances d'apprentissage. Cependant, il n'y a pas de différences significatives entre le comportement du groupe G2 et celui du groupe G3. La production (à l'écrit) d'idées pertinentes lors de la phase d'apprentissage est plus importante dans les situations didactiques incluant un travail de groupe que dans la situation fondée sur le travail collectif de la classe ; elle s'accompagne aussi de progrès plus importants à l'épreuve d'emploi ; mais nous ne constatons pas d'avantage significatif pour le groupe qui, de surcroît, collabore à distance.

La mise en relation du nombre d'idées pertinentes produites par écrit lors des séances d'apprentissages avec les progrès à l'épreuve d'emploi montre que les " règles " verbalisées dans la phase d'apprentissage sont transférées lors du post-test de manière très différente d'un groupe à l'autre. Pas du tout dans le groupe 1 ; c'est le cas en revanche pour le groupe 2 ; quant au groupe 3, il a certes produit plus que les autres dans la phase d'apprentissage, mais sans que cela entraîne des progrès dans les résultats au post-test. Il est vrai que les participants de ce groupe ont fait preuve d'une meilleure capacité initiale à justifier leur emploi des temps, lors du pré-test.

## 5. Discussion

### 5.1. Les apprentissages collaboratifs

Notre recherche met en évidence une progression des résultats plus importante dans les groupes " travail collaboratif " (G2 et G3) que dans le groupe " classe entière " (G1) et cela pour les deux épreuves (emploi et justification). Pourtant, dans le groupe 1 comme dans les autres, nous avons cherché à obtenir des élèves un travail réflexif, une construction sociale des connaissances. Notre cadre théorique met en relation la construction individuelle des connaissances de l'élève avec l'activité sémiotique collective dont il est partie prenante. Chacun des trois groupes offre un cadre particulier à cette activité collective, un système différent d'interactions entre élèves et entre enseignant et élèves, une dynamique différente des " instruments " langagiers qui médiatisent la construction des connaissances. Il apparaît qu'il ne suffit pas de décréter une telle situation d'apprentissage, mais qu'il est nécessaire d'en construire la possibilité. Le travail en groupe d'une vingtaine d'élèves, sous la conduite de l'adulte, ne favorise pas l'apprentissage, ni l'instauration du contrat didactique permettant à chaque élève de s'engager dans la démarche réflexive.

Au cours de la séance 3, plusieurs élèves du groupe 1 ont pourtant proposé des hypothèses intéressantes sur le fonctionnement des temps du passé dans le texte support. Ces hypothèses se retrouvent dans les écrits rédigés à la fin de la séance 2. Pourtant, nous en trouvons trace chez un seul élève dans les post-tests. Ce sont les réponses non pertinentes faites dans le pré-test qui reviennent dans les post-tests.

En mettant en évidence la supériorité de la situation d'apprentissage en petit groupe, notre recherche confirme les résultats de recherches antérieures (voir Lou, Abrami & d'Appollonia, 2001). Ces effets sont mis en relation, dans la littérature, avec des explications d'ordre d'une part motivationnel, d'autre part cognitif. En effet, le travail collaboratif provoque une stimulation mutuelle des membres du groupe de travail à réaliser les buts communs du groupe, voire un désir "moral" d'aider les autres. D'autre part, les interactions entre apprenants affectent les processus cognitifs : elles permettent une mise en commun des ressources, elles multiplient les formulations et les présentations différentes de la même information, elles obligent à restructurer l'information parce que l'information nouvelle doit être reliée à une information déjà en mémoire, lorsque les élèves donnent ou reçoivent des explications (Webb, 1989). La situation la plus favorable aux apprentissages serait ainsi celle où les interactions sont les plus intenses et les plus pertinentes par rapport à l'objectif. À cet égard, les possibilités pour chaque élève de participer à la "communauté de discours", d'être actif et de profiter réellement des informations reçues, soit pour se les approprier, soit pour remettre en question ses représentations antérieures (conflit cognitif), sont plus grandes dans le travail de groupe.

### **5.2. Les apprentissages collaboratifs à distance**

Les deux mêmes types d'explication sont généralement avancés dans le cas de la collaboration à distance. Dans la présente recherche, nous avons effectivement pu relever des éléments spécifiques au groupe "travail collaboratif à distance" du point de vue de la motivation comme des interactions d'apprentissage.

L'intérêt pour l'activité a été vif et le désir d'aider les correspondants s'est exprimé de manière très claire, tant de manière orale que dans le courrier envoyé. En outre, le rapport au travail scolaire qu'entretiennent les élèves, et en particulier les élèves faibles, s'est trouvé modifié. Ceux-ci, en général, sortent difficilement d'une attitude passive, du silence, voire du refus ; cette absence d'implication dans la tâche est liée à leur statut dans la classe (voir Crinon, Mangenot et Georget, 2002). C'est un des avantages observés dans le travail collaboratif à distance que de réduire les effets liés à des statuts stéréotypés et de favoriser une participation plus égale (Duin et Hansen, 1994), notamment grâce à l'anonymat des échanges<sup>3</sup>. Ici nous constatons, plutôt qu'un anonymat, mais jouant un rôle analogue, l'affirmation d'un statut d'expert pour des élèves souvent pourtant en difficulté scolaire. Il semble que leur statut de francophones, capables donc d'aider des correspondants non francophones qui apprennent le français, a amené ces élèves à se sentir investis d'une responsabilité particulière de tuteurs. Le volume de la production écrite a ainsi été plus important dans ce groupe que dans les autres.

Avec la collaboration à distance apparaît une plus grande diversité de points de vue, en raison de la production simultanée des idées à l'écrit, par opposition à la

---

<sup>3</sup> Ces analyses sont à rattacher aux théories de Goffman (1973) : les interactants cherchent à ne pas perdre la face, à éviter tout ce qui menace l'image de soi ou le territoire.

linéarité de l'échange oral (Koschmann, Kelson, Feltovich & Barrows, 1996). C'est bien ce que nous avons pu observer. Les idées échangées ont été plus nombreuses dans la condition "travail collaboratif à distance" que dans les autres conditions. Un grand nombre d'explications, dont beaucoup étaient pertinentes, ont été produites dès la première séance dans le groupe 3, puis la deuxième séance s'est ouverte par la lecture des messages des correspondants espagnols. L'analyse de ces messages montre que les questions sont précises ; des interprétations de la valeur des temps sont suggérées, l'avis des partenaires est sollicité, la réflexion stimulée. L'effet de mise en commun et de confrontation joue pleinement.

En outre, cette collaboration à distance a permis d'accroître le degré d'hétérogénéité entre les élèves qui travaillent ensemble. Nos élèves de zones d'éducation prioritaire ont ainsi travaillé avec des élèves d'une "bonne classe" d'une école française à l'étranger. L'hétérogénéité de niveau dans les groupes est particulièrement favorable aux élèves les plus faibles et aux plus performants (Lou, Abrami & d'Apollonia, 2001 ; Webb & Palincsar, 1996). En effet, recevoir des explications aiderait les élèves en difficulté à modifier leurs conceptions inadaptées, à adapter leurs stratégies de recherche, à construire des solutions aux problèmes posés. En retour, donner des explications permettrait aux élèves les plus avancés de clarifier et d'organiser leur pensée.

Mais, alors même que la situation de correspondance a favorisé les échanges et la participation de chacun, tout en introduisant une plus grande hétérogénéité de niveau entre les participants, et alors même que les participants du groupe "travail à distance" ont produit davantage d'écrits réflexifs que les autres, la différence est peu nette entre les apprentissages réalisés par le groupe "collaboration en face-à-face" et par le groupe qui y ajoute une collaboration à distance par courrier électronique. En effet, la différence – en faveur du groupe "collaboration à distance" – entre les performances réalisées au pré-test et celles aux post-tests n'est pas significative à l'épreuve d'emploi des temps du passé. À l'épreuve de justification des emplois, la différence est en faveur du groupe sans collaboration à distance.

Comment interpréter ces résultats ? Dans l'état des compétences de ces élèves à écrire et à utiliser l'écrit en situation d'apprentissage, le passage par l'écrit pourrait être inhibiteur dans un premier temps. On sait que le coût cognitif de la rédaction est important par rapport au coût de la production orale, en particulier chez les scripteurs novices (McCutchen, 2000). C'est alors la pertinence d'analyses forgées essentiellement à partir d'étudiants adultes ou adolescents qu'il faudrait remettre en cause en ce qui concerne des élèves jeunes.

On peut aussi s'interroger sur l'effet du niveau de connaissances initiales, différent entre les trois groupes. Dans aucune des trois classes, l'emploi de l'imparfait et du passé simple n'avait pourtant fait l'objet d'une étude antérieure au cours de séances de grammaire. Il s'avère pourtant que les niveaux initiaux mesurés

au pré-test de l'épreuve de justification sont inégaux<sup>4</sup>. Si les élèves des trois classes ne se distinguent pas au départ par leurs compétences à utiliser l'imparfait et le passé simple, ils présentent en revanche des compétences métalangagières fort différentes. Les élèves du groupe 3 obtiennent des performances initiales meilleures que celles du groupe 2 à l'épreuve de justification. Des analyses statistiques complémentaires, que la place manque pour détailler ici, révèlent un effet des connaissances préalables sur les scores des élèves, et cela de deux manières.

- À l'épreuve d'emploi, les élèves faibles ne rattrapent pas les élèves forts après les séances d'apprentissage. L'effet du facteur Groupe est cependant important ; il est compatible avec l'idée que les progrès des élèves, faibles et forts, sont liés au contexte social du travail (effet positif du travail de groupe, mais pas d'effet significatif de la communication par courrier électronique).

- À l'épreuve de justification, les élèves qui semblent d'emblée savoir justifier les emplois des temps du passé progressent peu, comme s'ils n'avaient plus de marge de progression, une fois qu'ils savent. Et il se trouve que beaucoup des élèves du groupe 3 ont un niveau initial élevé de justification. Qu'en serait-il d'élèves pratiquant la collaboration à distance et n'ayant pas de compétences métalangagières initiales supérieures à celles du groupe 2 ?

## 6. Conclusion

Bien qu'exploratoire – car elle ne porte pas sur un nombre de classes suffisant pour neutraliser les effets des contextes pédagogiques –, notre recherche ouvre plusieurs pistes qui concernent (1) les effets, sur les apprentissages linguistiques, d'un travail réflexif ; (2) l'intérêt du travail collaboratif pour favoriser ces apprentissages ; (3) les limites du travail collaboratif à distance pour favoriser ces mêmes apprentissages.

Sans doute faudrait-il s'interroger plus avant sur la manière dont de jeunes élèves de cycle 3 de l'école primaire, scripteurs novices, parviennent à utiliser le langage écrit comme un outil en situation d'apprentissage. S'il est vrai que l'efficacité supérieure du travail collaboratif à distance repose sur l'utilisation des pouvoirs de capitalisation de l'information et de mise à distance de l'écriture, savoir utiliser le langage écrit de cette manière nécessite du temps (Crinon, 2002). Il est possible que le travail de correspondance par courrier électronique sur un problème linguistique proposé ici aux élèves du groupe 3 contribue à les rendre mieux capables d'une telle utilisation de l'écrit et plus généralement développe chez eux une compétence langagière intégrant la compétence à penser et à argumenter avec l'écrit.

---

<sup>4</sup> On peut probablement attribuer cet état de fait à l'habitude – ou non – de pratiquer dans la classe des activités réflexives sur le langage.

## Remerciements

Cette recherche, conduite dans le cadre de l'appel d'offre " Cognitique 2000 " du Ministère de la recherche (" Nouvelles technologies et cognition ", projet n° 38), a bénéficié également du soutien de l'UFRM de Créteil.

## Références

- [BAUTIER 01] BAUTIER É., " Pratiques langagières et scolarisation ", *Revue française de Pédagogie*, n° 137, 2001, p. 117-161.
- [BERNIÉ 98] BERNIE J.-P., " Éléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle ", In M. Brossard & J. Fijalkow (Éds.), *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygoskiennes*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, 1998, p. 155-200.
- [BERTHONNEAU & KLEIBER 93] BERTHONNEAU A.-M. & KLEIBER G., " Pour une nouvelle approche de l'imparfait : l'imparfait, un temps anaphorique méronomique ", *Langages*, n° 112, 1993, p. 55-73.
- [CRINON 02] CRINON J., " Écrire le journal de ses apprentissages ", In J.-C. Chabanne et D. Bucheton (Éds.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*, Paris, PUF, 2002, p. 129-143.
- [CRINON MANGENOT & GEORGET 02] CRINON J., MANGENOT F. & GEORGET P., " Communication écrite, collaboration et apprentissages ", In D. Legros & J. Crinon (Éds.), *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris, Armand Colin, 2002, p. 63-83.
- [CRINON MARIN LEGROS 02] CRINON J., MARIN B., LEGROS D., " L'impact de la collaboration à distance sur l'apprentissage et la compréhension des temps du récit au cycle 3 ", In D. Legros (Éd.), *Étude des effets des systèmes et des outils multimédias sur la lecture, la compréhension, la production de texte et la construction des connaissances. Rapport au Ministère de la Recherche (Programme Cognitique 2000)*, 2002, p. 242-282.
- [DUIN & HANSEN 94] DUIN A.H. & HANSEN C., " Reading and Writing on Computer Networks as Social Construction and Social Interaction ", In C.L. Selfe & S. Hilligoss (Éds.), *Literacy and Computers*, New York, NY, The Modern Language Association of America., 1994, p. 89-112.
- [GOFFMAN 73] GOFFMAN E., *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Éditions de Minuit (2 volumes), 1973.
- [GUILLAUME 29] GUILLAUME G., *Temps et verbe*, Paris, Champion, 1929/1984.
- [KOSCHMANN et al. 96] KOSCHMANN T., KELSON A.C., FELTOVICH P.J. & BARROWS H.S., " Computer-supported problem-based learning : a principled approach to the use of computers in collaborative learning ", In T. Koschmann (Éds.), *CSCL : Theory and practice of an emerging paradigm*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1996, p. 83-124.

- [LOU ABRAMI & D'APOLLONIA 01] LOU Y., ABRAMI P. & D'APOLLONIA S., " Small group and individual learning with technology : a meta-analysis ", *Review of Educational Research*, vol. 71, n° 3, 2001, p. 449-521.
- [McCUTCHEN 00] MCCUTCHEN D., " Knowledge, processing and working memory : Implications for a theory of writing ", *Educational Psychologist*, vol. 35, n° 1, 2000, p. 13-23.
- [MOECHLER 98] MOECHLER J., Éd., *Le temps des événements*, Paris, Éditions Kimé, 1998.
- [POTTIER 95] POTTIER B., " Le temps du monde, le temps de l'énonciateur et le temps de l'événement ", *Modèles Linguistiques*, n° 16, 1995, p. 9-26.
- [ROSCHELLE & JACKIW 00] ROSCHELLE J. & JACKIW N., " Technology design as educational research : Interweaving Imagination, Inquiry & Impact ", In A. Kelly & R. Lesh, (Eds.), *Research Design in Mathematics & Science Education*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2000, p. 777-797.
- [WEBB 89] WEBB N.M., " Peer interaction and learning in small groups ", *International Journal of Educational Research*, n° 13, 1989, p. 21-39.
- [WEBB & PALINCSAR 96] WEBB N.M. & PALINCSAR A.S., " Group processes in the classroom ", In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*, 3<sup>rd</sup> ed., New-York, Macmillan, 1996, p. 841-873.
- [WEINRICH 73] WEINRICH H., *Le temps. Le récit et le commentaire*, Paris, Le Seuil, 1973.

### Annexe : Le texte d'appui du pré-test

Le vieux pêcheur **retourna** auprès de sa femme, et **s'empressait / s'empressa** de lui raconter son étrange aventure. Mais, alors qu'il lui **parlait / parla** des pouvoirs magiques du petit poisson d'or, la vieille **se mettait / se mit** en colère, furieuse de n'avoir rien obtenu. Comme le pauvre homme **s'étonnait / s'étonna** de ses reproches, elle **demandait / demanda** une bassine neuve, pour remplacer la sienne, toute cassée.

Alors, accablé de tristesse, le pêcheur **quittait / quitta** la chaumière et **se dirigeait / se dirigea** vers le rivage. Alors qu'il s'en **approcha / approchait**, il **aperçut / apercevait** la mer bleue et calme. Arrivé au bord de l'eau, il **appela / appelait** le poisson d'or qui l'**attendit / attendait** déjà, tout près de la côte, prêt à exécuter ses volontés.

Comme le pêcheur, tout honteux, **expliqua / expliquait** le souhait de sa femme, le poisson d'or l'**interrompit / interrompait** dès les premières paroles, le **rassura / rassurait** et **plongea / plongeait** dans les ondes.