

Quels sont les effets de la relecture collaborative sur les productions d'écrits des élèves de cinquième et sixième primaire et de quelles façons les commentaires émis sont-ils pris en compte par les scripteurs ?

Auteur : Wilmotte, Ludivine

Promoteur(s) : Poumay, Marianne

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2020-2021

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/13364>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



UNIVERSITÉ DE LIÈGE
Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Quels sont les effets de la relecture collaborative sur les productions d'écrits des élèves de cinquième et sixième primaire et de quelles façons les commentaires émis sont-ils pris en compte par les scripteurs ?

Promotrice : Madame Marianne Poumay

Assistante : Madame Virginie Jamin

Mémoire présenté par Ludivine Wilmotte

En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation

Année académique 2020-2021



UNIVERSITÉ DE LIÈGE
Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Quels sont les effets de la relecture collaborative sur les productions d'écrits des élèves de cinquième et sixième primaire et de quelles façons les commentaires émis sont-ils pris en compte par les scripteurs ?

Promotrice : Madame Marianne Poumay

Assistante : Madame Virginie Jamin

Mémoire présenté par Ludivine Wilmotte

En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation

Année académique 2020-2021

Remerciements

Je tiens à témoigner toute ma gratitude à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire.

Je voudrais d'abord adresser toute ma reconnaissance à ma promotrice, Marianne Poumay. Je vous remercie pour votre patience, votre disponibilité et surtout vos judicieux conseils qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je désire aussi remercier son assistante, Virginie Jamin. J'ai vraiment apprécié votre présence à chaque fois que j'en avais besoin. Le partage de vos connaissances, lors de nos salons qualitatifs, m'a permis d'avancer pas à pas dans cette recherche.

Je tiens également à remercier mes lecteurs, Dylan Dachet et Bernard Dupont pour l'attention qu'ils accorderont à ce présent travail.

Un grand merci à mes élèves qui sont devenus de vrais auteurs, à mes collègues qui m'ont apporté leur soutien moral tout au long de ma démarche et surtout à Claudine Lecomte qui a accepté de relire ce mémoire.

Enfin, je tiens à remercier spécialement ma fille Lara qui, malgré ses propres études, n'hésite jamais à aider sa maman dans ses déboires informatiques, ainsi que mon mari pour son aide logistique.

Table des matières

Introduction	1
Précisions liminaires	3
Chapitre 1 : Revue de la littérature	5
1. L'écriture pour penser, rédiger et apprendre.....	5
1.1 Focus sur la mémoire à long terme du scripteur	6
1.2 Focus sur l'environnement de la tâche	11
1.3 Focus sur le processus d'écriture	12
2. De la révision par les pairs à la relecture collaborative	17
2.1 La révision par les pairs (peer review)	17
2.2 La révision par les pairs ou pourquoi utiliser la relecture collaborative ?	19
2.3 Définissons notre relecture collaborative	21
2.4 Prérequis à l'instauration de la relecture collaborative en classe	22
2.5 Comment constituer les groupes pour la relecture collaborative ?	23
2.6 La relecture collaborative et les « allo-confrontations »	24
3. Méthodologie de recherche	26
3.1 Les dimensions retenues pour l'analyse des retours fournis par les pairs.....	27
3.2 La recherche-action.....	31
3.3 Conclusion du chapitre 1	34
Chapitre 2 : Méthodologie	35
1. Les participants et le terrain.....	35
2. La composition hétérogène des trios	35
3. La recherche-action : étape 1 : identification du problème	36
4. La recherche-action : étape 2 : établissement du plan d'action	38
5. La recherche-action : étape 3 : Mise en place du dispositif.....	39
6. L'analyse des données récoltées	43
6.1 Repérer quels types de commentaires sont émis par les relecteurs.....	43
6.2 Constater les effets des commentaires émis lors des interactions.....	45
Chapitre 3 : Analyse et résultats	46
1. Arbre thématique.....	46
2. Argumentation des étiquettes	47
2.1 La dimension énonciative et pragmatique.....	47
2.2 La dimension sémantique et symbolique	53
2.3 La construction par rapport à la norme.....	59
3. La dynamique collaborative.....	67
3.1 Les commentaires écrits :	67
3.2 Les commentaires oraux	72
Discussion et perspectives	77
Conclusion	82
Bibliographie.....	84
Annexes.....	88

Index des tableaux et figures

Tableau 1 : Vocabulaire spécifique à ce mémoire.....	3
Tableau 2 : Composition hétérogène des trios.....	36
Tableau 3 : Étapes du dispositif implémenté en classe.....	39, 40, 41
Figure 1 : Représentation schématique du processus d'écriture, Hayes et Flower, 1980.....	5
Figure 2 : Schéma des interrelations entre auteur et destinataire, contenu (= domaine de connaissance) et langage.....	8
Figure 3 : Le sujet écrivant et les axes conjoints selon lesquels se joue le processus d'écriture.....	9
Figure 4 : Le « nouveau modèle » des processus rédactionnels selon Hayes (1996) permettant « d'intégrer cognition et affect ».....	9
Figure 5 : Modèle du processus de révision de Hayes, 1996.....	19
Figure 6 : Zone proximale de développement.....	20
Figure 7 : Apports possibles du travail en groupe.....	24
Figure 8 : Les six types de médiation métacognitive qui peuvent avoir lieu en classe.....	25
Figure 9 : La diversité des situations d'écriture et leurs modes respectifs d'évaluation.....	26
Figure 10 : La dimension énonciative et pragmatique : les dimensions évaluées et les indicateurs possibles.....	27
Figure 11 : La dimension sémantique et symbolique : les dimensions évaluées et les indicateurs possibles.....	29
Figure 12 : La construction du rapport à la norme : les dimensions évaluées et les indicateurs possibles.....	30
Figure 13 : Schéma de recherche-action de Susman, 1983.....	33
Figure 14 : Support de rédaction de la production écrite.....	39
Figure 15 : Schématisation du dispositif implémenté en classe.....	42
Figure 16 : Exemple de tableau d'analyse de relevé de thèmes selon Paillé et Mucchielli, 2012.....	44
Figure 17 : Les interactions collaboratives, Gilly et al., 2001.....	45, 72
Figure 18 : Arbre thématique des relevés de thèmes des commentaires écrits et oraux selon Paillé et Mucchielli, 2012.....	46
Figure 19 : Schématisation des comportements relevés menant à une modification des productions en fonction des commentaires écrits reçus.....	71
Figure 20 : Schématisation des interactions collaboratives relevées menant à une modification, ou non, des productions en fonction des commentaires oraux reçus.....	76

Introduction

To a great extent, the language used by teachers and students in classrooms determines what is learned and how learning takes place.

Wilkinson & Silliman (2000, p.337)

Dans notre société de plus en plus connectée, la nécessité d'écrire pour se faire comprendre n'est pas sans lien avec les critères de sélection et d'insertion sociale. Combien d'individus confinés se sont-ils demandés si le message qu'ils venaient d'envoyer avait été bien interprété par le destinataire ? Le passage de l'oral à l'écrit est une étape très complexe, car lorsque nous parlons, nous obtenons un retour immédiat de notre interlocuteur ce qui nous permet d'ajuster, au besoin, notre discours tant au niveau du contenu que de la formulation. Au contraire, à l'écrit, la communication entre le scripteur et le destinataire est différée et utilise un autre niveau de langage.

Demander aux élèves de produire des textes est l'une des activités scolaires les plus compliquées, car elle concentre à elle seule une nuée de compétences, de savoirs, savoir-faire et de savoir-être que l'élève doit mettre en œuvre au même moment. Ce travail de réécriture prend du temps. Du côté de l'élève qui réfléchit son texte à de nombreuses reprises, mais aussi du côté de l'enseignant qui va l'accompagner sur ce chemin. Nombre d'enseignants se trouvent alors devant les mêmes questionnements face à l'écrit de leurs élèves. Comment évaluer ces productions ? Bucheton propose « *d'évaluer autrement* » en s'intéressant à toutes les étapes de l'écriture d'un texte (2014, p. 79). Il n'est donc pas question de noter à l'aide de chiffres, mais d'amener les élèves à améliorer leurs différents écrits intermédiaires en leur proposant des commentaires individualisés. Il s'agit, ainsi, de les aider à repenser leur texte, à le relancer.

Mons nous dit aussi que : « L'écriture doit se construire comme un processus ; elle doit être préparée (brouillon, schéma, tableau, dessin, carte mentale...), révisée, seul ou à plusieurs élèves. Les recherches montrent qu'être lu par d'autres élèves améliore la qualité de travail de révision de l'élève. » (Cnesco, 2018, p. 4). Or, les enseignants ne sont pas toujours enclin à utiliser la collaboration dans les pratiques de classe. Cette réticence vient, peut-être, du fait que « la gestion des interactions des pairs dans les lectures des écrits des autres ou dans les écritures collectives, demande des réglages très fins » (Bucheton, 2014, p.180). Ces réglages requérant des « gestes professionnels très contrôlés et adaptés » (p.180).

Rencontrant, sous notre casquette d'enseignant, ces mêmes situations dans nos classes, nous nous interrogeons sur la nature des problèmes que pourraient relever les élèves d'une classe de cinquième et sixième années dans les productions d'écrits de leurs pairs. Quels types de commentaires leur fourniraient-ils en retour ?

Nous vous proposons de nous suivre dans une recherche-action qui s'intègre dans le domaine de la production d'écrits et plus particulièrement de contes, au niveau primaire. Elle s'intéresse au problème de production de commentaires pour autrui lors de la relecture collaborative et de leur impact sur les productions écrites des scripteurs. Autrement dit, comment les interactions entre pairs, lors de la relecture collaborative, permettent-elles une amélioration de la production écrite du scripteur ?

- Quels types de commentaires les lecteurs proposent-ils à leurs pairs ?
- Comment sont-ils appréhendés par le scripteur ?
- Ces commentaires mènent-ils à une modification des productions écrites ultérieures des scripteurs ?

Pour répondre à ces questions nous avons décidé de suivre les petits cailloux laissés par Colognesi (2018-b) qui, dans son projet « Itinéraires », a proposé un dispositif d'écriture de contes. Nous l'avons utilisé pour mettre en place un cadre pratique de classe dans lequel s'insère notre recherche.

Le relevé des matériaux, lors des différentes phases de relecture collaborative, nous permet de récolter les commentaires émis par les pairs (écrits et oraux). S'ensuit alors une analyse plus détaillée de ces matériaux basée sur la théorie des dimensions de l'écriture de Bucheton (2014) : la dimension énonciative et pragmatique, la dimension symbolique et sémantique, et enfin la construction du rapport à la norme.

Les résultats de ces analyses sont présentés, dans la première partie, via un arbre des thématiques selon Paillé et Mucchielli (2012) et, dans la deuxième, selon des schématisations des interactions collaboratives relevées.

Nous terminerons ce travail en vous faisant part de nos réflexions, perspectives et conclusions. Comme le fait le Petit Poucet, nous vous invitons à nous suivre à travers la forêt de feuilles qui se trouvaient sur notre bureau et à profiter du voyage qui nous mènera au bout de notre quête.

Bonne lecture !

Précisions liminaires

1. Tableau 1 : Vocabulaire spécifique à ce mémoire :

Jet, version ou écrit intermédiaire	Productions écrites de l'élève qui se succèdent lors des phases de réécriture jusqu'à l'écrit final.
Modèle didactique	Montage théorique construit à partir d'un récapitulatif des pratiques utilisées en classe par les enseignants, des manuels didactiques et des directives gouvernementales qui se sont succédés au fil du temps (Bucheton, 2014, p.165).
Posture	« Les postures sont des schèmes d'actions cognitives et langagières, disponibles et préformées, que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée ou une tâche scolaire donnée » (Bucheton, Chabanne, 1998 cités par Bucheton, 2014, p. 101).
Recherche-action	Un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative, qu'il s'agisse des étudiants, des enseignants ou d'autres intervenants, de moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours. » (Catroux, 2002, p. 9).
Réécriture	« Phénomène directement observable qui consiste en la production d'une nouvelle version d'un texte ou de variantes » (Plane dans David et Plane, 1996, p. 55).
Relecture collaborative	Moment de discussion en groupe et/ou d'énonciation des conseils qui sont fournis au scripteur sur son texte.
Révision	« Processus cognitif mis en œuvre par un scripteur au cours même de la production et reconstitué par inférence par le chercheur... » (Plane dans David et Plane, 1996, p. 55).
Révision par les pairs (Peer review)	Activité de contrôle de la production écrite et qui va permettre de vérifier et d'améliorer sa production avec l'aide des pairs.
Sujet écrivain	Modèle pour l'enseignement de l'écriture qui met en avant l'importance des effets de l'écriture sur le développement du scripteur.

2. Mise en forme

Afin de permettre une lecture plus aisée de notre mémoire, nous vous proposons des repères qui vous suivront tout au long de ce travail :

- Les figures proposées sont encadrées et référencées sous le cadre.
- Les extraits des verbatim, enregistrés lors des relectures collaboratives sont encadrés et référencés sous le numéro de l'enregistrement dont ils sont issus. Ils se présentent comme ceci : Extrait de l'enregistrement n°6 :

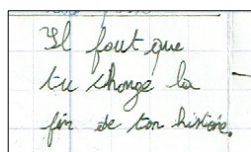
- E19 (R) : Et après directement tu dis heu...tu présentes l'enfant puis après tu dis ils sont morts alors on ne sait pas qui est mort.
- E6 (S) : On parle de ses parents quoi.
- E19 (R) : Tu vois un petit mot d'explication.
- E6 (S) : Oui j'ai oublié des mots.

E19 (R) : signifiant que l'élève E19 se situe en posture de relecteur.

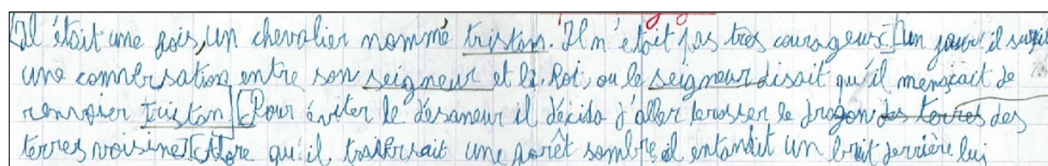
E 6 (S) : signifiant que E6 se situe en position de scripteur.

Lorsque deux relecteurs sont présents dans la conversation nous avons noté R1 et R2.

- Les extraits des commentaires écrits sont des captures d'écran. Ils se présentent comme ceci : Extrait des commentaires de E13(R) à E1(S) :



- Les extraits des productions écrites des élèves sont des captures d'écran. Ils se présentent comme ceci : Extrait du jet n°2 de E11(S) :



Lors de certaines argumentations il nous est arrivé de recopier des commentaires pour des raisons de lisibilité. Ces commentaires se présentent alors comme ceci :

Pour les commentaires écrits : E5(R) à E3(S), extrait du jet n°2 de E3 : « C'est génial ».

Pour les commentaires oraux : E23(R) à E7(S), enregistrement n°1 : « Le conte est chouette et pas ennuyeux ».

Chapitre 1 : Revue de la littérature

1. L'écriture pour penser, rédiger et apprendre

Proposer une définition adéquate au terme « écriture » est bien difficile tant ce terme renferme des définitions possibles et des interprétations différentes en fonction des situations dans lesquelles il est employé et des fonctions diverses des personnes qui l'utilisent. Nous nous intéressons, dans notre travail, à l'écriture au sens de la production écrite de texte qui recourt à de nombreuses composantes. Nous avons choisi le modèle de Hayes et Flower (1980) pour décrire les processus rédactionnels activés par les élèves. Nous sommes conscients que d'autres modèles existent et que celui-ci est critiquable. Le fait de faire référence à ce schéma et de l'analyser plus précisément, nous permet de nous questionner sur le fonctionnement de l'élève lors d'une production d'écrit afin de construire un plan d'action qui soit en adéquation avec la tâche attendue. Les trois étapes du processus d'écriture qui sont la planification (penser), la mise en texte (rédiger) et la révision (apprendre) ne sont pas linéaires. Selon Garcia-Debanc et Fayol « le modèle de Hayes et Flower insiste sur le caractère itératif des différents sous-processus du processus rédactionnel et leur poids variable selon les sujets » (2002, p. 44). Ce processus de production écrite s'inscrit dans un schéma qui comprend également l'environnement de la tâche et la mémoire à long terme du scripteur. La représentation suivante montre bien les retours et les va-et-vient que les élèves pourront opérer lors de la rédaction de leurs écrits.

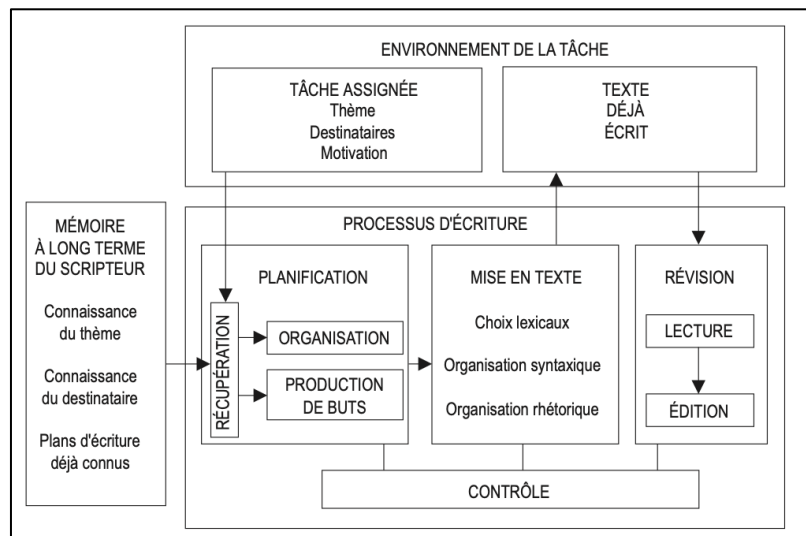


Figure 1 : Représentation schématique du processus d'écriture (Hayes et Flower, 1980, p.11 dans Garcia-Debanc et Fayol, 2002, p. 40).

1.1 Focus sur la mémoire à long terme du scripteur

La mémoire à long terme représente les déjà-là des élèves. L'élève est une personne à part entière et ses écrits font partie de son histoire : familiale, sociale, scolaire. Ses désirs, ses refus, ses envies, ses idées doivent être pris en compte lors d'une production d'écrit.

1.1.1 Connaissance du thème, plans d'écriture connus. Les pratiques langagières individuelles et sociales, déjà là

Selon Fayol, la façon dont les scripteurs vont aborder la tâche d'écriture proposée dépendra des expériences collectives qu'il aura rencontrées précédemment. Il reprend ainsi le terme de « knowledge telling » à Scardamalia et Bereiter qu'il cite pour le définir comme « une stratégie simple de formulation des connaissances » (Fayol, 2013, p.100). Lors de notre cursus à l'université nous avons acquis que les enfants possédaient des prédispositions biologiques à l'acquisition du langage oral. Malheureusement, il n'en va pas de même pour le langage écrit où « les apprentissages s'effectuent en fonction des incitations, des sollicitations et de la fréquence de confrontation à des situations impliquant la perception et/ou l'utilisation d'écrits divers. Les différences sont donc très précoces et très accusées ». (Heckman, 2006 cité par Fayol, 2013, pp. 35-36). Le rapport à la culture littéraire est en effet très disparate dans les familles. Les résultats de l'enquête PISA de 2009, qui a interrogé des parents de quatorze pays et économies participants de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économique) sur leurs habitudes, en terme de lecture à l'enfant ou leurs attitudes en tant que lecteur, sont interpellants. Cette enquête a montré que les élèves dont les parents disaient lire des livres avec eux « chaque jour » ou « presque chaque jour » ou « une ou deux fois par semaine », durant la première année de primaire, obtiennent de meilleurs résultats que ceux dont les parents ne lisent jamais ou presque (OCDE, 2012). Force est donc de constater que tous les élèves n'ont pas été familiarisés de la même manière avec l'écrit dans le cercle familial. Par conséquent, ils n'auront pas les mêmes déjà là que d'autres. Lahire poursuit, dans une de ses enquêtes en 2008, en disant qu'à l'inverse du langage qui est plus usité dans les pratiques familiales, l'écriture s'insère dans un système scolaire existant qui a évolué au fil du temps (Lahire, 2008, cité par Joubaire, 2018). L'école produit un rapport caractéristique au langage puis à l'écrit. Lahire le nomme « *rapport scriptural/scolaire au langage* » (p. 6) et il souligne les difficultés que celui-ci engendre auprès de certains enfants. L'attention que chaque enseignant porte à chaque élève est importante. L'éducateur doit s'adapter à l'hétérogénéité des personnalités composant sa

classe, car chaque élève est un être unique qui a des besoins et des difficultés différents des autres en fonction de ses déjà là (Bucheton, 2014, p.10). Chabanne et Bucheton (2002-2b, p. 10) précisent que : « Ce que nous avons à repérer, parce que c'est sur quoi nous allons pouvoir accrocher des savoirs, accrocher un désir de progresser, ce sont les conditions de la mise en activité d'un sujet. »

1.1.2 Mémoire à long terme du scripteur : réinvestissement des expériences antérieures. Les représentations du monde déjà-là.

Pour **planifier il faut récupérer** : récupérer des mécanismes et des idées, acquis et placés dans notre mémoire à long terme, ou récupérer dans notre environnement (Fayol dans David et Plane, 1996, p. 21). Ces récupérations vont autoriser l'élève à faire des économies cognitives en limitant une trop grande gestion de données simultanées (p. 22). En outre, le fait de montrer aux enfants qu'ils sont capables de réinvestir des acquis est rassurant : ils pourront s'engager sans craintes en sachant qu'ils peuvent déterminer leurs forces et leurs faiblesses et faire appel à des exemples connus (p. 23). Fayol considère que la récupération des informations dépend de la base de connaissance : les déjà là dans leurs dimensions de quantité mais aussi d'organisation des concepts (Fayol dans David et Plane, 1996, p. 22). Il en conclut qu'en tant qu'enseignant « il faut s'assurer que ce à propos de quoi on demande une production écrite est relativement bien maîtrisé par les élèves... » (p. 22).

1.1.3 Connaissance du destinataire : la représentation de l'autre

L'élève scripteur est dans une situation peu confortable lorsqu'il s'agit d'écrire pour autrui. Il doit se représenter le destinataire en tant que lecteur et, ainsi, prendre en compte bon nombre de facteurs qui le constituent (que sait-il déjà de ce qui est écrit ? Quelle est son humeur ? Comment me considère-t-il ?,...) et imaginer ses attentes (Que pensera-t-il de mon texte ? Ses réactions seront-elles en accord avec l'intention que j'avais de produire ?,...). En effet, Bucheton souligne que : « La question du destinataire demande au sujet de se représenter lui-même comme sujet écrivant, c'est-à-dire une personne capable de partager par écrit son point de vue. Elle lui demande de penser les relations qu'il va construire avec son ou ses destinataires. » (2014, pp. 31-32). À défaut d'avoir un retour immédiat lors du dialogue comme dans le langage oral, l'élève est donc contraint d'émettre des hypothèses sur les réactions du lecteur tel qu'il l'imagine dans sa sphère scolaire, familiale et sociale

(pp 31-32). Fayol (1996) propose un schéma qui représente bien ces relations parfois compliquées entre le scripteur et son destinataire :

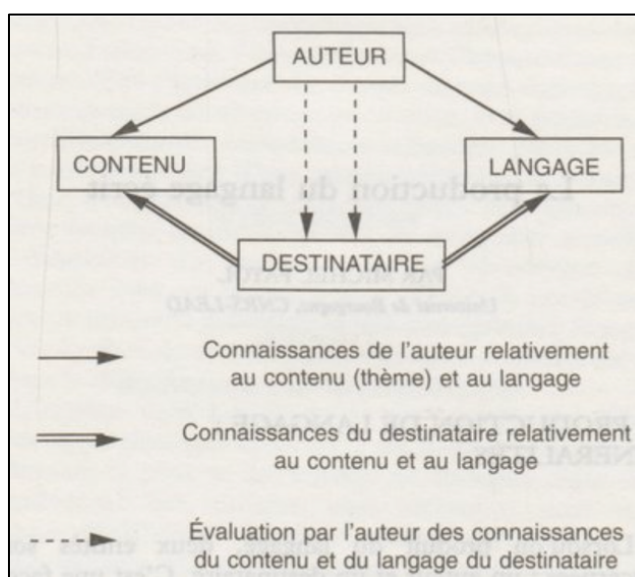


Figure 2 : Schéma des inter-relations entre auteur et destinataire, contenu (= domaine de connaissance) et langage (Fayol, dans David et Plane, 1996, p. 10).

En analysant ce schéma nous prenons en compte le fait que l'auteur lui-même doit faire le point sur des concepts bien différents : **le contenu**, qu'il peut ne pas bien maîtriser et les connaissances du contenu de son destinataire qu'il doit anticiper. De plus, un certain niveau de maîtrise linguistique est nécessaire pour que des adaptations, au niveau du destinataire, soient possibles dès l'écriture de son texte. En conclusion, « on n'est plus dans l'adaptation immédiate (comme à l'oral), mais dans une préadaptation avec anticipation sur **le contenu, le langage et le rapport au destinataire** » (Fayol dans David et Plane, 1996, p. 13).

1.1.4 L'image de soi déjà là et l'image de soi comme sujet écrivant

Le modèle des processus d'écriture d'Hayes et Flower de 1980 ne prend pas en considération l'affectif dans la production d'écrit. En 1996, Hayes propose un nouveau modèle du processus rédactionnel qui intègre cet aspect. Piolat (2004) explique que, grâce à celui-ci, « une place significative est faite à la motivation et à l'affect qui jouent un rôle majeur dans la production écrite » (p. 66). Au niveau de l'enseignement c'est un changement d'importance : l'élève est au centre des préoccupations et l'enseignant doit « s'ajuster à l'élève pour trouver les moyens de le faire avancer » (Bucheton, 2014, p.176). Nous vous présentons le schéma de Bucheton (2014, p. 29) qui pose au centre ce sujet écrivant : Les cadres rouges se retrouvent dans le schéma du processus d'écriture de Hayes et Flower

de 1980 alors que le cadre vert a été ajouté, par Hayes, dans son nouveau modèle de processus rédactionnel en 1996.

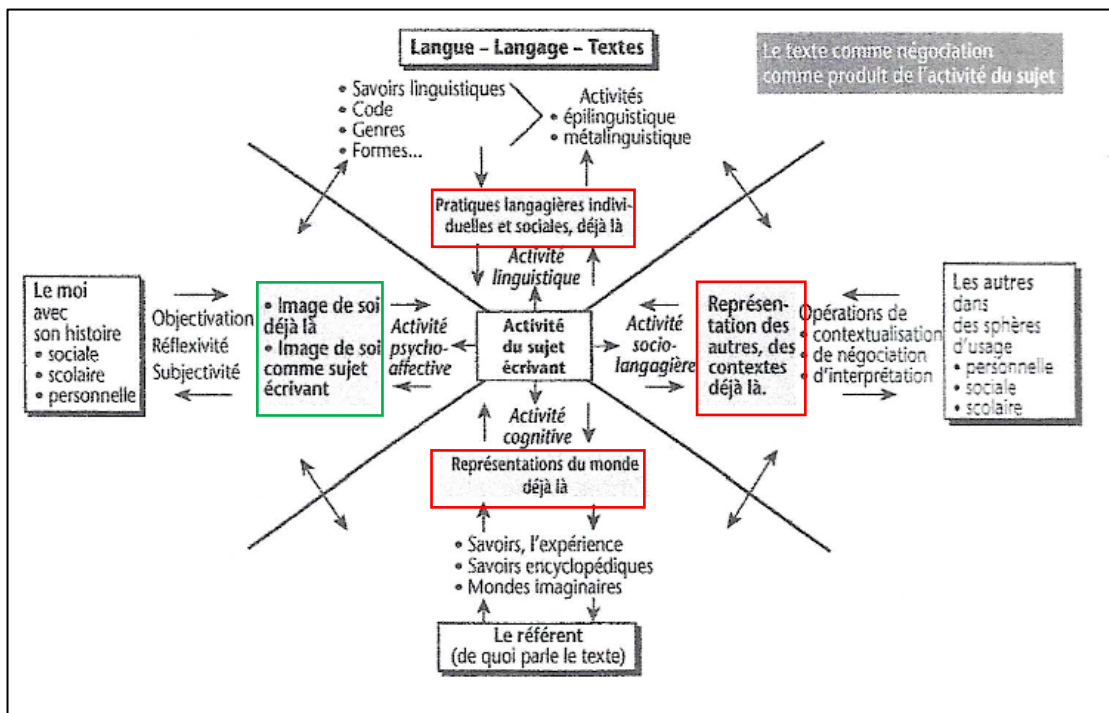


Figure 3 : Le sujet écrivain et les axes conjoints selon lesquels se joue le processus d'écriture (Bucheton, 2014, p. 29).

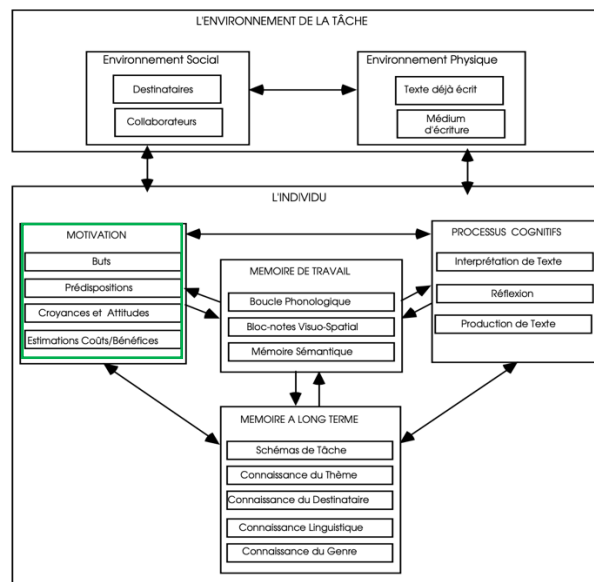


Figure 4 : Le « nouveau modèle » des processus rédactionnels selon Hayes (1996) permettant « d'intégrer cognition et affect » (Piolat, 2004, p.66).

Pour Bucheton, **l'image de soi** est très importante dans le rapport à l'écrit de l'élève. L'élève scripteur s'inscrit dans un contexte scolaire et social qui induisent des valeurs, des interdits, des modèles d'où l'importance, lors de chaque nouvelle leçon, de faire exprimer les représentations des élèves sur le thème proposé. L'élève recourt à ces représentations préalables pour résoudre les problèmes auxquels il sera confronté par la suite. Mais quand ces modèles sont manquants ou ne fonctionnent plus les élèves sont en déséquilibre. Cela peut provoquer « une peur d'apprendre, une peur d'entrer dans un autre univers de connaissances et de savoirs pour lequel on ne se sent pas prêt » (Bucheton, 2014, p.85). Elle insiste sur le fait que l'apprentissage n'est pas dissociable de sa dimension affective. Les manques auxquels sont confrontés les élèves ne se situeraient pas du côté des moyens linguistiques mais plutôt comme « un effet de représentations et de valeurs qui empêchent les élèves d'utiliser le langage comme on leur demande à l'école » (Bucheton, 2014, p. 85). Toutefois, nous remarquons que ces connaissances ne sont pas enseignées au même titre que d'autres matières à l'école, elles semblent faire partie des savoirs instinctifs des élèves. Bucheton (2014) décrit l'élève sujet écrivain et auteur de son texte comme « ...une personne qui écrit, parle pour dire des choses sensées et très sérieuses sur le monde et sur lui-même » (p. 24). **Le modèle du sujet écrivain**, quant à lui, met en avant l'importance des effets de l'écriture sur le développement du scripteur. « L'élève, l'étudiant, écrit pour dire, penser, commenter, imaginer quelque chose, et ce " dit " participe à part entière à son développement et à celui de son langage. » (Bucheton, 2014, p.175). Et pour grandir le sujet écrivain a besoin de soutien et de temps. Premièrement, le soutien est prodigué par l'enseignant qui devient un accompagnateur de l'élève dans ce développement en lui proposant des aides appropriées. Les pairs jouent également un rôle essentiel lors des interactions concernant la relecture des écrits en proposant des conseils et des commentaires. Deuxièmement, l'activité d'écriture étant une activité itérative, elle a besoin de temps. L'élève a besoin d'écrire, de faire des pauses, de revenir en arrière, de penser, de décider, de modifier mais aussi d'apprendre de nouvelles notions qui seront réinvesties dans l'écrit. C'est le temps de « l'épaississement du texte » (p. 45). Cette notion de temps étant très personnelle, il est parfois difficile pour l'enseignant de gérer ces diverses temporalités (p.180). De plus, Bucheton (2014) soutient l'idée que « le temps a permis la réémergence ou l'apparition de compétences,...il a permis l'intrication de ces multiples couches ou reflets du sens, l'épaisseur des significations que le travail de la langue et de la pensée a lentement superposées » (p. 75). Le fait de laisser reposer son histoire permet de mieux y revenir plus tard, cela induit une forme de maturation des idées.

1.2 Focus sur l'environnement de la tâche

1.2.1 La production écrite et ses modèles didactiques

Un modèle didactique est un montage théorique construit à partir d'un récapitulatif des pratiques utilisées en classe par les enseignants, des manuels didactiques et des directives gouvernementales qui se sont succédés au fil du temps (Bucheton, 2014, p.165). Chabanne et Bucheton (2002-2b) ont distingué quatre « *modèles didactiques* » se rapportant à l'activité d'écriture : le modèle de la rédaction, le modèle de l'expression écrite, le modèle de la production d'écrit et de l'évaluation critériée, et le modèle du sujet-écrivain et des écrits intermédiaires. L'enseignant aura à faire le choix d'un de ces modèles en fonction des contenus didactiques à enseigner, des objectifs à faire atteindre aux élèves. Voici une synthèse de ces modèles, en fonction des repères que nous avons retenus chez Bucheton (2014), pour reconnaître les différences de conception : il s'agit du statut du brouillon, de la révision du texte, de sa correction et enfin le type de posture d'étayage de l'enseignant pour une réécriture potentielle.

- Le modèle de la rédaction qui met en lumière la maîtrise des normes et non des usages. Le brouillon n'est pas pris en compte ni les différents changements apportés au jet final. L'évaluation portera exclusivement sur celui-ci sous forme d'un contrôle prioritaire du respect de l'orthographe et de la grammaire. L'enseignant a exclusivement une posture de contrôle (Bucheton, 2014, pp.166-167).
- Le modèle de l'expression écrite qui met l'accent sur les normes textuelles et l'aspect communicatif. On s'intéresse à l'élève en tant que scripteur, on lui propose de s'exprimer, de se raconter, ce qui rend les productions très personnelles. Le brouillon est valorisé, mais en terme de support à la correction, car c'est sur le brouillon que l'on barre, corrige, réécrit. L'évaluation est parfois laissée aux pairs mais l'enseignant reste dans sa posture d'évaluation et de contrôle car il a, selon Bucheton (2014), « ...peu de confiance en la capacité des élèves à avancer par eux-mêmes » (p. 170).
- Le modèle de la production d'écrit et de l'évaluation critériée qui décompose la tâche d'écriture sous forme d'un ensemble de critères définis par les élèves eux-mêmes et qui leur serviront tout au long des révisions de leur production. La révision des écrits devient alors indispensable. Ce modèle a comme principe de faire prendre conscience aux élèves de ce qu'ils apprennent : c'est la « *clarté cognitive* » (Chabanne et Bucheton, 2002-2b,

p. 6). Le brouillon est mis en avant sous forme des différents jets proposés par les élèves. Malgré cela, l'évaluation reste une notation du produit fini.

- Le modèle du sujet écrivant et des écrits intermédiaires qui est un modèle d'apprentissage par la pratique de la réécriture. Réécrire ne signifie pas corriger, mais reprendre son texte, l'enrichir, le développer, le modifier, l'épaissir. De par cela, les écrits intermédiaires deviennent de véritables sujets d'étude, car ils permettent de se rendre compte des évolutions entre les productions successives. L'évaluation se fera lors d'échanges réflexifs avec le groupe-classe, un groupe de pairs, un pair ou l'enseignant. Il s'agit de « se servir de l'écriture comme une forme d'action, de dialogue avec soi et avec l'autre, comme instrument pour penser » (Chabanne et Bucheton, 2002-2b, p. 10).

Notre recherche s'inscrivant dans le modèle du sujet écrivant et pour reprendre les termes de Chabanne et Bucheton (2002-2b), il s'agira de « comparer un texte avec une ou plusieurs de ses réécritures, pour saisir le travail de l'élève « à l'établi », et non pas seulement dans les formes finales » (p. 11).

1.3 Focus sur le processus d'écriture

Selon Fayol (2013), le processus d'écriture doit être analysé selon trois « *composantes actives* » qui concordent avec des opérations mentales. **La planification** qui se résume à déterminer le contenu de la production écrite en fonction du destinataire, **la mise en texte** qui consiste à transformer le langage oral en mots puis en phrases, en paragraphes et enfin en textes, et enfin **le retour sur le texte** qui permet la relecture et la reprise entière ou partielle du texte produit précédemment (pp. 25-26). Intéressons-nous de plus près à ces trois opérations mentales nécessaires à toutes productions de textes efficaces.

1.3.1 Planifier/récupérer

Planifier une tâche d'écriture va permettre d'inscrire notre projet dans la continuité, d'en comprendre les enjeux et les objectifs et de le situer dans un espace-temps. Selon Quet, « L'analyse de la tâche (et de l'objet à produire) n'est donc pas une étape nécessaire seulement pour l'enseignant, elle constitue une part importante du travail pédagogique. » (2008, p.111). L'élève prépare son action et cet amorçage préalable va lui permettre de donner de la valeur et de l'importance à tout ce qu'il met en œuvre pour écrire. Ces moments sont appelés « **le tissage** ». D'après Morel et al. (2015), ils traduisent l'intérêt de l'enseignant

de « relier l'avant et l'après de la tâche, le dedans et le dehors de la classe, permettant de faire du lien avec ce qui a été appris à l'école ou ailleurs, dans les leçons ou travaux précédents, dans l'expérience personnelle, les lectures » (p. 68). Tisser, c'est donc récupérer ses déjà là pour soutenir la consolidation des traces que les expériences passées ont laissées chez les élèves.

1.3.2 Planifier/organiser, à chacun sa posture

Nous appelons planification et organisation toutes les activités qui vont permettre au scripteur de produire un texte. Tout au long de notre recherche, des activités d'étayage seront mises en place pour soutenir l'apprenant afin de l'aider à réaliser des tâches qu'il ne serait pas en mesure d'accomplir seul. Wood et al. (1976) estiment qu'« un étayage bien exécuté commence par attirer l'enfant dans des actions qui produisent des solutions reconnaissables pour lui » (p. 96). Colognesi et Lucchini (2018-b) décrivent ces actions comme « une fourniture des savoirs constituants de la matière scripturale, notamment les savoirs nouveaux qui ne peuvent pas être récupérés au moment de la révision par l'apport des pairs ou des activités réflexives » (p. 230). L'enseignant adapte ses séances d'étayage tout en adoptant diverses postures d'enseignement auxquelles l'élève répond en adoptant des postures correspondantes.

1.3.3 Relever le défi des opérations de mise en texte

Comme le soulignent Garcia-Debanc et Fayol (2002), le schéma de Hayes et Flower permet des avancées sur trois points : « un déplacement de l'attention de l'analyse linguistique des écrits produits à la prise en compte du processus rédactionnel, la conception d'aides pour l'écriture et la réécriture, et la régulation des activités d'écriture en classe » (p. 45). Mais il ne nous permet pas de développer les opérations de mise en texte. Ces opérations consistent à transformer le langage oral en mots, puis en phrases, en paragraphes et enfin en textes (Fayol, 2013, p.105). Selon Pham (2013), c'est à ce moment-là que « le scripteur mobilise ses compétences morpho-syntaxiques, sémantiques et textuelles » (Pham, 2013 cité par Colognesi, 2015, p.52). Celles-ci sont extrêmement accaparantes en terme de ressources attentionnelles et « c'est dans la mémoire de travail (MDT) que l'information est stockée pendant son traitement (...) Plus de ressources sont dévolues aux processus de traitement, moins de ressources sont disponibles pour le stockage de l'information » (McCutchen, 1996, p.300). (...). Or la compréhension et la composition imposent toutes deux, des exigences de

stockage et de traitement considérables" (p. 301). Fayol précise qu'il est donc nécessaire d'automatiser certains processus rédactionnels, ce qui permet de libérer des ressources attentionnelles pour réaliser d'autres tâches comme la révision du contenu de la production (2013, pp 104-105). Il ajoute que « les connaissances ayant trait à la structure des textes interviennent aussi : une bonne connaissance de la manière dont s'organise l'histoire (...) améliore les performances en production verbale écrite de récits. » (2013, p. 101). La difficulté essentielle de la mise en texte est donc la linéarisation du message qui se trouve être multidimensionnel, alors que le langage, lui, est unidimensionnel (Fayol, 2013, p. 26). Fayol (cité dans David et Plane, 1996, pp. 24-25) explique que ces difficultés de mise en texte sont présentes à trois niveaux :

- Le lexique qui est peu travaillé, mais qui concerne aussi bien l'oral que l'écrit, car les relevés effectués par Hayes (1988) ont montré que l'oral recourt à des mots très fréquents et qu'il a tendance à les répéter contrairement à l'écrit qui se sert de mots plus exceptionnels dont l'utilisation est plus ponctuelle.
- La syntaxe dans sa dimension énonciative (absence d'intonation) avec son propre système de régulation et sa dimension normative (complexité des phrases).
- Les marques linguistiques : celles signalant le degré (ponctuation) et la nature (connecteurs) des relations entre propositions ou paragraphes successifs qui ont pour but de segmenter les différentes idées et de les connecter entre elles, celles correspondant à l'utilisation des déterminants (définis vs indéfinis), des noms et pronoms (il, elle, lui, eux, le, la, les) et d'expressions adverbiales (la veille, le lendemain). (Fayol, 2013, pp. 105-106).

Fayol complète en incluant les formes verbales car, dans les récits narratifs, le narrateur utilise une opposition entre imparfait et passé simple afin de traiter les événements à des niveaux différents.

Afin de remédier à ces difficultés, certains auteurs comme Dolz-Mestre et Schneuwly (1996), proposent un regroupement des textes selon le genre afin d'en extraire « des capacités langagières globales en lien avec les typologies existantes ». Pour chaque groupement, ils ont défini « des problèmes langagiers de différents niveaux de difficulté selon trois niveaux fondamentaux d'opérations langagières du fonctionnement langagier (Bronckart et al., 1985 ; Schneuwly, 1988 ; Bain et Schneuwly, 1994) :

- des capacités d'action (représentation du contexte social)
- des capacités discursives (structuration discursive du texte)
- des capacités linguistico-discursives (mise en texte) » (pp. 67-68).

En ce qui concerne la contrainte qui est celle de l'organisation du texte, la structure, Englert et al., 1991 ; Harris et Graham, 1999 ; Wong, 1997 assurent qu' « une routine de rédaction prévisible est évidente dans laquelle la planification, la révision et la modification sont attendues et renforcées. Plus important, des stratégies spécifiques pour la réalisation de ces processus sont spécifiquement enseignés » (Troia & Graham, 2003, p. 80) « Les élèves acquièrent ainsi les connaissances de base nécessaires pour appliquer la stratégie avec succès (ex : les structures de texte),... » (p. 81).

1.3.4 Les écrits intermédiaires

Dans notre recherche, nous appelons jet ou version ou encore écrit intermédiaire les différentes réécritures produites par les élèves lors des phases successives du dispositif d'enseignement. Nous préférons ces termes à celui de brouillon dont nous avons décrit le statut dans les modèles didactiques de l'écriture. En référence à ces modèles et selon la conception qu'en a l'enseignant, le terme brouillon peut ainsi apparaître comme péjoratif. Ces écrits intermédiaires contiennent toutes les interventions écrites effectuées par le scripteur sur son texte. Ces interventions découlent « d'un continuum de la pensée, où l'oral, le tâtonnement intellectuel, les lectures, l'écriture et les réécritures entrelacent la pensée personnelle avec celle des autres, tissent des liens avec la culture, les savoirs y compris sur la langue » (Bucheton, 2014, p.15). Ces écrits intermédiaires sont d'autant plus intéressants qu'ils vont nous permettre de nous concentrer sur les modifications successives effectuées en lien avec les interventions ponctuelles des pairs. En 2011, Doquet a déclaré : « Ils (les écrits intermédiaires) sont surtout le témoignage d'une pensée en train de se construire et le lieu du tâtonnement et de la réflexivité qui accompagnent cette construction. » (p. 57)

Cependant, le fait que l'élève écrive des versions différentes ne veut pas dire qu'il se met à réfléchir, ni qu'il y apporte des modifications. L'importance et les apports de ces écrits intermédiaires sont repris ci-dessous en fonction de ce qu'ils développent chez l'élève-auteur et de ce qu'ils laissent entrevoir au chercheur.

Les écrits intermédiaires vont permettre au scripteur de s'approprier des savoirs scolaires car ils vont donner l'occasion à l'élève de :

- Penser : inventer des phrases qui ont du sens pour le scripteur, mais aussi pour son lecteur, revenir sur ses écrits, les transformer, manipuler ses connaissances (Chabanne et Bucheton, 2000, p. 24).

- Apprendre : Chabanne et Bucheton (2000) nous présentent ces écrits comme « ...les seules formes de mise en commun de la pensée que nous connaissons » (p. 24). En discutant de leurs productions écrites lors des interactions avec les pairs, les élèves vont se rendre compte de la propriété de leurs idées (ce que je dis est à moi), de l'intérêt que ces idées provoquent chez les autres, de l'évolution qu'ils vont pouvoir amener à leurs écrits.
- Se construire : les écrits intermédiaires vont faciliter les rencontres entre le scripteur et sa pensée, le scripteur et ses pairs, le scripteur et les auteurs qu'il aura envie de copier ou pas. Ils vont laisser cette ouverture de la pensée du scripteur vers le monde qui est rassurante car, en tant qu'auteur, je peux y inventer sans risque et je peux les donner à lire à des personnes en qui j'ai confiance. « Ils mettent en travail une pensée émergente et en permettent la première socialisation. Par là ils sont fondateurs de la construction de l'identité et de la conscience de sujet écrivant » (Chabanne & Bucheton, 2000, pp. 24-25).

Du point de vue du chercheur, les écrits intermédiaires vont lui permettre de repérer les modifications apportées par l'élève à ses textes en rapport ou non avec les commentaires des pairs. Ils sont également un moyen de vérifier l'engagement de l'élève dans la tâche de révision.

Ces écrits intermédiaires sont également totalement en concordance avec les stratégies à mettre en place pour atteindre les attendus du référentiel des compétences initiales et ont comme « fonctions principales d'aider à la conception et à la construction d'activités d'enseignement et de fournir des outils de diagnostic des acquisitions en cours » (Fédération Wallonie Bruxelles, 2020, p.12).

Lors de notre recherche ces écrits intermédiaires vont nous permettre de déceler les modifications effectuées ou non par les scripteurs en relation avec les commentaires qu'ils reçoivent de leurs pairs.

1.3.5 La réécriture / révision du texte

Nous cherchons, ici, à définir la part la plus exigeante du travail de l'élève au niveau cognitif : la réécriture et la révision du texte (Escorcía et Fenouillet, 2018, p.7). Il est important de différencier ces deux notions, car selon Fabre-Cols (2002), l'élève qui écrit est « énonciateur », mais lorsqu'il se relit, il devient « récepteur critique » (Fabre-Cols, 2002, cité par Fernandès-Gargi, 2016, p.3).

Que signifie alors réécrire et réviser son écrit ?

« Réécrire un texte, ce n'est pas le corriger. Ce n'est pas l'améliorer. C'est le penser et l'écrire à nouveau en poursuivant la réflexion sur le noyau sémantique de départ. C'est le remettre en mouvement sur tous les plans » (Bucheton, 2014, p. 39). Selon Plane, il existe bien une distinction entre réécriture et révision. Elle les définit de la façon suivante : « **La réécriture** est un phénomène directement observable qui consiste en la production d'une nouvelle version d'un texte ou de variantes...**La révision** est un processus cognitif mis en œuvre par un scripteur au cours même de la production et reconstitué par inférence par le chercheur... » (Plane dans David et Plane, 1996, p. 55). Nous obtenons donc une définition conjointe qui décrit la réécriture comme l'aboutissement de la révision.

La révision demande, de la part de l'auteur, « un ensemble de connaissances et de stratégies dont le but est d'examiner le texte produit, ou en cours de production, et de le perfectionner » (Hayes et Flower, 1981 cités par Escorcía et Fenouillet, 2018, p. 7). « Ainsi la révision apparaît comme une activité de gestion de divers types d'informations, le but étant d'effectuer les meilleurs choix stratégiques pour répondre aux problèmes repérés » (Escorcía et Fenouillet, 2018, p. 8).

Nous pouvons également ajouter que la dimension affective peut affecter ce mécanisme. Boekaerts (1996) explique que « au-delà de sa capacité à réguler ses mécanismes cognitifs, l'individu doit gérer ses états affectifs afin de poursuivre son action malgré des conditions internes telles que la fatigue ou le stress » (Boekaerts, 1996 cité par Escorcía et Fenouillet, 2018, p. 8).

2. De la révision par les pairs à la relecture collaborative

2.1 La révision par les pairs (peer review)

Nous tenons ici à préciser à quelle définition du concept de révision par les pairs nous faisons référence, car nous avons eu beaucoup de difficultés à trouver des articles traitant uniquement de la révision par les pairs (peer review). Nous nous rendons compte que cette notion a souvent différents sens en fonction des chercheurs ou des situations dans lesquelles on emploie ce terme. Certains l'utilisent également indifféremment par rapport au terme d'évaluation par les pairs (peer assessment). Plus près de nous, Roussey et Piolat (2005) ont écrit : « Actuellement ce processus est plutôt conçu comme... » (p.352), ce qui signifie non

seulement que cette notion n'est toujours pas claire, mais qu'elle évoluera encore sûrement au fil du temps.

Le modèle de Hayes et Flower (1980), décrit ci-dessus, a « conféré à la révision le statut de sous-processus du processus de rédaction à part entière » (Heurley, 2006, p.11). Nous verrons plus loin qu'en 1996, des modifications seront apportées à ce modèle.

Heurley (2006) a défini la révision selon trois conceptions qu'il a repérées dans la littérature :

- La révision comme modification effective apportée à un texte :

Comme le disait donc Plane, ci-dessus, « la révision est un processus cognitif mis en œuvre par un scripteur au cours même de la production et reconstitué par inférence par le chercheur... » (Plane dans David et Plane, 1996, p. 55). Cette conception exprime bien l'action du scripteur qui apporte des modifications à son texte.

- La révision comme sous-processus ou composante du processus d'écriture visant à améliorer le texte déjà écrit :

Pour Hayes et Flower (1980), la révision est bien un sous-processus au processus d'écriture au même titre que la planification et la mise en texte. Ils définissent donc la révision comme « un examen systématique du texte qui survient typiquement (mais pas seulement) après un épisode de mise en texte ou "traduction", qui se déroule sur une période généralement assez longue, et qui intervient de manière récursive au cours du processus de production » (Hayes et Flower 1980 cités par Hurley, 2006, p.13).

Pour Alamargot et Chanquoy (2001) la révision concerne « tout ce qui est fait pour atteindre un objectif à un certain niveau du texte et sur un certain texte à un certain moment avec un certain effet et ayant un certain coût » (cité par Roussey & Piolat, 2005, p. 352).

Dans cette conception, le scripteur effectue la révision, mais celle-ci ne débouche pas forcément sur des modifications de la production écrite.

- La révision comme composante du contrôle de la production écrite :

En 1996, Hayes modifiera le terme RÉVISION par INTERPRÉTATION DU TEXTE dans son nouveau modèle. Il ne le considère plus comme un sous-processus, mais bien comme un processus à part entière constitué lui-même de plusieurs sous-processus : le traitement du texte, la réflexion et la production de textes qui font appel à des ressources se trouvant dans la mémoire de travail ou la mémoire à long terme sous la direction d'une structure de contrôle. Voici donc ce nouveau modèle :

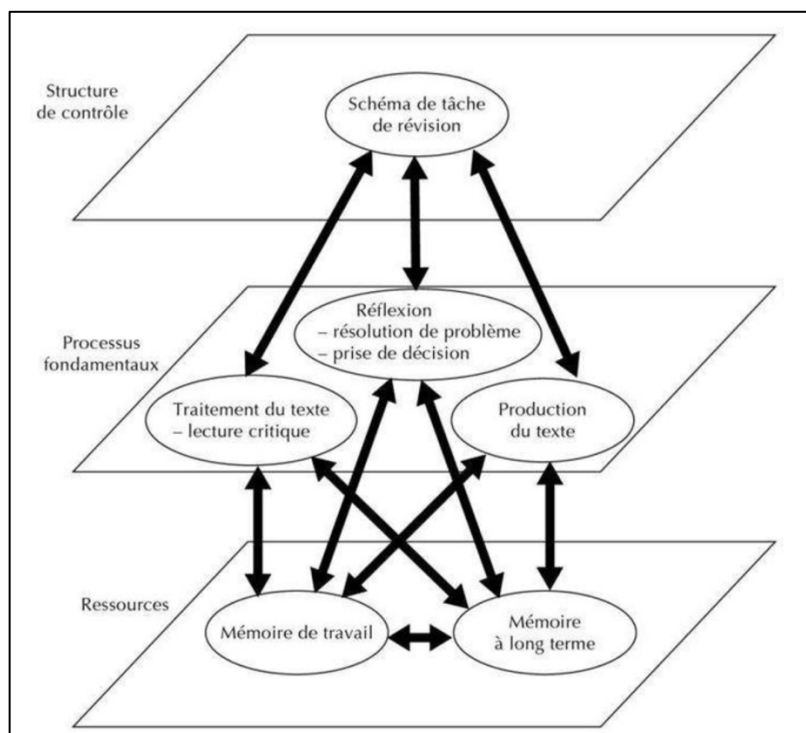


Figure 5 : Modèle du processus de révision de Hayes, 1996 (Hurley, 2006, p. 22).

Roussey et Piolat (2005) vont, eux aussi, considérer la révision comme un processus à part entière en disant que « la révision est, avec la planification, une des composantes du contrôle de la production écrite » (p.358).

Notre recherche se situe donc dans cette conception de la révision qui est considérée comme une activité de contrôle de la production écrite et qui va permettre de vérifier et d'améliorer sa production avec l'aide des pairs (peer review).

2.2 La révision par les pairs ou pourquoi utiliser la relecture collaborative ?

En premier lieu parce que, pour pouvoir réviser une production et l'améliorer, il est nécessaire de repérer ce qui ne va pas. Ce repérage est en général compliqué quand on relit sa propre production. Deuxièmement, il ne suffit pas de savoir qu'il y a un problème, encore faut-il trouver le pourquoi. Et enfin, troisièmement, il faut le résoudre en mettant en œuvre les moyens appropriés (Fayol dans David et Plane, 1996, p. 34). Par contre, si le scripteur est soumis à la critique d'autrui, il reçoit des remarques, des conseils, des suggestions nouvelles de formulation, qui lui permettront de se décentrer et qui constituent un étayage direct de son activité. Il réalise avec l'aide d'autrui ce qu'il n'est pas encore capable de faire de manière autonome (Vigotsky, 1997 cité par Crinon J., Marin, B., Cautela, A., 2008). Ceci peut s'illustrer par la figure suivante :

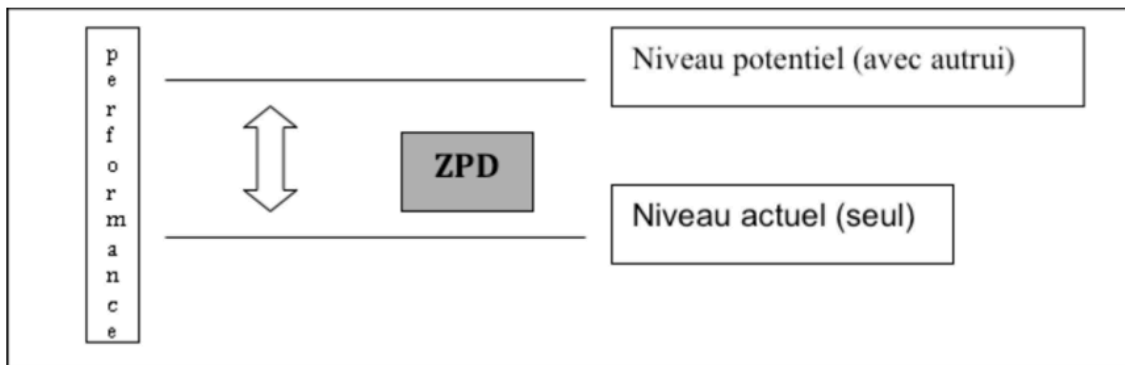


Figure 6 : Zone proximale de développement, Vigotsky, 1970 (Colognesi, 2015, p. 80).

L'élève relecteur va donc exercer un étayage de soutien en aidant l'élève scripteur qui se trouve dans sa zone proximale de développement à aller plus loin, à développer des compétences qu'il n'a pas encore afin d'épaissir son texte. Dans une étude en 1995, Zammuner (cité par Schahrazed, 2011) a montré que « la collaboration est très profitable sur des tâches de révision de texte car c'est à ce niveau qu'une relation auteur-lecteur prend tout son sens. Selon lui, il vaut mieux produire un texte individuellement et le réviser avec les pairs » (p.144).

De plus, selon Bucheton (2014), un étayage peut également être exercé par l'enseignant. Celui-ci devient alors « un organisateur central de l'agir enseignant » (p.202). Il doit être mis en place au moment opportun et retiré dès que l'élève n'en manifeste plus le besoin. L'enseignant devrait être capable de fournir à ses élèves des aides en fonction de leurs besoins individuels. Ce principe d'étayage, emprunté à Bruner et qu'il appelait « scaffolding », est utilisé par Bucheton (2014) « pour désigner toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans » (p. 202). Ces variations de postures reprises sous les trois fonctions suivantes peuvent être mises en place successivement par l'enseignant à différents moments lors du processus d'écriture :

- La fonction de soutien : posture de *lâcher prise* pour laisser la place à la créativité, posture de « *lecteur bienveillant* » à l'écoute du scripteur, posture de l'« *ami critique* » qui suggère des pistes.
- La fonction d'approfondissement : posture d'*enseignement* pour construire des savoirs manquants, posture d'*éditeur* gardien des normes attendues.
- La fonction de contrôle : posture de *contrôleur* collectif du temps et de l'engagement, posture du « *gentil animateur* » qui organise les lectures et les échanges. (Bucheton, 2014, p. 255).

2.3 Définissons notre relecture collaborative

Le principe de la « relecture collaborative » est un moment de discussion en groupe et/ou d'énonciation des conseils qui sont fournis au scripteur sur son texte. Nombre de recherches (Crinon, Marin & Cautela 2008 ; Colognesi & Deschepper 2018 ; Colognesi & Lucchini 2018) ont montré que ces relectures par les pairs étaient particulièrement favorables à la révision des textes. Crinon & Marin (2010) ont observé que « tous les élèves , quel que soit le rôle qui leur a été imparti dans la collaboration, ont rendu les secondes versions de leur texte plus conformes que les premières aux exigences du genre... » (p. 93). Cependant, ils ont relevé une meilleure révision des textes chez les participants qui ont élaboré des critiques et des conseils pour leurs partenaires que pour ceux qui les ont uniquement reçus et utilisés (p.93).

Pour Hansen et Liu (2005), Tang et Tithecott (1999) la révision par les pairs est très efficace. Elle permet à l'auteur d'anticiper les réactions des lecteurs et de modifier son texte en fonction des commentaires reçus. (Hansen et Liu, 2005 ; Tang et Tithecott, 1999 cités par Stagg Peterson et Portier, 2014).

Crinon et al. (2008) ont, eux, défini la relecture 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 » (Crinon et al., 2008, p. 459). Cette définition de la relecture collaborative suggère les discussions en groupe, donc de forme orale. Nous sommes en désaccord avec cette définition car nous pensons qu'une relecture collaborative peut également s'effectuer « à distance ». Un élève peut relire le texte d'un apprenti-auteur et lui proposer des commentaires écrits en vue d'une révision. Après avoir proposé cette définition, Crinon et Marin (2010) ont investigué cette piste dans une recherche qu'ils inscrivent dans le cadre des apprentissages collaboratifs et qui s'intitule « Réviser à distance pour apprendre à écrire des textes narratifs ». Les commentaires sont fournis aux auteurs lors d'échanges écrits, l'écrit joue un rôle de « transformateur cognitif » (Crinon & Marin, 2010, p. 86).

Alors, plutôt commentaires écrits ou oraux ?

Les commentaires peuvent être fournis sous la forme écrite ou la forme orale. Une analyse de Suh (2005) chez des étudiants de niveau universitaire montre que les deux formes de commentaires ont amélioré les compétences en écriture. Néanmoins, la forme orale des commentaires laisse entendre un nombre plus important de commentaires puisque les

relecteurs peuvent donner leur opinion en même temps que leurs conseils. (Suh, 2005, cité par Colognesi et al., 2020, p. 3). Au niveau primaire, peu d'études ont eu lieu. Dans leur méta-analyse réalisée en 2011, Biber, Nekrasova et Horn ont comparé 306 articles dont le fil conducteur était l'efficacité des retours sur l'amélioration des productions écrites. L'école primaire n'était représentée qu'à travers dix études. Malgré cela, la totalité des résultats de ces études montrait que les retours oraux étaient plus efficaces que les retours écrits (Biber, Nekrasova et Horn, 2011, cités par Colognesi, Vassart, Blondeau & al., 2020, p. 3).

Lors de notre recherche nous avons choisi d'utiliser ces deux voies de production de commentaires lors de la relecture collaborative afin de découvrir quels types de retours peuvent être attribués à chacune d'elles.

2.4 Prérequis à l'instauration de la relecture collaborative en classe

La façon dont les élèves vont produire des commentaires destinés à leurs pairs dépend fortement des retours qu'ils ont reçus de leurs enseignants sur leurs écrits précédents (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017, p. 21). Afin d'éviter ce formatage de la correction en couleur rouge en soulignant les erreurs, Colognesi et Deschepper (2018) ont constaté que les élèves avaient besoin d'un « bagage de savoirs de référence » à utiliser lors des périodes de relecture collaborative (p. 64). Ce bagage est une nécessité pour leur permettre de commenter les textes de leurs pairs de façon efficace. Ils ont également mis en évidence que « les traces laissées par un sous-groupe dans les textes des autres sont faibles par rapport à tous les aspects qui sont discutés » (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017, p. 64). Ils ajoutent que lorsqu'un temps de préparation a été prévu pour être capable de proposer des commentaires adéquats les élèves sont aptes à produire des conseils positifs et plus précis : ce qui a pour effet d'augmenter le sentiment de confiance en soi du scripteur (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017, p. 64). De plus, MacArthur (2007), a, lui aussi, mis en avant que les élèves n'étaient capables de fournir des commentaires efficaces à leurs pairs qu'à condition qu'on leur enseigne des méthodes pour la révision des textes et qu'ils les maîtrisent (MacArthur, 2017 cité par Stagg Peterson et Portier, 2014). De même, plusieurs recherches (Church, 1997 ; Laveault & Miles, 2008) ont montré l'importance d'impliquer d'avantage les élèves dans la construction des critères d'évaluation afin qu'ils se les approprient. « L'élaboration de critères d'évaluation avec les élèves ainsi que l'évaluation de copies types » (Bourgeois & Laveault, 2015, p.113) vont permettre de mettre l'accent sur

des caractéristiques que l'élève pourra utiliser lors de la relecture des productions de ses pairs et de sa production de commentaires.

2.5 Comment constituer les groupes pour la relecture collaborative ?

Groupes libres ou imposés ?

Si le fait de laisser les élèves choisir leur groupe de travail nous semblait intéressant, car cela paraît plus attrayant pour des élèves de travailler avec des « copains », nos lectures nous en ont vite dissuadés. « En effet, les équipes formées par les élèves risquent d'être homogènes, constituées selon les affinités personnelles plutôt que selon des caractéristiques favorisant le travail et de procurer davantage de problèmes d'indiscipline » (Lejk & al., 1999 cité par Plante, 2012, p.258). Notre objectif étant de produire des commentaires pour autrui, il n'est pas certain que placer un groupe de copains entre eux soit le meilleur choix car « ...le risque est grand que ses intérêts habituels, voire sa structure psycho-sociale ne parasitent la poursuite des objectifs proposés » (Barlow, 1993, p.34). Les amitiés, tout autant que les inimitiés, peuvent donc affecter le bon fonctionnement des groupes de relecture collaborative.

Groupes homogènes ou hétérogènes ?

Lejk (1999), ci-dessus, vient en partie de répondre à notre question en réfutant les groupes homogènes selon les affinités. Meirieu (1997) ajoute que « l'individu, en effet, ne progresse qu'à partir du moment où se crée en lui un conflit de centrations entre son point de vue et celui d'autrui » (p 8). Si les élèves d'un groupe ont les mêmes centres d'intérêts et les mêmes points de vue aucun conflit ne se mettra donc en place. Une certaine hétérogénéité dans les groupes est nécessaire pour que ces interactions aient lieu et que les retours fournis soient diversifiés.

Taille des groupes ?

Comme le signale Barlow (1993), « si les participants ne sont pas assez nombreux, le groupe manque de dynamisme. Si, au contraire, le groupe est pléthorique, certains de ses membres se montrent passifs » (p.23). À travers nos lectures (Barlow, 1993 ; Garnier, 2016 ; Meirieu, 1997 ; Rabut, 2014), aucun accord sur la taille des groupes n'est apparu entre les chercheurs. Barlow (1993) schématise le fait que « le travail en petits groupes institue une relation triangulaire entre chaque élève, ses coéquipiers et la tâche qui a été proposée à l'un et aux autres » (p.30). Ce que nous recherchons c'est bien ce rapport d'interaction entre élèves mais

aussi de rétroaction sur les productions. Ce schéma qui va jusqu'à quatre élèves nous montre bien ces interactions :

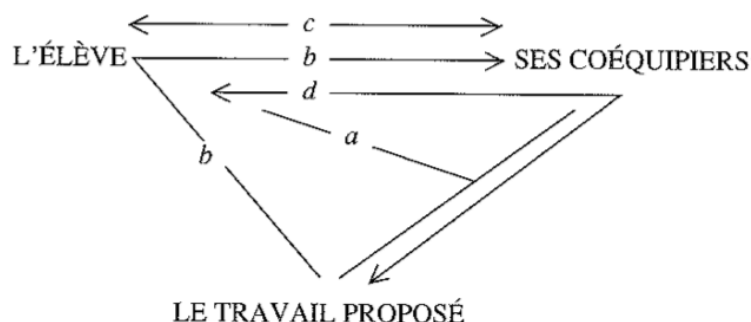


Figure 7 : Apports possibles du travail en groupe (Barlow, 1993, p.31).

« Il existe donc plusieurs manières de constituer un groupe mais celle qui a montré le plus de résultats satisfaisants est de préparer les groupes **à l'avance**, non pas par affinité mais par groupes de besoin ou **hétérogènes** en fonction des objectifs visés » (Barlow, 1993 cité par Garnier, 2016, p.10). Nous expliquons notre méthode de groupement des élèves au chapitre deux point deux.

2.6 La relecture collaborative et les « allo-confrontations »

De nombreux travaux dont ceux d'Escorcía et Fenouillet (2011) ont montré le lien étroit qui existait entre la métacognition et la meilleure qualité des productions écrites.

Selon Colognesi et Van Nieuwenhoven (2017) « c'est en prenant conscience et en verbalisant ses pratiques de scripteurs et de relecteurs, pour soi et pour les autres, que les stratégies explicites et opératives vont se développer » (p. 22).

D'abord défini par Flavell en 1976 comme « la connaissance du sujet, de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui s'y rapporte » (Flavell, 1976, cité par Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016, p. 2), le terme « métacognition » a été repris par Muijs et al (2014) qui le définissent comme « l'ensemble des stratégies pour contrôler et réguler la cognition » (Muijs et al, 2014 cités par Colognesi et Lucchini, 2018-b, p. 230). Selon Desoete et Ozsoy, 2017 ; Efklides, 2006, 2008 cités par Colognesi, Piret et al. (2020) il existe trois facettes à la métacognition :

- Les connaissances métacognitives : la connaissance qu'une personne a de ses propres processus cognitifs (Flavell, 1976, cité par Colognesi, Piret et al., 2020, p. 460)

- Les compétences métacognitives : la connaissance de la procédure par laquelle une personne règle ses activités de résolution de problèmes et d'apprentissage (Brown, 1987 ; Brown & Deloache, 1978 ; Veenman, 2005 cités par Colognesi, Piret, et al., 2020, p. 460).
- Les expériences métacognitives : « les jugements et les sentiments qu'un individu a sur son apprentissage et sa pensée » (Braund et Soleas, 2019, p.107 cité par Colognesi, Piret, et al., 2020, p. 460).

L'enseignant est invité à participer au développement des trois aspects de la métacognition en questionnant ses élèves à divers moments de la tâche, ce sont les « médiations métacognitives » (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016, p.2) . Il est à noter que ces médiations peuvent également avoir lieu entre élèves. Nous les appelons, alors, « **allo-confrontations** » (p. 5). Ces médiations cognitives entre élèves sont donc des moyens utilisés pour faire émerger les réflexions des élèves (expliquer ses stratégies à son voisin, poser des questions sur des sujets peu clairs, expliquer les étapes de sa réflexion, ...). La figure suivante schématise les différents types de médiation cognitive

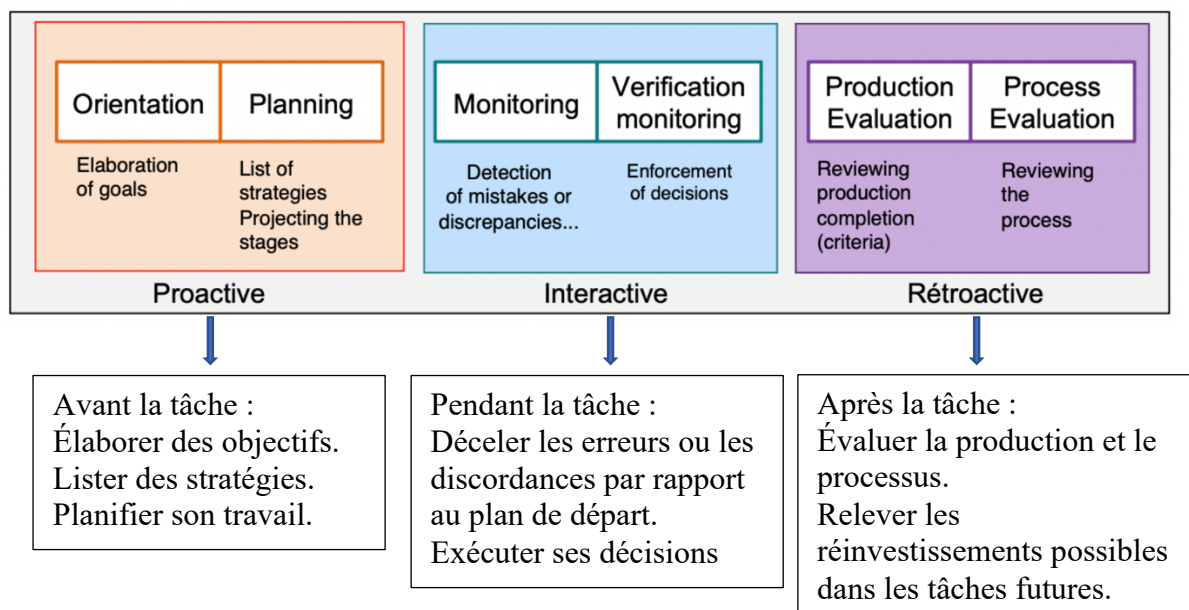


Figure 8 : Les six types de médiation métacognitive qui peuvent avoir lieu en classe, Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016 (Colognesi, Piret, Demorsy et al., 2020, p. 460).

Dans notre recherche les « allo-confrontations » ont bien lieu après la tâche. Les relecteurs vont évaluer la production écrite de leurs pairs et, en retour, proposer des commentaires destinés à faire émerger les réflexions des scripteurs.

3. Méthodologie de recherche

Le chercheur ne peut surmonter ses difficultés à évaluer les écrits que s'il sait comment les exploiter. En effet, les modes d'évaluation diffèrent en fonction du statut accordé à l'écrit. Voici le tableau proposé par Garcia-Debanc (2018) qui reprend les diverses situations d'écriture et leurs modes d'évaluation respectifs :

Statut de l'écrit	Forme d'évaluation
Ecrits de travail	Exploitation orale
Ecrits brefs remobilisant des savoirs linguistiques	Evaluation sommative rapide car nombre limité de critères et mise en réussite des élèves
Ecrits d'imitation en relation avec des textes littéraires	Nombre limité d'indicateurs à observer dans l'évaluation. Place importante réservée à l'analogie et à l'implicite. Réécriture très ciblée
Projets d'écriture	Elaboration de critères et évaluation critériée en vue d'une ou plusieurs réécritures. Socialisation des écrits produits et interaction lecture/écriture en vue d'une ou plusieurs et réécriture

Figure 9 : la diversité des situations d'écriture et leurs modes respectifs d'évaluation (Garcia-Debanc, 2018, p. 8-9).

En observant ce cadre fourni par Garcia-Debanc, nous nous situons donc au niveau des projets d'écriture. Garcia-Debanc (2018) en parle comme d'un genre d'écrit « mobilisant un temps de réalisation important et impliquant plusieurs réécritures » (p. 8). En réponse à la question d'enseignants qui lui demandaient s'il était nécessaire de tout corriger, étant donné le caractère chronophage de cette activité, elle propose d'impliquer les élèves dans l'évaluation et la relecture des textes de leurs pairs. Elle met également en garde en disant que « les dispositifs impliquant les élèves dans l'évaluation ne provoquent pas toujours les effets attendus » (Garcia-Debanc, 2018, p. 6). Pourquoi ? Afin de répondre à cette question, Crinon et al. (2008), ont créé un dispositif cherchant à savoir « En quoi et pourquoi ces interactions pour réviser les textes permettent-elles aux apprentis scripteurs (ou à certains d'entre eux ?) de progresser ? » (p. 459). Lors de leur recherche, ils notent que nombre de suggestions proposées à l'oral ne se retrouvent pas dans les écrits suivants. Pourquoi ? Se pourrait-il que certains élèves ne profitent pas des commentaires car ceux-ci ne renvoient aucun avis sur les dimensions de celle-ci ? En tenant compte de cela nous allons donc analyser les commentaires et les conseils écrits puis oraux fournis par les pairs et les classer

afin de s'intéresser au type de retours fournis : sont-ils intéressants ? Sur quelles dimensions de l'écrit portent-ils ?

3.1 Les dimensions retenues pour l'analyse des retours fournis par les pairs

Outre l'évaluation purement quantitative que nous pourrions faire, trois autres dimensions utilisées dans cette recherche nous permettent de distinguer les améliorations effectuées par les scripteurs dans un genre de texte qui n'est pas uniquement composé d'un schéma narratif. En effet, le conte est un genre de texte qui permet aux élèves d'exprimer leurs ressentis, leurs vécus, et même de s'imaginer vaincre leurs peurs (Bucheton, 2014, p.45). Et c'est bien pour cette raison que nous avons choisi le conte : il autorise la pensée de soi à travers la culture de chacun et la culture tout court. Il pourrait ainsi nous permettre de relever des commentaires plus intéressants à travers la dimension sémantique et symbolique qu'un texte purement explicatif.

Afin d'examiner autrement le travail d'écriture des élèves, nous allons nous employer à faire un relevé des commentaires écrits puis des commentaires oraux proposés pour réaliser une analyse thématique qui a comme point de départ le cadre théorique du modèle des dimensions de Bucheton (2014). Notre but étant de constater quels types de retours écrits ou oraux le sujet écrivant (élève-auteur) fournit-il ? Que reçoit-il en retour afin de produire un écrit qui le satisfasse et qui ait du sens pour lui ? Nous allons donc analyser nos matériaux en fonction des trois dimensions énoncées par Bucheton (2014) et décrites ci-dessous :

3.1.1 La dimension énonciative et pragmatique

DIMENSIONS ÉVALUÉES	INDICATEURS POSSIBLES
Dimension énonciative	L'énonciation
Le choix d'une voix	je ? il ? ils ? nous ? on ? hésitations, ruptures, inadéquations
Gestion de la voix des autres Installer la polyphonie du texte	Ponctuation et signes graphiques permettant la différenciation des discours Introduction des idées des autres : quelles marques ?
Implication de l'élève par le développement d'un point de vue singulier et la prise en compte de l'autre	Utilisation de modalisations, de verbes assertifs
Construction de l'espace et du temps	Tâtonnements dans l'usage des déictiques, des temps et aspects verbaux, articulation local/global ; instantané/durée ; antériorité/postérité
Rapport à la tâche	Diversification et adéquation des postures d'écriture

Figure 10 : La dimension énonciative et pragmatique : les dimensions évaluées et les indicateurs possibles (Bucheton, 2014, p. 115)

La dimension énonciative exprime comment l'élève se campe dans son récit, comment il choisit une instance énonciative (« Je ? », « Il ? », « Nous ? », « On ? ») et comment il arrive à préserver celle-ci dans sa production. Cette dimension est compliquée à assurer pour l'élève. Bucheton (2014) souligne que « la difficulté d'adopter un type de positionnement énonciatif, qui oscille entre implication et distanciation, est d'autant plus grande que le scripteur est novice, qu'il est en posture de première invention ou qu'il aborde un genre de texte nouveau » (p. 117). Notre recherche se situant dans ce cas de figure, nous serons attentifs au positionnement de l'élève dans les différents jets qui seront produits et aux retours que les pairs peuvent lui procurer sur cette dimension qui est, somme toute, fort personnelle. Bucheton (2014) parle également « d'aspect polyphonique du texte » (p.118). Il s'agit pour l'apprenti-scripteur de mêler sa voix, ainsi que ses pensées, à celles des différents personnages de l'histoire. Le chercheur peut alors analyser les points de vue des différents personnages, leurs opinions, les positionnements divers que peut prendre l'auteur lors de l'écriture. Déceler cette polyphonie étant parfois difficile, Bucheton a proposé un relevé de questions à se poser par l'analyste et qui permettraient de la mettre en lumière : Combien de personnages le lecteur entend-il ? Ces personnages parlent-ils ? Pensent-ils ? Commentent-ils ? Observent-ils ? (p. 120).

La construction de l'espace et du temps sont également des critères d'évaluation à ce niveau : comment l'élève utilise-t-il la chronologie dans le texte ? Les temps verbaux correspondent-ils à une logique textuelle ? Est-il capable de faire des allers et retours dans le temps ? Est-il capable de passer d'un espace à un autre ? Nous avons placé dans cette dimension l'usage des connecteurs textuels temporels et spatiaux.

La dimension pragmatique quant à elle se rapporte aux effets que le scripteur tend à produire sur le lecteur. L'auteur espère-t-il émouvoir, surprendre, amuser, attendrir, faire réfléchir,... ? Pour cela l'élève doit émettre des hypothèses sur les réactions que son lecteur va avoir en lisant sa production. Sera-t-il capable de les anticiper ? Quels types de retours cela induira-t-il ?

Le rapport à la tâche et les postures d'écriture renvoient à « un mode de penser – parler – agir » (Bucheton, 2014, p. 102). Bucheton (2014) parle « d'instruments psycho langagiers ». Ceux-ci vont permettre à l'élève diverses façons de s'investir dans la tâche :

La **posture première** est celle du « faire » (p.104), on passe à l'action et on se met au travail. En position d'écrivain, il s'agit des premières pensées jetées sur le papier.

La posture scolaire est celle où l'élève « fait pour faire » (p.103), on est peu motivé et on considère les tâches comme purement scolaire. En position d'écrivain, l'élève respectera les consignes de l'enseignant : nombre de lignes,... mais il ne sera jamais un sujet écrivain.

La posture ludique et créative est celle où l'élève va réaliser d'autres tâches que celles qui lui ont été demandées. Il va utiliser sa créativité pour contourner la consigne. En position d'écrivain, elle provoque souvent des textes « hors sujet ».

La posture réflexive est celle où l'on laisse l'élève s'imprégner de ses nouveaux acquis, des chemins qu'il a pris pour y arriver mais aussi des problèmes qu'il n'a pas réussi à résoudre. En position d'écrivain, cela consiste en une décentration de son point de vue premier.

3.1.2 La dimension sémantique et symbolique

Dimension sémantique et symbolique	Contenus et enjeux
De quoi parle le texte? Où va t-il? Qu'est-ce qui est en germe et peut se développer?	Le lexique traduit le choix, la pertinence, la quantité, la variété des matériaux travaillés : <i>thèmes, univers, concepts, figures symboliques, valeurs, problèmes humains...</i>
Épaississement de la pensée	Complexification des notions abordées : <i>tâtonnements, prises de risques, inadéquations lexicales ou syntaxiques liées à l'emploi d'un concept nouveau</i> Problématisations Questionnements Articulation général/particulier
Comment l'auteur du texte convoque-t-il les formes de structuration textuelles ou conceptuelles? Comment les fait-il évoluer?	Champs sémantiques - Systèmes de relations Formes de raisonnement et d'opérations cognitives sur les contenus : Nomination Classement Comparaison et analogies Hiérarchisation Catégorisation...

Figure 11 : la dimension sémantique et symbolique : les dimensions évaluées et les indicateurs possibles (Bucheton, 2014, p. 115)

La dimension sémantique et symbolique implique de la part du relecteur de chercher à savoir ce que le texte veut nous dire. Quels sont les sous-entendus ? Qu'est-ce que l'auteur a essayé de nous dire ? Que veut-il faire passer comme message ? Que n'approfondit-il pas ? Que se retient-il de dire ?

Il s'agit ici d'en revenir à la *figure 2* présentée par Fayol (point 1.1.3, p. 8) qui parlait de préadaptation du contenu et du langage au destinataire mais qui nous conduit à considérer les interactions, donc le co-développement, qui se dessinent entre l'auteur lui-même, le contenu : les pensées de l'auteur et le langage qu'il utilisera pour construire son histoire. Ces trois dimensions sont indissociables du sujet écrivain. L'élève-auteur va écrire ce qu'il a à dire : c'est une partie de lui-même, de son histoire, de ses déjà là, de ses connaissances du

monde, en sachant qu'une partie peut lui échapper : c'est « la dimension symbolique de l'écriture » (Bucheton, 2014, p. 123).

Les indicateurs qui permettront au chercheur de repérer cette dimension symbolique font partie de deux ensembles distincts :

- Celui du lexique qui permet, selon Bucheton, de « traduire le choix, la pertinence, la quantité, la variété des matériaux travaillés – les thèmes, les univers, les concepts, les figures, symboliques ou non, les valeurs, les problèmes humains abordés » (2014, p. 124). Cette possibilité d'analyser par le lexique ouvre la porte au chercheur des univers que l'élève mettra en œuvre dans ses différents jets.
- Celui de la structuration sémantique du texte. Donner du sens à son texte, établir des relations entre les différentes parties de la structure narrative. Décrire les contenus, nommer les personnages, classer les événements, faire des analogies.

3.1.3 La construction du rapport à la norme

Construction d'un rapport à la norme	Indicateurs de contrôle et réinvestissement
Rapport aux normes élémentaires	Graphie, mise en page, segmentation du texte, degré de contrôle orthographique
Emprunts et transformations	Traitement des citations, des éléments de cours, des lectures, des documents, des apports du groupe
Prise de risques, inventivité linguistique, fictionnelle, intellectuelle	Erreurs liées à la prise de risques : inventions ou erreurs orthographiques et lexicales, phrases longues à syntaxe mal maîtrisée
Densification textuelle	Complexification de la syntaxe : parataxe/hypotaxe Des éléments éparpillés dans des versions intermédiaires sont articulés dans une même unité linguistique

Figure 12 : La construction du rapport à la norme : les dimensions évaluées et les indicateurs possibles (Bucheton, 2014, p. 116)

Le rapport à la norme exprime le degré de contrôle que l'élève a au niveau de la graphie, de la mise en page, de la segmentation du texte (Bucheton, 2012, p. 24). Nous avons déjà noté que le scripteur en position d'auteur était très sensible à la surcharge cognitive. Celle-ci peut provoquer des régressions au niveau orthographique en ne laissant pas de place pour la correction immédiate de l'erreur. Imposer l'application des normes serait donc « mission impossible pour tout scripteur en apprentissage continu de la langue écrite » (Bucheton, 2014, p. 127). Nous sommes donc bien conscients des difficultés rencontrées par les élèves

et de l'impossibilité pour certains d'analyser les erreurs accumulées. Mais ce n'est pas tout, ce rapport à la norme exige que l'élève ait une attitude positive face à elle. En effet, adhérer à des normes montre que l'élève adhère également au système de valeurs que l'école véhicule, qu'il s'inscrit dans une communauté (p.128). Pour l'élève, considéré comme sujet écrivant, cela revient à penser, repenser et relire son texte en se socialisant avec ses pairs. Nous observerons, à travers les retours fournis, les conseils et les propositions de variations proposés par les pairs selon les quatre indicateurs du rapport à la norme : (Bucheton 2014, pp.129-130) :

- Les codes élémentaires : qui sont les « fautes » évidentes que les enseignants ou les pairs pourraient souligner et qui, même sans leur intervention, sont en grande partie corrigées par les auteurs. Ce sont aussi les schémas narratifs ou textuels enseignés précédemment et qui feraient partie des déjà-là de l'élève. C'est donc une possibilité pour le chercheur de noter la présence de remarques ou de conseils qui concernent l'utilisation du schéma narratif conventionnel du genre « conte ».
- Les emprunts et les transformations : qui sont les reformulations que l'élève peut apporter dans ses écrits en tenant compte des lectures effectuées, des étayages de l'enseignant, des apports des pairs, des déjà là, ... Il peut aussi intégrer à sa pensée et à sa production, à travers ces diverses sources, des personnages, des citations, des scénarios existants.
- La prise de risque et l'inventivité : qui est la conséquence de l'apport d'un grand intérêt de l'élève pour son texte. Plus il s'immerge dans son histoire, moins il est capable de faire autre chose et plus il prend de risques de « se tromper » ailleurs (au niveau orthographique ou syntaxique par exemple).
- L'épaississement du texte (densification textuelle) : qui ne veut pas dire que le texte va être plus long mais que les phrases de l'élève vont se complexifier, qu'il va y ajouter du sens, des sentiments, des reprises anaphoriques, de la temporalité, que l'intégralité de sa production sera plus fluide, plus lisible.

3.2 La recherche-action

Nous avons retenu la recherche-action comme méthodologie pour cette recherche en révision collaborative de la production d'écrits car, selon Montaigne-Macaire (2007), « la recherche-action semble particulièrement appropriée pour bon nombre d'objets de la

didactique des langues » (p. 94). De plus nous opérons un changement de pratique de révision des productions écrites. Van der Maren (1999) précise que « de nombreux travaux de type qualitatif utilisent cette forme de recherche pour peu qu'ils concernent les dispositifs éducatifs, au regard des pratiques, et comportent une part importante consacrée au changement. » (Van de Maren, 1999, cité par Montagne-Macaire, 2007, p. 94).

Cependant, « pour avoir valeur de recherche, la recherche-action repose sur un protocole précis qui croise les outils de recueil de données et s'inscrit dans une durée bien délimitée et gérable » (Montagne-Macaire, 2007, p. 114).

3.2.1 Définition de la recherche-action

Après avoir lu de nombreuses définitions de la recherche-action nous retiendrons celle de Catroux (2002) qui définit la recherche-action comme « un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative, qu'il s'agisse des étudiants, des enseignants ou d'autres intervenants, de moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours. » (p. 9). Cette définition nous permet de situer tous nos participants comme acteurs du processus de recherche et du changement envisagé dans un but de révision collaborative des productions écrites. Dans notre recherche l'idée du changement vient de l'enseignant-chercheur. Il est à noter que ces changements peuvent également être planifiés par des instances gouvernementales. Montagne-Macaire (2007) souligne la confusion qui peut s'installer entre la posture de chercheur et celle de praticien. Selon elle, le chercheur, à l'inverse de l'enseignant « adopte une posture distanciée, se place dans une lecture moins engagée, voire moins militante de l'intervention » (p. 113).

3.2.2 Les étapes de la recherche-action

Notre recherche comprend les quatre premières étapes de la recherche-action. La cinquième, qui tient lieu de transfert, pourra être analysée lors d'une recherche ultérieure et/ou à travers d'autres productions écrites au sein de la classe. Nous suivons le schéma de recherche-action de Susman (1983) illustré par Catroux (2002, p.12) :

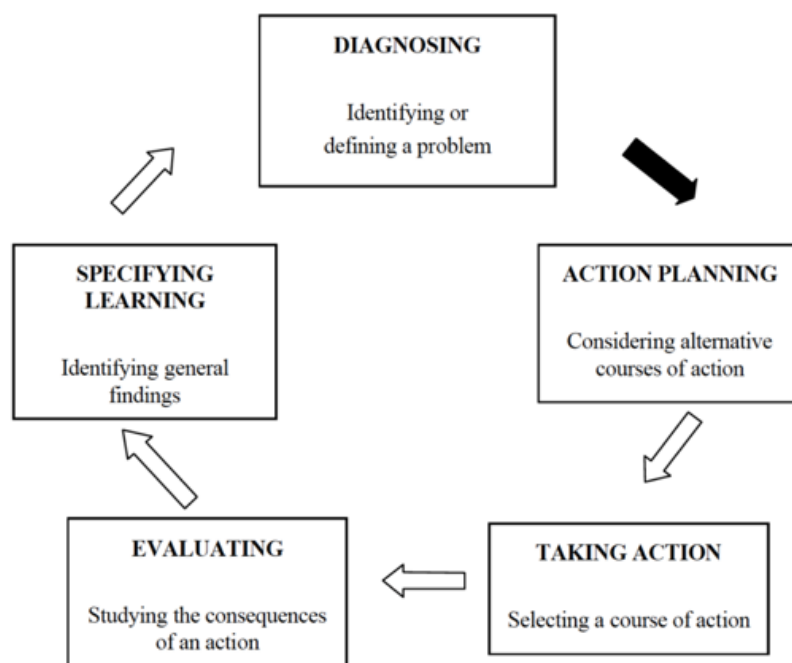


Figure 13 : Schéma de recherche-action de Susman, 1983 (Catroux, 2002, p.12).

Étape 1 : Identification du problème : Il s’agit d’une réflexion de l’enseignant sur ses pratiques pédagogiques de révision des productions écrites des élèves et sur les retours et commentaires produits. Le chercheur que nous sommes devenus a transformé ce constat en question de recherche. Selon Catroux (2002) ce problème « doit être en relation directe avec le changement désiré » (p. 14).

Étape 2 : Plan d’action : Notre recherche a été élaborée pour que les élèves produisent eux-mêmes des commentaires pour leurs pairs et en reçoivent en retour. Les idées ont été puisées dans le dispositif « Itinéraires » de Colognesi (Colognesi et Lucchini, 2018-b, p. 231) décrit au chapitre 2 point 5.

Étape 3 : Mise en place du dispositif : Le dispositif de relecture collaborative a été implémenté dans une classe de cinquième et sixième primaire durant les mois de janvier et février 2021. Nous avons, selon les conseils de Catroux (2002), examiné les données récoltées à chaque moment de leur collecte afin de pouvoir évaluer les types de commentaires reçus lors des commentaires écrits, puis lors des commentaires oraux. De plus, cela nous permet de nous rendre compte des effets produits sur les différentes versions des productions écrites (p.15).

Étape 4 : Évaluation des conséquences de l’action :

Nous en arrivons à l’étape qui nous permet de répondre à notre question de recherche et à nos sous-questions.

Comment les interactions entre pairs permettent-elles une amélioration de la production écrite du scripteur ?

- Quels types de commentaires les relecteurs proposent-ils à leurs pairs ?
- Comment ces commentaires sont-ils appréhendés puis appliqués ou non par les scripteurs lors des différentes phases de réécriture ?

Étape 5 : Transfert des résultats : Les résultats de notre recherche nous permettront, lors de nouvelles situations de productions écrites, d'améliorer notre dispositif de relecture collaborative.

3.3 Conclusion du chapitre 1

Le but de ce premier chapitre est de réunir les théories, les idées et les concepts qui prennent part à cette recherche. Cela nous a permis de construire un cadre clair à notre recherche afin de pouvoir en interpréter les résultats.

Dans la première partie de ce chapitre, nous avons défini l'écriture en tant que production écrite. Les aspects de la mémoire à long et à court terme, de l'environnement de la tâche ainsi que des processus d'écriture ont été abordés.

Dans la deuxième partie, nous avons cheminé à travers les différentes visions des chercheurs de la révision par les pairs pour en arriver à une définition personnelle de la relecture collaborative. Enfin, la troisième partie décrit l'outil utilisé pour l'analyse des commentaires ainsi que le mode de recherche utilisé dans notre travail : la recherche-action. Nous pouvons, dès à présent, nous tourner vers la deuxième partie du travail : la mise en place de l'expérimentation, l'analyse des résultats et les conclusions qui en découlent.

Chapitre 2 : Méthodologie

Dans cette partie, nous vous présentons notre travail mené sur le terrain. D'abord, nous situons notre recherche dans le cadre scolaire dans lequel elle s'insère. Ensuite, dans la logique des étapes de la recherche-action, nous rappelons notre question de recherche ainsi que nos sous-questions : ce qui constitue l'identification du problème. Pour poursuivre, nous présentons notre scénario méthodologique ou plan d'action utilisé. Enfin, nous analysons nos données recueillies et nous évaluons les effets de la relecture collaborative.

1. Les participants et le terrain

Le dispositif de recherche est mis en place en contexte scolaire dans une classe de cinquième et sixième années primaires, 21 élèves constituent ce groupe : dix élèves en cinquième (six filles, dont une en retard d'un an, et quatre garçons) et onze élèves en sixième (trois filles et huit garçons, tous à l'heure), dans une école communale d'un niveau socioculturel élevé (indice quinze) comprenant trois classes maternelles et quatre classes primaires. Il faut noter que deux élèves ont quitté l'école après l'écriture du premier jet. Ils avaient reçu un numéro, afin d'anonymiser leur participation, mais n'ont pas été inclus dans notre recherche. Les textes des élèves quatre et douze sont donc manquants. De plus, cinq élèves sont bilingues français – néerlandais et une élève néerlandophone est entrée, ce premier septembre 2020, sans aucune notion de français. La proximité de notre école avec la région flamande explique ces arrivées d'élèves allophones. La mise en place de tout le dispositif s'est déroulé sur deux mois : janvier et février 2021.

2. La composition hétérogène des trios

Nous avons pris soin, au préalable, de constituer des groupes de relecture collaborative en fonction des recommandations de nos lectures théoriques. La classe de 21 élèves est donc divisée en sept groupes de trois élèves. Ces sept groupes sont hétérogènes et composés d'élèves ayant différents niveaux en français (sans être complètement disparates). Nous avons également prêté attention au fait que tous les participants du même groupe soient capables de travailler ensemble, sans qu'il y ait trop de freins causés par des antipathies existantes ou des amitiés trop prononcées. Nous nous sommes donc basés sur le niveau de compétences des élèves d'après les notes obtenues précédemment en écriture et sur les connaissances empiriques de l'enseignant au niveau du contexte social de sa classe. Notre méthode de répartition des élèves en groupes hétérogènes est tirée du livre collectif

d’Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., d’Apollonia, S. et Howden, J. et expliqué dans le dossier pédagogique réalisé en 2006 par Roussel (p. 9), dont voici un résumé succinct :

- Classer les élèves en ordre décroissant selon leurs compétences en écriture.
- Déterminer le nombre de groupes que l’on veut former. Nous avons 21 élèves divisés en sept groupes.
- Reprendre le classement de départ et le diviser en trois sections : le tiers supérieur de sept élèves, le tiers inférieur de sept élèves et au milieu les sept élèves restants, puis constituer les équipes selon le tableau suivant (il est à noter que les noms des élèves ont été anonymisés et sont remplacés par des codes/numéros) :
- Vérifier que les équipes formées ne contiennent pas des incompatibilités de caractères évidents ou des amitiés trop prononcées qui pourraient influencer les commentaires.
- Vérifier l’hétérogénéité des autres variables : sexe, âge, classe,...
- Nous obtenons ainsi les groupes suivants hétérogènes au niveau du sexe, de la classe, de l’âge et des compétences en écriture.

Sections	Nom des élèves	Classement	Équipes
Rendement supérieur	E20	1	A
	E19	2	B
	E16	3	C
	E13	4	D
	E22	5	E
	E18	6	F
	E14	7	G
Rendement moyen	E5	8	A
	E8	9	C
	E17	10	E
	E23	11	G
	E9	12	F
	E11	13	D
	E15	14	B
Rendement inférieur	E7	15	G
	E21	16	F
	E2	17	E
	E1	18	D
	E10	19	C
	E6	20	B
	E3	21	A

Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Groupe 6	Groupe 7
E3	E6	E8	E1	E2	E9	E7
E5	E15	E10	E11	E17	E18	E14
E20	E19	E16	E13	E22	E21	E23

Tableau 2 : Composition hétérogène des trios.

3. La recherche-action : étape 1 : identification du problème

Notre posture d’enseignant nous a permis d’identifier un problème qui touche de nombreux praticiens : la révision des productions d’écrit des élèves. Comment aider les élèves à réviser leurs écrits ? Comment proposer des commentaires individuels à chaque élève sans que cela ne devienne chronophage ? Comment intéresser les élèves aux productions écrites de leurs pairs ? Et sous notre casquette d’enseignant : Que puis-je modifier pour améliorer ma pratique d’enseignement de la production écrite ? La lecture du livre de Bucheton (2014) nous a permis de trouver des réponses aux questions que nous nous posions. La conclusion

de la troisième partie de son ouvrage de 2014 s'intitule : « Refonder l'enseignement de l'écriture : un chantier, des défis ». Elle suggère, dans ce chapitre, que certains types de recherches pourraient « s'avérer intéressantes » : celles qui seraient centrées sur « les gestes d'études didactiques et sociaux à faire construire aux élèves pour les rendre autonomes dans leurs conduites d'écriture, de relecture, de réécriture selon les différents cycles d'enseignement » (p.213). En proposant aux élèves une relecture collaborative, nous cherchons à savoir quels types de commentaires sont produits par les relecteurs, de quelles manières les interactions entre pairs, et donc les commentaires fournis par ceux-ci, donnent lieu à une amélioration lors des révisions de leurs écrits et, plus particulièrement ici, lors de l'écriture de contes, par les scripteurs. Quels types de commentaires fournissent-ils et reçoivent-ils lors des moments d'échanges entre pairs ? Quelles dimensions de l'écriture de Bucheton (2014) ces retours investissent-ils ?

Comment les utilisent-ils ? Comme Colognesi et Van Nieuwenhoven (2017) le font remarquer, les interactions entre pairs sont une composante principale de la construction des savoirs. Les élèves sont en position de lecteur-critique-apprenant : c'est en relisant les contes des autres et en les critiquant qu'ils deviennent apprenant. Mais, toujours d'après eux, le fait de regrouper les élèves face à une situation problème ne produit pas à chaque fois un accroissement des connaissances (Joshua et Dupin, 1993 cités par Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017). Il nous apparaît donc intéressant de savoir si ces interactions, lors des différentes relectures, permettront aux élèves de tenir compte des remarques et si cela fera émerger des régulations dans les productions écrites des scripteurs. Les commentaires oraux donnés ou reçus lors de la deuxième relecture collaborative permettront-ils de produire des renseignements nouveaux ou complémentaires aux renseignements écrits ?

Nous sommes bien conscients que notre posture d'enseignant-chercheur est compliquée. Nous cherchons à éviter cette possible confusion entre le rôle de chercheur et celui de praticien en adoptant une posture plus éloignée pour le chercheur. Prendre du recul par rapport à la situation, écouter les avis de ses pairs, mettre en place le dispositif, faciliter l'action, trouver des stratégies de remédiation,... sont des tâches attribuées au chercheur. Bien sûr la question de l'éthique de l'enseignant-chercheur qui se trouve face à ses élèves est soulevée. En travaillant dans notre classe, nous continuons à mettre en œuvre les règles initiales décidées à la rentrée, en groupe. Dans notre posture d'enseignant, nous traitons tous nos élèves de manière juste et équitable et nous respectons l'anonymat des participants en leur attribuant un chiffre/code uniquement déchiffrable par le chercheur. Les élèves ont été prévenus du caractère de recherche qui est appliqué à ces différentes séances de cours.

4. La recherche-action : étape 2 : établissement du plan d'action

L'analyse qualitative s'est avérée la plus pertinente pour répondre à ces questions. Nous ne voulions pas savoir combien de retours les élèves obtenaient sur telle ou telle dimension de l'écrit mais nous voulions savoir ce qu'ils se disaient, comment ils pouvaient collaborer entre eux pour améliorer leurs écrits. Quelles étaient les dimensions de l'écriture qu'ils abordaient pour mettre l'auteur en situation de révision ? En utilisant la recherche qualitative et en mettant en place une recherche-action, nous mettons en valeur deux des caractères principaux de la recherche-action :

- L'utilisation naturelle du langage à travers les interactions entre les partenaires et la rédaction des commentaires pour les pairs.
- Le fait que la recherche-action soit une réponse à une situation particulière de classe : « le contexte dans lequel elle surgit reste singulier » (Catroux, 2002, p. 13).

Nous n'utilisons pas exclusivement la recherche-action pour intervenir sur nos pratiques ou repérer les changements mais également pour analyser ces pratiques, les mettre en lumière (Montagne-Macaire, 2007, p. 97).

Dans le but de répondre à nos questions de recherche nous avons récolté des données différentes : les productions écrites des scripteurs, les commentaires écrits des relecteurs, les enregistrements audio des séances de révision collaborative lors des commentaires oraux, les questionnaires d'avis des élèves. Le point six explique de quelle façon ces données sont récoltées et analysées.

4.1 Les étapes de l'intervention sur le terrain

Afin d'expliquer le dispositif qui sera implémenté dans la classe nous avons divisé celui-ci en onze étapes qui sont détaillées, au point cinq, ci-dessous. Ce travail s'inscrit dans la suite des recherches effectuées par Colognesi et Lucchini (2018-b) et s'inspire largement du dispositif de travail de l'écrit du projet « Itinéraires » proposé par Colognesi dans ce document.

4.2 Le support de rédaction de la production écrite

Le support de rédaction de la production écrite (jets n°1 et n°2) est une feuille A3. L'espace se situant au milieu est réservé au scripteur pour l'écriture de sa production écrite. L'espace situé dans la colonne de gauche est destiné à recevoir les commentaires d'un premier relecteur. La colonne de droite est destinée à recevoir les commentaires du deuxième

relecteur. Dès lors qu'un des relecteurs a apposé ses commentaires, il est invité à plier la feuille afin que le deuxième relecteur ne soit pas influencé par les commentaires précédents.

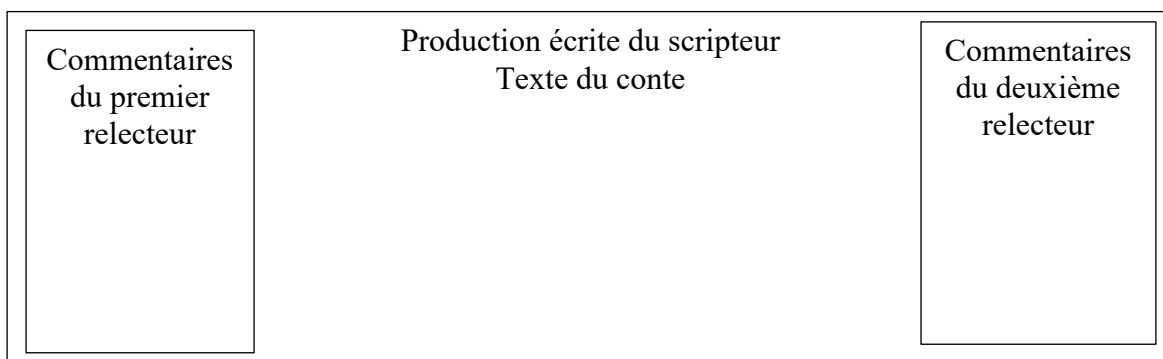


Figure 14 : Support de rédaction de la production écrite

4.3 L'étayage mis en place par l'enseignant

Comme nous l'avons dit plus haut, l'enseignant doit construire les savoirs manquants des élèves. Il est conscient que certaines notions ne peuvent être déduites. Il utilise la posture d'enseignement de l'étayage (Bucheton, 2014, p.255). Ces savoirs manquants ont été repérés à l'avance et sont mis en place dans notre dispositif. Il s'agit de :

- La découverte des caractéristiques du conte et de la structure narrative du genre « conte ».
- La découverte de l'organisation générale d'un texte (paragraphe,...).
- La construction du guide de la rédaction de commentaires pour autrui. Ce guide est élaboré avec les élèves. Il a pour but de les aider à planifier la relecture pour rédiger des commentaires efficaces. L'enseignant a insisté sur le fait que les commentaires peuvent également avoir un caractère positif.

5. La recherche-action : étape 3 : Mise en place du dispositif

Nous détaillons ici le dispositif implémenté lors de notre recherche qui est, nous vous le rappelons inspiré du dispositif de travail de l'écrit du projet « Itinéraires » proposé par Colognesi (2018-b). Plus d'informations didactiques, concernant les diverses activités proposées, sont disponibles à l'annexe 20, à destination des enseignants.

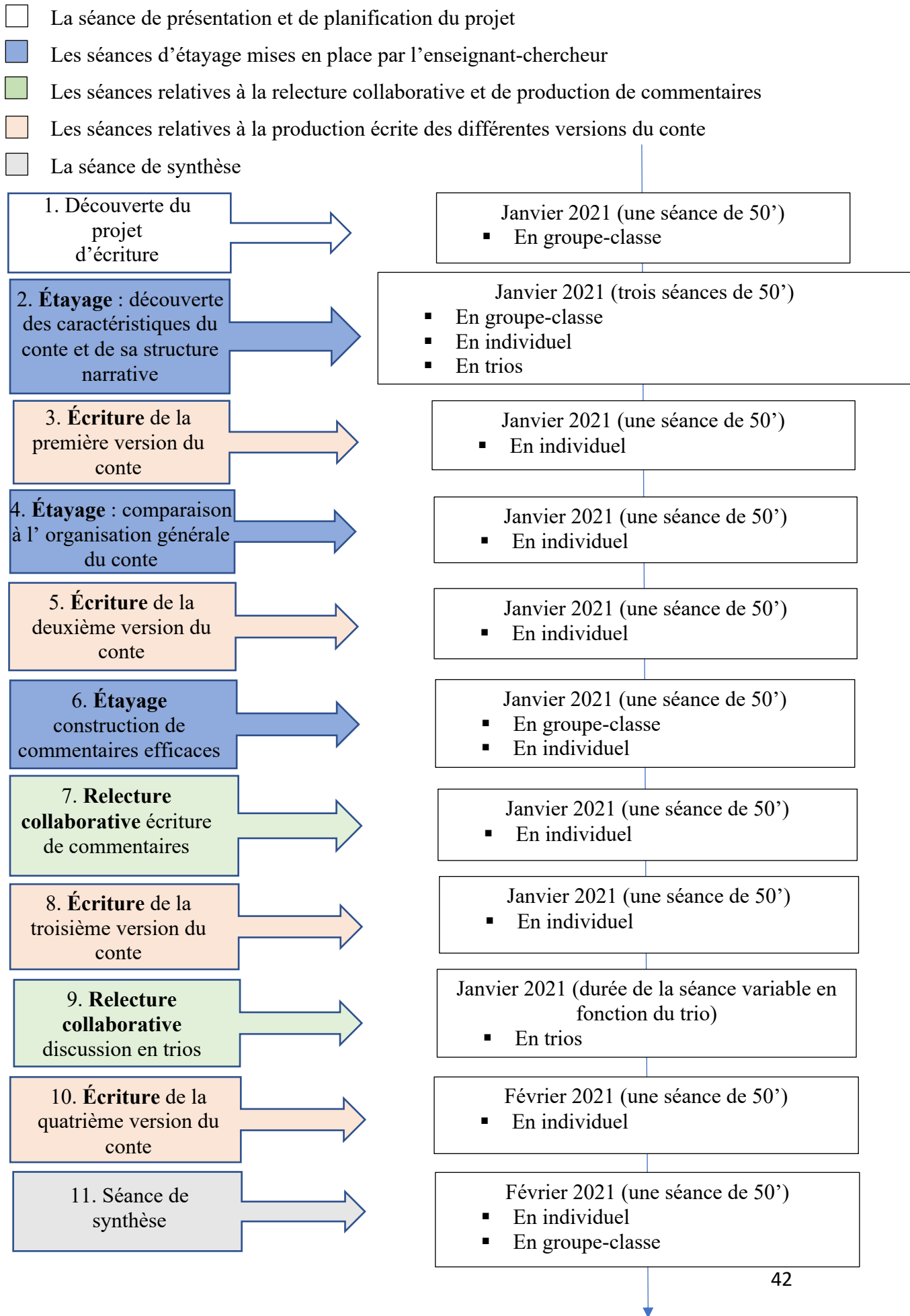
	Projet didactique	Description de l'activité, modalité et outils	Annexe(s)	Type de données récoltées
Étape 1	Découverte du projet d'écriture	Présenter le projet et ses différentes étapes : donner l'envie d'écrire un conte pour le compiler dans un album commun destiné à la classe de		

		première primaire (édition et diffusion).		
Étape 2	ÉTAYAGE Découverte des caractéristiques du conte et de sa structure narrative	Analyser divers contes pour en extraire les caractéristiques communes du genre en trios puis en groupe-classe. Analyser divers contes pour en extraire la structure narrative en individuel, en trios puis en groupe-classe.	1,2,3 4,5,6	
Étape 3	ÉCRITURE de la première version du conte	Individuellement, amener l'élève à réaliser une première « mise en texte » sur feuille A3 (voir 4.2). Guide d'aide à l'écriture du conte : le vocabulaire du merveilleux et les indicateurs temporels. Des « cartes-contes » (lieu, objet ou personnage).	14 7 8 9	Première version écrite du conte.
Étape 4	ÉTAYAGE Comparaison à l'organisation générale du conte	Individuellement, amener l'élève à comparer son premier jet avec un conte présenté par l'enseignante et la synthèse de l'organisation et structure du conte. Repérer les différences et les points de concordance. Annoter son propre conte au besoin.	10	
Étape 5	ÉCRITURE de la deuxième version du conte	Réviser seul son texte puis le réécrire en fonction de l'outil découvert et de l'étayage mis en place à l'étape 4.	15	Deuxième version écrite du conte.
Étape 6	ÉTAYAGE Construction de commentaires efficaces	Créer un outil qui permette aux élèves de produire des commentaires utiles, efficaces pour les pairs sans oublier le caractère positif que peuvent refléter ces commentaires. Analyser un texte et le commenter en individuel puis discussion en groupe-classe. Réaliser un guide des commentaires utilisable comme outil de rédaction des commentaires.	11 12	
Étape 7	Relecture collaborative Écriture, par les relecteurs, des commentaires	Écrire des commentaires sur la deuxième version du conte. Un relecteur va écrire ses commentaires sur les contes des deux scripteurs de son trio. Ces	15 18	Deuxième version écrite du conte avec les commentaires

	sur le conte du scripteur.	commentaires sont apposés dans une des colonnes de la feuille A3 (voir 4.2).		écrits des deux relecteurs.
Étape 8	ÉCRITURE de la troisième version du conte	Réviser puis réécrire individuellement son texte en tenant compte des commentaires écrits des pairs. Écriture sur feuille A4.	16	Troisième version écrite du conte.
Étape 9	RELECTURE COLLABORATIVE Discussion en trios	Discuter en trios afin de commenter les textes des autres. Chaque élève propose ses commentaires sur les productions de ses pairs, les deux autres interviennent lorsqu'ils en ressentent l'utilité. L'enseignante adopte une posture d'accompagnement mais relance un débat qui s'éternise, pointe les non-dits. Elle suggère mais n'impose pas.	13 19	Enregistrements audio des discussions en trio. Collecte de commentaires oraux . Sept trios de trois élèves ont été enregistrés. Les verbatim ont été transcrits pour chaque groupe.
Étape 10	ÉCRITURE de la quatrième version du conte	Réviser puis réécrire individuellement son texte en tenant compte des commentaires oraux des pairs. Écriture sur feuille A4.	17	Quatrième version écrite du conte
Étape 11	Synthèse de « ce que je pense avoir acquis » en tant qu'élève en vue d'un transfert à d'autres écrits.	Rédiger individuellement la liste des compétences que l'élève pense avoir acquises en réalisant ce projet d'écriture. Répondre à la question suivante par des tirets : « Ce que j'ai appris en écrivant mon conte et qui me servira à l'avenir dans mes productions écrites ». Mise en commun en groupe-classe en ajoutant des couleurs : le rouge = ce qui me servira pour réécrire un conte, le bleu = ce qui me servira pour écrire n'importe quel écrit et le vert = ce qui me servira pour moi, en tant que sujet-écrivain. Des tableaux de synthèse ont été réalisés pour chaque sujet.		Annexes supplémentaires.

Tableau 3 : Étapes du dispositif implémenté en classe adapté de Colognesi, 2015, pp.118-121.

Figure 15 : Schématisation du procédé implémenté en classe selon Colognesi (2018)



6. L'analyse des données récoltées

Dans notre méthode d'analyse, il n'y a pas d'utilisation de l'indicateur quantitatif. Cette recherche est purement qualitative.

6.1 Repérer quels types de commentaires sont émis par les relecteurs

Pour situer nos commentaires nous nous sommes référés aux indicateurs appartenant à la théorie de Bucheton (2014) sur les dimensions d'évaluation de l'écrit. Il est à noter que tous les indicateurs possibles qu'offre Bucheton (2014) ne sont pas présents dans notre schématisation car ils n'y trouvent pas tous leur place (ils ne sont pas énoncés par les élèves). Afin de présenter nos données récoltées, l'arbre thématique de Paillé et Mucchielli (2012) s'est avéré un outil de choix. Selon ces deux auteurs, l'analyse thématique consiste « à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'une transcription d'entretiens, d'un document organisationnel ou de notes d'observation » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 236).

Résumé des trois stades du travail d'analyse :

1. Transcription des verbatim (annexe 13) : passage de la forme orale enregistrée sous forme de discours écrits.
2. Réalisation de tableaux d'analyse des relevés des commentaires écrits et oraux (Annexes 18 et 19). À ce moment, il était important de savoir quels commentaires conserver, quels sont ceux qui nous semblent significatifs ? Nous décidons d'analyser chaque commentaire pour en vérifier sa signifiante, c'est-à-dire le lien avec notre problématique. « La signifiante d'une donnée n'étant pas tant une question de nombre que de statut de l'information » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 266). Ce n'est pas parce que plusieurs élèves auront écrit plusieurs fois le même commentaire qu'il aura plus d'importance que d'autres. Nous catégorisons, ensuite, ces commentaires en les inscrivant dans une rubrique des dimensions de l'écrit à laquelle ce commentaire fait référence et, finalement, nous thématisons sous forme d'étiquettes qui « qualifient ce qui se déroule dans le témoignage des acteurs » (Lejeune, 2019, p. 62). Nos étiquettes thématisées sont placées par ordre d'apparition dans les analyses effectuées. La « saturation » est apparue lorsqu'aucune nouvelle étiquette ne pouvait être identifiée.

Exemple de tableau d'analyse des relevés de thèmes :

Analyse des relevés de thèmes : commentaires oraux					
Thèmes générés en lien avec la question de recherche : Quels types de commentaires oraux les élèves fournissent-ils à leurs pairs lors de la relecture collaborative du conte ?					
Enregistrement n°1 (Groupe n°7 - E7, E14, E23) Enregistrement n°2 (Groupe n°6 - E9, E18, E21) Enregistrement n°3 (Groupe n°5 - E2, E17, E22) Enregistrement n°4 (Groupe n°1 - E3, E5, E20) Enregistrement n°5 (Groupe n°3 - E8, E10, E16) Enregistrement n°6 (Groupe n°2 - E6, E15, E19) Enregistrement n°7 (Groupe n°4 - E1, E11, E13)					
Dimensions évaluées	Indicateurs	Thème généré en lien avec le verbatim. Type de commentaire.	Présentation plus détaillée du thème (verbatim des élèves)	Raisonnement analytique spontané	Analyse du raisonnement analytique
Dimension énonciative et pragmatique	Choix d'une voix d'énonciation	Choisir une voix d'énonciation 31	E15(R) à E6(S) Demande à plusieurs reprises qui « IL S », puis « IL » Qui ? le petit garçon ? E15 pose la même question.	Le scripteur a du mal à poser ses personnages.	L'élève ne se situe pas dans son récit et n'arrive pas à situer ensuite ses personnages en prenant du recul.
			E15(R) à E6(S) Tu dis il était une fois un petit garçon, malheureusement ils sont... ils sont morts et... j'ai pu comprendre que est mort en fait.		
	Polyphonie du texte, gérer la voix des autres	Gérer les discours des personnages 6	E7(R) demande à E23(S) pourquoi elle souligne des mots qui sont justes. Il l'a vérifié au dictionnaire et au Bescherelle.	E7(S) tient à expliquer son choix en le justifiant à l'aide de ses déjà-là. Il explique avec ses mots qu'il a choisi le présent de manière consciente. Quand on utilise un dialogue on le met au présent.	E7(S) utilise les outils et surtout réaffirme ses choix en se confortant dans l'idée que ses choix orthographiques étaient les bons étant donné qu'ils se rapportaient à la polyphonie du texte. Cependant, il a totalement oublié la ponctuation du dialogue.
	Implication du relecteur, prise en compte du travail de l'autre.	Apprécier le travail du scripteur 33	E14(R) à E23(S) J'aime bien le but de la petite fille qui apprend que sa mère est toujours en vie.	Donner son avis sur le conte, sur le produit.	Donner un avis en utilisant des justifications : pourquoi je le trouve comme ça. C'est sur le conte et non pas sur la réalisation. On

Légende :

Colonne 1 : dimensions de l'écriture de Bucheton (2014, pp. 115-116).
 Colonne 2 : indicateurs d'évaluation de Bucheton (2014, pp. 115-116).
 Colonne 3 : Les thèmes générés en fonction des commentaires (étiquettes à argumenter).
 Colonne 4 : Tous les extraits des commentaires pouvant servir d'exemple pour le thème généré.
 Colonne 5 : Notre raisonnement analytique spontané.
 Colonne 6 : Notre analyse du raisonnement et commentaire(s) supplémentaire(s) du chercheur.

Les différentes couleurs correspondent aux différents groupes de discussions.

Figure 16 : Exemple de tableau d'analyse de relevé de thèmes selon Paillé et Mucchielli, 2012, p. 296.

- Écriture du rapport des résultats en lien avec les tableaux d'analyses, ce qui permet de créer un lien entre les éléments du tableau et le phénomène étudié par l'argumentation des étiquettes.

Nous nous inscrivons ainsi dans une méthode de travail progressive ou séquencée menée en deux parties. Premièrement, les dimensions d'évaluation de l'écrit de Bucheton vont constituer notre fiche de départ. Celles-ci sont ensuite divisées en sous-branches : les indicateurs. Deuxièmement, nous analysons nos commentaires écrits et oraux qui seront étiquetés sous forme de thèmes. Nous passons ici à une phase d'inférence : « opération logique par laquelle l'analyste passe de l'examen d'une portion de matériau à l'attribution d'un thème pour cet extrait » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 254). Nous procédons ensuite à une analyse discursive des thèmes en lien avec nos tableaux d'analyse des relevés de thèmes (voir annexes 18 et 19). Ces tableaux nous permettent de montrer à voir nos réflexions successives sur un thème.

Pour Paillé et Mucchielli (2012) ... « ...on cherche à les "faire parler", ils sont parfois mis en lien avec des référents théoriques, puis comparés, relativisés ou corroborés » (p. 295). Nous sommes conscients que cette discussion est très interprétative. Mais Paillé et

Mucchielli (2012) suggère que cette interprétation « offre l'avantage de pouvoir déborder du strict relevé thématique, de manière à exploiter toutes les nuances et implications des résultats qui ne seraient pas apparentes à première vue » (p. 298).

6.2 Constaté les effets des commentaires émis lors des interactions

Constaté que les interactions collaboratives ont eu un effet ou non est un premier pas. Comprendre comment ces interactions fonctionnent est un pas supplémentaire pour répondre à notre question de recherche comment la relecture collaborative permet-elle une amélioration de la production écrite des élèves ?

Dans le but de rendre compte des différentes interactions collaboratives qu'a permis la rédaction de commentaires pour autrui nous envisageons :

- à l'écrit, l'analyse des comportements du scripteur en fonction des commentaires reçus et des modifications effectuées. Nous thématisons ces différents comportements relevés afin de les schématiser.
- à l'oral, quatre catégories proposées par Gilly, Fraisse et Roux (2001) nous permettent d'analyser et de classer les échanges de commentaires selon les quatre modalités de « dynamique interactionnelle ». Ces quatre types d'interactions collaboratives sont divisées en deux grands groupes :

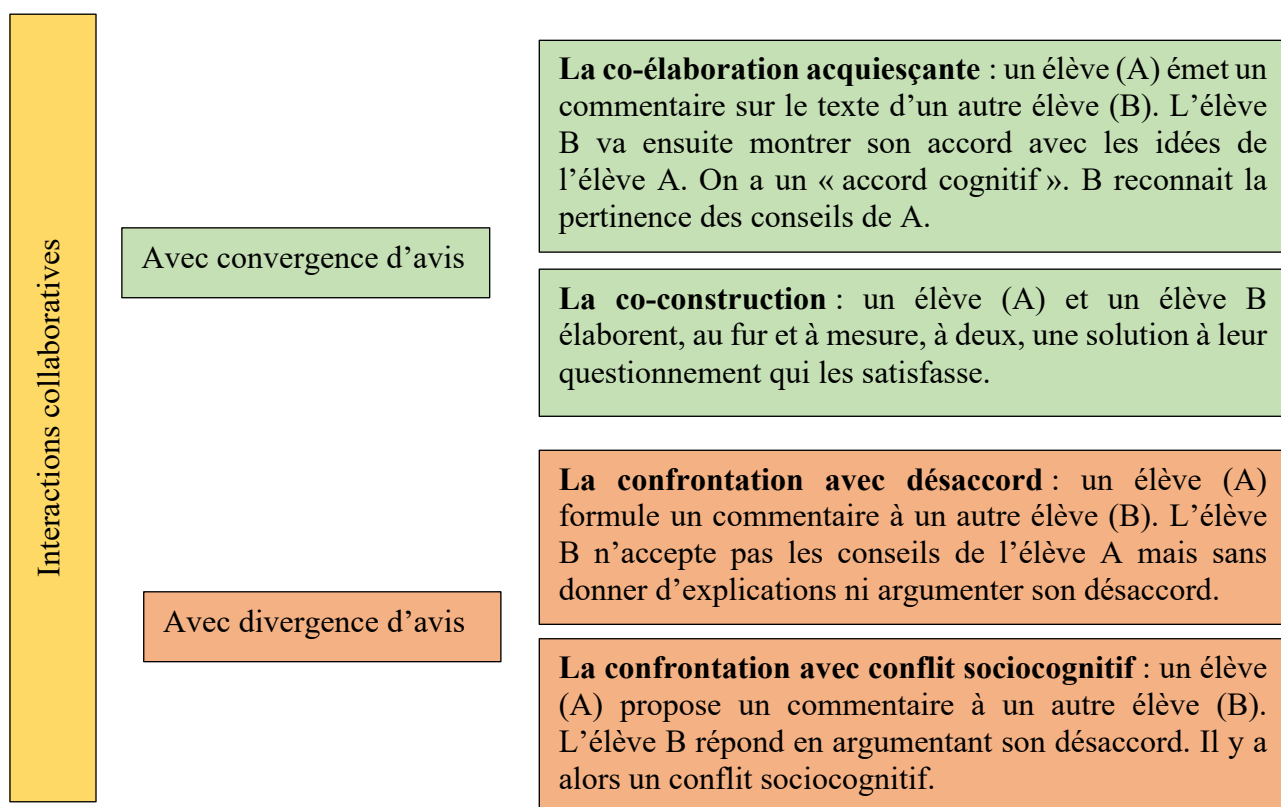


Figure 17 : Les interactions collaboratives, Gilly et al., dans Perret-Clermont et Nicolet, 2001, pp. 91-92.

Chapitre 3 : Analyse et résultats

1. Arbre thématique

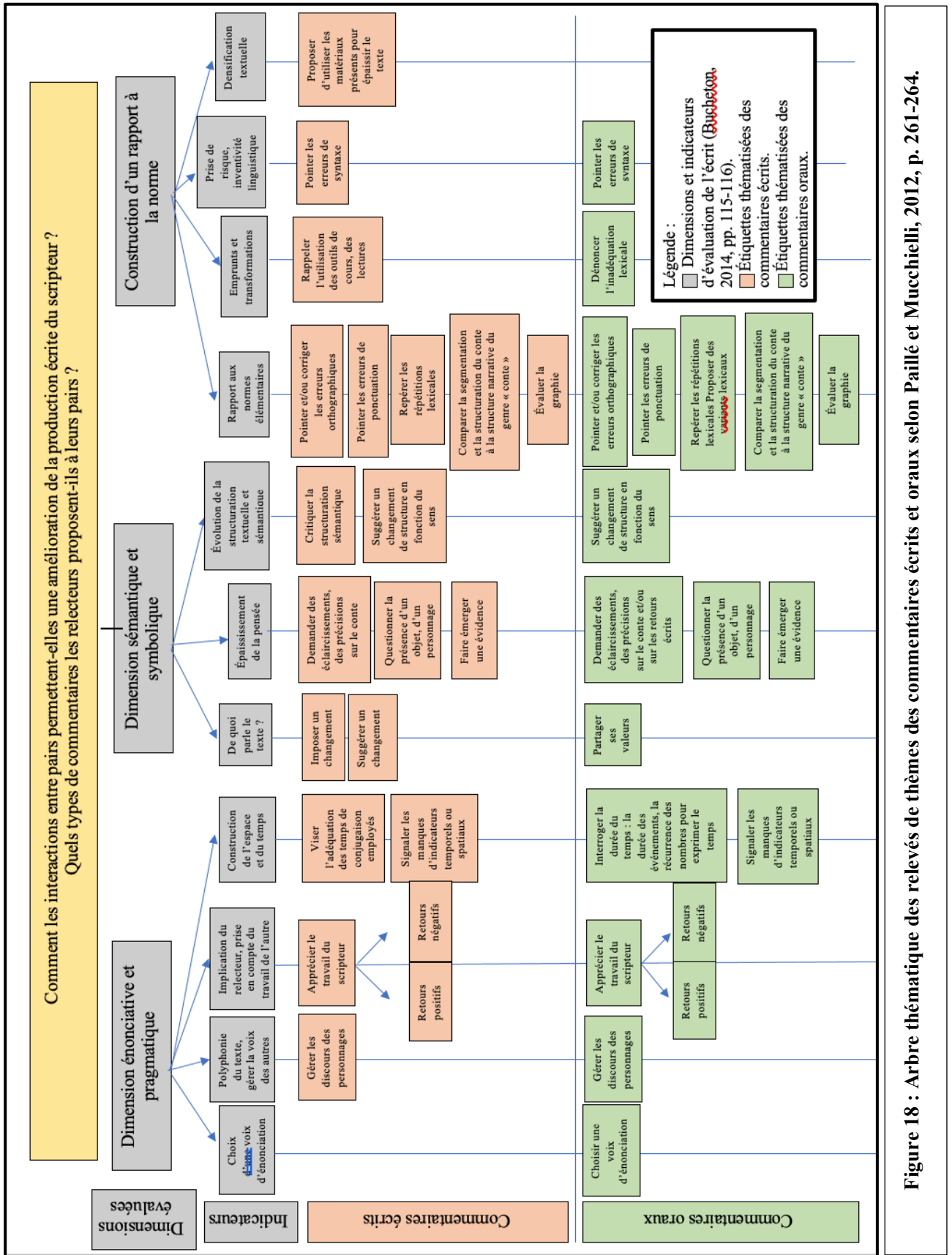


Figure 18 : Arbre thématique des relevés de thèmes des commentaires écrits et oraux selon Paillé et Mucchielli, 2012, p. 261-264.

2. Argumentation des étiquettes

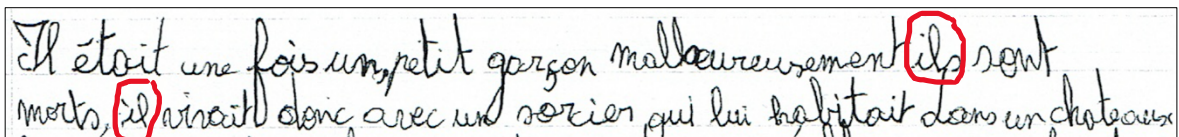
Nous allons examiner en détail nos étiquettes en nous intéressant, séparément, aux trois dimensions de Bucheton (2014). Cette analyse va nous permettre de répondre à notre première question de recherche qui est : quels types de commentaires sont produits par les élèves lors des moments d'échanges entre pairs ? Quelles dimensions de l'écriture de Bucheton (2014) ces retours investissent-ils ?

Nous argumentons, avec des extraits, les nuances qui peuvent être distinguées dans les diverses étiquettes. D'autres exemples auraient pu être utilisés mais nous avons décidé de choisir les commentaires écrits ou les verbatim qui nous semblaient être les plus significatifs et les plus représentatifs de l'indicateur retenu afin de les analyser plus précisément. **Il est possible de retrouver tous les exemples associés à un indicateur à partir des tableaux d'analyse des relevés de thèmes (annexes 18 et 19).**

2.1 La dimension énonciative et pragmatique

2.1.1 Choix d'une voix d'énonciation : choisir une voix d'énonciation : « il » ou « ils » ?

Ce commentaire est apparu exclusivement à l'oral. Les deux relecteurs ont noté la distorsion qui se trouvait dans l'énonciation de E6(S) qui parle bien à la troisième personne, mais parfois au singulier et parfois au pluriel. Voici la partie du texte qui pose problème : Extrait du jet n°2 de E6.



Il était une fois un petit garçon malheureusement ils sont morts, il vivait donc avec un sorcier qui lui habitait dans un château.

E19(R) demande à E6(S) qui est « ils » puis « il ». E15(R) questionne également E6(S) en disant : « ils sont morts et j'ai pas compris qui est mort en fait ». Les deux relecteurs ont bien compris que le scripteur a du mal à fixer l'énonciation en fonction des personnages. Pris dans son récit, E6(S) n'arrive pas à distinguer « l'instance narrative » à utiliser. E6(S) passe donc d'un personnage à l'autre sans changer de groupe sujet. Pour E6(S), la troisième personne du singulier représente le petit garçon alors que la troisième personne du pluriel représente ses parents. Extraits de l'enregistrement n°6 :

E19(R) : Et après directement tu dis heu...tu présentes l'enfant puis après tu dis ils sont morts alors on ne sait pas qui est mort.

E6(S) : On parle de ses parents quoi.

E19(R) : Tu vois un petit mot d'explication.

E6(S) : Oui j'ai oublié des mots.

E15(R) s'adresse à E6(S) : Tu dis il était une fois un petit garçon, malheureusement ils sont...ils sont morts et.... J'ai pas compris qui sont morts en fait.

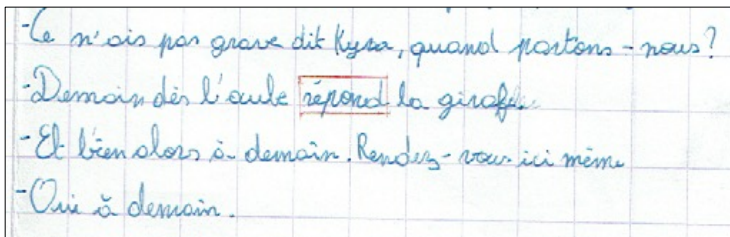
E6(S) : Ben, c'est les parents en fait mais j'ai oublié des mots à ce moment-là.

La discussion s'arrêtera là. Les commentaires des relecteurs sont pourtant intéressants car il témoignent d'une lecture attentive du texte. Ils ont effectivement repéré l'inadéquation et la rupture dans le texte que provoque ce changement de nombre dans le titre du groupe sujet.

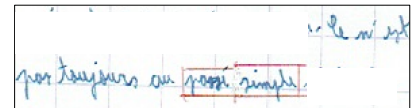
2.1.2 Polyphonie du texte, gérer la voix des autres : gérer les discours des personnages

Nous vous présentons ici un exemple extrait des commentaires écrits. Les élèves soulignent un problème de conjugaison car les verbes sont au présent mais ils omettent de prendre en compte la ponctuation qui suggère un dialogue. Cette polyphonie du texte est donc encore difficile à repérer pour certains enfants même en présence des marqueurs du dialogue.

Extrait du jet n°2 de E8(S) :



E16(R) encadre le verbe au présent dans le dialogue et propose le passé simple. Extrait des commentaires de E16(R) à E8(S).



Un élève a, lui aussi, soulevé le problème de la polyphonie du texte à l'oral. Extrait de l'enregistrement n°7 :

E13(R) : Il y a des phrases que je comprends pas trop mais ça c'est l'écriture aussi sinon j'aime bien ton histoire et il y a juste le temps du passé parce que parfois il y a des mots heu...

E11(S) : Oui mais il y a des fois que je fais des dialogues donc je peux pas mettre toute mon histoire au passé.

E13(R) : Oui, oui mais...

E11(S) : Donc il y a des phrases au présent.

2.1.3 Implication du relecteur, prise en compte du travail de l'autre : apprécier le travail du scripteur

Ces commentaires sont apparus dans les retours oraux et écrits. Tous les élèves relecteurs ont fourni une appréciation du travail du pair à un moment donné, dans leurs commentaires écrits ou oraux. Il est important de noter que ces commentaires ne sont pas exclusifs et qu'un même relecteur a pu donner plusieurs types de commentaires tant positifs que négatifs. En

analysant ces commentaires il s'avère que ceux-ci ne sont pas tous du même type. Les commentaires écrits ont été recopiés afin de pouvoir proposer nos divers exemples. Ils proviennent tous des jets n°2 des élèves. Nous pouvons dès lors réaliser des regroupements :

2.1.3.1 Les commentaires positifs :

○ Les valorisations d'ordre général :

Les commentaires écrits : E15(R) à E19(S) : « J'aime beaucoup le concept ». E11(R) à E1(S) : « Bien détaillé ». E5(R) à E3(S) : « C'est génial ». E5(R) à E20(S) : « Ton conte est super ». E10(R) à E16(S) : « Il est très bien imaginé ». E8(R) à E10(S) : « Bravo ». E22(R) à E2(S) : « Belle histoire créative ». E21(R) à E18(S) : « Il est super ton conte, c'est une bonne histoire ». E11(R) à E13(S) : « Beau texte ». E15(R) à (E6) : « Tu avais une bonne idée, continue comme ça ». E18(R) à E21(S) : « J'aime l'idée, super ! ». E20(R) à E3(S) : « L'histoire est bien pensée ». E7(R) à E14(S) : « C'est bien expliqué ».

Les commentaires oraux : E17(R) à E2(S), enregistrement n°3 : « C'est un très, très beau conte ». E7(R) à E23(S), enregistrement n°1 : « Une petite fille qui veut retrouver sa mère c'est vraiment très bien comme histoire ». E6(R) à E19(S), enregistrement n°6 : « Ton conte est bien, bravo ». E18(R) à E9(S), enregistrement n°2 : « C'est une chouette idée ».

Le fait de proposer des retours positifs généraux va induire de la motivation chez des élèves qui se sentiront plus sûrs d'eux via cette appréciation de leur performance. Le fait que ces commentaires soient proposés dès la première séance de production de commentaires va permettre un retour positif dès le début des écrits et les encourager pour la suite.

○ L'expression des sentiments ressentis :

Les commentaires écrits : E15(R) à E19(S) : « J'ai pris du plaisir en le lisant ». E6(R) à E19(S) : « Ton conte est rempli de courage et d'émotions ». E14(R) à E23(S) : « L'histoire n'est pas lassante ». E3(R) à E20(S) : « C'est mon conte préféré maintenant ».

Les commentaires oraux : E23(R) à E7(S), enregistrement n°1 : « Le conte est chouette et pas ennuyeux ».

L'expression des sentiments des lecteurs est une porte ouverte sur la dimension pragmatique du texte. En effet, en exprimant ce qu'ils ont ressenti, les relecteurs confortent les auteurs dans le fait de la bonne prise en compte des sentiments ressentis par l'autre.

○ L'intérêt porté à un critère du conte :

Les commentaires écrits : E23(R) à E7(S) : « J'adore l'idée des zombies ». E14(R) à E7(S) : « Le titre est accrocheur ». E14(R) à E23(S) : « J'adore le but de l'histoire ». E3(R) à E5 (S) : « Tu as bien changé la manière du début de l'autre conte, Blanche Neige je pense ».

Les commentaires oraux : E14(R) à E23(S), enregistrement n°1 : « J'aime bien le but de la petite fille qui apprend que sa mère est toujours en vie ». E7(R) à E14(S), enregistrement n°1 : « L'idée du farfadet qui veut aller dans le monde du père Noël c'est vraiment très bien ». E16(R) à E8(S), enregistrement n°5 : « Le titre correspond bien, il est bien imaginé ».

Mettre le doigt sur un critère précis en l'appréciant signifie pour l'auteur qu'il va pouvoir le conserver lors des versions suivantes. C'est un acquis pour lui dont il devra moins se soucier.

○ L'intérêt porté aux révisions déjà effectuées par l'auteur :

Les commentaires oraux : E3(R) à E5(S), enregistrement n°4 : « Bravo d'avoir changé la fin de l'histoire et pour avoir essayé de faire des paragraphes ». E11(R) à E13(S), enregistrement n°7 : « Ton cadre était mieux détaillé que le deuxième jet ». E3(R) à E20(S), enregistrement n°4 : « J'adore toujours ton texte ». E6(R) à E15(S), enregistrement n°6 : « Ton conte est mieux que la première fois ». E15(R) à E19(S), enregistrement n°6 : « Ben je trouve que tu t'es beaucoup amélioré ».

Lors des commentaires oraux, les élèves ont pu noter les révisions déjà apportées au conte. Les élèves distinguent ce qu'ils ont aimé voir changer : le cadre, la fin ou les paragraphes et que, même s'il est modifié, il est toujours « adorable ». Ceci va permettre à l'auteur de percevoir les révisions d'une façon plus sereine et plus assurée.

2.1.3.2 Les commentaires négatifs :

○ L'instabilité de la qualité de la production :

Les commentaires oraux : E16(R) à E10(S), enregistrement n°5 : « C'est bien, mais pas toujours très bien ».

○ Le manque d'originalité :

Les commentaires écrits : E20(R) à E5(S) : « Le conte est bien, mais un peu basique ».

Ce commentaire est en opposition avec le commentaire positif donné à ce même élève par l'autre relecteur. E3(R) trouve qu'E5(S) a bien modifié le début de l'histoire de Blanche Neige et l'en félicite alors que E20(R) trouve cela « basique » car il a fait appel à un conte connu et manque d'originalité.

- Le manque de finesse dans les détails :

Les commentaires écrits : E6(R) à E15(S) : « Ton conte était superbe, mais avec des détails en trop ».

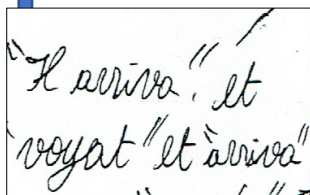
Il est à noter que tous les commentaires négatifs commencent par un retour positif avant d'ajouter le « mais ». Celui-ci tend à signifier que l'on est en opposition avec ce que l'on vient de dire. Ce « mais » annule le caractère positif du commentaire et met l'accent sur la remarque négative.

2.1.4 Construction de l'espace et du temps

2.1.4.1 Viser l'adéquation des temps de conjugaison employés

La durée d'une action : Dans les commentaires écrits, les élèves mettent en pratique la leçon de conjugaison sur la concordance des temps dans le récit. Le passé simple exprimant un évènement court et subit alors que l'imparfait exprime plutôt des actions longues. Lorsque des erreurs sont repérées, certains élèves relecteurs notent simplement que le scripteur n'a pas respecté les temps du passé, sans proposer de correction. D'autres, au contraire, corrigent eux-mêmes, les verbes dans la marge. Certaines corrections sont exactes alors que d'autres comportent encore des erreurs.

Extrait du jet n°2 de E3 :



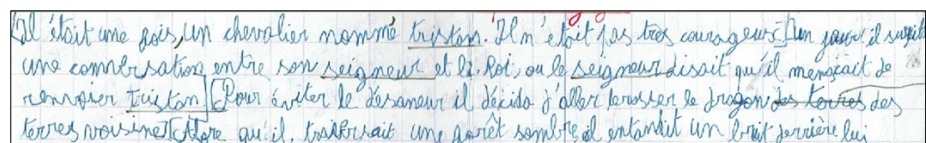
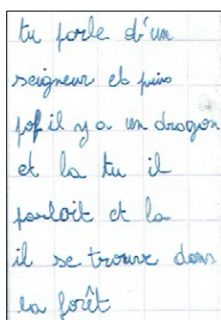
Extrait des commentaires de E20(R) à E3(S) :

L'élève E20(R) propose les corrections des verbes de E3(S) au passé simple dans la marge mais commet une erreur.

2.1.4.2 Signaler les manques d'indicateurs temporels ou spatiaux

Ces commentaires sont apparus aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Les élèves signalent le « manque » de quelque chose mais ne proposent pas de compléter les phrases par un mot

lien qui indiquerait le changement de lieu ou de temps. Extrait du jet n°2 de E11(S) accompagné de son commentaire par E1(R) :



Le commentaire de E1(R) sur la partie du texte de E11(S) montre bien que le relecteur ne se situe pas dans l'histoire. Pour E1(R) on passe d'un endroit à un autre sans lien. Les événements qui se succèdent à un rythme trop rapide pour E1(R) ne lui permettent pas de situer les personnages à leur place sans ajout de compléments de lieu ou de temps.

De même dans les commentaires oraux. Extrait de l'enregistrement n°1 :

E7(R) : En fait les phrases, les phrases ne se suivent pas parce que voilà par exemple tu comment expliquer ? Hum, allez par exemple il y a quelque chose et directement il y a autre chose je veux dire.

E14(S) : Ah, ça ! J'avais fait un moment ça par rapport à la forêt donc je me suis complètement téléporté, mais après j'ai réglé le problème donc je ne comprends pas où serait le problème.

2.1.4.3 Interroger la durée du temps

Ces commentaires ont seulement été émis à l'oral. Les élèves relecteurs qui mettent en avant ces commentaires n'ont pas les mêmes notions de durée d'une action que les scripteurs. Les relecteurs s'interrogent différemment sur cette notion de durée :

○ En évoquant la durée des événements

Pour le relecteur, il manque des détails pour que l'action en cours soit réaliste au niveau de sa durée.

Extrait de l'enregistrement n°7 :

E11(R) : Ben en fait on dit que « après deux jours de combat, je trouve que c'est un peu long deux jours.

E13(S) : Ben justement, c'est une histoire imaginaire, c'est le but que ça prenne longtemps enfin moi...c'est vrai que c'est long, mais c'est une histoire imaginaire.

E11(R) : oui mais, ils dorment les autres tu vois.

E13(S) : Ben non ils dorment pas, ils se battent ils se combattent à plusieurs mais il y en a qu'un qui ne survit pas quoi, c'est dans ce sens-là. Mais ils se combattent pendant deux jours car il est vraiment très résistant.

E11(R) : Ben j'espère hein !

E11(R) pense qu'il n'est pas réaliste de se battre pendant deux jours sans arrêt. Dans son conte, E13(S) ne décrit pas ces jours de combat. E11(R) pense donc, tout naturellement, qu'ils n'arrêtent jamais de se battre. E13(S) se justifie en disant qu'il s'agit là d'une histoire imaginaire et que son héros est très résistant. Pour lui, imaginaire signifie donc que tout peut arriver, alors qu'E11(R) pense qu'il faudrait détailler ce laps de temps pour rendre le texte plus réaliste.

○ En évoquant la récurrence des nombres pour exprimer le temps :

Extrait de l'enregistrement n°6 :

E6(R) : Oui. Aussi au lieu que tu dises dix ans plus tard tu aurais pu dire aussi quelques années plus tard. Parce que dix ans plus tard, **il y a un peu plus de nombres dans ton texte.** Tu as dit trois minutes, trente minutes après... Bon après trente minutes de marche.

E19(S) : Non mais tu as confondu parce que trente minutes de marche c'était en plein milieu de l'histoire, hein.

E6(R) : Oui mais un peu plus loin du coup **ce que tu aurais pu faire c'est genre dire quelques années plus tard, au lieu de dire dix ans plus tard.**

Ens. : Qu'est-ce qui te gêne là-dedans ? Dis-moi un peu.

E6(R) : **Qu'il ait mis deux fois des chiffres.**

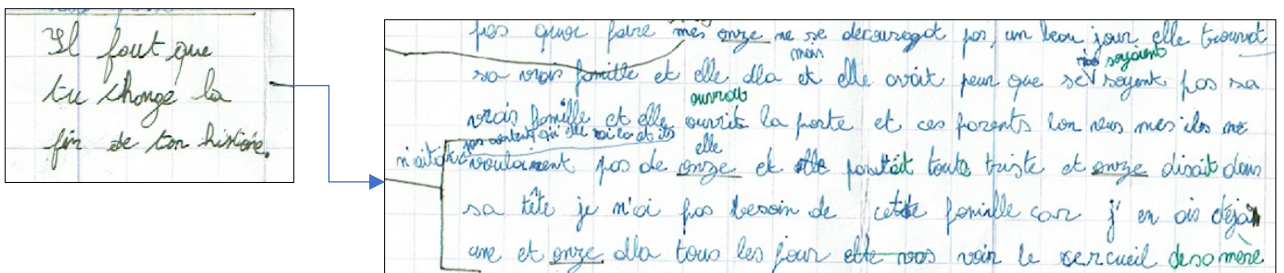
E6(R) questionne E19(S) sur le fait qu'il utilise trop souvent des nombres pour signifier les durées (surlignage jaune). E6 (R) propose une alternative aux chiffres. Ce vocabulaire moins précis est plus en adéquation avec le vocabulaire temporel utilisé dans les contes (surlignage vert).

2.2 La dimension sémantique et symbolique

2.2.1 De quoi parle le texte ?

2.2.1.1 Imposer un changement : problèmes humains

La dimension symbolique du conte est, ici, le centre des préoccupations. L'élève auteur n'a pas les mêmes préoccupations, ni les mêmes figures symboliques que ses lecteurs. Si l'on considère tous les élèves comme des sujets écrivant qui sont inscrits dans un cursus scolaire, il est imaginable qu'ils n'écrivent pas tous la même chose sur le même sujet. Chaque scripteur va chercher à exprimer son vécu, ses pensées à travers des « champs lexicaux » que l'on va observer dans le jet n°2 de E1 et qui pose problème à E13(R). Il le souligne en laissant un **commentaire écrit** très injonctif et désire **imposer un changement**.

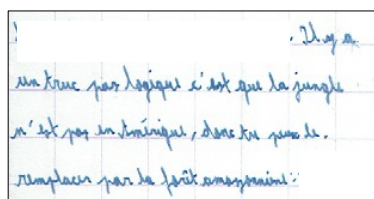


E1(S) exprime dans son conte plusieurs sentiments : celui du malheur de cet enfant qui est née, non désirée car c'est une fille. L'enfant est renié, mis à la porte de la maison avec sa pancarte « à donner » et surtout sans nom. Ensuite, un élan de bienveillance envahit son histoire avec la femme qui va l'adopter et la nommer Onze. Enfin, la persévérance du héros, qui recherche malgré tout sa « vraie » famille. Les thèmes de l'abandon, du rejet, de la persévérance puis de la résignation se succèdent. E13(R) réclame une autre version de la fin de l'histoire en écrivant « il faut ». Malheureusement, il ne donne pas plus de précisions et

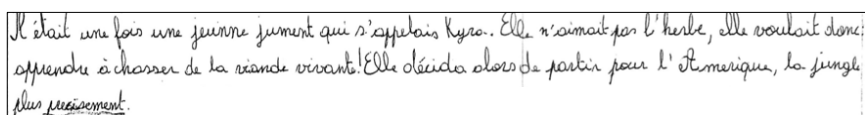
nous ne savons pas pourquoi il désire cette modification, mais nous pouvons supposer que la fin plutôt tragique et triste de cette histoire ne lui convienne pas.

2.2.1.2 Suggérer un changement : univers et « mondes racontés » (Bucheton, 2014, p.43)

L'entrée dans le texte par le lexique nous permet d'observer les mondes visités par les élèves. De même le lecteur va entrer dans l'espace défini par l'auteur du conte. Extrait des commentaires de E16(R) à E8(S) :



Extrait du jet n°2 de E8(S):



E16(R) propose à E8(S) un changement en fonction de ce qu'il estime être une logique géographique. E16(R) n'entre pas réellement dans le monde imaginaire de E8(S), il recherche la logique et propose même une alternative pour que le texte de E8(S) corresponde à ses attentes. En fait, E8(S) est bien entré dans le monde des contes, celui de la fiction, dans lequel les lieux connus et habituels s'évanouissent alors que E16(R) est resté dans un monde familier et restreint, celui du réel. C'est une entrée, ou pas, pour certains élèves dans des univers psychiques et fictionnels que Bucheton (2014) nomme « les mondes racontés » (p. 43).

2.2.1.3 Partager ses valeurs

Extraits de l'enregistrement n°7 :

E11(R) : Non, le personnage principal qui brouille sa famille, c'est pas le méchant quoi qui brouille sa famille.

Ens. : Ok. Donc le personnage principal tu aurais voulu que ce soit un gentil ?

E11(R) : Oui, pas qu'il brouille sa famille par exemple, c'est bien à part quoi.

E1(S) : Ben moi, je trouvais que genre le personnage principal vous voyez ben vu que c'est sa famille qui l'a abandonnée à la fin, alors **qu'ils voulaient vraiment pas d'elle**, ben elle se sentait fort mal. Voilà, c'était ses parents. Du coup, elle voulait se venger. Du coup elle ne.....euh

Ens. : Ah et son but c'était de se venger au début de l'histoire ?

E1(S) : Au début, c'était de retrouver sa famille.

E11(R) : En fait, elle passe un peu partout pour retrouver sa famille et puis elle la brûle !

Pour E11(R), le héros est un gentil. Il ne peut pas se retourner contre sa famille. Il peut encore moins la brûler ! E11(R) trouve que, même si le personnage principal a atteint son but, « c'est limite, limite ». E1(S) justifie cela par de la vengeance qui a été provoquée par un abandon de la part de toute sa famille : ils ne l'acceptent pas. Nous soulevons ici la question des valeurs humaines de chacun. Le Larousse (s.d.) définit la valeur comme « ce

qui est posé comme vrai, beau, bien, d'un point de vue personnel ou selon les critères d'une société et qui est donné comme un idéal à atteindre, comme quelque chose à défendre ». E1(S) défend la valeur d'acceptation : se faire accepter par sa « vraie » famille est primordial jusqu'au bout du conte. E11(R) ne l'analyse pas de cette façon. E11(R) met en avant la valeur de la famille et de l'altruisme du héros envers les personnages du conte. Pour lui, le héros ne peut pas être méchant. Extrait de l'enregistrement n°7 :

E1(S) : Oui ils ne l'acceptent pas. Donc euh....
 Ens. : Donc son conte ne se termine pas bien pour la famille, mais peut-être bien pour le personnage principal ?
 E13(R) : Ben, c'est limite, limite hein !

2.2.2 Épaississement de la pensée

2.2.2.1 Demander des éclaircissements, des précisions sur le conte

Les commentaires écrits, recopiés du deuxième jet des élèves, qui sont formulés dans cette partie servent surtout à faire réfléchir l'auteur sur ce qu'il a écrit. Le lecteur fait totalement appel au sujet écrivant en lui demandant de complexifier les significations et ce, de plusieurs manières :

- « Les généralistes » : qui demandent au scripteur d'expliquer une partie du texte car ils n'ont pas compris l'idée générale qui en ressortait.

Exemples : E5(R) à E3(S) : « Je ne comprends pas », E11(R) à E1(S) : « Ce n'est pas clair » ou E13(R) à E1(S) : « Je n'ai pas trop compris le début ».

- « Les pointilleux » : qui désirent une précision très particulière et qui demandent de détailler une action, un personnage, une situation précise, une phrase précise ou encore un sentiment.

Exemples : l'action : E11(R) à E1(S) : « Pourquoi elle va voir le cercueil ? » ; le personnage : » E2 (R) à E22(S) : « Il n'y a pas de description de la fée » ; une situation précise : E16(R) à E10(S) : « Dans la situation initiale comment a-t-il perdu sa famille ? » ; » E14(R) à E23(S), une phrase précise « Je n'ai pas vraiment compris la douzième phrase ; un sentiment : E15 (R) à E19 (S) : « Peur de quoi ? ».

- « Les initiateurs de discussion » : qui lancent une question pour initier le débat dans la tête de l'auteur.

Exemple : E13(R) à E1 (S) : « Onze quoi ? ». Onze est le prénom de l'héroïne du conte E13(R), avec cette question, lance le débat de la réflexion dans l'esprit de E1(S). Ce débat sera à nouveau entamé, ci-après, dans les commentaires oraux.

Dans les commentaires oraux nous pouvons, à nouveau, relever ces « familles » de commentateurs :

- « Les généralistes » : E14(R) à E7(S), enregistrement n°1 : « Je n'ai pas bien compris le moment où les zombies arrivent pour attaquer, je ne comprends pas le but ».
- « Les pointilleux » : l'action : E16(R) à E8(S), enregistrement n°5 : « Il manque des détails dans la situation initiale, où habite Kyrà ? » ; E18(R) à E9(S), enregistrement n°2 : « J'ai envie de savoir c'est quoi sa routine du matin ? »

De nouveaux commentaires font leur apparition lors des discussions orales. Les scripteurs **demandent des précisions sur les retours écrits qui leur ont été fournis.**

Exemple 1 : E3(S) demande à E5(R), enregistrement n°4, pourquoi il veut des éclaircissements sur le garçon et le phœnix car c'est le même personnage qui se transforme. La polyphonie du texte est ainsi impactée quand E5 (R) ne comprend pas qui parle, qui prend place dans le conte. Il s'agit dans ce texte d'une seule et même personne mais qui prend une autre allure. Extrait de l'enregistrement n°4 :

E3(S) s'adresse à E5(R) : Tu m'écris : « il a répété deux fois la même chose » : où et quoi, je ne savais pas. Et aussi « Je ne comprends pas. À un moment donné, il décrit le garçon et, deux minutes plus tard, il parle de phœnix ».
E5(R) : Oui, c'est vrai. Dans la première ligne, sur la première ligne tu commences à décrire le garçon, comment il est et sur la deuxième ligne eh ben tu commences à parler ben...
E3(S) : Ben je dis qu'il sait se transformer en phœnix et je décris celui-là aussi.

Exemple 2 : E1(S) a choisi « Onze » comme prénom pour son héroïne. E13(R) ne le comprend pas ainsi et a déjà fait une remarque écrite. Il soutient l'idée que Onze n'est pas un prénom. Extrait de l'enregistrement n°7 :

E13(R) : Ben onze quoi ? Enfin onze, c'est quoi ? Au début tu le dis mais après...onze enfin ? Parce que par exemple pendant ton histoire tu mets onze, onze, onze, onze mais onze quoi ?
E1(S) : Oui.
E11(R2) : Oui mais, ce qui me frappe, c'est que onze c'est lui le personnage principal.
E13(R1) : Oui mais, c'est onze quoi ? Par exemple, onze nous dans notre langage, onze c'est un chiffre. Mais onze quoi ?
E11(R2) : Mais, c'est son nom.
E1(S) : Ben oui, c'est son nom.
E11(R2) : C'est son prénom en fait.
E1(S) : C'est un prénom original quoi.

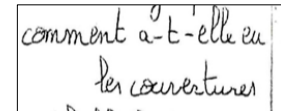
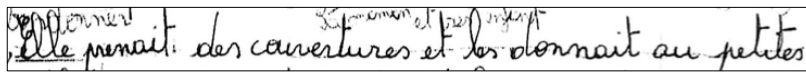
2.2.2.2 Questionner la présence d'un objet, d'un personnage

Plusieurs élèves questionnent leurs pairs par rapport à l'apparition sans explications d'un objet ou d'un personnage dans la trame du conte. L'inutilité de certains objets ou

personnages est ainsi soulignée. A l'écrit ces commentaires sont surtout de l'ordre de l'apparition subite d'objet.

Extrait du jet n°2 de E2 :

Extrait des commentaires de E22(R) à E2(S) :



À l'oral, ces commentaires sont également présents. Les discussions s'engagent :

- sur le sens de la présence d'un personnage (pourquoi est-il cité s'il ne sert à rien ?).

Extrait de l'enregistrement n°7 :

E11(R) : Comment dire ? J'ai l'impression qu'il y a un dragon, c'est ça que en fait, je ne comprends pas comment il est là, quoi et très bien...

- sur l'origine d'un personnage (d'où vient-il ?). Extrait de l'enregistrement n°6 :

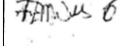
E19(R) : Par exemple, on dit le sorcier, puis d'un coup on dit le méchant, on n'a jamais parlé d'un méchant dans...

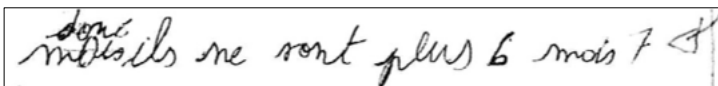
E6(S) : Ben si le sorcier c'est... Le sorcier en fait il est méchant quoi.

2.2.2.3 Faire émerger une évidence

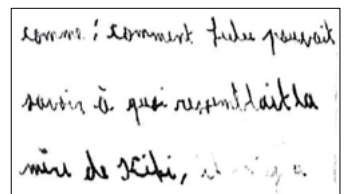
Dans ces commentaires laissés à l'écrit, nous noterons le désir des lecteurs de faire évoluer le récit en mettant en lumière des évidences qui n'ont pas fait sens lors de la relecture chez les commentateurs.

Exemples :

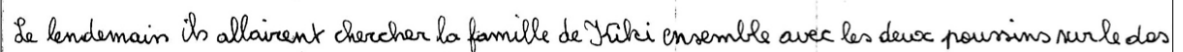
- Extrait des commentaires de E11(R) à E13(S) :  (« 7 mais 6 »). Le relecteur signale que les lutins sont sept, il y en a un qui meurt donc ils ne sont plus que six et pas le contraire. Il trace une flèche pour souligner la confusion. Extrait du jet n°2 de E13(S) :



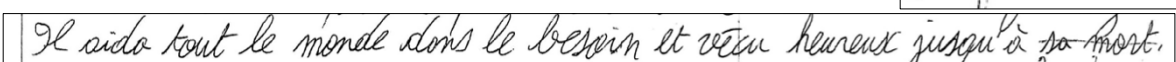
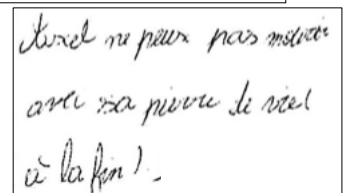
- Extrait des commentaires de E16(R) à E10(S). Pour E16(R) l'évidence réside dans le fait que l'on ne peut chercher quelqu'un que si l'on sait à quoi il ressemble. E10(S) n'ayant pas décrit la mère de Kiki, il ne pouvait pas la retrouver dans la suite du conte.



Extrait du jet n°2 de E10(S) :



- Extrait des commentaires de E3(R) à E20(S). E3(R) suggère à E20(S) que son héros ne peut pas mourir à la fin du conte car il possède la pierre de vie. Extrait du jet n°2 de E20(S) :



Cette remarque écrite va susciter un vif débat lors des discussions en groupe.

Extrait de l'enregistrement n°4 :

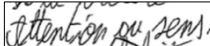
E3(R) : Axel ne peut pas mourir à la fin avec la pierre de vie.
E20(S) : Ça je ne comprends pas vraiment.
E3(R) : Mais il a une pierre, la pierre de vie pour ressusciter les morts.
E20(S) : Oui.
E3(R) : Donc il ne peut plus mourir. Enfin, moi, c'est ce que je comprends.
E20(S) : Ben, c'est pour aider les autres c'est pas forcément pour lui tu vois.
E3(R) : Ok.
Ens. : Et donc, il ne s'en sert pas pour lui dans ton conte ? J'aurais une pierre de vie j'aurais envie de m'en servir.
E20(S) : Oui mais, lui son but c'est d'aider les autres.
E3(R) : Oui mais, s'il se ressuscite, il pourra aider encore des autres personnes avec les pierres qu'il aura encore.

E3(R) propose à E20(S), à la fin de la discussion, de pouvoir aider encore plus de monde, à l'avenir, en utilisant sa pierre de vie pour lui-même.

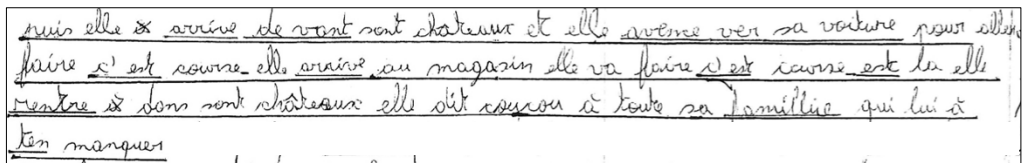
2.2.3 Évolution de la structuration textuelle et sémantique

2.2.3.1 Critiquer la structuration sémantique

Ces critiques, qui sont apparues à l'écrit, n'apportent que peu de précision sur ce qu'il serait nécessaire de modifier et, surtout, comment le modifier.

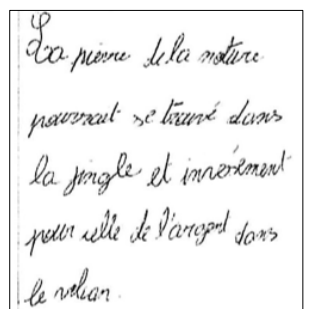
Extrait des commentaires de E20(R) à E5(S) : 

E20(R) souligne les phrases concernées mais ne propose pas d'alternatives. Extrait du jet n°2 de E5 :

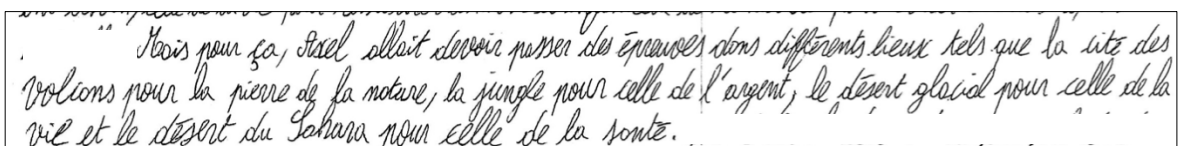


2.2.3.2 Suggérer un changement de structure en fonction du sens

À l'écrit, E3(R) propose à E20(S) de modifier la structure de son conte en changeant la localisation des pierres recherchées par le héros. Ces positions géographiques correspondraient mieux, selon lui, à la « nature » de ces pierres. Toute la structure du conte en serait, alors, impactée. Extrait des commentaires de E3(R) à E20(S) :



Extrait du jet n°2 de E20(S) :



À l'oral les propositions de révision vont dans le sens d'une proposition de variation dans l'ordre des actions.

- Soit le relecteur constate que la chronologie des événements n'est pas respectée :
extrait de l'enregistrement n°4 :

E20(R) à E5(S) : Ben heu...par exemple eh ben elle voit la sorcière, la reine voit la sorcière puis après elle va sur son balai puis elle est direct à la maison enfin...c'est un petit peu tout chamboulé quoi.

- Soit le relecteur propose d'amener une précision plus tôt dans le déroulé du conte, ce qui permettrait de mieux appréhender la suite : extrait de l'enregistrement n°2 :

E18(R) à E9(S) : Moi j'aurais plutôt mis son rêve un peu plus tôt dans la première parenthèse

2.3 La construction par rapport à la norme

2.3.1 Rapport aux normes élémentaires

2.3.1.1 Pointer ou corriger les erreurs orthographiques

Au niveau de l'orthographe, lors des commentaires écrits, trois groupes se distinguent :

Les élèves qui notent qu'il y a des fautes d'orthographe **sans** les souligner, **sans** les corriger.

Extrait des commentaires de E16(R) à E8(S) :

de f. orthographe est bon, quelques fautes mais c'est bon

Extrait des commentaires de E18(R) à E21(S) :

deux mots fautes d'orthographe

Les élèves qui repèrent les erreurs orthographiques en les soulignant **sans** les corriger.

Exemple : Extrait du jet n°2 de E14 :

quand tout le monde dormait. La nuit
verre l'est mais Luisie ne s'avait pas se
bleme traverser l'océan à ce moment là il
Luisie a eu une idée montait sur le bateau
devait arriver au Paul Nord il

E23(R) à E14(S) souligne les fautes d'orthographe à l'aide d'une courbe sous le mot. E23(R) repère des erreurs mais ne propose aucune correction de celles-ci.

Les élèves qui repèrent les erreurs et les corrigent dans la marge ou directement dans le texte.

Exemple : E20(R) à E5(S) qui corrige les erreurs dans la marge et les souligne en rouge dans le texte.

Extrait du jet n°2 de E5(S) et extrait des commentaires de E20(R) :

Il était une fois une très méchante sorcier et elle faisait tellement peur avec son chapeau et ses habits que personne l'aimait et elle était très

... la prière
attention au sem.
pas ses habits → habits /
l'aimer → l'aimait

Deux erreurs sont laissées dans le texte : « elle faisait » et « sont chapeau ».

E13(R) à E11(S) qui corrige l'erreur directement dans le texte. Extrait du jet n°2 de E11 :

il avait trop peur

À l'oral, le pointage des fautes d'orthographe est moins présent qu'à l'écrit. Il se présente sous la forme d'un commentaire général. Exemple : Extrait de l'enregistrement n°1 :

E23(R) s'adresse à E14(S) : Le titre va bien avec l'histoire. Tu dois faire attention aux fautes d'orthographe.

E14(S) : Oui, ça fait deux fois qu'on me le dit.

E3(R) avait écrit les propositions correctes des erreurs orthographiques qu'il avait relevées sur un morceau de papier afin de les montrer aux scripteurs. Extraits de l'enregistrement n°4 :

E3(R) s'adresse à E5(S) : Tu écris beaucoup et, mais. « La tacher » s'écrit « l'attacher » (l'élève le montre écrit correctement).

E3(R) s'adresse à E20(S) : A la fin tu dis « il aida tout le mond », E. (L'élève montre à nouveau sa feuille avec la forme bien orthographiée). Il faut mettre un E pour monde. Car il n'y en a pas.

2.3.1.2 Pointer les erreurs de ponctuation

Au niveau de la ponctuation tous les commentaires sont faits de manière générale, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Rien n'est ajouté dans le texte. Extrait des commentaires de E16(R) à E10(S) :

... je mettrais
quand même quelque virgule,
point et des choses comme ça.

À l'oral, les commentaires sont identiques à ceux de l'écrit : extrait de l'enregistrement n°7 :

E13(R) s'adresse à E11(S) : Et mets aussi des virgules, parce que, parfois, il y a des phrases et tu enchaînes direct au lieu de mettre ta virgule.

2.3.1.3 Repérer les répétitions lexicales

La répétition lexicale est le fait d'utiliser le même mot plusieurs fois dans son texte pour désigner la même chose. À l'écrit, les élèves repèrent les répétitions lexicales de la même manière que les erreurs orthographiques. Il est à noter qu'à l'écrit, aucune proposition de variants lexicaux n'a été faite. Trois manières de proposer les retours sont distinguées :

Les élèves qui repèrent qu'il y a des répétitions **sans** les souligner. Extrait des commentaires de E2(R) à E17(S) :

Il y a trop de répétition

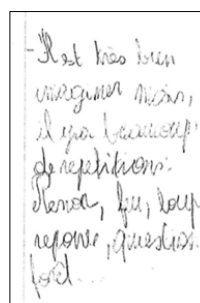
Les élèves qui repèrent qu'il y a des répétitions **en les soulignant**. E13(R) souligne en noir les mots qu'il considère comme des répétitions. Extrait du jet n°2 de E11(S) et extrait des commentaires de E13(R) à E11(S) :

<p>Il était une fois un chevalier nommé Tristan. Il n'était pas très courageux. Un jour il survit une confrontation entre son seigneur et le roi, ou le seigneur disait qu'il menaçait de renverser Tristan. Pour éviter le danger il décide d'aller travailler, de donner les terres des terres voisines!</p>	<p>Répétition Tu as recopié deux fois la même chose</p>
--	---

Nous signalons que l'élève E13(R) barre également la répétition du groupe nominal « des terres » qui lui paraît inutile. Cette répétition semble plutôt due à l'inattention du scripteur qu'à une volonté de l'écrire deux fois. D'ailleurs E13(R) ne l'inclut pas dans « répétition » mais ajoute un autre commentaire : « Tu as recopié deux fois la même chose ».

Les élèves qui **écrivent les mots répétés dans la marge**.

Extrait des commentaires de E8(R) à E16(S) :



À l'oral, des propositions de substitution sont faites par les relecteurs :

La substitution par un autre groupe nominal. Exemple : extrait de l'enregistrement n°5 :

E8(R) s'adresse à E16(S) : Mais tu répètes beaucoup Renor, euh, je dis que tu pourrais le remplacer par le petit renardeau ou la boule de poils rousse.

La substitution par la pronominalisation. Exemple : extrait de l'enregistrement n°7 :

E1(R) s'adresse à E11(S) : Il y a souvent trop des répétitions.
 E11(S) : Oui mais, j'ai essayé de mettre par exemple, pas tout le temps, j'ai essayé de mettre le chevalier. Mais j'essaie de pas trop trop ne plus le mettre parce que ça va faire d'autres répétitions.
 Ens. : Qu'est-ce qu'il aurait pu mettre ?
 E13(R2) : Ben le guerrier.
 E1(R1) : Il.
 E11(S) : En fait je peux pas dire il parce qu'ils sont deux donc sinon on va confondre.
 E13(R) : Tu pouvais mettre le combattant.

E7(S) propose, en plus, un outil à ses relecteurs : le site internet SYNONYMO. Extrait de l'enregistrement n°1 :

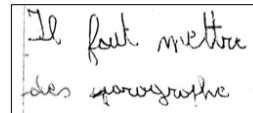
E23(R) : Il y a des répétitions comme alors ou zombie.
 E7(S) : Oui, je sais, mais après j'ai changé quand même après... parce que j'ai regardé sur SYNONYMO et alors j'ai mis zombie et il me mettait fantôme, des trucs comme ça donc moi je me disais que ce n'était pas la même chose. Ben je trouvais que ce n'était pas vraiment la même chose.
 Ens. : Non, mais, tu peux trouver un autre synonyme ?

E7(S) en même temps que E14(R) : Mort-vivant
E7(S) : C'est ça que je disais après.

2.3.1.4 Comparer la segmentation et la structuration du conte à la structure narrative du genre « conte »

À l'écrit, comme à l'oral, les commentaires sont dirigés vers deux aspects distincts du texte :

○ **La segmentation en paragraphes** lors de la mise en page. Les élèves reprochent à leurs pairs de ne pas scinder leur texte en paragraphes mais ils ne proposent aucune piste supplémentaire pour réaliser cette segmentation.



Extrait des commentaires de E7(R) à E23(S) :

De même à l'oral : Extrait de l'enregistrement n°2 :

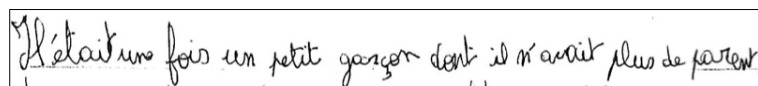
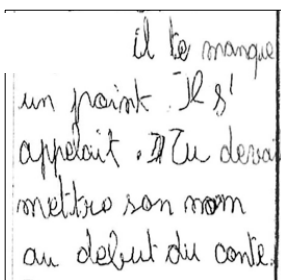
E18(R) s'adresse à E21(S) : Pour moi, il manque deux, trois paragraphes mais sinon c'est tout.

E21(S) : Je sais pour les paragraphes. En recopiant j'ai vu qu'il me manquait des paragraphes.

○ **La structuration à travers la structure narrative des types de texte.** Les élèves ont émis des commentaires très précis sur les différentes parties de la structure narrative du conte. Ces commentaires sont en rapport avec l'annexe 10 (la structure narrative). Toutes les parties de la structure narrative sont abordées de diverses manières, aussi bien lors de la rédaction des commentaires écrits, que lors des discussions orales.

- **La situation initiale :**

○ Présentation du héros ou de l'héroïne : E15(R) demande à E6(S) de présenter son héros dès le début du conte. Extrait des commentaires de E15(R) à E6(S) et du jet n°2 de E6(S) :



E15(R) réitère sa demande à l'oral : Extrait de l'enregistrement n°6 :

E15(R) : En plus, tu dis le prénom de l'enfant juste à la fin. Il faut un peu commencer à la présentation. Au tout début.

E6(S) : Ben, à ce moment-là c'était le soir et s'il ne voulait pas que le sorcier se réveille, il fallait qu'il fasse les présentations après.

○ Recherche de la quête, du but : E15(R) demande à E6(S) de préciser son but au début du conte. E15(R) considère le fait de s'échapper de la cellule comme une épreuve et non comme un but. Extraits de l'enregistrement n°6 :

E15(R) : Ok. Mais, ton conte n'a pas vraiment de but, si au début...

E6(S) : En fait, le but du petit garçon, c'est de s'échapper de la cellule.

E15(R) : Pour moi, je trouve que tu n'as qu'une épreuve. Parce que c'est juste s'échapper de la cellule.

E6(S) : Non, il y a aussi pour retrouver ses grands-parents.

E15(R) : Oui mais, à la fin il les retrouve pas.

E6(S) : J'ai aussi déjà y'a quand ils doivent s'échapper de la cellule, l'autre aussi c'est d'échapper au... Au fait, à un moment donné, le magicien est allé mettre des photos du petit garçon qui s'était échappé. Du coup, ben, les gens ils l'ont vite retrouvé. Ils ont vite reconnu le visage. Et il fallait qu'il s'échappe des gens pour éviter qu'ils les tuent et après...heu

Ens. : Se cacher alors ? C'était plutôt essayer de se cacher.

E6(S) : Oui. Et puis après, il devait aussi retrouver ses grands-parents.

Ens. : Et il les a retrouvés, à la fin ?

E6(S) : Heu...oui.

Ens. : E15(R) fait non de la tête.

E15(R) : Ben non, c'est dit que, en fait, il vivait à la fin avec la fée.

E6(S) : Oui, en fait, il a retrouvé les grands-parents. Il a été vivre avec, sauf que la fée est venue vivre aussi avec les grands-parents.

E15(R) : Ah ! Oui.

- **L'élément déclencheur :**

- Absence de l'élément déclencheur : E15(R) fait remarquer à E6(S) qu'il n'a pas d'élément déclencheur. Extrait des commentaires écrits de E15(R) à E6(S) :

- Déclenchement de l'action : À l'oral, E15(R) et E19(S) ne s'entendent pas sur le moment du conte qui va déclencher l'action. Extrait de l'enregistrement n°6 :

E15(R) s'adresse à E19(S) : Ton paragraphe ne commence pas vraiment au moment déclencheur.

E19(S) : C'est-à-dire ? J'ai du mal à comprendre.

E15(R) : C'est...pas...L'élément déclencheur c'est qu'ils partent. Mais toi tu avais dit, toi, tu avais commencé quand le pilote avait annoncé le départ. Mais c'est quand ils partent.

E19(S) : Mais le début de l'action c'est quand le pilote annonce. Parce que c'est là que ça va crasher. C'est là que ça commence l'action vraiment. C'est quand ils rentrent dans l'avion. C'est à partir de ce moment-là que la scène va se passer. Hors de l'avion il ne se passe rien. Les élèves se taisent indécis.

- **Les éléments modificateurs ou épreuves :**

Aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, les élèves recommandent de proposer trois épreuves au héros. Ce nombre de trois est en concordance avec la structure de l'écriture du conte (annexe 10) qui propose trois éléments modificateurs. Extrait des commentaires de E9(R) à E18(S) :

À l'oral, E14(R) explique qu'il a revu la structure narrative du conte de E23(S) et qu'il a constaté qu'il n'y avait que deux épreuves et que, pour lui, ce n'est pas suffisant. Extrait de l'enregistrement n°1 :

E14(R) s'adresse à E23(S) : Ah ben parce que en fait j'ai regardé les ...comment dire, les situations initiales et déclencheurs, et puis je suis arrivé sur l'élément modificateur. Et j'ai trouvé qu'il n'y avait pas assez d'épreuves. C'était vraiment on va dire ça de texte. (L'élève montre environ cinq centimètres entre ses deux doigts). Plus ou moins et en gros, on va dire que c'était deux épreuves.

E13(R), quant à lui, trouve qu'il faut varier les épreuves et surtout la façon de les solutionner. Extrait de l'enregistrement n°7 :

E13(R) s'adresse à E1(S) : Ok, toutes tes épreuves se terminent un peu de la même façon. Par exemple, au tout début, tu vas dans une maison, c'est une maison et puis après tu ressors vivante. Alors après tu vas dans une maison et tu ressors vivante. Puis après, tu vas dans une autre maison pour trouver tes parents. C'est chaque fois le même début, la même fin.

- **La résolution et la situation finale :**

Les commentaires, concernant ces deux étapes de la structure, sont semblables aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Ils vont dans le sens de l'absence de résolution ou de solution finale. E23(R) remarque que le texte passe de suite de la troisième épreuve à l'atteinte du but du héros. Il constate qu'il manque un dénouement. Extrait du jet n°2 de E9(S) :

Il manque une résolution
à la fin

gros, par ce que la 3^e épreuve tu dois rendre une course sur une piste mixte contre
la championne du monde de formule 1. ~~Prima~~ Oubidou la course commence ~~Prima~~
prend de l'avance mais ~~Prima~~ ne tarde pas à la rattraper après 10 minutes son
~~Prima~~ qui gagne la course en raison de la voiture ~~Prima~~ route de Paris Paris que
il a résolu son père. après qu'il que course ~~Prima~~ division ~~Prima~~ et retrouve
son père. F i N

À l'oral, le relecteur exprime une assimilation de ces deux parties de l'histoire : extrait de l'enregistrement n°1 : E14(R) : Hum...la résolution est mélangée avec la situation finale.

2.3.1.5 Évaluer la graphie

Les commentaires qui évaluent la graphie expriment l'utilité d'avoir une belle écriture dans le but de faciliter le travail du destinataire. Exemples :

Extrait des commentaires de E14(R) à E7(S) :

l'écriture n'est pas
très lisible
compréhensible.

Extrait des commentaires de E10(R) à E16(S) :

l'écriture n'est pas très facile
à lire

À l'oral, un sentiment d'empathie est venu s'introduire dans les commentaires. Extraits de l'enregistrement n°7 :

E13(R) prend la parole et s'adresse à E11(S) : J'ai mis que ton écriture parce qu'il y a des mots que je ne comprenais pas trop.

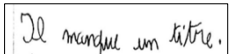
E11(S) : Ben moi c'est pareil, je ne comprends pas trop les autres écritures.

E13(R) : C'est normal. On a tous une écriture en nous.

2.3.2 Emprunts et transformations

2.3.2.1 Rappeler l'utilisation des outils de cours, des lectures

Ces commentaires écrits vont rappeler aux scripteurs que des éléments sont incontournables dans les contes, dont le titre. Extrait des commentaires de E9(R) à E18(S) :



2.3.2.2 Dénoncer l'inadéquation lexicale

À l'oral, le rappel des outils se base sur le vocabulaire du « merveilleux » (annexe 7) présent dans les contes. Le relecteur signale au scripteur qu'il n'a pas un vocabulaire « adapté » et que dans ses lectures précédentes, il n'a pas rencontré ce vocabulaire.

Extrait de l'enregistrement n°7 :

E13(R) : Il y a des mots qui sont pas très inappropriés.

Ens. : Pas très approprié alors.

E13(R) : Oui moi je veux dire qui ne vont pas dans l'histoire.

Ens. : Alors on dit qu'ils sont inappropriés.

E13(R) : Par exemple il y avait des mots comme par exemple défonce ou dégage ben c'est pas des mots qu'on met dans des contes ben j'ai jamais vu ça...

2.3.3 Prise de risque, inventivité

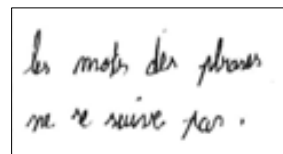
2.3.3.1 Pointer les erreurs de syntaxe

Les commentaires écrits et oraux font référence à trois critères différents :

- La faiblesse dans la construction des phrases. Lors de la phase d'invention les élèves sont pris par la narration. Ils écrivent et prennent des risques qui conduisent à la difficulté de maîtriser la syntaxe.

Les relecteurs notent des difficultés au sein même d'une phrase : extrait des commentaires de E14(R) à E7(S) :

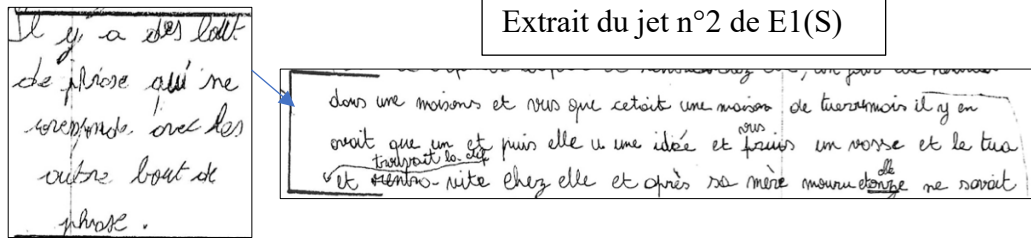
E14(R) ne signale pas les phrases concernées.



De même, à l'oral : extrait de l'enregistrement n°2 :

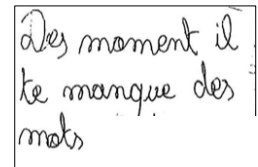
E21(R) s'adresse à E18(S) : Ton conte est très bien, mais je ne comprends pas quelques phrases qui sont mal... une peu mal tournées on va dire...qui sont mal heu...c'est pas vraiment des phrases.

- La cohérence sémantique des suites de phrases : extrait des commentaires de E13(R) à E1(S) :



E13(R) signale à E1(S), en utilisant une flèche et des crochets, quelle partie du texte est concernée. Nous noterons que le deuxième relecteur, E11(R), fait un commentaire identique sur cette partie du texte en écrivant : « Ce n'est pas clair » et en ajoutant, lui aussi, des crochets.

- Les absences de mots dans les phrases qui conduisent à des suites de mots incompréhensibles. Extrait des commentaires de E15(R) à E19(S) : E15(R) ne désigne pas la localisation de ces manques.



À l'oral, E2(R) signale à E22(S) qu'il manque un mot à un endroit précis. Extrait de l'enregistrement n°3 :

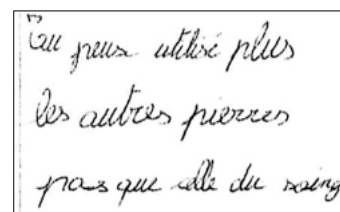
E2(R) : Qu'il manquait un mot. Elle avait oublié un mot.
 Ens. : Tu penses qu'elle a oublié un mot. Quel mot ? Tu sais ?
 E2(R) : Après « empêcha ».

2.3.4 Densification textuelle

2.3.4.1 Proposer d'utiliser des matériaux présents pour épaissir le texte

Ce commentaire est apparu uniquement dans les commentaires écrits. Densifier le texte c'est, entre autres, récupérer à travers son texte des éléments éparpillés que l'on pourrait articuler autrement afin de donner un sens nouveau à l'histoire. Dans l'exemple qui nous préoccupe, E3(R) propose à E20(S) d'utiliser les matériaux qui sont déjà dans sa production écrite et dont on a perdu la trace. Les différentes pierres (de vie, de la nature, de l'argent et de la santé) ont été les quêtes des épreuves du héros. Le relecteur propose de les utiliser toutes, pour densifier le texte.

Extrait du commentaire de E3(R) à E20(S) :



3. La dynamique collaborative

Dans cette partie, nous allons essayer de répondre à notre deuxième sous-question de recherche. Comment les commentaires proposés par les relecteurs sont-ils appréhendés puis appliqués par les scripteurs lors des différentes phases de réécriture ? Comment modifient-ils leurs écrits ? Nous avons réalisé un relevé des divers comportements observés en retour aux commentaires écrits, puis oraux, ainsi que des modifications qu'elles provoquent dans la version suivante du conte.


3.1 Les commentaires écrits :

Pour répondre à ces questions à partir des commentaires écrits, nous avons analysé les commentaires des relecteurs et les comportements des scripteurs correspondant à ces retours. Nous avons choisi de traiter uniquement les commentaires menant à des modifications des productions écrites dans la version suivante du conte. Ces modifications sont apportées, par les scripteurs, à leur texte lors de la réécriture du conte (passage de la version n°2 à la version n°3). Rappelons qu'il s'agit ici d'une relecture collaborative « à distance ». Nous vous proposons un exemple de chaque comportement identifié en réponse aux commentaires reçus. Un lien est aussi réalisé avec nos étiquettes thématiques ou les indicateurs de Bucheton (2014, pp. 115-116) qui sont écrits en italique. Pour conclure nous schématisons les divers comportements relevés, menant à une modification du conte, sous la forme d'un arbre.

3.1.1 Le scripteur manifeste un accord avec le relecteur

- E11(R) a identifié un fait que le scripteur ne peut réfuter : il fait émerger une évidence. Un des nains est décédé donc il n'y en a plus que 6. E13(S) modifiera son texte, dès la version suivante, en utilisant le commentaire de E11(R).

Extrait du jet n°2 de E13(S) Extrait du jet n°3 de E13(S)



The diagram illustrates a text modification. On the left, a handwritten note in blue ink reads "donc ils ne sont plus 6 mais 7". A blue arrow points to the right, where another handwritten note in blue ink reads "plus 7 mais 6".

Un autre exemple montre que E20(S) a, lui aussi, modifié son texte en fonction du commentaire de E3(R) qui lui disait que l'on ne pouvait pas mourir à la fin de son conte avec la pierre de vie. Mais, le changement ne modifie pas la fin de l'histoire.

Extrait du jet n°2 de E20(S)

et veu^u heureux jusqu'à sa mort.

Extrait du jet n°3 de E20(S)

jusqu'à la fin de ses jours.

- Le scripteur applique les normes élémentaires proposées par le relecteur :

Au niveau de l'orthographe :

Extrait du jet n°2 de E11(S)

il avait trop peur

Extrait du jet n°3 de E11(S)

il avait trop peur

Au niveau des répétitions lexicales :

E16(S) va modifier les répétitions lexicales repérées par E8(R) et écrites dans la marge.

Extrait du jet n°3 de E16(S) :

au moment où Orléans était tout seul, un serpent ! Orléans se battit courageusement

Au niveau de la structuration et de la segmentation du texte :

E23(S) segmente complètement sa production : les paragraphes sont constitués. Jets n°2 et n°3 de E23(S) :

La fille à la recherche de sa mère
Il était une fois dans une maison dans le bois vivait une jeune femme qui tombait en cécité d'une fille. Un jour l'enfant messait et c'était une fille elle était blonde aux yeux verts. Mais malheureusement la mère ne pouvait pas la garder alors elle la donna chez sa meilleure amie Sylvie. Mais après parler la mère se fâcha et captura. Au fil du temps elle grandit peu à peu. Mais un jour, elle se promenait et trouva un endroit, une maison, elle n'approcha de la maison et entra dedans, elle trouva une enveloppe et découvrit qu'elle s'appelle Ella et sa mère était toujours en vie. Elle quitta la maison et demanda à Sylvie pourquoi elle avait menti et partit. Partit de la forêt, Ella trouva la rivière sur les rochers glissants et elle aperçut un grand trou au dessus de la montagne et grimpa. Très affamée et épuisée, elle continue de marcher, arriva elle aperçut un grand trou au dessus de la montagne et grimpa. Très affamée et épuisée, elle continue de marcher et m'abandonne par. Arriva elle m'avait par une le trou et tomba dedans. Ella me s'avait pas quoi faire.
Mais un moment elle trouva une idée et réussit à monter. Partit elle aperçut la maison et donc elle allait frapper à la porte et elle aperçut sa mère et pleura de joie. Sa mère lui expliqua pourquoi elle l'a abandonné et lui resta très fort dans ses bras. Ella resta avec sa mère et Sylvie vint leur rendre visite tous les jours.

La fille qui partit à la recherche de sa mère
Il était une fois, dans une maison dans le bois, vivait une jeune femme qui tombait en cécité et un bébé. Un jour l'enfant messait et c'était une fille elle était blonde aux yeux verts. Mais malheureusement la mère ne pouvait pas la garder alors elle la donna chez sa meilleure amie Sylvie. Au fil du temps elle grandit peu à peu. Et puis un jour elle se promenait et trouva un endroit, une maison, elle s'approcha et entra dedans, elle trouva une enveloppe et découvrit qu'elle s'appelle "Ella" et sa mère était toujours en vie.
Elle quitta la maison et demanda à Sylvie pourquoi elle l'avait menti et partit.
Partit de la forêt, Ella trouva la rivière sur les rochers glissants et elle aperçut une maison au dessus de la montagne et grimpa. Très affamée et épuisée, elle continue de marcher et m'abandonne par. Arriva elle m'avait par une le trou et tomba dedans. Ella me s'avait pas quoi faire.
Mais un moment elle trouva une idée et réussit à monter. Partit elle aperçut la maison et donc elle allait frapper à la porte et elle aperçut sa mère et pleura de joie. Sa mère lui expliqua pourquoi elle l'a abandonné et lui resta très fort dans ses bras.
Ella resta avec sa mère et Sylvie vint leur rendre visite tous les jours.
The end

- Le scripteur ajoute les précisions demandées par le relecteur :

E10(S) omet de dire comment son héros a perdu sa famille. Le relecteur le lui demande et E10(S) lui répond dans son jet n°3.

Extrait du jet n°2 de E10(S)

Il était une fois un petit oiseau qui s'appelle Sâhi, il était tout seul parce qu'il avait perdu sa famille.

Extrait du jet n°3 de E10(S)

Il était une fois un petit oiseau qui s'appelait Sâhi, il était toute seul parce qu'il avait perdu sa famille dans un orage.

3.1.2 Le scripteur s'interroge et planifie une solution

- Le scripteur « contourne » le commentaire du relecteur. Il reste, cependant, dans le même indicateur : *construction du temps et de l'espace* : viser l'adéquation des temps de conjugaison employés.

Les commentaires de E20(R) ont perturbé la démarche de réflexion de E3(S). E20(R) demande à E3(S) de modifier les temps de son histoire en écrivant les verbes au passé simple.

Extrait du jet n°2 de E3(S) :

Il avait dit qu'il avait devant une grotte et voyait un champ de lave. Devant un regard avare et dit.

Il arriva et voyait et arriva

Or, E3(S) n'utilisera pas les corrections de E20(R). Se rend-il compte de l'erreur d'E20(R) et donc, met-il en doute les connaissances de E20 ? E3(S) n'est-il pas à l'aise avec le passé simple ? Pour remédier à cet inconfort concernant les temps, E3(S)

va complètement changer son histoire et utiliser le présent ou l'infinitif ou même d'autres verbes. Il reconstruit son espace-temps. Extrait du jet n°3 de l'élève E3(S) :

Levri voulait tellement cette pierre qu'il se mit en route. Il traverse champs et marne pour enfin arriver à la grotte où se trouve la grès. Et après avoir fini sa route il aperçoit la grotte de 2 m de haut.

Le commentaire de E20(R) a provoqué une démarche réflexive chez E3(S) qu'il n'aurait pas eue sans l'intervention de son relecteur.

- Le scripteur « contourne » le commentaire du relecteur. Il change d'indicateur.

E1(R) signale à E11(S) qu'il manque des indicateurs temporels ou spatiaux pour instaurer la continuité de son histoire. E11(S) va changer la forme de sa production écrite afin de créer des paragraphes. Il les met, d'ailleurs, sur son jet n°2, sous forme de crochets avant la

réécriture du jet n°3. Il passe donc de l'indicateur *construction de l'espace/temps* à celui du *rapport aux normes élémentaires* » par la segmentation du texte.

Jets n°2 et n°3 de E11(S) :

Le chevalier Tristan et le dragon écriture par E11(S) 2ème jet (E11)

Il était une fois un chevalier nommé Tristan. Il n'était pas très courageux. Un jour il reçoit une communication entre son seigneur et le roi, ou le seigneur disait qu'il menaçait de renvoyer Tristan. Pour éviter le désastre il décide d'aller braver le dragon des terres voisines. Tristan qui il traversait une forêt sombre il entendit un bruit derrière lui. Il se retourna et vit un troll à la posture noire qui le poursuivait. "que me veux-tu ? demande Tristan et lui, m'attendant son épaule sous la gorge. "j'ai été chassé de mon village" dit le troll. "je dois accomplir un acte de bravoure pour pouvoir y retourner ! donc je poursuis tous les démons qui paraissent dans la forêt. Tristan lui proposa de venir avec lui pour traverser le dragon de troll. Ils ont marché très longtemps jusqu'à arriver au pied de la montagne du dragon. Et il monta les marches au pied du dragon, mais Tristan ne vint pas il avait peur. Mais le troll lui dit qu'il sera la quand il aura besoin et les deux aventuriers se mirent en route. En chemin il croisa les sbires du dragon et les sbires lui firent un peu un peu qui sonna il vint le dragon. Tristan se mit à courir et le combat commença. Tristan se combatte dans un combat son main. Mais à la fin le dragon tomba et Tristan le ramena à son village. Et parvint le chevalier le plus respecté du royaume et le troll retrouva sa place parmi les sages.

⑪ Ecriture du conte 3ème jet
Le chevalier et le dragon

Il était une fois, un chevalier nommé Tristan. Il n'était pas courageux.

Un jour il survint une communication entre son seigneur et le roi ou il disait qu'il menaçait de renvoyer Tristan.

Pour éviter le désastre il décide d'aller braver le dragon des terres voisines.

Mais quand il traversait une forêt sombre il entendit un bruit derrière lui. Il se retourna et vit un troll à la posture noire qui poursuivait qu'il ne vint pas. Tristan et lui, m'attendant son épaule sous la gorge. "j'ai été chassé de mon village" dit le troll. "je dois accomplir un acte de bravoure pour pouvoir y retourner. donc je poursuis tous les démons qui paraissent dans la forêt. le chevalier lui proposa de venir avec lui pour traverser le dragon de troll. Ils ont marché très longtemps jusqu'à arriver au pied de la montagne du dragon et il monta les marches au pied du dragon, mais Tristan ne vint pas il avait peur. Mais le troll lui dit qu'il sera la quand il aura besoin et les deux aventuriers se mirent en route.

En chemin il croisa les sbires du dragon et les sbires lui firent un peu un peu qui sonna il vint le dragon le chevalier combat le jour.

Et le combat commença. gribet et épe sans broche dans combat son main.

Mais à la fin le dragon tomba et Tristan ramena sa tête à son royaume et le troll retrouva sa place parmi les sages. FIN

- Le scripteur propose son interprétation de la compréhension des commentaires du lecteur. E1(S) reçoit le commentaire de E13(R) qui réclame le changement de la fin de son histoire. E13(R) ne donne pas d'autres explications à cette requête. E1(S), dans son troisième jet, va modifier son texte en y ajoutant un personnage fantastique : le dragon. Ce dragon va remercier Onze en l'aidant à assouvir un sentiment : la vengeance. Extrait du jet n°3 de E1(S) :

on dit qu'on se dégage mais on ne veut pas de toi et le dragon viens et brule toute la famille mais onze lui avait dit de bruler sa vrai famille et ils portaient tous bonheur et rentrer chez eux

Est-ce en concordance avec ce que voulait E13(R) ? En ne précisant pas la raison de son désir de changement, E1(S) l'interprète à sa façon et modifie la fin en ajoutant un personnage merveilleux. La collaboration s'oriente dans le sens de la co-élaboration d'une situation finale qui se poursuivra dans l'analyse des interactions des commentaires oraux.

- Le scripteur modifie complètement la partie du texte concernée par le commentaire. E22(R) demande au scripteur comment son héros a obtenu des couvertures pour ses louveteaux. E2(S) répond à ce commentaire en modifiant toute la partie du texte concernée et, donc, le commentaire n'a plus lieu d'être.

Extrait du jet n°2 de E2 (S) :

Un peu plus tard, en se promenant pour chercher un abri pour dormir, elle trouva une ~~serre abandonnée par un ours~~. Elle rentra à l'intérieur et trouva qu'il faisait un peu froid, elle prenait des couvertures et les donnait aux petites. Elle se blottit pour bien avoir

Extrait du jet n°3 de E2(S) :

Elle allait maintenant chercher de la nourriture pour elle et ses louveteaux. Quand la maman trouva de la bonne viande, elle ~~rentra et voyait que l'ours de ses petites avait disparu~~, alors, elle décide de partir à sa recherche.

3.1.3 Schématisation des résultats

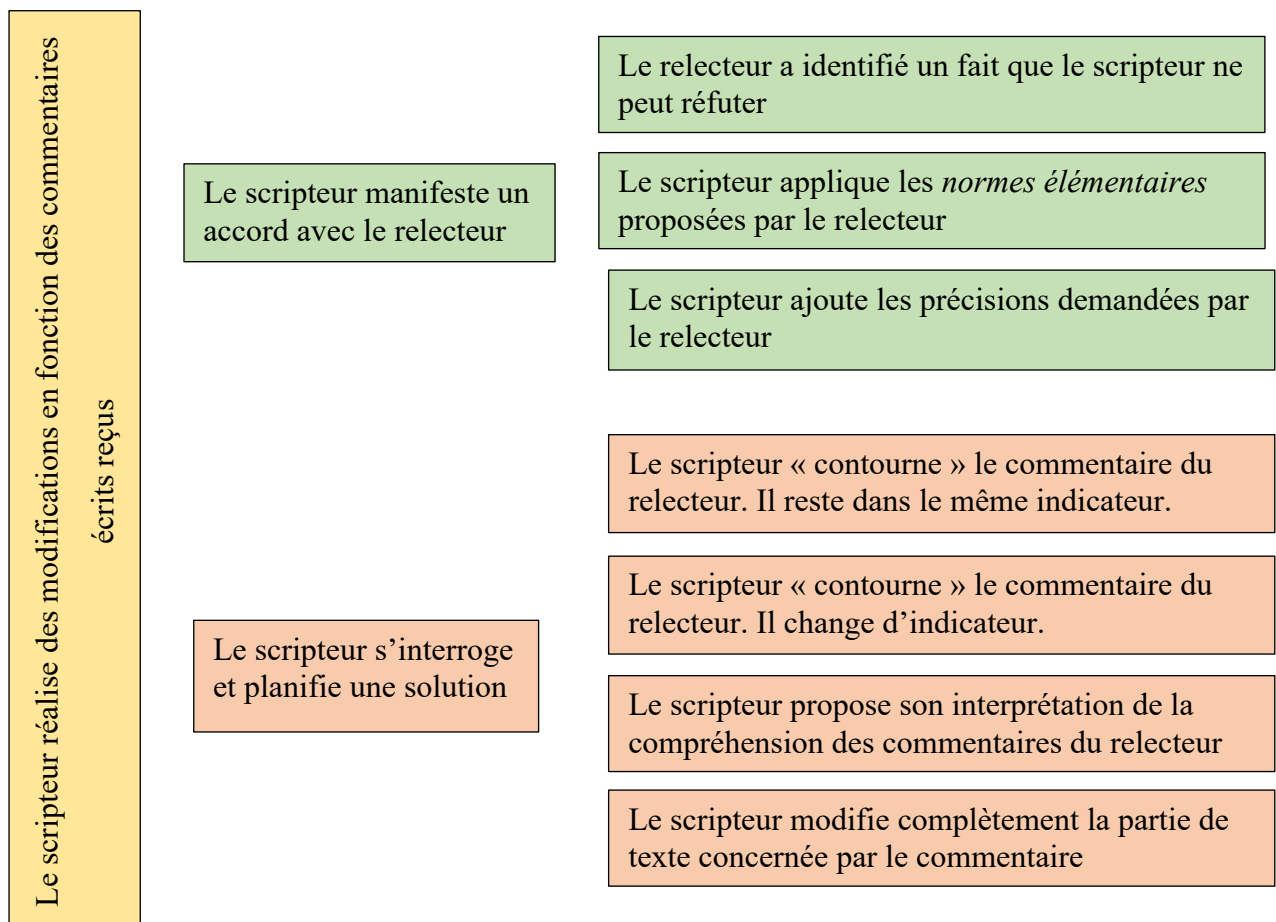


Figure 19 : Schématisation des comportements relevés menant à une modification des productions en fonction des commentaires écrits reçus.

3.2 Les commentaires oraux

Dans cette partie, pour illustrer nos constats, nous avons extrait des exemples représentatifs des interactions collaboratives qui nous intéressent à travers nos verbatim. Nous avons ensuite relevé le fait que ces interactions produisent des changements ou non dans les versions suivantes des contes. L'analyse des verbatim a mené à une présentation schématique des résultats.

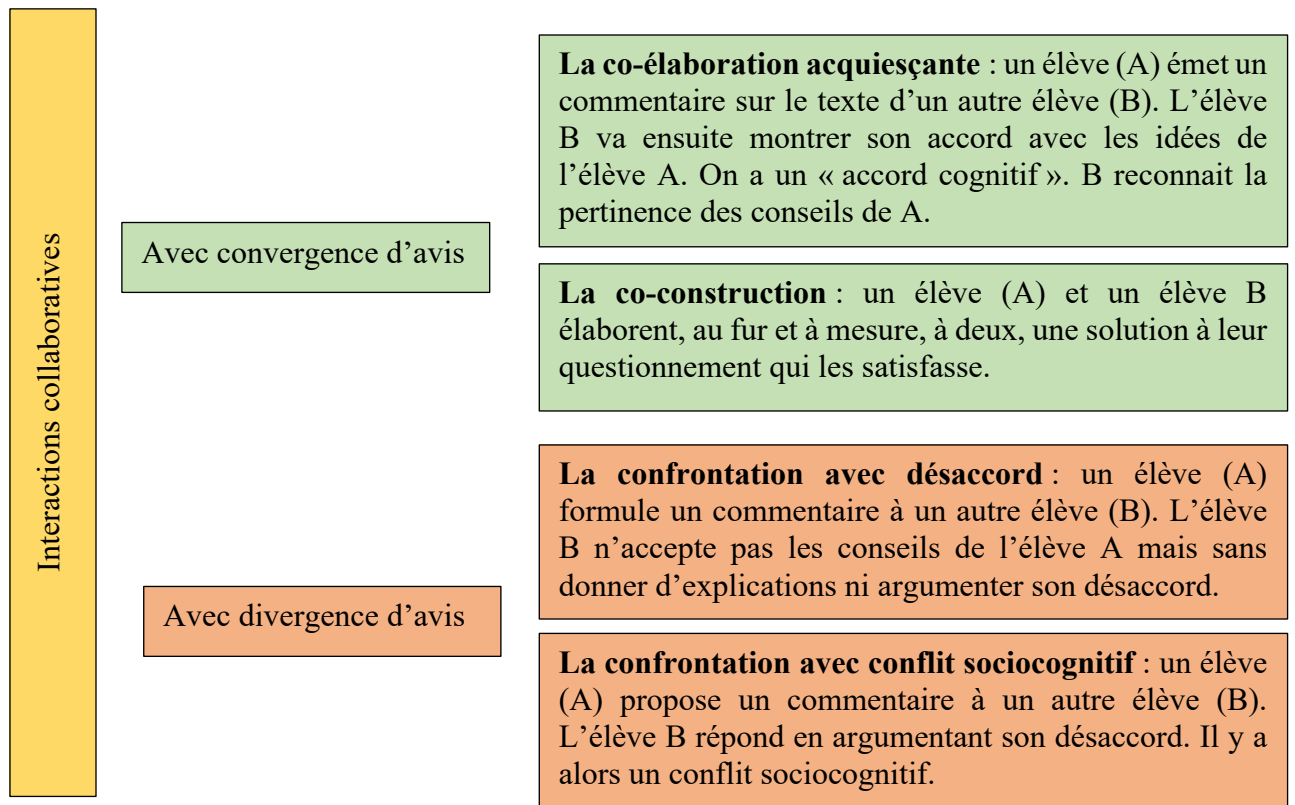


Figure 17 : Les interactions collaboratives, Gilly et al., dans Perret-Clermont et Nicolet, 2001, pp. 91-92.

3.2.1 La dynamique collaborative avec convergence d'avis

3.2.1.1 La co-élaboration acquiesçante

C'est le type d'interactions collaboratives que nous avons le plus rencontré dans nos analyses.

Le premier exemple montre un élève qui élabore un commentaire amorçant une solution pour le scripteur. E19(R) propose à E6(S) de compléter, d'ajouter une explication car, pour lui, il manque des mots. En parlant du sorcier et du méchant dans la même phrase, E19(R) fait le lien que E6(S) n'avait pas perçu auparavant. E6(S) est active car elle construit, en même temps, une réponse qui va dans le sens de l'idée de E19(R).

Extrait de l'enregistrement n°6 :

E19(R) s'adresse à E6(S) : E6(S), c'est un peu pareil, il y a pas mal de fautes d'orthographe, il faut faire attention. Et il manque des mots, il manque quand même des mots et parfois un petit bout d'explication c'est un peu trop rapidement.

E6(S) : Oui, je sais.

E19(R) : Par exemple, on dit le sorcier puis d'un coup, on dit le méchant, on n'a jamais parlé d'un méchant dans...

E6(S) : Ben si, le sorcier c'est... Le sorcier, en fait, il est méchant quoi.

E6(S) modifie le début de son conte en associant le sorcier à sa description : le sorcier maléfique.

Extrait du jet n°3 de E6(S) :

Extrait du jet n°4 de E6(S) :

Le deuxième exemple propose une réelle adhésion au commentaire proposé. E6(S) reconnaît la valeur du commentaire proposé par E15(R). Extrait de l'enregistrement n°6 :

E15(R) s'adresse à E6(S) : Tu dis il était une fois un petit garçon, malheureusement ils sont... ils sont morts et... J'ai pas compris qui sont morts en fait.

E6(S) : Ben, c'est les parents en fait mais j'ai oublié des mots à ce moment-là.

E6(S) reconnaît que quelque chose ne va pas et montre son accord. E6(S) prend en compte la remarque du relecteur et modifie son quatrième jet.

Extrait du jet n°3 de E6(S) :

Extrait du jet n°4 de E6(S) :

Ce dernier exemple propose également une réelle adhésion au commentaire proposé. E19(S) accepte le commentaire de E6(R) et propose de modifier son conte. À l'inverse de ce qu'il affirme, E19(S) ne modifiera aucun des indicateurs temporels chiffrés soulevés.

E6(R) : Oui. Aussi au lieu que tu dises dix ans plus tard tu aurais pu dire aussi quelques années plus tard. Parce que dix ans plus tard, il y a un peu plus de nombres dans ton texte. Tu as dit trois minutes, trente minutes après... Bon après trente minutes de marche.

E19(S) : Non, mais tu as confondu. Parce que trente minutes de marche c'était en plein milieu de l'histoire, hein.

E6(R) : Oui, mais un peu plus loin, du coup, ce que tu aurais pu faire c'est genre dire quelques années plus tard, au lieu de dire dix ans plus tard.

Ens. : Qu'est ce qui te gêne là-dedans ? Dis-moi un peu.

E6(R) : Qu'il ait mis deux fois des chiffres.

Ens. : C'est trop précis pour un conte pour toi ?

E6(R) : Oui.

E19(S) : Oui, c'est vrai, je vais changer. Je n'avais pas remarqué ça. Je ne l'avais pas remarqué.

3.2.1.2 La co-construction

E23(R1), E14(R2) et E7(S) s'interrogent sur le fait qu'il y ait de nombreuses répétitions du mot « zombie » dans le texte. E7(S) explique les démarches qu'il a faites pour éviter cela mais exprime que cela ne lui convenait pas.

E23(R) : Il y a des répétitions comme alors ou zombie.

E7(S) : Oui, je sais, mais après j'ai changé quand même après... parce que j'ai regardé sur SYNONYMO et alors j'ai mis zombie et il me mettait fantôme, des trucs comme ça donc moi je me disais que ce n'était pas la même chose. Ben, je trouvais que ce n'était pas vraiment la même chose.

Ens. : Non, mais tu peux trouver un autre synonyme ?

E23(R1) en même temps que E14(R2) : Mort-vivant

E23(R1) et E14(R2) s'unissent pour trouver un variant lexical qui convienne à E7(S). Ils co-construisent une réflexion destinée à trouver un synonyme qui satisfasse tout le monde.

E7(S) modifiera son conte en utilisant le variant proposé par ses deux relecteurs :

Extrait du jet n°3 de E7(S):

Extrait du jet n°4 de E7(S) :

3.2.2 La dynamique collaborative avec divergence d'avis

3.2.2.1 Confrontation avec désaccord

Extrait de l'enregistrement n°7 :

E13(R1) : Ben onze quoi ? Enfin onze, c'est quoi ? Au début tu le dis mais après... onze enfin ? Parce que par exemple pendant ton histoire tu mets onze, onze, onze, onze mais onze quoi ?

E1(S) : Oui.

E11(R2) : Oui, mais ce qui me frappe, c'est que onze c'est lui le personnage principal.

E13(R1) : Oui, mais c'est onze quoi ? Par exemple, onze nous dans notre langage onze c'est un chiffre. Mais onze quoi ?

E11(R2) : Mais c'est son nom.

E1(S) : Ben oui, c'est son nom.

E11(R2) : C'est son prénom en fait.

E1(S) : C'est un prénom original quoi.

E1(S) n'accepte pas le commentaire et va se réaffirmer dans ses choix. E1(S) est assuré que E13(R) n'a rien compris à son conte puisqu'il n'a même pas imaginé que Onze puisse être le personnage principal. E1(S) cherche à justifier son point de vue en insistant sur l'originalité du prénom. E1(S) est renforcé dans son idée par le deuxième relecteur qui explique à E13(R1) que Onze est le prénom de l'héroïne. E1(S) ne modifiera pas son conte à la suite de ce commentaire.

3.2.2.2 Confrontation avec conflit socio-cognitif

Dans ce type d'interaction nous trouvons une vraie confrontation contradictoire. E3(R) est en désaccord avec E20(S). E3(R) commente en annonçant que le héros ne peut mourir s'il a une pierre de vie. Pour lui, il est immortel. E20(S) s'oppose à lui en argumentant que cette pierre lui sert à aider les autres et qu'elle n'est pas pour lui. Extrait de l'enregistrement n°4 :

E3(R) : Axel ne peut pas mourir à la fin avec la pierre de vie.

E20(S) : Ça je ne comprends pas vraiment.

E3(R) : Mais il a une pierre, la pierre de vie pour ressusciter les morts.

E20(S) : Oui.

E3(R) : Donc il ne peut plus mourir. Enfin, moi, c'est ce que je comprends.

E20(S) : Ben, c'est pour aider les autres, c'est pas forcément pour lui tu vois.

E3(R) : Ok.

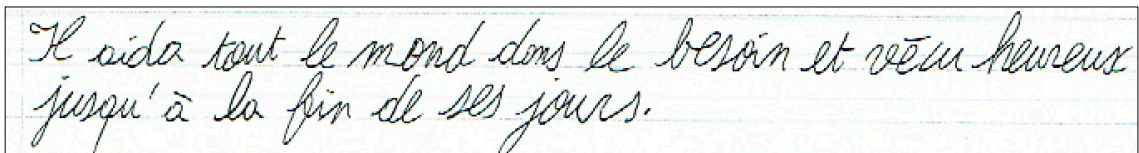
Ens. : Et donc, il ne s'en sert pas pour lui dans ton conte ? J'aurais une pierre de vie j'aurais envie de m'en servir.

E20(S) : Oui, mais lui son but c'est d'aider les autres.

E3(R) : Oui, mais s'il se ressuscite, il pourra aider encore des autres personnes avec les pierres qu'il aura encore.

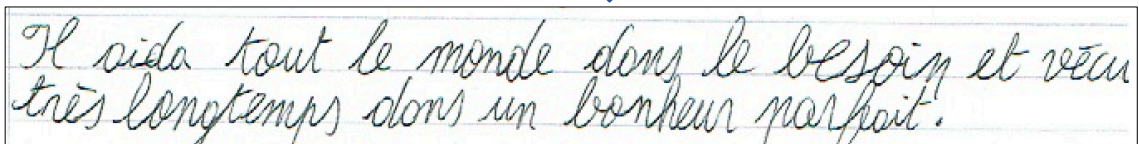
Ici le conflit socio-cognitif a permis au scripteur de réfléchir à nouveau sur le thème de l'immortalité proposée par E3(R). Il finit par modifier la dernière phrase de son conte.

Extrait du jet n°3 de E20(S) :



Il aida tout le monde dans le besoin et vécu heureux jusqu'à la fin de ses jours.

Extrait du jet n°4 de E20(S) :



Il aida tout le monde dans le besoin et vécu très longtemps dans un bonheur parfait.

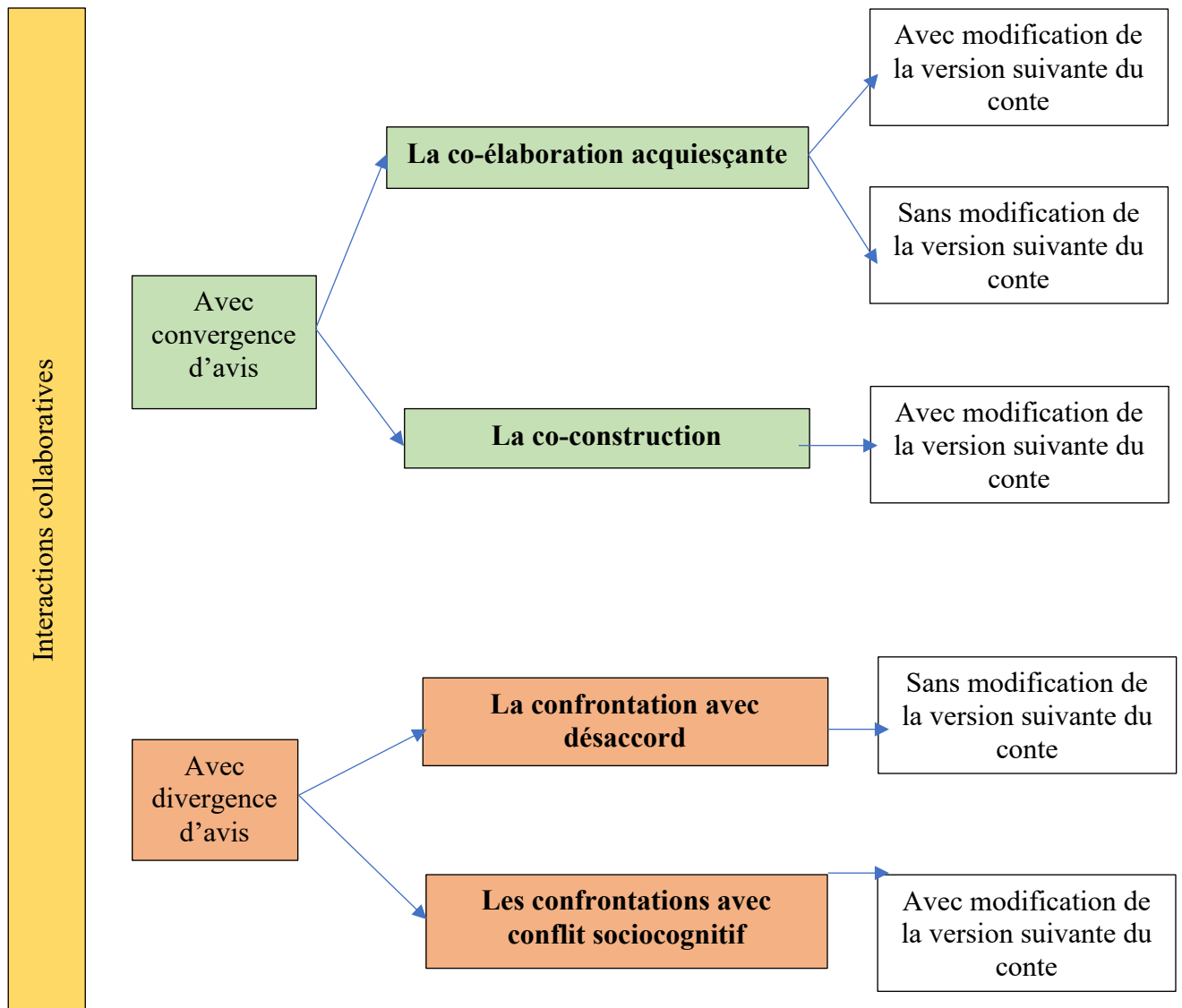


Figure 20 : Schématisation des interactions collaboratives relevées menant à une modification, ou non, des productions en fonction des commentaires oraux reçus.

Discussion et perspectives

Lors de cette discussion nous allons vous expliquer les liens qui nous ont conduits vers des évidences et des remises en question.

Nous allons vous rendre compte de la vision renouvelée de l'écriture qui s'installe à travers le modèle du sujet écrivain de Bucheton (2014). L'élève est devenu le centre de la réflexion de l'enseignant/chercheur que nous sommes. À travers notre recherche, nous avons pu approcher sa façon, de proposer des commentaires, de réviser son texte,... Mais en réfléchissant à notre sujet écrivain, nous mettons le doigt sur une première limite de notre dispositif. Nous avons inscrit notre recherche dans une classe de cinquième et sixième années primaires, d'un niveau socio-culturel assez aisé. Que seraient nos résultats dans une classe d'élèves socio-culturellement défavorisés qui n'auraient pas accès aux livres de contes ? Ou bien encore dans une classe plus multiculturelle, où les élèves auraient d'autres référents ?

Nous sommes conscients que nos résultats ne seront transférables à aucun autre groupe-classe étant donné le caractère singulier de notre recherche. « Il n'y a pas deux recherches-actions qui se déroulent de manière identique, car celles-ci sont éminemment flexibles et fonction du contexte. » (Montagne-Macaire, 2007, p.98).

Nous avons débuté notre recherche par la mise en situation des acteurs, c'est-à-dire que nous avons synthétisé ce qu'ils savaient déjà. Ensuite, nous avons mis en place avec l'enseignant, dans sa posture d'accompagnement, les étayages appropriés qui s'adaptent à l'élève et lui permettent d'aller plus loin. Ces étayages portaient sur la structure générale d'un conte ainsi que sur la manière de fournir des commentaires efficaces aux pairs. Néanmoins, il se trouve que ces étayages montrent, également, une deuxième limite à notre dispositif. Les élèves font de nombreuses références aux tableaux de structure et au guide de production de commentaires. Nous reconnaissons cette influence, mais il nous paraissait indispensable de prévoir ces moments de structuration collective pour deux raisons :

Selon Crinon et Marin (2010), il est bien plus laborieux pour les élèves de produire un texte littéraire, car celui-ci exige des connaissances bien plus élargies et précises que dans un texte scientifique par exemple. Et c'est bien à cause de cela que des différences s'installent entre les enfants car, comme nous l'avons déjà signalé, tous les enfants n'ont pas les mêmes déjà là. Nos pratiques « pourraient donc se révéler différenciatrices scolairement et socialement si les ressources qui manquent aux élèves les plus faibles ne leur étaient pas systématiquement offertes » (Crinon & Marin, 2010, p. 97).

La structure textuelle du conte, ainsi que les critères de production de commentaires pour autrui, ne sont pas connus des élèves. Or, comme nous l'avons signalé, les nouvelles notions doivent être amenées par l'enseignant. Comme le dit Bruner (1983), ces étayages résident dans le fait de « prendre en mains les éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme » (p.263). Ces divers étayages vont permettre au scripteur de réaliser des économies cognitives, « de rassurer les élèves et de les équiper des stratégies nécessaires pour écrire » (Colognesi & Lucchini, 2018-a, p. 152).

Ainsi, les types de commentaires proposés nous en disent long sur les stratégies de chacun. Certains sont très attachés **au rapport à la norme**, car c'est souvent ce que les enseignants ont l'habitude de corriger et ils reproduisent ce schéma. « Les capacités des élèves à produire des commentaires sur les textes de leurs pairs sont tributaires de la manière dont ils ont été, jusque-là, évalués eux-mêmes, par leurs enseignants, dans le cadre de leurs productions d'écrits antérieurs » (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2017, p. 21). De plus, les outils apportés aux élèves lors des phases d'étayage les amènent à vérifier ces normes : l'orthographe, les répétitions lexicales, la syntaxe, la structure du conte. En outre, il est plus aisé de commenter ce rapport à la norme à l'écrit car le commentateur peut souligner les erreurs orthographiques, proposer des corrections, pointer les répétitions. Ils apportent également de l'importance à un aspect non verbal de la production : la graphie. Le fait de proposer son texte à d'autres suggère, pour eux, une nécessité de faire attention à sa lisibilité. Tous vont s'intéresser à **la dimension énonciative et pragmatique** en proposant des appréciations du travail du scripteur. Ils émettent des jugements le plus souvent positifs et valorisant pour l'auteur ce qui lui permet de ressentir un sentiment de travail accompli et de développer de la motivation pour réviser à nouveau son écrit. L'adéquation des temps employés est également un sujet de préoccupation des élèves, mais ces commentaires sont parfois mal interprétés. En effet, nous noterons que les élèves ont du mal à différencier les changements de discours (narratif, dialogué) lorsque les marques de ponctuation ne sont pas présentes. Cette dimension est plus souvent débattue à l'oral, car les élèves semblent plus enclin à donner des arguments et des explications plus fournies oralement. « L'hétérogénéité discursive (capacité à circuler dans divers modes de dire pour exprimer une pensée plus complexe) est une marque du développement des compétences de pensée et d'écriture » (Bucheton, 2014, p. 44).

Enfin, **la dimension sémantique et symbolique** est plus difficilement investie. Les élèves doivent être capables de s'appropriier les codes du genre conte et de le percevoir comme une unité. L'activité d'écriture du genre « conte » que nous avons proposée met en œuvre toute la réflexion d'un élève qui va chercher à donner du sens à ses pensées pour lui, ou pour ceux qui le liront. Malgré toute la bonne volonté du scripteur, « ce foyer central du sens issu de tous les arrière-plans de son histoire, de ses savoirs, de ses désirs ou non de grandir, nourrit son écriture mais lui échappe en partie, comme il échappe en partie à ses lecteurs » (Bucheton, 2014, p. 123). Lors de la réception de ces commentaires, de nombreuses questions restent en suspens. Nous retiendrons, de plus, qu'il est peu utile de critiquer la structuration sémantique dans sa généralité mais que des commentaires plus ciblés semblent plus productifs. Ces commentaires plus précis sur la façon de modifier la structure du conte, en fonction du sens que l'on souhaite donner aux actions et événements, nous permettent de constater les capacités de certains lecteurs à relever les inadéquations sémantiques présentes et à proposer les changements adéquats. Ils se sont appropriés les codes du genre conte et aident leurs pairs dans la construction de ceux-ci afin de créer un texte qui a du sens jusqu'à son terme.

Les commentaires écrits proposés par les élèves, même s'ils sont parfois imprécis, courts, provocateur de malentendus, n'en sont pas moins intéressants. Ces retours notés sur le texte ou en regard de celui-ci permettent à l'auteur de les prendre en compte, d'une façon plus durable. En effet, il est possible de revenir sur un commentaire, de s'y attarder et même de le barrer lorsque le scripteur pense qu'il a répondu à la requête du lecteur. Lors de ces séances d'écriture de commentaires pour autrui, « l'élève, en formulant pour d'autres ce qu'il est en train d'apprendre, entre par la même occasion en dialogue avec lui-même » (Crinon & Marin, 2010, p. 98). Cette façon de procéder permet une autoréflexion et une intégration de savoirs abstraits. Ce travail de réflexion autorise, également, un retour sur son propre texte. « Effet réflexif du passage par l'écrit qui se manifeste ici comme en abyme, puisqu'il contribue à l'apprentissage des discours écrits » (Crinon & Marin, 2010, p. 98). L'élève est en position de lecteur-critique-apprenant. Les différents comportements observés chez les scripteurs en réponse aux commentaires écrits nous montrent que les élèves peuvent manifester un accord immédiat avec le commentaire du relecteur. Ils se réfèrent aux normes élémentaires d'orthographe ou de structuration du conte, ils ajoutent une précision, ils admettent un fait. Mais ils sont également capables de s'interroger. Ils vont, alors, planifier une réponse au commentaire qu'ils jugent adéquate, même si cela ne correspond pas exactement à ce qui était demandé. Ils vont contourner le commentaire en respectant, ou

non, l'indicateur qui était sollicité au départ. Ils vont proposer une interprétation des résultats qui leur convienne. Ils vont éliminer la partie du texte concernée par le commentaire.

Certains commentaires écrits ont provoqué des modifications dans les versions ultérieures des contes, d'autres pas. Pourquoi certains commentaires écrits ont-ils été ignorés ? Nous ne pouvons répondre à cette question de façon certaine mais des pistes d'explication peuvent être avancées : (1) le scripteur considère que le commentaire est inutile car il pense que le relecteur a tort ; (2) le scripteur considère que la masse de travail qu'un changement en cascade pourrait entraîner dans son conte est trop importante ; (3) le scripteur n'a pas les compétences pour répondre à la demande ; (4) le scripteur n'a pas compris le commentaire, il est trop imprécis ou mal formulé ; (5) le scripteur a reçu des commentaires contradictoires de la part des deux relecteurs.

Les différents types d'interactions collaboratives repérées lors des discussions nous ont permis de noter une plus grande explicitation des commentaires. Des commentaires, déjà présents lors des commentaires écrits, sont répétés oralement. Cela permet, parfois, de lever des malentendus. Le fait d'avoir réfléchi plusieurs fois sur le même texte a permis une lecture, puis une relecture. Tout cela entraînant une réflexion plus précise et plus nuancée de la part des commentateurs qui ont vraiment investi le texte de leur pair. En effet, les élèves ont passé beaucoup de temps à la révision de leurs textes et de ceux des autres. Ce qui est rappelons-le selon Allal, Mottier Lopez, Lehraus et Forget (2005) « une condition essentielle à l'apprentissage de l'écriture » (cités par Bourgeois & Laveault, 2015, p.102). En permettant ces interactions entre pairs, nous laissons à l'élève l'opportunité de mesurer les différences de stratégies entre celles qu'il a mises en œuvre et celles de ses pairs.

Parmi les divers types d'interactions collaboratives élaborés par Gilly, Fraisse et Roux (2001) nous avons plus particulièrement relevé des discussions menant à la collaboration acquiesçante. Les élèves entendent les commentaires qui leur sont adressés et acquiescent de suite. Ce comportement est d'autant plus visible que les deux relecteurs adressent le même commentaire au même scripteur. Malgré le fait qu'ils acceptent les commentaires durant les discussions, ils ne réalisent pas pour autant des modifications dans la version suivante de leur conte. Nous avons, pour illustrer cela, soulevé le cas de E19(S). Ce scripteur est, pendant les discussions, totalement en accord avec le commentaire de son relecteur. Cependant, il ne modifiera pas la version suivante de son conte pour donner suite à ce commentaire. Pourquoi a-t-il changé d'avis ? Nous ne pouvons le dire avec certitude mais les pistes d'explication avancées plus haut pour les commentaires écrits pourraient être envisagées ici. La co-construction, quant à elle, n'est présente que dans les groupes qui engagent des discussions.

Dans les groupe n°3 (enregistrement n°5) et n°5 (enregistrement n°3), nous ne pouvons relever que des collaborations acquiesçantes. Certains relecteurs se sont peut-être sentis « gênés » de proposer des modifications aux scripteurs, de proposer leurs idées, de partager une discussion. Ce manque d'ouverture à l'autre peut aussi mener à des confrontations avec désaccord où, dès le début, le scripteur est ancré dans son idée et refuse le commentaire qui lui est adressé. Le conflit socio-cognitif va permettre, tant au relecteur qu'au scripteur, de proposer son idée. Le commentaire est analysé, un débat est lancé. Les conflits socio-cognitifs peuvent mener à des impasses où chacun campe sur ses positions. Ce ne fut pas le cas dans notre recherche. Les conflits ont permis à chacun de réfléchir et ces réflexions ont conduit à des modifications des contes. Étant donné le caractère novateur de ce dispositif au sein de la classe, l'enseignante était présente au sein des groupes afin de relancer un débat, d'encourager la prise de parole.

Pour terminer notre recherche, nous avons questionné les participants et nous leur avons demandé quelles compétences ils pensaient avoir acquises lors de ces séances de cours. Ces données sont présentes dans les annexes supplémentaires.

Enfin, il serait intéressant, dans une recherche ultérieure, de proposer aux élèves de produire un autre type d'écrit. Cette production servirait à relever les types de commentaires produits par les élèves, dans un nouveau type d'écrit, en comparaison avec notre première recherche. Emploient-ils toujours les mêmes types de commentaires ou de nouveaux sont-ils apparus ? Ont-ils modifié leurs comportements de scripteurs ? Cette nouvelle recherche nous autoriserait, par la même occasion, le réemploi des outils de la classe : tableaux, affiches, synthèses et des outils du chercheur : arbre thématique.

Conclusion

L'arbre ainsi construit, nos étiquettes argumentées et nos tableaux d'analyse réalisés nous amènent à tirer des conclusions générales sur notre travail.

La tâche complexe de relecture et de production de commentaires pour les pairs semble démontrer une certaine efficacité. En effet, même si les conseils sont peu précis ou si des malentendus s'insinuent dans les retours, bon nombre de ceux-ci sont utiles et amènent les auteurs à effectuer des révisions sur leur production. Ces modifications apportées au conte sont, d'autant plus, considérées comme des améliorations qu'elles répondent aux indicateurs de Bucheton (2014) sur l'évaluation de la production écrite. À cet égard, l'utilisation du cadre théorique des dimensions et des indicateurs d'évaluation de l'écrit de Bucheton (2014) fut un choix judicieux.

Les étayages, mis en place pour structurer un conte et pour formuler des commentaires pour les pairs, procurent aux élèves des outils nécessaires en vue de diversifier les types de commentaires qu'ils proposent aux scripteurs.

Cependant, nous retiendrons qu'à l'écrit les commentaires sont plus courts. Ils amènent peu de détails pour celui qui les reçoit. Cela peut provoquer des confusions, des incompréhensions qui conduisent certains élèves à ignorer des commentaires reçus. En outre, le fait de ne pas pouvoir discuter en direct d'un sujet présent dans les retours ne leur permet pas de clarifier rapidement les malentendus. Le point positif de ceux-ci est que l'on peut y revenir, les écrits restent. Ainsi, les élèves ont tendance à proposer des retours qui ont un lien avec **la construction d'un rapport à la norme**. Il est apparu de nombreuses corrections orthographiques soulignées et directement présentes sur le deuxième jet des élèves, des annotations de répétitions ou encore des comparaisons à la structure narrative du genre « conte ».

Au contraire, lors des discussions orales les dimensions **énonciative et pragmatique et sémantique et symbolique** ont été davantage investies. Il semble plus aisé pour le commentateur de produire ces conseils de vive voix. Expliquer à leur pair les choix qu'ils ont opérés, ainsi que les raisons de ces prises de décisions, ne s'est pas fait à l'écrit d'où l'importance de ces discussions ultérieures. La dimension pragmatique prend ici tout son sens : l'auteur peut percevoir instantanément chez son lecteur les effets que son texte a produit, mais aussi constater les malentendus qu'il reste à lever. Lorsque les élèves discutent et justifient leurs idées, ils réalisent des « sauts qualitatifs » qui « ont un impact individuel

dans la réécriture suivante, où chacun repense aux débats et organise sa relecture en fonction de ce qui s'est passé dans les échanges » (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2017, p. 22).

Par ailleurs, nous retrouvons, dans les verbatim, des commentaires qui avaient déjà été formulés à l'écrit, mais que l'auteur n'avait pas pris en compte. Certains relecteurs insistent et réaffirment leur retour. Nous notons un investissement important des élèves dans les productions de leurs pairs. Ils prennent du recul et s'impliquent totalement dans leur rôle de relecteur. Cette notion d'engagement pointilleux, mais bienveillant, est indispensable car « l'implication de l'élève dépend aussi de la réception qu'il imagine pour ses écrits » (Chabanne & Bucheton, 2002-2a, p. 10).

Enfin ce dispositif de recherche a permis à chacun d'y trouver son compte. Certains élèves ont rédigé des commentaires précis et consistants, alors que d'autres qui avaient été plus concis ont exprimé de nombreux détails supplémentaires à l'oral. Permettre à chaque élève de s'exprimer, de trouver sa place dans la classe à travers des groupes d'entraide est également une des missions de la relecture collaborative. Se socialiser, négocier avec l'autre, le convaincre, l'aider à comprendre, proposer des arguments, évaluer la production d'un pair,... Tout ce qui permet de s'intégrer au groupe, en proposant ses propres idées.

Nous sommes arrivés à la fin de ce récit. Comme à la fin de chaque conte, une phrase nous interpelle et nous permet de rêver d'autres écrits :

« Comment croire ceux qui disent écrire pour eux, les mots ont toujours une destination, ils aspirent à un autre regard. Écrire pour soi, serait comme faire sa valise pour ne pas partir. »

David Foenkinos,
romancier, dramaturge, scénariste et réalisateur français.

Bibliographie

- Barlow, M. (1993). *Le travail en groupe des élèves*. Armand Colin.
- Bourgeois, L. & Laveault, D. (2015). Chapitre 1. Évaluation par les pairs à l'écrit : qualité des rétroactions pour soutenir la phase de révision. Dans : Pierre-François Coen éd., *Évaluation et autoévaluation: Quels espaces de formation ?* (pp. 99-117). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ceon.2015.02.0099>
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. PUF.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Retz.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Vol. XXI N° 3*, 8–20. <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>
- Chabanne, J., & Bucheton, D. (2000). Les écrits "intermédiaires." *La Lettre de la DFLM*, 26 (1), 23–27 <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00921924/document>
- Chabanne, J., & Bucheton, D. (2002-2a). Un outil pour évaluer le travail de l'écriture dans les écrits intermédiaires. Dans J.C. Chabanne & D. Bucheton (dirs.), *Écrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*, Delagrave/CRDP, Chap. 2. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00921920>
- Chabanne, J., & Bucheton, D. (2002-2b). Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes. Dans J.C. Chabanne & D. Bucheton (dirs.), *Écrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*, Delagrave/CRDP, Chap. 2b. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00921922/document>
- Centre national d'étude des systèmes scolaires. (2018). *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Dossier de synthèse*. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>
- Colognesi, S. (2015). *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves* [Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain]. <http://hdl.handle.net/2078.1/161327>
- Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2016). La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. Dans S. Cartier et B. Noël (dirs.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 111-126). de Boeck Supérieur <http://hdl.handle.net/2078.1/176869>
- Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2017). Développer des habiletés de relecture critique des productions des pairs. *Education & formation, e-307*, 7-25. <http://hdl.handle.net/2078.1/191684>
- Colognesi, S. & Deschepper, C. (2018). La relecture collaborative comme levier de réécriture et de soutien aux corrections des textes. *Le français aujourd'hui*, 203(4), 63-72. <http://hdl.handle.net/2078.1/207636>

- Colognesi, S., & Lucchini, S. (2018-a). Aider les élèves à organiser leurs écrits : les effets d'un étayage destiné à travailler la superstructure textuelle. *Repères*, 57, 143-162. <http://journals.openedition.org/reperes/1540>
- Colognesi, S., & Lucchini, S. (2018-b). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 514-540. <http://hdl.handle.net/2078.1/202490>
- Colognesi, S., Piret, C., Demorsy, S. & Barbier, E. (2020). Teaching Writing – With or Without Metacognition?: An Exploratory Study of 11- to 12-Year-Old Students Writing A Book Review. *International Electronic Journal Of Elementary Education*, 12(5), 459-470. <https://doi.org/10.26822/iejee.2020562136>
- Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B., Coertjens, L. (2020). Formative peer assessment to enhance primary school pupil's oral skills: Comparison of written feedback without discussion or oral feedback during a discussion. *Studies in Educational Evaluation* 67, 100917. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100917>
- Crinon, J., Marin, B. et Cautela, A. (2008) Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques. Communication au Premier Congrès mondial de linguistique française (CMLF). Paris, 9-12 juillet 2008. <https://dx.doi.org/10.1051/cmlf08095>
- Crinon, J. & Marin, B. (2010). Réviser à distance pour apprendre à écrire des textes narratifs. *Revue française de linguistique appliquée*, 2(2), 85-99. <https://doi.org/10.3917/rfla.152.0085>
- David, J., & Plane, S. (1996). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. PUF. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k4803544j/f20.item>
- Dolz-Mestre, J., & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite : Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37/38, 49-75. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:34111>
- Doquet, C. (2011). Les écrits intermédiaires au cycle 3 pour penser et apprendre. *Le français aujourd'hui*, 3(3), 57-68. <https://doi.org/10.3917/lfa.174.0057>
- Escorcía, D. & Fenouillet, F. (2018). Connaissances métacognitives et stratégies d'autorégulation impliquées dans la révision de textes : construction et validation d'un instrument autorapporté. *Mesure et évaluation en éducation*, 41(2), 1–36. <https://doi.org/10.7202/1059171ar>
- Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. PUF.
- Fédération Wallonie Bruxelles. (2020). *Référentiel des Compétences Initiales*. Quentin David. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28316&navi=4694>
- Fernandès-Gargi, L. (2016). *L'écriture collaborative avec Framapad, en classe de cinquième*. Éducation. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01371840>

- Garcia-Debanc, C. (2018, 14 & 15 mars), *Comment évaluer les écrits et les écrits de travail ?* [conférence de consensus ÉCRIRE ET RÉDIGER] Cnesco & Ifé, Lycée Jean Zay à Paris. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Garcia-Debanc.pdf
- Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002). Apports et limites du modèle du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n° 115-116 Avant-Propos : Pratiques et l'écriture. 37-50. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1967>
- Garnier, C. (2016). *Le travail de groupe : une méthode pédagogique favorisant les apprentissages ?* Éducation. dumas-01436508 <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01436508>
- Gilly, M., Fraisse, J., Roux, J.-P. (2001). Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : dynamiques interactives et mécanismes socio-cognitifs. Dans Perret-Clermont, A.-N. & Nicolet, M. (Eds.), *Interagir et connaître* (pp. 79-92). Paris : L'Harmattan.
- Heurley, L. (2006). La révision de texte : L'approche de la psychologie Cognitive. *Langages*, 40 (164), 10-25. http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2006_num_40_164_2669
- Joubaire, C. (2018). *(Ré)écrire à l'école, pour penser et apprendre*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°123, mars. Lyon : ENS de Lyon. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/123-mars-2018>
- Larousse. (s.d.) Valeur. Dans *Le Dictionnaire Larousse en ligne*. Consulté le 6 mai 2021 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/valeur/80972>
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. 2ème édition. De Boeck.
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing : working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8(3), 299-325. <https://doi.org/10.1007/BF01464076>
- Meirieu, P. (1997). Groupes et Apprentissages. *Connexions*, 68. Paris. <https://www.meirieu.com/ARTICLES/groupesetapprentissage.pdf>
- Montagne-Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les Cahiers de l'Acedle, Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères*, 4, 93-119. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00554863/document>
- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H., Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 1 (188), 65-77. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-1-page-65.htm>

- Organisation de coopération et de développement économiques (2012). *Lisons leur une histoire ! : Le facteur parental dans l'éducation*. OCDE.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264179981-fr>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *Linx*, 51, 55-74. <http://dx.doi.org/10.4000/linx.174>
- Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif : Des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Revue canadienne de l'éducation* 35(4), 252-283.
https://www.researchgate.net/publication/236864109_L'apprentissage_cooperatif_Des_effets_positifs_sur_les_eleves_aux_difficultes_liees_a_son_implantation_en_classe
- Quet, F. (2008). Rédiger, s'exprimer, produire. Écrire à l'école primaire dans les années 1990. *Recherches et travaux*, 73, 105-121.
<https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.330>
- Roussel, V. (2006). L'apprentissage de la coopération. Treize fiches pédagogiques pour l'éducation à la non-violence et à la paix. Coordination française pour la Décennie.
<http://education-nvp.org/wp/wp-content/uploads/2013/01/Dossier-péda-Cooperation-mai-20091.pdf>
- Roussey, J.-Y., & Piolat, A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie* 50, 351-372. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.001>
- Schahrazed, S. (2011). Le rôle de la révision collaborative dans l'amélioration d'un produit écrit. Cas d'apprenants algériens de 1^{ère} année secondaire. *Synergies Algérie n°12*, 143-150.
https://www.researchgate.net/publication/277266469_Le_role_de_la_revision_collaborative_dans_lamelioration_dun_produit_ecrit_Cas_dapprenants_algeriens_de_1ere_annee_secondaire
- Stagg Peterson, S. & Portier, C. (2014). Grade one peer and teacher feedback on student writing. *Education 3-13*, 42(3), 237-257.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2012.670256>
- Troia, G.A., & Graham, S. (2003). THE CONSULTANT'S CORNER: "Effective Writing Instructions Across the Grades: What Every Educational Consultant Should Know". *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14(1), 75-89.
https://doi.org/10.1207/S1532768XJEPC1401_04
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17 (2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>



UNIVERSITÉ DE LIÈGE
Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Quels sont les effets de la relecture collaborative sur les productions d'écrits des élèves de cinquième et sixième primaire et de quelles façons les commentaires émis sont-ils pris en compte par les scripteurs ?

Annexes

Promotrice : Madame Marianne Poumay

Assistante : Madame Virginie Jamin

Mémoire présenté par Ludivine Wilmotte

En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation

Année académique 2020-2021

Annexes

Table des matières

<i>Annexe 1 : Affiche des caractéristiques du conte</i>	<i>i</i>
<i>Annexe 2 : Les caractéristiques du conte « Le serpent à sept têtes »</i>	<i>ii</i>
<i>Annexe 3 : Grille des caractéristiques du conte.....</i>	<i>iii</i>
<i>Annexe 4 : Analyse de la structure narrative du conte « Le Petit Crapaud »</i>	<i>iv</i>
<i>Annexe 5 : La structure narrative du conte.....</i>	<i>v</i>
<i>Annexe 6 : La structure narrative du conte.....</i>	<i>vi</i>
<i>Annexe 7 : Aide à l'écriture du conte.....</i>	<i>vii</i>
<i>Annexe 8 : Aide à l'écriture du conte.....</i>	<i>viii</i>
<i>Annexe 9 : Cartes d'aide à l'écriture du conte</i>	<i>ix</i>
<i>Annexe 10 : Organisation et structure du conte : synthèse</i>	<i>x</i>
<i>Annexe 11 : Texte d'analyse.....</i>	<i>xi</i>
<i>Annexe 12 : Critères pour commenter le conte.....</i>	<i>xi</i>
<i>Annexe 13 : Verbatim : enregistrements n°1 à n°7.....</i>	<i>xii</i>
<i>Annexe 14 : Premier jet</i>	<i>xxxii</i>
<i>Annexes 15 : Deuxième jet</i>	<i>xlvi</i>
<i>Annexe 16 : Troisième jet</i>	<i>lxi</i>
<i>Annexe 17 : Quatrième jet</i>	<i>ciii</i>
<i>Annexe 18 : Tableaux des analyses des relevés de thèmes : commentaires écrits.....</i>	<i>cxliv</i>
<i>Annexe 19 : Tableaux des analyses des relevés de thèmes : commentaires oraux</i>	<i>clviii</i>
<i>Annexe 20 : Cadre pratique destiné aux enseignants</i>	<i>clxvii</i>

Synthèse : le conte

A. Le texte :

- histoire imaginaire
- fin souvent heureuse
- héros (personnage principal) + description
- "méchant" + description
- titre - en rapport avec l'histoire
- fin
- suspense
- exprimer les sentiments
- but du héros
- animaux peuvent parler

B. La phrase :

- Compléments circonstanciels (cf. début du conte)
- Conjugaison : temps du passé
- vocabulaire : s'adapter au niveau du lecteur
- orthographe

C. En général :

- illustrations.

Annexe 2 : Les caractéristiques du conte « Le serpent à sept têtes »

Le serpent à sept têtes

Il était une fois un jeune homme orphelin. Son père avait été tué par un animal monstrueux. C'était un serpent à sept têtes. Bien longtemps après, quand Tsimba voulut savoir qui avait tué son père, il interrogea sa mère, mais elle ne répondait jamais la même chose. Elle semblait avoir si peur qu'il ne lui demanda jamais plus rien. Un jour, une vieille

5 femme, amie de la famille, lui raconta la mort de son père. Alors le jeune homme décida de se venger et de tuer le serpent. Le lendemain, il alla voir le sorcier qui lui donna un gri-gri très puissant. C'était une petite tête d'argent avec des reflets bleus. Quelque temps après, Tsimba se mit en route, protégé par son talisman qui était sa seule arme. Le monstre habitait loin, il fallait traverser la mer pour aller jusqu'à lui. Mais Tsimba avait confiance

10 en son gri-gri. Enfin, il arriva sur la plage. Tsimba s'adressa à son talisman par ces mots : — Ô Volomanga, si tu es un gri-gri très puissant, aide-moi. Tu sais que je ne pourrai pas dormir en paix tant que je n'aurai pas vengé mon père.

Alors la mer se retira pendant que Tsimba avançait et le flot se referma derrière lui. Il marcha longtemps, longtemps. En arrivant devant une grande prairie remplie d'arbres

15 et de fleurs, il s'arrêta à l'ombre d'un tamarinier près d'une source. Après avoir bu un peu d'eau fraîche, il grimpa dans l'arbre pour regarder au loin. Il vit une vieille femme qui venait vers la source, une cruche sur la tête. C'était Rasoa, la servante du serpent à sept têtes, qui venait chercher de l'eau pour son maître. Au moment où elle se pencha au-dessus de la source, les branches du tamarinier bougèrent légèrement. Elle leva la

20 tête et vit Tsimba. La vieille servante se mit à pousser de grands cris et Tsimba, pour la faire taire, posa son gri-gri sur le front de la femme qui mourut aussitôt. Tsimba la dépouilla de sa peau et mit celle-ci sur son dos.

Il posa la cruche sur son épaule et partit vers la maison du monstre en marchant comme une vieille femme pour ne pas être reconnu. Le petit serpent, fils du monstre à sept têtes,

25 se tenait devant la porte du palais à sept tours et, en voyant venir cette vieille femme, devina la ruse et courut avertir son père :

— Ce n'est pas Rasoa, dit-il, et je vais tuer celui qui nous trompe.
— Jette-toi sur elle et si elle est trop forte, ce sera la preuve qu'un autre a pris sa place. Le petit serpent et Tsimba se battirent durement. Quand il vit que Tsimba était en mauvaise

30 posture, Volomanga le gri-gri intervint et la tête du petit serpent vola dans les airs. À ce moment-là, le monstre à sept têtes intervint en hurlant :

— Tu as tué mon fils !
— Tu as tué mon père ! répondit Tsimba.
— Battons-nous, je vais te tuer pour venger mon père, dit Tsimba.

35 Dès le début du combat, grâce à Volomanga, Tsimba abattit une tête du grand serpent.
— Ça m'est égal d'avoir perdu une tête, cria le serpent, il m'en reste bien assez ! Une deuxième tête tomba.
— Ça ne fait rien, cria encore le serpent, il m'en reste bien assez !

Mais une à une, toutes les têtes tombèrent et le serpent mourut en poussant un dernier

40 hurlement.
À cet instant, toutes les servantes se rassemblèrent pour remercier Tsimba de les avoir débarrassées de ce monstre.
— Tu nous a sauvées et nous voulons te servir jusqu'à notre mort, dirent-elles. Toutes les richesses du serpent sont à toi.

45 Tsimba décida d'emmener toutes les servantes avec lui dans son pays. Quand tous les préparatifs furent faits, le groupe se mit en route avec tous les trésors. Lorsqu'ils arrivèrent au bord de la mer, Tsimba plongea le gri-gri dans l'eau qui se retira devant eux. Ils purent ainsi rejoindre leurs terres lointaines. Quelque temps plus tard, on célébra le mariage de Tsimba avec la plus belle jeune fille d'un pays voisin. Tsimba devint un homme estimé et

50 respecté à mille lieues à la ronde.

© DR

Annexe 3 : Grille des caractéristiques du conte

Les caractéristiques du conte

Lis l'extrait de la légende *Le Serpent à sept têtes* puis complète la colonne de droite du tableau.

Le héros	Trima, un jeune orphelin
La quête du héros	Tuer le serpent à sept têtes pour venger la mort de son père.
Ceux qui vont l'aider	Le sorcier, son gri-gri, une amie de la famille.
Ceux qui vont s'opposer à lui	Le fils du serpent à sept têtes. La mère qui cache la vérité Rosa la servante Le serpent à sept têtes
Les objets, lieux, paroles magiques	Le gri-gri. Les incantations (paroles magiques) La mer qui sourde
Les épreuves que le héros doit surmonter	traverser la mer, ne pas être reconnu, combattre le fils du serpent, combattre le serpent à sept têtes.

Annexe 4 : Analyse de la structure narrative du conte « Le Petit Crapaud »

Lecture, observation de l'organisation de l'histoire

Consigne : lis les parties du conte *Le Petit Crapaud*.

Dans la colonne A, colle toutes les parties dans l'ordre chronologique de l'histoire.

Dans la colonne B, indique, pour chaque partie du conte, les numéros correspondant à l'organisation de l'histoire.

A	B	Organisation de l'histoire (structure)
<p align="center">Le petit crapaud</p> <p>Il était une fois un petit crapaud qui vivait avec toute sa famille crapaud au bord d'une jolie mare...</p>	1	1. La situation initiale Présentation ; problème ; quête.
<p>... Il se trouvait si laid qu'à chaque fois qu'il voyait son reflet dans l'eau de la fontaine il se mettait à pleurer toutes les larmes de son corps. Il ne voulait plus avoir cette vilaine peau rugueuse et couverte de boutons...</p>	1	2. L'élément déclencheur C'est ce qui déclenche l'action.
<p>... Il décida donc de partir pour visiter un vieux crapaud réputé pour sa sagesse qui habitait sous une pierre dans une maison en ruine au bord de la rivière...</p>	2	3. Les éléments modificateurs Ce sont les épreuves que rencontre le héros.
<p>... Après avoir parcouru une grande distance, il ne reconnut plus rien du paysage qui l'entourait : il était perdu. Il se mit à pleurer plus encore qu'avant, et ce tant et tant qu'il attira l'attention d'un hérisson qui passait par là. Le hérisson le consola et lui indiqua le chemin qu'il fallait prendre...</p>	3	4. La résolution Le héros arrive au terme de sa quête.
<p>... en lui recommandant surtout d'éviter la Dame Vipère qui vivait dans les parages. Ayant repris sa route, il entendit tout à coup dans les herbes un sifflement affreux qui le glaça de terreur. Quand il aperçut Dame Vipère, il se mit à faire des sauts de crapaud comme jamais il n'en avait fait...</p>	3	5. La situation finale Le héros a atteint (ou pas) son but. Fin de l'histoire.
<p>... Étant un peu revenu de ses émotions, il arriva enfin à la ruine du vieux crapaud sage. Celui-ci, installé bien au frais sous sa pierre, l'accueillit d'un beau « crôôaa » qui lui réchauffa le cœur. Le vieux sage lui expliqua que s'il avait de si gros boutons, c'est qu'il n'était plus un petit crapaud et qu'il était devenu grand...</p>	4	
<p>... Le grand petit crapaud très fier s'en retourna tout joyeux chez les siens sans oublier de faire un détour afin d'éviter le nid de Dame Vipère.</p>	5	

Annexe 5 : La structure narrative du conte

Folflamme

Il était une fois une pauvre femme malade qui ne possédait pour toute fortune qu'un feu follet dans une petite lampe et une goutte de vif argent au fond d'une fiole.

- [...] Au milieu de ses misères, elle mit au monde une fille. Elle n'avait à son chevet pour l'assister nulle parente, nulle voisine, mais seulement le feu follet et la goutte de vif argent.
- 5 Le feu follet se posa sur la tête du bébé et dit : « Je veux faire un don à ta fille : qu'elle ait une chevelure de flammes. » Et il s'éteignit. « Je lui donne ma rapidité, dit la goutte de vif argent en roulant sous les pieds du bébé. » La femme ne survécut pas longtemps à ses deux amis, mais sa fille grandit, avec une chevelure embrasée et des pieds plus rapides que l'éclair. Sa mère avant de mourir lui avait donné le nom de
- 10 Folflamme. Pour ne pas se faire remarquer ni exciter la jalousie, Folflamme cachait ses cheveux flamboyants sous un fichu, avait fait couler du plomb au fond de ses sabots, afin de marcher aussi lentement que les autres. Un jour, en traversant la forêt, comme elle était seule et qu'elle avait très chaud, Folflamme enleva son fichu. Elle enleva aussi ses sabots et enfonça ses pieds nus dans la mousse. Ce jour-là, le roi chassait à courre.
- 15 Il avait perdu le reste de la chasse et sur son pur-sang noir galopait solitaire, gîlé par les branches. Il vit resplendir de loin la chevelure de Folflamme, crut que c'était quelque bête prodigieuse et se lança à sa poursuite. Folflamme s'enfuit.

- [...] Folflamme arriva au bord d'une rivière où chantaient les gouttes d'eau, ses sœurs. Courante et légère, elle passa la rivière à gué sur des pierres branlantes. Le roi se jeta à sa poursuite, mais son cheval trébucha entre les pierres et il tomba à l'eau. Le courant
- 20 l'emporta et il se serait noyé sans un marinier qui le repêcha et lui fit traverser la rivière en barque avec son cheval. Folflamme en courant vit un chiffon accroché à un buisson. Elle s'en couvrit la tête et continua sa course. Elle rencontra une chèvre blanche attachée à un piquet. Épuisée, elle se laissa tomber près de la bête, attendant en tremblant le roi dont le galop se rapprochait. « Bonjour à vous, dit celle-ci aussi tranquillement qu'elle put, flattant la chèvre de la main, et continuant avec sa feuille de noisetier.
- 25

– Eh, bergère, n'as-tu pas vu fuir une créature endiablée, avec une tignasse d'enfer et qui courait comme la peste ?

– Non, je n'ai vu passer personne depuis ce matin que je garde notre chèvre. »

- 30 À cet instant, le vent souleva la guenille qui cachait les cheveux resplendissants de Folflamme. Le roi, l'ayant reconnue, sauta à bas de son cheval et se précipita sur elle. Folflamme lança un cri d'effroi. Mais le roi se mit à genoux et lui dit : « Ange de flammes, veux-tu être ma souveraine ? » Ils furent très heureux et eurent beaucoup d'enfants, mais rien que des filles, toutes rouquines comme leur mère.

Béatrix BECK, « Folflamme », *Contes à l'enfant né coiffé*,
Éditions Gallimard, coll. « La Bibliothèque blanche », 1965 © Béatrix Beck

Annexe 6 : La structure narrative du conte

La structure narrative du conte

Confronte et discute ton choix avec ceux des autres élèves de ton groupe.
Puis, collectivement, gardez une proposition que vous écrirez sur la feuille grand format.

Numéro des lignes	Organisation de l'histoire	Notre proposition
1 à 12	1. La situation initiale	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation : Une pauvre femme ne possédant qu'un feu follet et une goutte de ruf argent met au monde une fille. - Problème : Falflamme reçoit une chereure de flamme et la rapidité. - Quête : ne pas se faire remarquer.
12 à 14	2. L'élément déclencheur	Falflamme enlève son fichu et ses sabots
14 à 31	3. Les éléments modificateurs	<ul style="list-style-type: none"> - Épreuve n° 1 : Falflamme fuit car elle a été repérée par le roi. • Opposant : le roi • Aide : les gouttes d'eau - Épreuve n° 2 : ne pas se faire reconnaître. • Opposant : le vent • Aide : la chèvre
31 à 33	4. La résolution	Le roi reconnaît Falflamme et la demande en mariage.
	5. La situation finale	Le roi et la reine s'écrurent heureux et eurent beaucoup de filles.

Le vocabulaire du merveilleux

-
- Les personnages** →
- **Les héros** → un prince charmant – un jeune homme – un enfant – un paysan – un chevalier – un roi – un géant – un monstre – etc.
 - **Les aides** → une fée – une sirène – un nain – un dieu – une déesse – un ange – un lutin – un elfe – un farfadet – un druide – un troll – un génie – une licorne – une sorcière – un sorcier – etc.
 - **Les opposants** → un dragon – un diabolin – un sorcier – une sorcière – un ogre – un démon – un vampire – un zombie – un cyclope – un géant – etc.

-
- Les paroles** →
- Les lieux**
- Les éléments naturels**
- **Les paroles** → Abracadabra – Sésame, ouvre-toi – Ô gri-gri – etc.
 - **Les lieux et les éléments naturels** → un château hanté – une cabane – un royaume – un escalier – une tour – une île – un arbre – un bois – une forêt – une rivière – un jardin – un marais – etc.

-
- Les objets magiques** →
- une baguette – un tapis volant – une flûte – un miroir – un livre – une porte – un balai – une boule de cristal – des légumes – une horloge – une potion – des clés – un gri-gri – etc.

-
- Les animaux** →
- le loup – le chat – le cochon – l'âne – le cheval – le canard – le lion – le renard – le serpent – etc.

-
- Les adjectifs qualificatifs** →
- maléfique – ensorcelé – magique – fantastique – merveilleux – lumineux – majestueux – enchanté – mystérieux – hanté – charmant – miraculeux – valeureux – envoûté – etc.

-
- Les verbes** →
- exaucer – enchanter – transformer – émerveiller – ensorceler – voler – réaliser – souhaiter – figer – envoûter – étinceler – charmer – prédire – prévenir – etc.
-

Les indicateurs temporels

Les indicateurs temporels sont des mots. Très souvent placés en début de phrase, ces mots permettent de faire une liaison entre deux phrases et ils donnent des indications sur l'enchaînement des actions dans le temps.

Ces mots peuvent indiquer :

Le début ● → au début – dès le début – dans un premier temps – tout d'abord

Le milieu ● → alors – après – aussi – ensuite – puis – et puis – et

La fin ● → ainsi – finalement – depuis ce temps-là – enfin – depuis ce jour – c'est ainsi que

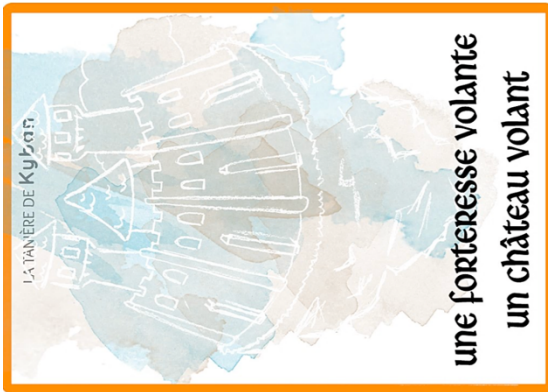
Que quelque chose va se passer ● → tout à coup – quand tout à coup – soudain – c'est alors que – quand soudain – brusquement – aussitôt – mais

Que deux actions se déroulent en même temps ● → à ce moment-là – à cet instant – quand – lorsque – au moment où – pendant que – tandis que

Un moment précis ● → un jour – un soir – plus tard – le lendemain – la semaine suivante – bien longtemps après – quelque temps plus tard – quelque temps après – après avoir – après être

Annexe 9 : Cartes d'aide à l'écriture du conte

Un lieu :



Un objet :



Un personnage :



Organisation (structure) de l'écriture d'un conte

-
- La situation initiale** ● →
- Une formule de départ
 - Présentation : ➤ du héros ou de l'héroïne
 - des autres personnages
 - du lieu où se passe l'action
- Un problème se pose au héros.
Il va chercher à le résoudre. C'est sa **quête**, son but.
-

- L'élément déclencheur** ● →
- Quelque chose ou quelqu'un déclenche le début de l'action.
-

- Les éléments modificateurs** ● →
- **Élément modificateur 1** ➤ Le héros est confronté à une **première épreuve** (opposant, ennemi...) qui l'empêche de poursuivre sa quête. Il passe cette épreuve seul ou grâce à une aide (ami, allié...).
 - **Élément modificateur 2** ➤ **Nouvelle épreuve imposée** par le même opposant ou un autre. Le héros passe cette nouvelle épreuve aidé par le même ami ou un autre.
 - **Élément modificateur 3** ➤ Etc.
-

- La résolution** ● → C'est la préparation au dénouement, au terme de la quête du héros.
-

- La situation finale** ● →
- Le héros a atteint (ou pas) son but
 - Retour à un état d'équilibre de l'histoire
 - Une formule de fin
-

Annexe 11 : Texte d'analyse

Ajoutons des commentaires au conte

Muka et la potion magique

Par Johanna

Un jour vivait une famille composée de deux enfants : Tamayo et Muka. Muka était de petite taille, il avait des cheveux noirs et des yeux bruns. Les deux enfants vivaient dans la maison de leurs parents qui étaient décédés.

Quand Tamayo et Muka étaient petits, leur père leur racontait l'histoire d'une potion magique : si par malheur il y avait la guerre, cette potion ferait régner la paix dans les royaumes. Cette potion se trouvait dans une caverne : la caverne de Chano. Mais seul leur père savait où se trouvait la fiole qui contenait la potion.

Peu avant sa mort, il eut l'idée de donner une carte à ses enfants, carte qui indiquait l'endroit exact où se trouvait cette fiole mystérieuse.

Cependant, au village, la guerre commençait à éclater. Muka, Tamayo et leurs proches ne sortaient plus de chez eux de peur de se faire prendre en chasse par l'armée japonaise.

En effet, la Chine était en guerre avec le Japon : un mois auparavant, l'empereur du Japon avait demandé à l'empereur de Chine de loger dans son pays pendant quelques temps pour se distraire un peu. L'empereur de Chine l'avait mal pris, car pour les japonais, se distraire signifiait des combats. Durant ces combats, des pauvres s'affrontaient et celui qui restait en vie gagnait un morceau de pain. Et cela signifiait aussi qu'au Japon, il y avait moins de pauvres qu'en Chine.

L'empereur de Chine avait donc envoyé une lettre à l'empereur du Japon pour lui dire qu'il n'était pas d'accord et l'empereur du Japon l'avait mal pris.

Donc, il envoya son armée sur la Chine.

Muka pensa alors qu'il devait trouver la fiole. Il décida de se mettre à la recherche de la fiole.

Pendant la nuit, quand tout le monde dormait, il décida de partir.

Elle ne dit pas que les héros habitent en Chine et qu'elle semble à dire qu'ils habitent en Chine.

Elle répète trop souvent.

Il faut mal pris, mais, empereur Chine Japon.

Elle n'a pas mis de vraie fin.

Si, non, l'histoire était très bien.

J'ai pu trouver super l'idée de la fiole qui arrête la guerre.

Je trouve qu'au début de l'histoire il y a trop d'information d'un coup.

Je trouve la situation initiale. Inverser les paragraphes.

Il manque des éléments des éléments (conclus) la résolution et la situation finale.

Le titre correspond bien au texte.

La structure est bien définie.

Classe de 5^{ème} / 6^{ème} : objectifs : Rédaction d'une synthèse collective sur la formulation des commentaires. Approbation d'une charte rédigée en commun concernant les moments de relecture collaborative.

Annexe 12 : Critères pour commenter le conte

pour commenter le conte :

1. Lire attentivement le conte
2. Vérifier sa structure : 5 parties
La structure est définie (paragraphes) - ordre des paragraphes.
3. Le titre doit correspondre à l'histoire.
4. Vérifier l'absence de répétitions
5. Résolutions différents des épreuves
6. Vérifier l'orthographe.
7. La situation initiale doit être détaillée mais simple.
8. Ajouter des points positifs



UNIVERSITÉ DE LIÈGE
Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Quels sont les effets de la relecture collaborative sur les productions d'écrits des élèves de cinquième et sixième primaire et de quelles façons les commentaires émis sont-ils pris en compte par les scripteurs ?

Annexe 13 : Verbatim : enregistrements n°1 à n°7

Promotrice : Madame Marianne Poumay

Assistante : Madame Virginie Jamin

Mémoire présenté par Ludivine Wilmotte

En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation

Enregistrement n° 1 - 08/02/2021 (9 minutes 20 secondes)
Verbatim – Groupe n°7 (E7, E14, E23)

E14(R) s'adresse à E23(S) : Il n'y a pas assez d'épreuves en fait...sur ton texte.

Ens. : Tu peux lui répondre, tu peux lui poser des questions vas-y.

L'élève 23(S) veut de suite donner les commentaires de E14(R) .

Ens. : Non, non, tu peux lui répondre, qu'est-ce que tu en penses ? Explique-lui pourquoi il n'a pas assez d'épreuves ?

E23(S) : Hmmm....

Ens. : Il n'y a pas assez d'épreuves, explique-lui pourquoi il n'y a pas assez d'épreuves, expliquez.

E14(R) : Ah ben parce que en fait j'ai regardé les ...comment dire les situations initiales et déclencheurs et puis je suis arrivé sur l'élément modificateur et j'ai trouvé qu'il n'y avait pas assez d'épreuves. C'était vraiment on va dire ça de texte. (L'élève montre environ cinq centimètres entre ses deux doigts). Plus ou moins et en gros on va dire que c'était deux épreuves.

Ens. : Ok ? Tu comprends ce qu'il veut donc tu vas devoir modifier si tu veux.

E23(S) : Oui.

Ens. : Est-ce que tu as encore quelque chose à lui dire ?

E14(R) : Heu, non juste des compliments.

Ens. : Vas-y, c'est sympa aussi les compliments.

E23(R) : L'histoire est... hum j'aime bien le but de l'histoire et j'aime bien allez, comment dire, le but de la petite fille qui apprend que sa mère est toujours en vie... et voilà...

E14(R) s'adresse à E7(S) : Je ne comprends pas bien l'histoire.

E7(S) : Pourquoi ?

E 14(R) : Hum...la résolution est mélangée avec la situation finale j'ai remarqué et heu..je comprends pas aussi le moment où les zombies arrivent, tu vois pour attaquer. Je comprends pas ce moment...

Ens. : Qu'est-ce que tu ne comprends pas ? Et toi E7(S) , tu comprends ce qu'il essaie de te dire ?

E7(S) : Oui, un peu.

Ens. : Qu'est-ce qui ne va pas dans ton conte ?

E7(S) : Ben j'ai compris que la, les, hum..... pas vraiment tout compris mais un petit peu quand même.

Ens. : Mais demande-lui alors c'est le moment.

E7(S) : Je ne comprends pas ce que tu veux me dire en fait.

E14(R) : Ah, ben, tu vois quand les zombies arrivent pour attaquer le village enfin de

E7(S) : Le royaume

E14(R) : Le royaume de où l'inventeur se situe et donc je comprends pas le but quoi... quand ils arrivent je trouve que ça durait un petit peu longtemps. C'est juste ça aussi.

E7(S) : Maintenant j'ai compris.

Ens. : As-tu encore des choses à lui dire ?

E14(R) : Oui, j'aime bien le but de l'inventeur et des zombies.

Ens. : Tu aimes bien qu'il y ait un inventeur dans l'histoire ?

E14(R) : Oui !

Ens. : Tu as encore des choses à dire ?

E14(R) : Non

Ens. : Est-ce que tu as des choses à te faire préciser que tu n'avais pas compris ?

E14(S) : Ah, oui, je ne comprends pourquoi la répétition de l'ours ? Je suis obligé de préciser que c'est lui sinon on va mélanger Luigie à l'ours.

E23(R) : Tu trouves qu'il le répétait trop, toi ?
 Ens. : Trop souvent le mot ours ou il parlait trop de l'ours ? Qu'est-ce que tu veux dire ? C'est peut-être cela qu'il ne comprend pas.
 E23(R) : Il répète trop le mot.
 E14(S) : Ok.
 E7(R) s'adresse à E14(S) : Il faut vérifier un peu l'orthographe. Les phrases ne se suivent pas vraiment.
 E14(S) : Hum, je ne comprends pas.
 E7(R) : En fait les phrases, les phrases ne se suivent pas parce que voilà par exemple tu comment expliquer ? Hum, allez par exemple il y a quelque chose et directement il y a autre chose je veux dire.
 E14(S) : Ah, ça ! J'avais fait un moment ça par rapport à la forêt donc je me suis complètement téléporté mais après j'ai réglé le problème donc je ne comprends pas où serait le problème.
 Ens. : Penses-tu qu'il a réglé le problème dans le troisième jet ?
 E14(S) : Oui c'est la première épreuve.
 Ens. : Est-ce qu'il a réglé le problème dans le troisième jet ou tu trouves qu'il a encore des choses à faire ?
 E7(R) : Non, ça va mieux maintenant.
 E14(S) : Ah, ok j'ai bon.
 E7(R) : Je n'ai plus rien à lui dire de pas bien mais j'ai des compliments. Ton conte est vraiment très bien. L'idée du farfadet qui veut aller dans le monde du père Noël c'est vraiment très bien. Et voilà.
 Ens. : Tu as trouvé cela chouette ?
 E7(R) : Oui
 E14(S) : Ok.
 E7(R) s'adresse à E23(S) : J'ai presque la même chose pour E14(S) et E23(S) c'est les phrases ne se suivent pas vraiment.
 Ens. : Qu'est-ce que tu veux dire quand tu dis que les phrases ne se suivent pas vraiment ? Il manque des raccords entre les phrases ? Cela ne se suit pas comme une histoire ?
 E7(R) : oui, voilà.
 Ens. : Il manque des liens ?
 E7(R) : Oui c'est ça que je veux dire.
 Ens. : c'est quoi les liens ? Que pourrait-on mettre ?
 E14(S) : Mais il parle de phrases complètement ou tu parles de quelques petits mots ?
 E7(R) : Presque des phrases.
 Ens. : Il manque des morceaux de phrases. Tu ne trouves pas que cela se suit. Ce n'est pas assez fluide. Donc il faudrait peut-être mettre des mots liens, des choses qui accrochent.
 E14(S), E7(R) : Oui.
 E7(R) parle à E23(S) : Il n'y a pas vraiment d'épreuve, après c'est tout. Ton conte est bien avec sa mère. Une petite fille qui veut retrouver sa mère c'est vraiment très bien comme histoire et voilà.
 E7(S) : J'ai juste une question pour E23(R) : Je ne comprends pas pourquoi tu me mets des fautes. Parfois c'est bon ce que je mets mais tu me mets que c'est faux ! Parce que par exemple parfois j'ai vérifié au dictionnaire ce que j'avais faux et c'est juste.
 Ens. : Tu avais vérifié au dictionnaire à chaque fois que tu as souligné une faute ?
 E23(R) : Hum. (L'élève fait non de la tête).
 Ens. : Peut-être pas toujours.
 E7(S) : Par exemple un verbe, le verbe aller. J'avais mis « va » et alors V-A. J'ai regardé au Bescherelle c'était bon.

Ens. : Oui mais tu l'as mis au présent peut-être l'aurait-elle préféré à un autre temps ?
E14(R) : Oui parce qu'on avait dit aussi de le mettre plus dans le passé simple.
E7(S) : Oui mais c'est là où ils parlent un peu quand même, hein.
E23(R) : Ah, ils parlent !
Ens. : Ok, alors c'est au présent.
E23(R) s'adresse à E7(S) : Le titre va bien avec l'histoire.
E14(R) (tout bas) : Ah, oui ça c'est vrai !
E23(R) : Il y a des répétitions comme alors ou zombie.
E7(S) : Oui, je sais mais après j'ai changé quand même après... parce que j'ai regardé sur SYNONYMO et alors j'ai mis zombie et il me mettait fantôme, des trucs comme ça donc moi je me disais que ce n'était pas la même chose. Ben je trouvais que ce n'était pas vraiment la même chose.
Ens. : Non mais tu peux trouver un autre synonyme ?
E23(R1) en même temps que E14(R2) : Mort-vivant
E7(S) : C'est ça que je disais après.
E23(R) : Par contre j'aime bien ton conte, il est chouette et pas ennuyeux.
E7(S) : Merci !
E23(R) s'adresse à E14(S) : Le titre va bien avec l'histoire. Tu dois faire attention aux fautes d'orthographe.
E14(S) : Oui, ça fait deux fois qu'on me le dit.
E23(R) : Et attention aux répétitions comme Luigie, Noël et ours et les paragraphes sont dans l'ordre...
Ens. : Est-ce que tu as des questions à leur poser sur les commentaires qu'ils t'avaient mis ?
E23(S) : Non
Ens. : Non, tu avais tout compris ? Avez-vous encore des choses à ajouter auxquelles vous pensez maintenant ?
E14(S) s'adresse à E23(R) : Oui, c'est par rapport à Noël, hum, allez, répétition tu veux dire comment vu que la dernière fois tu m'as mis dans tes commentaires que tu m'as mis à moi heu... père Noël mais maintenant tu me mets Noël donc je comprends pas.
E23(R) ne répond pas.
Ens. : C'est plutôt le fait qu'il répète père Noël ou bien le mot Noël. Cela t'embête de le voir tout le temps ?
E14(S) : Oui, c'est ça.
E23(R) : Le mot Noël
E14(S) : Ok
Ens. : Le mot Noël donc peut-être trouver autre chose comme la fête du 25 décembre ou des choses comme ça.
E14(S) : Ok
Ens. : C'est bon pour tout le monde ou quelqu'un a encore des choses à dire ?
E14, E23, E7 : Non, c'est bon.

Enregistrement n° 2 - 08/02/2021 (4 minutes 55 secondes)
Verbatim – Groupe n°6 (E9, E18, E21)

E18(R) s'adresse à E9(S) : Moi j'aurais plutôt mis son rêve un peu plus tôt dans la première parenthèse et moi j'ai juste envie de savoir c'est quoi sa routine du matin, voilà ?

E9(S) : Ah, ben c'est quand il fait comme d'habitude il va manger son petit déjeuner et puis il va... et puis il s'habille évidemment. Il fait tout ce que l'on fait le matin quoi.

E18(R) : Hum. Sinon c'est une chouette idée, voilà.

Ens. : Tu as bien compris les commentaires qu'il voulait te dire ? Que veut-il que tu fasses ?

E9(S) : Ben il veut que je mette mon rêve enfin ce que veut faire mon personnage principal plus tôt et que j'explique un peu ce que c'est la routine du matin.

Ens. : C'est ça que tu veux lui dire ?

E18(R) : Oui.

E18(R) s'adresse à E21(S) : Pour moi il manque deux, trois paragraphes mais sinon c'est tout.

E21(S) : Je sais pour les paragraphes. En recopiant j'ai vu qu'il me manquait des paragraphes.

Ens. : Elle ne les a pas séparés mais elle a bien toute l'histoire quand même ?

E18(R) : oui.

Ens. : As-tu des questions à leur poser sur ce qu'ils t'avaient mis comme commentaires ?

E18(S) : Non.

E21(R) s'adresse à E18(S) : Ton conte est très bien mais je ne comprends pas quelques phrases qui sont mal... une peu mal tournées on va dire...qui sont mal heu...c'est pas vraiment des phrases. Et la fin aussi que je comprends pas très bien.

E18(S) : Ok

Ens. : Qu'est-ce que tu ne comprends pas ?

E21(R) : Il dit que dans son histoire que ça se finit. Je ne comprends pas déjà parce que ton épreuve elle se finit et puis d'un coup il rencontre une fille etc...mais on comprend pas bien d'où elle vient la fille etc...

E18(S) ne répond pas.

E21(R) s'adresse à E9(S) : Donc des phrases que parfois on ne comprend pas très bien et des épreuves aussi. Je ne comprends pas. Moi, pour moi, elles sont un peu mélangées tes épreuves.

Ens. : Dans quel sens « elles sont mélangées » ? Je vois bien qu'il n'a pas compris pourquoi.

E21(R) : Ben quand je le lis moi, pour moi, il y a un moment où il y a son rêve et puis dans l'autre sens il y a un autre heu on va dire c'est parce que... j'ai pas très bien compris non plus, c'est on va dire il y a un... Un truc qui vient de nulle part. Quelque chose qui vient de nulle part, on ne sait pas d'où ça vient.

Ens. : Et c'est quoi ce quelque chose ?

E21(R) : Je ne sais plus.

Ens. : C'est dans ses épreuves ?

E21(R) : Oui.

E9(S) : J'vais voir.

E21(S) : Oui et tu m'avais écrit un commentaire que je n'ai pas compris. Je n'ai pas compris ce que tu m'as dit donc « il manque cinq parties de la structure non là ».

E9(R) : J'ai mis ça ?

E21(S) : Oui.

E9(R) : Ah, alors j'ai peut-être une petite faute.
Ens. : Mais tu voulais lui dire quoi ?
E9(R) : Mais je voulais juste dire qu'il manquait une structure, pas les cinq.
Ens. : Une structure ? Quoi ?
E9(R) : Ben, la résolution.
Ens. : Il manquait la résolution ?
E21(S) : Oui.
Ens. : Et tu as arrangé cela dans le troisième jet ?
E21(S) : Oui.
Ens. : Tu trouves qu'E21 a arrangé le problème dans le troisième jet ?
E9(R) : Oui
Ens. : Donc E21 a trouvé toute seule ce qui manquait, sans ton aide.
E9(R) : Oui
E9(R) s'adresse à E21(S) : Comme E18(R) l'a dit il manque des paragraphes, il y a deux, trois fautes d'orthographe, et c'est tout.
E9(R) s'adresse ensuite à E18(S) : C'est un beau conte. Le temps du passé, il manque le temps du passé, des fois tu mets pas le temps du passé.
E18(S) : Ok, ben...
Ens. : Il emploie quel temps ? tu as remarqué qu'il employait quel temps ? Le présent ?
E9(R) : Oui.
Ens. : Est-ce que tu n'as pas compris quelque chose qu'ils t'avaient écrit.
E9(R) : Non j'ai compris.
Ens. : Avez-vous des choses à ajouter, à redemander ?
E21(S) : Non, moi je sais juste qu'il manque une épreuve.
Ens. : Et toi ?
E18(S) : C'est bon.
E9(S) : Moi aussi.

Enregistrement n° 3 - 09/02/2021 (4 minutes 38 secondes)
Verbatim – Groupe n°5 (E2, E17, E22)

E17(R) s'adresse à E2(S) : Il y a beaucoup de répétitions, les « elle » il y a souvent ça dans tes phrases. Aussi moi j'ai pas vu les trois épreuves. C'est un peu trop petit pour le paragraphe des trois épreuves. Et sinon c'est un très, très beau conte.

E2(S) : Merci.

Ens. : E2 tu as des choses à lui demander ? Qu'est-ce que tu voudrais qu'il t'explique ?

E2(S) ne répond pas.

Ens. : Tu as tout compris dans ses commentaires ? C'est bon pour toi ?

E2(S) : Oui.

Ens. : Ok.

E17(R) s'adresse à E22(S) : E22(S) il y a eu beaucoup de répétitions dans les « Élise » et « elle ». Aussi j'ai vu que la situation finale et la résolution étaient mélangées un peu et c'est un très, très beau conte.

E22(S) : Merci.

Ens. : Tu as compris lorsqu'il te dit situation finale et résolution mélangées ? Pourquoi ?

Ens. : Pourquoi est-ce qu'il trouve qu'elles sont mélangées ? Tu sais ?

E22(S) fait non de la tête.

E17(R) : Si tu veux je peux te le dire. C'est parce, en fait, sur ton conte t'avais fait que quatre paragraphes et normalement il y en avait cinq. Et du coup c'est pour ça que je ... que c'était mélangé.

Ens. : Donc, tu as oublié de diviser. Il faudra peut-être rediviser par après. Voilà tout simplement tu n'es pas obligée de tout recommencer. Posez vos questions maintenant après c'est trop tard.

E17(R) s'adresse à E2(S) : Quand tu as écrit mon commentaire tu n'as pas souligné les répétitions. C'est ça que du coup j'ai pas compris les répétitions que tu m'avais dit.

Ens. : De quelles répétitions voulais-tu parler dans son conte ? Qu'est-ce qu'il répétait beaucoup ?

E2(R) : Le cadeau.

E17(S) : Ah, oui, oui. Je l'avais vu.

Ens. : Donc tu as arrangé déjà un peu les choses ?

E17(S) : Oui.

E22(R) s'adresse à E17(S) : Pour E17(S) il y a des fautes d'orthographe. C'est un beau texte et voilà.

Ens. : C'est tout ?

E22(R) : Oui.

E22(R) s'adresse à E2(S) : Pour E2(S) il y a aussi des fautes d'orthographe et il n'y a pas toutes les épreuves.

Ens. : Deux personnes te le disent il doit manquer quelque chose là, ça va ?

E2(S) : Oui

Ens. : Avais-tu tout compris dans ce que l'on t'avait fait comme commentaires écrits ?

E22(S) : Oui

Ens. : Tu n'as rien à demander en plus ?

E22(S) : Non.

E2(R) s'adresse à E22(S) : E22(S) il y avait trop de répétitions et des « Élise » hum...

E2(R) ne parle plus et ne s'exprime pas.

Ens. : Qu'est-ce que tu as noté ?

E2(R) : Qu'il manquait un mot. Elle avait oublié un mot.

Ens. : Tu penses qu'elle a oublié un mot. Quel mot ? Tu sais ?

E2(R) : Après « empêcha »

Ens. : Après « empêcha » elle a oublié un mot.

E22(S) : Je sais pas, j'irai voir.

Ens. : Oui, tu iras revoir après « empêcha » il y a un mot qui manque. E2 as-tu bien compris tous les commentaires que les autres t'ont faits ?

E2(S) : Oui.

Ens. : Oui tu as bien compris. Tu n'as pas besoin que l'on te dise ou que l'on t'aide ?

E2(S) : Non.

Ens. : Avez-vous encore des questions pour vous aider à terminer votre conte ? Pour qu'il soit bien complet ?

E2, E17, E22 : Non.

Enregistrement n° 4 - 09/02/2021 (8 minutes 54 secondes)
Verbatim – Groupe n°1 (E3, E5, E20)

E20(R) s'adresse à E3(S) : Les verbes ne sont pas toujours au passé, ils sont parfois au présent. Il y a quelques fautes d'orthographe. Il y a des phrases qui n'ont pas de sens et aussi tu n'as fait que trois paragraphes au lieu de cinq. Sinon l'histoire est très sympa.

Ens. : As-tu de questions à poser à E20(R) sur les remarques qu'il vient de te faire ? qu'est-ce que tu n'aurais pas compris ?

E3(S) : Ben, rien j'ai compris et heu...

Ens. : Donc tu sais ce que tu vas revoir dans ton conte ?

E3(S) : Oui.

E20(R) s'adresse à E5(S) : Les verbes sont au présent et non au passé. Oui, il y a aussi des fautes d'orthographe et les paragraphes sont mal réalisés. Et l'histoire n'a pas vraiment de sens enfin... sinon le titre est bien en rapport avec l'histoire et voilà.

Ens. : Tu comprends bien ce qu'il veut dire ou pas ?

E5(S) : Oui

Ens. : Pourquoi pas vraiment de sens, explique-le moi un peu.

E20(R) : Ben heu... par exemple eh ben elle voit la sorcière, la reine voit la sorcière puis après elle va sur son balai puis elle est direct à la maison enfin... c'est un petit peu tout chamboulé quoi.

Ens. : peut-être que les actions ne sont pas dans l'ordre ?

E20(R) : Oui

Ens. : Il faudra peut-être remettre ces actions dans l'ordre. As-tu une question par rapport à leurs commentaires écrits ?

E20(S) : Oui parce que dans le jet numéro deux et ben E5(R) dit qu'il n'y avait que... qu'à la deuxième ligne ça n'a pas de sens avec la première mais je ne vois pas pourquoi enfin.

Temps de pause E5(R) ne réagit pas ;

Ens. : Tu as mis que la première ligne n'avait pas de sens avec la deuxième. Pourquoi lui as-tu écrit cela ?

Temps de pause E5(R) ne réagit pas ;

E5(R) : E5(R), pourquoi as-tu écrit cela ?

E5(R) : Parce que je trouvais qu'à la première ligne il commence à parler des garçons et après ben il a direct commencé à parler d'autres choses.

E20(S) : En fait je présentais le garçon puis j'ai dit son rêve et les pierres qu'il voulait du coup j'ai mis celle de l'argent ben elle donnait ça, celle de la santé ça et du coup... Peut-être que pour elle ça n'a pas vraiment de sens mais pour moi...

Ens. : Peut-être qu'elle n'a pas vu tout de suite la transition. Peut-être essayer de l'arranger. Peut-être mettre une petite phrase qui explique que tu vas présenter les pierres.

E20(S) : Oui et aussi elle a mis que j'avais mis qu'une seule épreuve mais pour moi j'en ai quatre. Du coup, je ne sais pas...

E5(R) ne réagit pas ;

Ens. : Moi non plus. Tu n'as peut-être pas tout lu ?

E20(S) : Ben ouai.

E5(R) : Oui.

E5(R) s'adresse à E20(S) : Ben cette fois moi en tout cas quand j'ai lu le texte ben j'ai vu qu'une seule épreuve chez E20(S). Heu... Et voilà.

Ens. : Tu n'as lu qu'une seule épreuve chez E20(S) et tu ne te rappelles pas avoir lu d'autres épreuves ? Tu trouves que c'est un seul bloc ? La même épreuve ? C'est ça que tu veux dire ?

Il va relire et il verra bien.

E5(R) : Pour E3(S) s'il peut écrire un peu plus grand parce qu'il y a des mots où je comprends pas bien. Il des phrases où il écrit et il écrit trop petit alors je comprends pas. Et voilà.

Ens. : Et sinon, est-ce que tu as bien aimé les contes ?

E5(R) : Oui.

E3(R) s'adresse à E5(S) : Tu as fait quatre paragraphes. Tu dis toujours « répondait ». Tu mets les points mais pas de majuscules. Tu n'as pas fait attention aux verbes conjugaison ni aux mots par exemple deuxième ligne, tu as écrit : « et sai habites »

E5(S) : Oui au lieu de dire « habits ».

E3(R) : Je pense que tu voulais dire « et ses habilles ».

E3(R) : Tu écris beaucoup et, mais. « La tacher » s'écrit « l'attacher » (l'élève le montre écrit correctement). Bravo d'avoir changé la fin de l'histoire et pour avoir essayé de faire des paragraphes.

Ens. : Est-ce que tu as des questions à lui poser ?

E5(S) : Non.

Ens. Tout as tout compris ?

E5(S) : Oui.

E3(R) s'adresse à E20(S) : A la fin tu dis « il aida tout le mond », E. (L'élève montre à nouveau sa feuille avec la forme bien orthographiée). Il faut mettre un E pour mondE. Car il n'y en a pas.

E20(S) : Ben, Ok.

E3(R) : Axel ne peut pas mourir à la fin avec la pierre de vie.

E20(S) : Ça je ne comprends pas vraiment.

E3(R) : Mais il a une pierre, la pierre de vie pour ressusciter les morts.

E20(S) : Oui.

E3(R) : Donc il ne peut plus mourir. Enfin, moi, c'est ce que je comprends.

E20(S) : Ben, c'est pour aider les autres c'est pas forcément pour lui tu vois.

E3(R) : Ok.

Ens. : Et donc il ne s'en sert pas pour lui dans ton conte ? J'aurais une pierre de vie j'aurais envie de m'en servir.

E20(S) : Oui mais lui son but c'est d'aider les autres.

E3(R) : Oui mais s'il se ressuscite, il pourra aider encore des autres personnes avec les pierres qu'il aura encore.

Ens. : Réfléchis-y, c'est un bon commentateur de conte.

E3(R) : Par contre j'adore toujours ton texte. Bravo pour les cinq paragraphes. Et j'ai une question sur les commentaires que l'on m'a donné au deuxième jet. Ici je n'ai pas compris j'ai réécrit la même chose que j'ai vu sur mon conte : « deux épreuves, le mot suivant j'ai pas compris, les trois ont la même résolution ». Ici. (L'élève montre sa feuille). Tu m'as écrit la même chose que ça.

E20(R) : Ben il a quand même la même résol...enfin

E3(S) : Oui ?

E20(R) : Ben pour moi tu as quand même un peu chaque fois la même résolution à chaque fois il se sert de son pouvoir. Plus ou moins du coup c'est...

Ens. : Du coup on a la même résolution à chaque épreuve du conte ?

E3(S) : Il y a un moment en fait ici il m'a écrit ça et je ne sais pas ce que c'est donc je ne comprenais pas. Ça pouvait être un mot qui changeait un peu la phrase.

Ens. : Est-ce que tu sais relire ton mot ?

E20(R) : Heu... Non je ne sais pas.

Ens. : Et tu ne te souviens plus ?

E20(R) : Non.

Ens. : Mais en résumé quand tu as voulu lui faire ce commentaire-là que voulais-tu lui dire ?

E20(R) : Que ça avait plus ou moins la même résolution, que c'était son pouvoir.

Ens. : Peut-être essayer de trouver d'autres résolutions à tes épreuves.

E3(S) : Oui.

Ens. : J'en avais parlé avec E20(S) et il a trouvé d'autres résolutions donc tu peux essayer.

E3(S) s'adresse à E5(R) : Tu m'écris : « il a répété deux fois la même chose » : où et quoi, je ne savais pas. Et aussi « Je ne comprends pas à un moment donné il décrit le garçon et deux minutes plus tard il parle de phœnix ».

E5(R) : Oui, c'est vrai. Dans la première ligne, sur la première ligne tu commences à décrire le garçon, comment il est et sur la deuxième ligne eh ben tu commences à parler ben...

E3(S) : Ben je dis qu'il sait se transformer en phœnix et je décris celui-là aussi.

E5(R) ne réagit pas.

Ens. : Tu as compris ? Il dit que ce personnage sait se transformer en phœnix.

E5(R) : Oui.

Ens. : Avez-vous encore des questions à poser ?

E5, E3, E20 : Non.

Enregistrement n° 5 - 11/02/2021 (2 minutes 44 secondes)
Verbatim – Groupe n°3 (E8, E10, E16).

E16(R) s'adresse à E8(S) : Dans la situation initiale il manque des détails comme où habite Kira, la famille, tu n'as pas mis de paragraphes, c'est impossible de marcher de l'Europe jusqu'à l'Amérique surtout en deux mois.

Par contre, le titre correspond bien au conte, il y a trois épreuves et cinq parties mais il n'y a pas les paragraphes et il est bien imaginé.

Ens. s'adresse à E8(S) : Tu as tout compris ?

E8(S) : Oui

E16(R) à E10(S) : Les parties ne sont pas très bien utilisées, c'est bien mais pas toujours très bien, tu oublies parfois des « me ». Je n'ai pas vu trois épreuves. Deux je crois un truc comme ça. Le titre correspond, la situation initiale est bien faite et il n'y a pas tellement de répétitions ni de fautes d'orthographe et le conte est bien imaginé.

Ens. : Tu as quelque chose à lui demander ? Pour toi, ça va ? Tu as tout compris ?

E10(S) : Oui

E8(R) s'adresse à E16(S) : Il n'y a pas tellement de fautes.

Ens. : Tu parles de fautes de quoi ?

E8(R) : D'orthographe

E8(R) : Mais tu répètes beaucoup Renor, euh, je dis que tu pourrais le remplacer par le petit renardeau ou la boule de poils rousse.

Ens. : Très bien de donner des idées.

E8(R) s'adresse à E10(S) : Le titre correspond bien, il y a quelques fautes mais c'est bien. Ton histoire est bien inventée, bravo.

Ens. : Quelques fautes, de nouveau, des fautes d'orthographe ?

E8(R) : Oui

Ens. : Est-ce que vous avez d'autres questions à poser ? Il n'y a pas de soucis ?

E8, E16, E10 : Non

E10(R) s'adresse à E8(S) : Le titre correspond bien, l'écriture est bien définie mais je ne vois pas de paragraphes, l'orthographe est bien.

E10(R) s'adresse à E16(S) : Tu as écrit deux fois « avec », l'écriture est bien définie, orthographe est bien, le titre correspond bien.

Ens. : Est-ce que vous avez des questions à poser ? Des choses que vous n'avez pas comprises ou quand ils vous ont écrit leurs commentaires il y avait des choses qui ne voulaient pas dire grand-chose pour vous ?

E16 : Dans le deuxième jet ?

Ens. : Oui

E16 : Ah, non, c'est bon.

Ens. : Tu as compris tout ce qu'elles ont écrit toutes les deux ? Toi aussi.

E8, E10, E16 : Oui

Enregistrement n° 6 - 09/02/2021 (9 minutes 20 secondes)
Verbatim – Groupe n°2 (E6, E15, E19)

E19(R) s'adresse à E15(S) : J'aime beaucoup l'histoire mais il manque des détails parfois. Il y a quand même pas mal de fautes d'orthographe. Et un peu aussi de répétitions mais sinon tout est bien et bravo, voilà.

Ens. : E15(S) tu as tout compris ? Est-ce que tu sais de quelle(s) répétition(s) il parle quand il dit il y a beaucoup de répétitions.

E15(S) : Heu, je pense que oui je sais. La femme de sa vie.

Ens. : De quoi ?

E19(R) : La femme de sa vie surtout.

Ens. : La femme de sa vie, il le dit beaucoup ? E6(R2) acquiesce avec la tête pour signifier que cela est vrai.

E19(R) s'adresse à E6(S) : E6(S) c'est un peu pareil il y a pas mal de fautes d'orthographe, il faut faire attention. Et il manque des mots, il manque quand même des mots et parfois un petit bout d'explication c'est un peu trop rapidement.

E6(S) : Oui, je sais.

E19(R) : Par exemple on dit le sorcier puis d'un coup on dit le méchant, on n'a jamais parlé d'un méchant dans...

E6(S) : Ben si le sorcier c'est... Le sorcier en fait il est méchant quoi.

E19(R) : Et après directement tu dis heu...tu présentes l'enfant puis après tu dis ils sont morts alors on ne sait pas qui est mort.

E6(S) : On parle de ses parents quoi.

E19(R) : Tu vois un petit mot d'explication.

E6(S) : Oui j'ai oublié des mots.

E19(S) : Sinon c'est parfait, voilà. Et un commentaire que j'ai pas compris hum...enfin que je vais répondre, c'est tu vois quand tu dis que je répétais deux fois le Portugal ?

E6(R) : C'est pas le Portugal.

E19(S) : Si, si le vol était pour le Portugal, oui, pour le Portugal que tu m'avais dit...

E6(R) : À mon avis c'est E15(R2) parce que moi j'ai pas dit...

E15(R2) : Il n'y avait pas de Portugal dans mes commentaires.

E19(S) : C'était au deuxième jet, oui, c'était au deuxième jet. Mais en tout cas c'était dans le contexte de la phrase. Voilà, t'as peut-être pas compris ou tu ne te rappelles pas c'est pas grave.

Ens. : Pour toi, c'est le contexte de la phrase qu'elle n'a pas compris mais toi tu es sûr que c'est bon ?

E19(S) : Oui. Et voilà.

E15(R) s'adresse à E6(S) : Tu dis il était une fois un petit garçon, malheureusement ils sont...ils sont morts et... J'ai pas compris qui sont morts en fait.

E6(S) : Ben, c'est les parents en fait mais j'ai oublié des mots à ce moment-là.

E15(R) : Ok. Mais ton conte n'a pas vraiment de but, si au début...

E6(S) : En fait le but du petit garçon c'est de s'échapper de la cellule.

Ens. : S'échapper de quoi ?

E6(S) : De la cellule du donjon quoi. Parce qu'au début de l'histoire de... quand ses parents sont morts il y a un sorcier au départ il a bien voulu le reprendre mais quelques mois plus tard un jour, il l'a enfermé dans un donjon du coup, lui, le petit garçon il avait envie de s'échapper. Du coup, c'est ça son but.

Ens. : Est-ce que tu l'as bien expliqué comme ça dans ton conte ? Tu crois que c'est bien expliqué comme ça et que tout le monde le comprend ?

E6(S) : Ben oui.

Ens. : Ok

E15(R) : Pour moi je trouve que tu n'as qu'une épreuve. Parce que c'est juste s'échapper de la cellule.

E6(S) : Non, il y a aussi pour retrouver ses grands-parents.

E15(R) : Oui mais à la fin il les retrouve pas.

E6(S) : J'ai aussi déjà y'a quand ils doivent s'échapper de la cellule, l'autre aussi c'est d'échapper au... Au fait, à un moment donné, le magicien est allé mettre des photos du petit garçon qui s'était échappé. Du coup ben les gens ils l'ont vite retrouvé. Ils ont vite reconnu le visage. Et il fallait qu'il s'échappe des gens pour éviter qu'ils les tuent et après...heu

Ens. : Se cacher alors ? C'était plutôt essayer de se cacher.

E6(S) : Oui et puis après il devait aussi retrouver ses grands-parents.

Ens. : Et il les a retrouvés à la fin ?

E6(S) : Heu...oui.

Ens. : E15 fait non de la tête.

E15(R) : Ben non, c'est dit que en fait il vivait à la fin avec la fée.

E6(S) : Oui, en fait il a retrouvé les grands-parents, il a été vivre avec sauf que la fée est venue vivre aussi avec les grands-parents.

E15(R) : Ah ! Oui.

Ens. : Ah, la, la. Ça fait une grande famille mais pour toi ce n'était pas ça qu'il était écrit dans le conte ?

E15(R) fait non de la tête.

Ens. : E15(R) et moi on n'a peut-être pas lu le même conte. Il faudrait que tu relises d'accord pour le quatrième jet ça doit être très clair parce que tu vois que ce n'est pas clair pour lui. Il y a quand même plusieurs choses qui ne sont pas claires pour E15(R).

E6(S) : Oui.

E15(R) : En plus tu dis le prénom de l'enfant juste à la fin il faut un peu commencer à la présentation. Au tout début.

E6(S) : Ben, à ce moment-là c'était le soir et s'il ne voulait pas que le sorcier se réveille il fallait qu'il fasse les présentations après.

Ens. : Oui mais toi, tu dois présenter ton personnage, ton héros au début de l'histoire. Tu ne vas pas dire son prénom à la fin, c'est au début.

E15(R) : Fais aussi attention à ton orthographe, ton titre correspond bien avec l'histoire et j'aime bien le contexte.

Ens. : Avais-tu des questions par rapport aux commentaires qu'ils t'avaient écrits ?

E15(S) : Non.

Ens. : Tu avais compris tous les commentaires ?

E15(S) : Oui à part un où à un moment E6(R) dit qu'il n'y avait pas de résolution à mes épreuves mais pourtant ça continuait bien donc heu...

E6(R) : Ben moi j'ai pas vu ça.

E15(S) : Ah, si ! Même sur le truc !

Ens. : Quand tu as relu cette fois-ci son conte, son troisième jet...

E6(R) : Là j'avais bien vu qu'il avait un contexte.

Ens. : Là tu as bien vu, tu as bien compris ?

E6(R) : À l'autre j'avais pas trouvé qu'il avait un. contexte à la fin.

Ens. : Il a quand même beaucoup changé son conte par rapport au deuxième jet donc tu as mieux compris ?

E6(R) : Oui, là, oui.

Ens. : Donc c'est la preuve qu'il a bien amélioré son conte ?

E6(R) : Oui, justement.

E15(R) s'adresse à E19(S) : Ton paragraphe ne commence pas vraiment au moment déclencheur.

E19(S) : C'est-à-dire ? J'ai du mal à comprendre.

E15(R) : C'est...pas...L'élément déclencheur c'est qu'ils partent mais toi tu avais dit, toi, tu avais commencé quand le pilote avait annoncé le départ mais c'est quand ils partent.

E19(S) : Mais le début de l'action c'est quand le pilote annonce parce que c'est là que ça va crasher. C'est là que ça commence l'action vraiment. C'est quand ils rentrent dans l'avion c'est à partir de ce moment-là que la scène va se passer hors de l'avion il ne se passe rien.

Les élèves se taisent indécis.

Ens. : Oui je pense que ça peut être bon. Mais c'est une bonne remarque de discuter là-dessus. C'est vrai que l'on pourrait commencer l'action un peu avant.

E15(R) : Ok.

E19(S) : Oui, ben, j'ai hésité.

E15(R) : Ben je trouve que tu t'es beaucoup amélioré. Un peu de fautes d'orthographe mais c'est bon.

E19(S) : Merci, je les avais pas trouvées. J'irais voir ça après pour le quatrième jet.

E6(R) s'adresse à E19(S) : Il faudrait que tu mettes moins de « Corentin » et, à la place, un peu plus de « il » parce que ben... Parce que moi je trouve que tu as mis quand même beaucoup de « Corentin ».

E19(S) : Ben, en fait, à des moments je devais les mettre pour qu'il y ait un sens parce que sinon on ne comprendra plus.

E6(R) : Oui, mais...

E19(S) : Vu qu'ils sont en groupe si je mets pas parfois « Corentin » ils se demandent si c'est tout le groupe. Parce que j'ai changé par beaucoup de « il » et des choses comme ça et si j'ai gardé les essentiels parce que sinon on ne peut pas vraiment comprendre de qui on parle à des moments. Mais sinon j'ai essayé de mettre un maximum de « il ».

E6(R) : Oui. Aussi au lieu que tu dises dix ans plus tard tu aurais pu dire aussi quelques années plus tard. Parce que dix ans plus tard, il y a un peu plus de nombres dans ton texte. Tu as dit trois minutes, trente minutes après... Bon après trente minutes de marche.

E19(S) : Non mais tu as confondu parce que trente minutes de marche c'était en plein milieu de l'histoire, hein.

E6(R) : Oui mais un peu plus loin du coup ce que tu aurais pu faire c'est genre dire quelques années plus tard au lieu de dire dix ans plus tard.

Ens. : Qu'est ce qui te gêne là-dedans ? Dis-moi un peu.

E6(R) : Qu'il ait mis deux fois des chiffres.

Ens. : C'est trop précis pour un conte pour toi ?

E6(R) : Oui.

E19(S) : Oui, c'est vrai, je vais changer. Je n'avais pas remarqué ça. Je ne l'avais pas remarqué.

Ens. : Toi tu aimes bien la précision donc je peux comprendre.

E19(S) : Il y en a qui aiment moins ça. Je vais changer.

E6(R) : Sinon ton conte est bien, bravo !

E6(R) s'adresse à E15(S) : Ton conte, il est mieux que la première fois et la deuxième. Ah oui et il y a aussi encore un peu trop de « femme » comme E19(R2) avait dit.

E15(S) : Oui mais je ne sais pas trop changer.

Ens. : Qu'est-ce qu'il pourrait mettre à la place de la femme de sa vie ?

E19(R) : Heu... La conquérante de son cœur des choses comme ça.

Ens. : La conquérante de son cœur.

E6(R1) : Ou alors sa princesse.

Ens. : Sa princesse.

E19(R2) : Elle, ou elle aussi, j'ai vu des moments où il y a moyen. Aussi on peut la mettre une ou deux fois quand même la femme de sa vie.

Ens. : Oui mais comme en plus c'est long ça se remarque très fort quand il y est plusieurs fois.

E6(R1) : Oui mais c'est mieux qu'il ait mis moins de « femme » parce que la dernière fois j'avais compté et il y avait au moins neuf, dix « femme ».

Ens. : Ok. Et il y en a déjà moins ? Il a déjà fait un effort ?

E6(R) : Oui.

Ens. : As-tu des choses à leur demander sur les commentaires qu'ils t'avaient faits ?

E6(S) : Non.

Ens. : C'est bon pour toi ?

E6(S) : Oui.

Ens. : C'est bon pour tout le monde ?

E6, E15, E19 : Oui.

Enregistrement n° 7 - 12/02/2021 (11minutes 19 secondes)
Verbatim Groupe n°4 (E1, E11, E13)

E11(R) s'adresse à E13(S) : Au début, on ne dit pas que le prince a des nains.

E13(S) : Ben, j'ai pas compris. J'ai pas très bien compris.

E11(R) : Ben, au début tu dis qu'il se cache avec ses lutins la mais au début on le dit pas qu'il en a.

E13(S) : Si, si mais j'ai dit hein qu'il est accompagné de ses sept nains au tout départ je l'ai dit, ça je m'en souviens. Dans mon jet je mets heu, je fais la description, je fais heu,

E11(R) : Ah, j'ai peut-être pas lu.

E13(S) : Le prince Pierre enfin je fais le prince Pierre est aidé par sept nains.

E11(R) : Ah, je crois que j'ai pas lu.

Ens. : Tu n'as pas lu le titre.

Ens. : Qu'as-tu encore à dire à E13 ?

E11(R) : Ben en fait on dit que « après deux jours de combat, je trouve que c'est un peu long deux jours.

E13(S) : Ben justement c'est une histoire imaginaire, c'est le but que ça prenne longtemps enfin moi...c'est vrai que c'est long mais c'est une histoire imaginaire.

E11(R) : oui mais ils dorment les autres tu vois.

E13(S) : Ben non ils dorment pas, ils se battent ils se combattent à plusieurs mais il y en a qu'un qui ne survit pas quoi c'est dans ce sens-là. Mais ils se combattent pendant deux jours car il est vraiment très résistant.

E11(R) : Ben j'espère hein !

Ens. : Qu'est-ce que tu aurais mis, toi ? Tu aurais mis moins longtemps ?

E11(R) : Moi j'aurais peut-être mis trois heures maximum de combat parce que là tu te dis ils doivent dormir aussi.

Ens. : Oui, toi ce serait pour que ce soit moins imaginaire, que ce soit plus logique ?

E11(R) : Oui, un peu ;

Ens. : Tu trouves que c'est trop long ?

E11(R) : C'est un peu trop long.

Ens. : Il peut se dire je vais y réfléchir. Tu es d'accord d'y réfléchir ?

E13(S) : Ben moi pour faire plus imaginaire, j'ai fait ça.

E11(R) : J'ai mis aussi que son cadre était mieux détaillé que le deuxième jet.

E13(S) : C'est vrai ça.

E11(R) : Parce qu'il y avait quelques problèmes de détails, voilà.

Ens. à E13(S) : Tu n'as plus de questions à lui poser tout est clair ?

E13(S) : Oui tout est clair.

E11(R) à E1(S) : Ben je ne comprends pas très bien la fin du conte. Peut-être un peu mieux l'expliquer parce que je ne comprends pas très bien la fin du conte.

Ens. : Dis-lui bien ce que tu ne comprends pas à la fin du conte, qu'est-ce que tu ne comprends pas ?

E11(R) : Comment dire j'ai l'impression qu'il y a un dragon, c'est ça que en fait, je ne comprends pas comment il est là, quoi et très bien...et je trouve que c'est un peu trop exagéré de brouiller sa famille à la fin.

Ens. : ah, tu trouves ça trop méchant, toi ?

E13(S) : Ben, c'est imaginaire.

E11(R) : Ben, c'est qu'on parle du personnage principal.

Ens. : Et il est mort le personnage principal et ça t'embête ?

E11(R) : Non le personnage principal qui brouille sa famille, c'est pas le méchant quoi qui brouille sa famille.

Ens. : Ok donc le personnage principal tu aurais voulu que ce soit un gentil ?
E11(R) : Oui pas qu'il brouille sa famille par exemple c'est bien à part quoi.
Ens à E1(S) : Que penses-tu de ce qu'il vient de te dire ?
E1(S) : Ben moi, je trouvais que genre le personnage principal vous voyez ben vu que c'est sa famille qui l'a abandonnée à la fin alors qu'ils voulaient vraiment pas d'elle ben elle se sentait fort mal voilà c'était ses parents. Du coup, elle voulait se venger du coup elle ne.....euh
Ens. : Ah et son but c'était de se venger au début de l'histoire ?
E1(S) : Au début c'était de retrouver sa famille.
E11(R) : En fait elle passe un peu partout pour retrouver sa famille et puis elle la brûle !
Ens. : Donc ton but c'était bien de retrouver sa famille mais que se passe-t-il ? Ils ne l'acceptent pas ?
E1(S) : Oui ils ne l'acceptent pas. Donc euh....
Ens. ; Donc son conte ne se termine pas bien pour la famille mais peut-être bien pour le personnage principal ?
E13(R) : Ben, c'est limite, limite hein !
E13(R) prend la parole et s'adresse à E11(S) : J'ai mis que ton écriture parce qu'il y a des mots que je ne comprenais pas trop.
E11(S) : Ben moi c'est pareil, je ne comprends pas trop les autres écritures.
E13(R) : Et aussi mets une fois il décida et du dragon parce que t'as mis deux fois il décida il décida et t'as mis du dragon, du dragon.
E11(S) : oui j'ai recopié deux fois des phrases.
E13(R) : Et mets aussi des virgules parce que parfois il y a des phrases et tu enchaines direct au lieu de mettre ta virgule.
E11(S) : oui.
E13(R) : Il y a des phrases que je comprends pas trop mais ça c'est l'écriture aussi sinon j'aime bien ton histoire et il y a juste le temps du passé parce que parfois il y a des mots heu...
E11(S) : Oui mais il y a des fois que je fais des dialogues donc je peux pas mettre toute mon histoire au passé.
E13(R) : Oui, oui mais...
E11(S) : Donc il y a des phrases au présent.
Ens. : Les dialogues sont au présent ?
E11(S) : Oui
E13(R) s'adresse à E1(S) : Ben le temps du passé aussi, ton écriture aussi parfois il y avait des mots je ne comprenais pas sinon elle est bien mais il y avait quelques mots.
E1(S) : Oui.
E13(R) : Ben onze quoi ? Enfin onze, c'est quoi ? Au début tu le dis mais après...onze enfin ? Parce que par exemple pendant ton histoire tu mets onze, onze, onze, onze mais onze quoi ?
E1(S) : Oui.
E11(R2) : Oui mais ce qui me frappe c'est que onze c'est lui le personnage principal.
E13(R1) : Oui mais c'est onze quoi ? Par exemple onze nous dans notre langage onze c'est un chiffre. Mais onze quoi ?
E11(R2) : Mais c'est son nom.
E1(S) : Ben oui, c'est son nom.
E11(R2) : C'est son prénom en fait.
E1(S) : C'est un prénom original quoi.
Ens. : Son prénom c'est Onze il s'appelle Onze.
E1(S) : Elle

Ens. : Elle s'appelle Onze.

E13(R) : Ok, toutes tes épreuves se terminent un peu de la même façon par exemple au tout début tu vas dans une maison, c'est une maison et puis après tu ressors vivante alors après tu vas dans une maison et tu ressors vivante puis après tu vas dans une autre maison pour trouver tes parents c'est chaque fois le même début, la même fin.

Ens. : Les épreuves sont presque identiques il faut trouver des épreuves qui se différencient les unes des autres.

E13(R) : Il y a des mots qui sont pas très inappropriés.

Ens. : Pas très approprié alors.

E13(R) : Oui moi je veux dire qui ne vont pas dans l'histoire.

Ens. : Alors on dit qu'ils sont inappropriés.

E13(R) : Par exemple il y avait des mots comme par exemple défonce ou dégage ben c'est pas des mots qu'on met dans des contes ben j'ai jamais vu ça...

E11(R2) : Il défonce la porte.

E13(R1) : J'ai jamais vu des contes qui avaient ça sinon c'est bien.

Ens. : Il faut donc adapter le vocabulaire.

E1(R) s'adresse à E11(S) : Il y a souvent trop des répétitions.

E11(S) : Oui mais j'ai essayé de mettre par exemple pas tout le temps j'ai essayé de mettre le chevalier mais j'essaie de pas trop trop ne plus le mettre parce que ça va faire d'autres répétitions.

Ens. : Qu'est-ce qu'il aurait pu mettre ?

E13(R2) : Ben le guerrier

E1(R1) : Il

E11(S) : En fait je peux pas dire il parce qu'ils sont deux donc sinon on va confondre.

E13(R) : Tu pouvais mettre le combattant.

E1(R) : Moi souvent je comprends pas parce que ton orthographe, enfin à cause de ton orthographe on sait pas très bien lire du coup c'est un peu compliqué.

Ens. : C'est son écriture ?

E1(R) : Oui

E11(S) : Ben moi je n'arrive pas à comprendre ton écriture.

Ens. : On a tous fait un effort pour comprendre l'écriture de E11 et je vous félicite. Pour les autres le texte sera tapé.

E11(S) : Ils ne comprennent pas la mienne mais moi je ne comprends pas la leur non plus.

Ens. : Tout à fait.

E13(R1) : C'est normal on a tous une écriture en nous.

E1(R2) : Souvent aussi tu ne mets pas les verbes au passé comme Axel l'a dit et voilà.

E1(R) s'adresse à E13(S) : Ben toi aussi tu as souvent mis le canard blanc.

E13(S) : Oui mais parfois j'ai mis aussi le canard tout court.

E1(R) : Oui ben le canard alors.

E13(S) : Mais je comprends pas bien où je l'ai mis trop souvent. A quel endroit je l'ai mis ? Je l'ai mis au début...

E11(R2) : Peut-être ton personnage principal...

E13(S) : Au milieu et à la fin peut-être trois fois. Mais je vais réfléchir quand même.

Ens. : Oui tu pourras aller revoir. Qu'est-ce qu'on pourrait dire à la place de canard ?

E11(R2) : Le cygne si c'est un cygne.

E1(R1) : Le pingouin.

E13(S) : Non, pas le pingouin

E11(R2) : L'animal

Ens. : Oui, il a quoi sur la peau ?

E1(R1) : Ah, l'animal à plumes.

Ens. : Oui, donc tu vois il est possible de trouver des moyens de le remplacer.

E1(R) : Mais parfois j'arrive pas très bien à lire.

Ens. : On a tous fait un effort pour faire attention à l'autre. Vous voyez que ce n'est pas toujours facile.

E1(R) à E13(S) : Aussi sur ton titre t'as mis Pierre : P-I-E-R et après à une moment dans le conte t'as mis P-I-E-R-R-E

E13(S) : Hein ? mais j'ai mis Pierre avec deux R moi !

E1(R) : Eh ben sur ton titre il y a...

E13(S) : À moins que à mon avis t'as pas su lire mais j'ai mis Pierre avec deux R je m'en souviens. À mon avis, il était peut-être trop petit.

E13(R) : Je voudrais encore dire quelque chose à E1(S) : Parfois aussi il y avait des phrases où ça passait d'un autre truc, et puis tu mets des trucs qui n'ont pas de sens enfin des trucs j'sais pas...j'sais pas comment dire mais tu mets pas vraiment de sens par exemple tu pars d'un mot puis tu vas puis tu traverses d'un mot qui va de l'un à l'autre par exemple j'sais pas moi euh...de U à fin j'sais pas...mais parfois il y avait une phrase puis un mot U entre puis après ça fait une autre phrase qui fait je sais pas...

Ens. : Un mot « U » ?

E13(R) : Ben non, ben le U, EU, je l'ai pas mis mais je m'en souviens a eu quelque chose.

Ens. : Elle a peut-être oublié un morceau de phrase ?

E13(R) : Oui un truc comme ça.

E1(S) : Oui je vérifierai.

E13(R) : Moi je n'ai plus rien à dire.

E11 : Moi non plus, c'est bien.

E1 : Non, c'est bien.

Annexe 14 : Premier jet



UNIVERSITÉ DE LIÈGE
Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Quels sont les effets de la relecture collaborative sur les productions d'écrits des élèves de cinquième et sixième primaire et de quelle façon les commentaires émis sont-ils pris en compte par les scripteurs ?

Écriture du conte : Premier jet (13/01/2021)

Promotrice : Madame Marianne Poumay

Assistante : Madame Virginie Jamin

Mémoire présenté par Ludivine Wilmotte

En vue de l'obtention du grade de master en sciences de l'éducation

(1)

Écriture du conte : 1^{er} jet (13/01/2021)

Une enfance difficile

Il était une fois, une femme qui était à moitié morte puis un homme vint la sauver, jusqu'au jour où ils ont un enfant ils croient que c'est un garçon mais non donc il en mit à la porte et l'en laissa toute seule et à se montrer la femme nous l'enfant et pris soin du bébé et lui donna un nom elle a décidé Wendy et Wendy grandit et est devenu adulte et Wendy voulait vraiment trouver sa vraie famille et donc elle demanda à sa mère de l'aider et la femme dit oui et apprit elle chercha chercha beaucoup et elle retrouvait toujours pas sa vraie famille jusqu'au jour où la mère mourut après quelques minutes Wendy ne savait pas quoi faire mais ne se désolait jamais jusqu'au jour où elle a trouvé sa famille et elle alla dans la maison et les parents ne voulaient pas d'elle et il était mais ne voulait pas de lui et Wendy partit toute triste et elle se dit je n'ai pas besoin de ma vraie famille car je n'ai déjà une et Wendy alla vivre tout les jours la tombe de sa mère.

6,
est la fin

(2)

Écriture du conte : 1^{er} jet (13/01/2021)

Il était une fois, une louve qui avait de très petits louveteaux, elle cherchait un abri pour dormir bien au chaud. Un peu plus tard, elle trouvait en plein milieu de la forêt une caverne abandonnée, elle rentra à l'intérieur et trouvait qu'il faisait froid, elle trouvait de la nourriture et les donnait aux petits, elle allait maintenant aller chercher de la nourriture pour manger parce qu'ils avaient très faim. Quand elle rentra elle voyait que un de ses petits était parti, alors elle décidait de le chercher. Après, un chasseur arriva et la voyait il courait jusqu'au village prenant sa voiture avec une grande cage. La louve toujours pas retrouver son petit rentra pour se reposer, le chasseur arrivait dans la forêt il aperçut la louve prend la cage et fait un piège mais il n'avait pas marché, la louve avait pris une autre direction la louve le voyait et couru et l'attrapa il la mit dans la cage mais elle le gifla et le chasseur parti et ne revint plus jamais. La louve retrouva son petit et vivaient heureux tout ensemble dans la caverne.

(3)

Couture de conte: 1^{er} jet (13/01/2021)

Le phénix d'or

Il était une fois, une madame qui a avait mit au monde un jeune homme et jeune femme
 s'appelait Henri. C'est impressionnant Henri était une minute humain et une minute phénix d'or. Henri a grandi il sait
 maintenant être une heure humain et phénix ou se transforme quand il le veut. Henri commençait à lire quand tout
 apprit qu'une pierre pouvait faire en sorte qu'il se transformait quand il le désire, il pouvait rester infiniment humain
 ou phénix avec Henri veut se transformer quand il le veut. Alors l'enfant noir de Afrique avec les yeux doré comme l'or.
 et peut se transformer directement mais on peut pas rester plus d'un jour dans l'état de transformation. Il commençait
 à lire et il apprenait qu'une pierre se transforme en fait vers la pierre magique. Un phénix peut lire parler. Plus après deux
 minutes il comprend que ce sera pas si simple. Maintenant l'homme arrive devant la grotte et voit un champ de lune.
 Il se jure la tête pour savoir comment faire. Un geyser géant arrive et lui dit toutement la tête pour parler. Mais c'est
 Henri passe de l'autre côté et voit maintenant son monde de feu apparaît. Une pile arrive et lui dit
 très tristement mais le feu je m'en va te le ramène. Mais c'est je ramène après brûlé. Et il s'élance.
 Le phénix continue son chemin et voit un ruisseau. Le phénix de toute suite à l'eau est là.
 Et lui dit maintenant donne moi la pierre. Mais je ne l'ai pas dit Henri elle est derrière le mur.
 Et tout les deux marche la nuit Henri passe le mur et des deux entre dans la grotte puis le
 phénix prend la pierre Henri, coin de sabbat et un troisième phénix arrive Henri prend la
 pierre et peut plus ramène la pierre qui blâsse un phénix et se blâsse puis le geyser
 blâsse l'autre. Maintenant tout le monde est blâsse comme Henri qui ne soigne
 la geyser et la pierre pour le ramène il lui laisse la pierre Henri l'avala et
 se transforme quand il veut. Un jour il rencontre la princesse des phénix et on en beaucoup
 d'enfants dont un qui se transforme en geyser et un autre ! fini.

(5)

Couture du conte: 1^{er} jet (13/01/2021)

La sorcier et le roi

Il était une fois, une grande sorcier très méchant qui était très amoureux du
 roi mais lui ne l'aime pas du tout la sorcier au contraire il la déteste mais
 la sorcier lui fait tout les jours des cadeaux mais le roi les jette à la
 poubelle parcequ'il n'aime pas c'est cadeau et parceque sa femme
 allait lui crier dessus. Et aussi parceque elle était très jalouse. Et parceque
 elle avait très peur que le roi ne l'aime plus. Mais un jour la femme du
 roi allait faire c'est couronner la sorcier la roi et décide de la tuer et donc
 elle la kidnape. Et juste au moment où la méchant sorcier voulais tuer
 la reine la reine s'échappe de la sorcier, et la gentille sorcier décide de délivrer la
 reine en donnant un gros coup de tête à la méchant sorcier et elle libère la
 reine est elle monte tout les deux sur le balais de la gentille sorcier et la
 sorcier ramène la reine chez elle et quand elle arrive enfin chez la reine
 la gentille sorcier fait descendre la reine de son balais. Mais la reine avant
 de rentrer chez elle remercie, infiniment la sorcier de la roi libère, et la
 sorcier lui dit merci mais la prochaine fois fait attention et la reine lui
 dit merci et quelque années plus tard la reine et le roi en beaucoup d'enfant
 et vécu très heureux jusqu'à la fin de leur vie.

6

Conte du conte 1^{er} jet (15/01/2021)

Il était une fois un petit garçon dont il n'avait plus de parents, il vivait avec un sorcier qui lui faisait dans un château, le sorcier avait l'air gentil au départ mais en réalité il était méchant et l'enfermait dans un donjon, un jour au soir il voyait une petite lumière la petite lumière était une fée la fée lui dit je peux t'aider à t'échapper mais me fais pas peur de briser car on risque de perdre le sorcier l'enfant ne peut pas aller à la fée la fée lui répète après moi désolé, mais toi de ce côté le garçon il respecte la formalité mais sans succès et dit que il est réveillé fait semblant de dormir un peu après le garçon demande à la fée il est parti oui répète le encore une fois ouverte non à l'ouverture la fée se met à courir et rien ont par on par demande l'enfant la fée lui réponds en va retrouver tes parents le lendemain pour l'instant du ciel combien de fois doigt te le piques mes parents sont morts, mais mes grands parents s'en aller ils ont les richesses les grands parents finalement il les ont retrouvés et il recure avec.

Fin

7

Conte du conte 1^{er} jet 15/01/21

3^e invention du nombre

Il était une fois un magicien qui s'appelle l'Inventeur on l'appelle comme ça parce que il inventait plein de chose. Il avait une grande île qui s'appelle l'île des nombres qui était gouverner par le roi des nombres l'Inventeur il terrorisait tous le monde. Et un jour il y avait un grand bateau arrivait droit vers le royaume. Il avait plein de nombres dans le bateau et il y avait aussi l'Inventeur. Il voulait une bague de cristal quand on les en main on est immortel. Les nombres on commençait à s'attacher alors le roi a dit à ses chevaliers d'aller défendre le château et de plus en plus de bateau arrivent alors le roi a demandé à l'Inventeur de voler des flèches anti-nombres ou plus vite. L'Inventeur a travaillé toute la nuit pour créer ses flèches anti-nombres et a sorti pour un qui-qui qui-qui de l'Inventeur matin les nombres attaquaient toujours le royaume. Alors l'Inventeur n'est dit comment vain-je faire pour vainc alors il a pensé que il avait un qui-qui alors y y vainc directement quand il est arrivé de sa maison dans une île de nombres qui arrivait alors il utilisait son qui-qui mais à chaque fois qui coupait un nombre il se remettaient corrélativement alors les nombres devenaient de plus en plus invincible, alors les nombres appellèrent d'autres nombres, l'Inventeur était en colère de nombres, l'Inventeur était désespéré alors il s'est souvenu que il avait un qui-qui, il tournait pour tuer les nombres, les nombres mourraient un par un. L'Inventeur continuait sa route. Quand il arriva au château le pont était levé, alors il se dit comment vain-je entrer, alors il se dit que il devrait envoyer un signal. Il lança une petite pierre pour un bon mais il y avait personne. Il prit une autre pierre et un papier pour écrire le message il la lança autre par alors quelqu'un a vu la pierre et lui a demandé de revenir à l'île, y avait après plein de nombres arrivèrent. Pour finir le pont levé.

ralphériants. Il courut vite chez le roi pour donner les pièces. Le roi à dit merci le roi
 a été le roi - si il a dit l'art que les machines. L'inventeur a dit que c'était un art
 pour l'utiliser il avait été une parole magique. Alors il appela un chevalier. Le roi
 à dit la parole magique et le chevalier est allé au roi. Il demanda
 à l'inventeur dans faire plus. Il veut me le transformer. Il a pris un jour pour en
 faire. Il a écrit en forme mille. Il donna tous les pré-xy au roi le roi donna à
 ses chevaliers les pré-xy. Les chevaliers sicut les paroles magiques et le roi les pré-xy
 sur les nombres les nombres mesurent tous. Il refait plus que l'ancien alors l'ancien peut
 alors tous le monde n'est pas seulement pour reconnaître ville et après une semaine de
 villes étaient reconstruit et tous le monde repartir son normale.

Jun

8
 Changer elle
 en Kira

Conte du conte 1^{er} jet (13/01/2021)

Le jeune qui voulait apprendre à chasser.

Il était une fois une jeune femme, elle s'appelait Kira. Elle n'aimait pas l'école elle voulait donc
 apprendre à chasser de la viande vivante. Elle décida alors de partir pour l'Afrique, la jungle
 très précisément. Elle en parla à ses parents, sa mère trouva ça dangereux mais son père lui n'était pas
 contre. Elle partit donc pour la jungle. Après deux mois de marche elle arriva enfin. Quand elle
 aperçut la limite de la jungle elle galopait comme elle ne l'avait jamais fait. Lorsque elle arriva
 dans la jungle elle vit un singe et lui demanda "Singe rail-le que pourrais-tu m'apprendre à chasser?"

Mais le singe se mit à rigoler.

- La seule chose que je sais c'est que tu n'es rien à faire dans cette jungle.

- Ça ne m'intéresse pas dit Kira.

Et elle partit. Après quelques minutes elle rencontra un girafe, elle lui demanda "Girafe peut-tu
 m'apprendre à chasser?" Et le girafe lui répondit:

"Oui, je suis qui pourrais-tu m'apprendre à chasser. Hélas j'en suis sûr, je n'en suis même pas personnel son
 nom. Je veux tout de même bien t'accompagner mais je n'irais pas jusqu'au bout, chérie.

- Le m'as pas grave dit Kira quand partons-nous?

- Demain dit l'adulte répond le girafe

- Et bien alors à demain. Rendez-vous ici même!

- Oui, à demain

Et le lendemain elle partit tout de bon. Après quelques heures de marche le girafe
 lui expliqua le chemin et fit demi-tour Kira suivit la route que le girafe lui avait indiquée. Hélas à
 la fin de sa traversée devant un temple, comme avait dit le girafe, elle se trouva face à face avec... Un tigre.

Elle n'avait pas peur elle trouva que le tigre avait l'air très gentil. Elle lui demanda:

- Tigre peut-tu m'apprendre à chasser?

- Qui habite t'il ton père ?

- Et l'autre bout de la jungle, mais ce n'est pas important, il vient tous les jours me rendre visite et il n'est pas encore venu, attends un peu il va arriver. Après quelques minutes un magnifique et robuste tigre apparaît. Kyra lui parla de sa demande, il accepta, mais avant il lui demanda d'où elle venait elle lui répondit qu'elle venait d'Europe, alors il lui dit "C'est normal que tu n'aimes pas l'Inde, elle est dépassante la barrière elle d'ici". Elle goûta. Même ce fut un délice une merveille. Pour la récompenser elle lui fit la promesse de donner des gazelles tous les six mois. Et le tigre pour la récompenser lui demanda en mariage. Elle accepta. Et ils eurent beaucoup d'enfants c'est comme ça que l'espèce des tigres est venue au monde. FIN

(9)

Extrait du captif 7^{ème} jet 13/01/2011

Il était une fois, un jeune homme appelé Samuel qui avait un rêve le rêve de devenir le meilleur pilote de toute la galaxie. Samuel se lève comme tout le matin et peut faire sa routine du matin après avoir fini sa routine il partit aider son oncle qui était mécanicien. Le grand frère de Samuel était parti de chez son oncle et sa tante il y a 7 mois alors que Samuel ne peut pas parler à cause de son oncle. Un jour Samuel se lève et remarque qu'il n'était plus chez son oncle et sa tante mais il y avait un mot et une enveloppe. Samuel nous de donner cette argent pour que tu puisses réaliser ton rêve et si tu lis cette lettre c'est que nous sommes mort. Samuel décide avec l'argent qu'il avait d'acheter un fusil et un androïde. Mais dès qu'il sort de l'atmosphère de sa planète il se fait poursuivre par un vaisseau rebelle se sont les plus méchant de la galaxie, Samuel tente de lui échapper il préjette son turbo l'autre vaisseau se fait ramener et explore l'espace. Et Samuel continue, raconte son arrivée à la base de l'empire qui son les pentes. Samuel est au loin un champ d'atterrissage avant qu'il ne traverse le champ d'atterrissage quelqu'un pilote se relève et arrive devant et lui dit toi tu ne pourrais traverser un champ d'atterrissage si nous d'acier qui en sa vie par les heures en atterrisse et puis à l'aide de ce pilote Samuel a réussi à traverser le champ d'atterrissage. Samuel se souvient de la planète quand il est pendant qu'il finit les courses il cherchait un nom pour son planète et le nom est une idée d'appeler son monde D-U quand il finit les courses il prend fin avec et part après quelques minutes il arrive à la planète nous paré son premier pilote il termine son premier en quelques minutes et il est son premier et quand il repart de la planète les rebelles arrive devant lui et l'empire décide lui Samuel va voir le capitaine de l'empire et le capitaine. Lui dit va au combat et fais tes preuves et peut être que tu viendras dans l'empire Samuel va au combat et après 45 minutes de combat l'empire gagne et après le capitaine dit à Samuel bienvenue dans l'empire.

changer disait en
autres autres mots
PE, était

10

écriture du conte: 1^{ère} jet (13/01/2021)

1^{ère} aventure de Tiki et ses amis

Il était une fois un petit oiseau qui s'appelle Tiki, il était tout seul parce qu'il a perdu sa famille. Et un jour il voulait retrouver sa famille; Il pensa "je vais aller à la place où j'habitais avant avec ma famille. Peut-être étaient-ils encore là. Il arriva à la place mais il voyait rien, seulement les feuilles mortes des arbres et là c'est quoi ça les pensait-il? C'est une chatte blanche elle était sur quelque chose.

Le petit oiseau avait peur. Tu n'as pas avoir peur disait la chatte. Je suis végétarienne et je ne mange pas d'oiseaux. Oh oh répondait Tiki. La chatte était sur sa queue. Pourquoi t'es sur la queue dit le petit oiseau. C'est pas un truc à renter à ceux qui sont tombés de l'arbre répondait la chatte. Je dois aider et toi aussi dit-elle. Les poussins vivent encore dit Tiki. C'est noir et les poussins doivent dormir dit la chatte. Moi je connais une bonne place pour dormir vien dit Tiki. Le noir ils parlaient beaucoup et le petit oiseau racontait son histoire de sa famille et la chatte voulait aider.

Le lendemain ils allaient chercher la famille de Tiki ensemble avec les deux poussins sur le dos de partaient en chemin. Ils marchaient et parlaient longtemps. Tu n'as le médecin du bois et je crois que j'ai vu ta mère avec des boyaux dit la chatte blanche. Oh c'est vrai? ils sont où? dit Tiki. Un tout petit peut-être milieu du bois, on doit se dépêcher dit la chatte.

Pas trop vite dit Tiki. Un chat noir. C'est qui dit Tiki. C'est moi répondait la chatte blanche. Et ça c'est mon frère noir dit-elle. Donne moi l'oiseau et les poussins et tu peux passer dit le chat noir. Oh jamais!! répondait Tiki. Alors on doit faire une course dit le chat noir. Oh répondait Tiki. Si tu gagnes tu peux avoir l'oiseau et les poussins et si je gagne tu me laisses passer, dit le chat. Je crois que les poussins ont faim pas grave dit Tiki. J'ai des boyaux mhmhmhm disaient les poussins. Alors la course est qui on doit faire à travers du bois dit le chat noir. Oh répondait Tiki. 3, 2, 1, GO! les deux chats couraient super vite et plus vite et plus vite et Tiki restait avec les poussins. Encore et leur dit Tiki mais le chat noir était plus vite. Tiki devait courir plus vite et elle le faisait LULU A GAGNÉ criaient les poussins, oh oh je dois courir que tu as bien joué et vous pouvez passer dit le chat noir. merci dit le chat noir. Tiki dit

et les poussins. Je crois qu'on doit donner des noms aux poussins dit la chatte blanche. C'est bonne idée dit Tiki. J'ai une idée on prend un demi de nos noms et on les colle ensemble dit le petit oiseau. alors poussin n'est pas dit Tiki et poussin n'est pas dit Tiki (LULU + KIKI) = LUKI et (NOI + KIKI) = KIKI. C'est super dit le chat noir. Tien dit Tiki dit le chat noir, rien dit Tiki dit Tiki. Oh y va.

Ils marchaient et marchaient longtemps et le oiseau et les poussins volaient parce que Tiki leur a appris. Les poussins étaient plus grands et tout le monde était fatigué mais à la fin ils arrivèrent à la maison de la famille de Tiki.

Maman maman!! (c'est la mère de Tiki, Tiki et les poussins). Bonjour maman dit Tiki, oh Tiki m'a marqué tu m'as avois manqué dit le chat noir et tous sa famille non papa, non papa, non papa, non papa, non papa (c'est maman). Et Tiki dit maman et tout le monde venait aussi les chats Lulu et Kiki et les poussins Luki et Kiki. Quand ils arrivaient ils disaient toute l'histoire avec les chats et les poussins.

Personne avait peur. Les chats (Lulu et Kiki) et les poussins (Luki et Kiki) pouvaient rester et les poussins étaient grand comme tout le monde ET ILS VÉCURENT TOUS LONGTEMPS TRÈS HEUREUX.

Écriture du conte 1^{er} jet (15/1/21)

Il était une fois un chevalier nommé Tristan. Il n'était pas très courageux.
 Un jour il surpêta une conversation entre son seigneur et le Roi, on le seigneur
 disait qu'il menaçait de renvoyer Tristan. Pour éviter le désastre il décida d'aller tuer
 le dragon des terres voisines. Et qu'il traversa une forêt sombre, il entendit un bruit derrière lui
 Il se retourna et vit un troll à la pesée noire qui le poursuivait. "que me veux-tu?" demanda
 Tristan et lui, mettait son épie sous la gorge! "j'ai été chassé de mon village dit le troll
 "ets je dois accomplir un acte de bravoure pour pour pour pour pour pour pour pour pour
 retourner!" donc je poursuis toutes les créatures qui permettent dans la forêt".
 Tristan lui proposa de venir avec lui pour tuer le dragon. Le troll accepta
 Il en marcha très longtemps jusqu'à arriver au pied de la montagne du dragon. Et il monta
 les marches au pas de course mais Tristan ne voulait pas il avait peur pour moi le troll lui dit qu'il
 sera la moitié avec l'or et les deux autres parties se mit en route. En chemin il
 crut les sèves du dragon et les bêtes tous un par un jus que jamais il vit le dragon
 Tristan resta effrayé. Et se transforma comme grise et se transforma dans un arbre. Son
 maître lui a la fin le dragon tomba et Tristan le ramena à son village et donna le chevalier
 plus respecté du royaume et le troll retrouva sa place parmi les sèves.

Écriture du conte - 1^{er} jet (13/1/21)

Le prince Pierre et ses sept lutins.

Il était une fois, un jeune prince appelé Pierre il était très beau mais un peu
 trop rebelle par le comte blanc nommé le requin tuel. Mais le prince n'est pas
 tout seul il avait sept lutins. Un jour que le ciel était très bleu un
 bruit de comète énorme surgit. C'était le comète blanc! Tout à coup le comète surgit
 Pierre et ses lutins se cachèrent derrière un arbre mais le comète se débattait de
 quelque chose mais il partait sans les avoir vus. Pierre et ses lutins se réfugièrent dans
 leur cabane. Le lendemain matin Pierre se réveillait et ne voyait plus
 ses lutins mais en demandant ses lutins étaient répartis comme par magie.
 Mais Pierre ne demandait pourquoi ils étaient endormis par terre? Moi il un
 coup comme un dinosaure le comète sort de sa coque, Pierre se dit, c'est
 le moment de combattre le comète blanc. Quand tout à coup le
 comète sort son épée enchantée. Pierre tenta de réveiller ses lutins
 mais il y a eu un qui se réveille. Pierre dit au lutin et il partit
 se battre jusqu'à la mort. Le lutin répondit si je dois me sacrifier pour
 vous sauver je le ferai allons nous battre. Après des jours de combat le
 lutin ne survécut pas à se combat mais Pierre parvint à tuer le comète blanc.
 Deux heures après les autres lutins se réveillèrent mais ils ne sont plus. Mais
 Pierre et ses sept lutins revirent jusqu'à leur fin de la vie sans aucun souci.

Fin.

2

Écriture du conte 1er jet (13/11/2021)

L'impossible n'est pas impossible.

Il était une fois un jeune farfadet qui s'appelait Luigie, Luigie habitait dans une grande forêt sa mère et lui vivaient seul sont père et mort à sa naissance. Luigie rêvait d'aller au monde du père Noël. Pour travailler pour le père Noël mais il ne pouvait pas parce que s'il était que autoriser pour les lettres. Un jour une vieille dame et venue lui parler du monde du père Noël elle lui dit que le monde du père se trouve à l'est-ouest à ce moment là il pensait à une idée s'enquies la nuit quand tout le monde dormait. La nuit tombait sur la forêt Luigie s'était préparait à partir. Il portait noire l'été mais Luigie ne s'avait pas ce qu'il lui arrivait. Il marchait des kilomètres. Puis à un moment il vit une petite Luigie se prait avec quelques doses de vin très doux il se levait et se retournait et vit un ours et avait, un ours. L'ours se remuait et l'ours le poursuivait il courrait à tout allure et il remuait l'ours. La nuit tombait Luigie avait froid il allumait un feu pour se réchauffer il se passait. Le lendemain matin il voyait plein de grands trous il croyait qu'il n'y avait personne il faisait très de bruit il vit des loups sortir des trous mes enfite les trous était des trous. Les loups le poursuivait à un moment Luigie était bloqué au milieu d'un métronome noir de neige les loups l'entourait il fermait ses yeux il s'avait que s'était la fin, mais soudain un homme arrivait il était un peu gros avec une long barbe blonde avec un bonnet rouge et un pompon blanc comme neige il sortit de son brumisateur et s'était père Noël il mettait une bonnet à ses loups affamer il se mettait devant Luigie dans sont brumisateur. Changer chez le père Noël, le père Noël à dit à Luigie seul moi il emmenait Luigie dans sont bureau le père Noël lui disait assis toi Luigie, Luigie avait le père Noël lui demandait qu'est ce que il voulait Luigie répondait je voudrais travailler pour vous. Le père Noël répondait normalement je n'accepte pas les farfadets mais bon pour une fois je fait une exception pour toi tu allers de quelque un de bien donc oui! Luigie à réaliser sont rêve. Mais oublier jamais que l'impossible n'est pas impossible.

Écriture du conte 1er jet (13/01/2021)

Le voyage du prince

Il était une fois un prince nommé Charles, était connu dans le monde entier pour ses quêtes. Charles voulait trouver la femme de son vie. Il est part à quitter le Royaume de Belgique pour la femme de sa vie. Et un beau jour il est part à la recherche de la femme qui lui convient. Il a traverser l'Allemagne le Pays-Bas et il trouva une fée dans une belle fleur. Il la demanda au il pourrait trouver la femme de sa vie. Elle dit dans un royaume secret de Belgique mais pour la traverser il marcha des jours et des jours et comme prévue le monstre est sur le chemin. Il commença le combat il lui coupa la première main la deuxième et puis la tête mais la fée n'avait pas tout dit des centaines de garde son apparu Charles les tua un par un mais il se fit ompar ionner devant le dit royaume et essaya le corusc et réussira à ouvrir la port et il voyait la princesse. Il tomba amoureux et demanda d'être sa souverain. Ils eurent beaucoup et furent beaucoup d'enfants. Fin

écriture de comte 1^{er} pt (13/01/20)

Le voyage de Brian

- une troisième réponse
- réponse de répétition

Il était une fois, un petit marchand qui s'appelait Brian. Il vivait dans une petite ville avec une grande famille. Il était heureux, il avait ses frères et sœurs, ses cousins cousins, il s'amusa. Mais il avait l'impression de ne pas avoir quelque chose, mais il ne savait pas quoi. Alors, pour passer ce qui il n'avait pas, il demanda à tous sa famille ce qui lui manquait, à ses frères et sœurs, ses cousins cousins, ses parents, ses grands parents, mais personne ne pouvait répondre à cette question. Alors, il décida de faire quelque chose que aucun n'avait fait auparavant, il allait voyager pour trouver la réponse à sa question. Le lendemain matin, il était au train à sa famille et s'en alla. Il avait pris une très vieille carte de son village pour ne pas se perdre. Il passa le temps par un champ puis par une petite rivière et puis il arriva à la forêt. Il marcha, marcha et il marcha encore jusqu'à ce qu'il soit fatigué, il se sentait étiré. Il s'assit sur un banc, il se reposa un peu, il se reposa à cause d'un coup de soleil. Il se leva, mais ne savait que les autres quand soudain il entendit un nouveau coup de soleil derrière lui, il se retourna et vit un long! devant qu'il qu'il était assis que ce soit le long dit "bonjour, je suis qui j'ai besoin mon déjeuner". Brian fut à toute vitesse mais le long le poursuivit et en un clin d'œil, il l'avait déjà rattrapé. Le long le regarda par le son et le sonna à sa maison. Quand ils arrivèrent à la maison, le long souffla sur son feu et mita un gros morceau sur dessus du feu. Le long demanda au sonant ce qu'il voulait faire comme son repas d'être mangé. Le sonant répondit "je voudrais d'être heureux la réponse à ma question." "Et c'est quoi la question?" "C'est que je n'ai rien" répondit Brian. Le long réfléchit, comme il était noble et respectueux par dévouement, il accepta de l'aider. Alors, le lendemain matin, ils partirent ensemble à la recherche de la réponse à la question. Quelques heures ils étaient partis de sa maison, il avait senti tellement qu'il devait bientôt être en danger. Il se demanda à quel point pourrait le long. Il prit avec lui un sac de farine, un sac de sucre, un sac de sel, un sac de poivre, le long alla dans la maison pendant que Brian s'occupait du feu. Mais une surprise désagréable arriva pendant que Brian était assis. Brian était tout seul, son sac de farine était complètement vide, mais le sac de sel était plein, il allait le manger quand soudain, une main pleine d'épices le regarda et le long, le long dit "bonjour, qu'il est bon le sel!" quand ils arrivèrent dans la maison, ils se remettaient en marche à la recherche de la réponse. Un jour, après qu'ils avaient marché pendant deux heures, ils étaient arrivés au désert, au désert du sud. Ils étaient en danger de mourir de soif, tout près de la plus grande cascade du monde, qui mesurait 100m de haut. "C'est à ce moment là que Brian avait trouvé la réponse à sa question, il n'avait que la connaissance de la beauté du monde, et maintenant il l'avait. "Oh, maintenant que j'ai trouvé la réponse à ma question, tu peux me manger." dit Brian. "Non, je ne veux pas de manger, grâce à toi, j'ai fait un voyage merveilleux, tu peux partir en paix." dit Brian comme ça que Brian retourna à la maison après son long voyage.

(17)

écriture de comte 1^{er} pt (13/11/2021)
Le 24 décembre

Il était une fois, un jeune lutin nommé Elbaud, il vivait avec tous ses frères chez le père Noël. Un jour, le père Noël vint les trouver pour leur donner un grand cadeau. Cette année est de finir les cadeaux pour le 24 décembre. Mais pour eux c'est impossible parce qu'on est déjà le 9 décembre. Le lendemain matin les lutins se réveillèrent très tôt pour finir les cadeaux. Mais quelques minutes plus tard ils virent un nouveau ami. Cette ami est un jeune lutin nommé Victor très rapide pour faire les cadeaux. Mais un jour il apprit le décès de sa mère et décida d'arrêter son travail pour rendre celui qui a tué sa mère. Quand il parla de la Elbaud et ses frères sont tristes et désespérés. Quand il retourna chez lui. Il va vite demandé à la voisine ce qui s'est passé. La voisine lui répondit qu'un jeune garçon était venu tuer sa mère parce qu'elle voulait par faire ce qu'il voulait. Donc Victor décida de faire un enquête pour retrouver celui qui a tué sa mère. Il décida d'aller à la police pour identifier celui qui a tué sa mère. Un jour il trouva celui qui a tué sa mère et décida de le tuer sur le champ. Après l'avoir tué il décida de retourner la bar. Quand il retourna la bar, il voit que tous les cadeaux sont finis. Le 24 décembre les lutins fiers et le père Noël prêt pour sa tournée il parla distribuer les cadeaux. Enfin les lutins très fiers se disent encore une année de faite. Fin!

Écriture du conte 1^{er} pt (13/11/2021)
de rêve de Navuto

Navuto un jeune adolescent complètement fou de Super Rayen son héros préféré. un jour une idée lui est venue, il décide de rattrapé mais pourquoi. Elle devienne aussi fort que Super Rayen. Il voit contrainé des heures et des heures. Mais le petit rêve n'est que de jouer en jouant Super Rayen romélor, donc Navuto décide de faire un plan après avoir réfléchi il a trouvé une idée, il va aller blessé Super Rayen. Comme il abite dans le village de Korouga où abite Navuto. N'est plus facile, donc le soir il va y aller. Le soir est venue. Le seul petit problème n'est que il y a des caméras partout dans la maison. Mais il a une idée avec ses trouvaill, il va les lancer sur toutes les caméras, après avoir couvert toutes les caméras il rentre dans la chambre de Super Rayen il prend son dernier trouvaill prend une grande respiration et enfonce son trouvaill dans la tombe de sa Super Rayen. Le lendemain matin la nouvelle était partout, quelle que jour plus tard il participe à des tournoi dans tout le pays. Il devient presque plus fort que Super Rayen. Jusqu'au jour où il devient plus fort que Super Rayen. Le P.D.S.S qui est = à police de Super Rayen arrive et embarque Navuto dans la voiture des P.D.S.S Navuto se retrouve en prison pour avoir blessé Super Rayen. Deux ans après il peut sortir de prison. Déterminer plus que jamais, il doit rattrapé après avoir passé deux ans en prison sans rattrapé, il faut qu'il se remette au travail. Un mois après il redonne plus fort que sa Super Rayen. Devient protégé par le P.D.N = police de Navuto devant tout son public il est aussi rêve n'est trop grand aucun rêveur n'est trop petit. Jusqu'au jour où il rencontre une fille au nom de Wejten, et ont eu un enfant qui s'appelle Riade. fin.

Écriture du conte : 1^{er} pt (13/11/2021)

Le temple de l'île perdue

Il était une fois Corantin un adolescent très gentil mais pas apprécié de tous. Corantin ce faisait harceler mais ne voulait pas le dire à sa maman car un jour, il voulait devenir un héros et pour lui son héros ne montre pas ses émotions. Un jour, sa maman voulait faire un voyage, préparé depuis un mois mais elle voulait inviter dans son voyage ses harceleurs en pensant que c'était ses amis, pour ne pas décevoir sa maman, il finit semblant d'être content, il parlait dans un jour. Un jour plus tard, Corantin regardant l'annon avec peur puis la madame au micro annonce "il y a un avion pour le Portugal est sur le point de partir". Dès le voyage était pour le Portugal, il fallait vite embarquer, Corantin n'arrivait à côté de sa maman il y en avait pour 2h d'avion durant le vol, il y avait beaucoup d'objets. 30 min après, les pilotes annoncent "nous avons perdu le signal restez calme". Sur cinq minutes après BOUM! L'avion allait crasher il s'écrase il avait saisi. Sur. Sur! Plus un bruit Corantin surra. Les yeux l'avion avait crashé sur une grande île tout le monde était encore éveillé. Corantin en profita pour aller trouver des vivres car il n'avait que les provisions restant quelque temps sur cette île. Corantin en se baladant vu un serpent, le serpent lui dit avec une attitude spécial "ne vas pas le faire..." Sur le serpent parti. Corantin retourna avec les autres avec peur. Quand Corantin arriva tout le monde était réveillé mais tous en larme alors Corantin ce dit que c'était le moment de faire ses prières, il redit les vœux et devint un héros! Alors Corantin avec une grande... le soir dit "nous allons faire un camp avant la tombée de la nuit récupérer de la nourriture". C'est le monde commença pour discuter de matin, Corantin était levé tôt, il réveille tout le monde et dit "nous allons explorer l'île dans 1h préparé nous". 1h après, on revient grouper, tout le monde était prêt pour explorer l'île après 30 min de marche, il vit un singe, le singe leur dit "n'allez pas le faire". Malgré l'avertissement de singe le groupe continua leur marche, une lumière brillait aux bornes de l'opposé de la lumière des lampes s'allumèrent en courant disant tous la même chose "n'allez pas le faire". Malgré tout Corantin était sûr qu'il fallait y aller. Après quelques minutes de marche il pouvait voir un

Et un temple fait en or qui brillait tellement il brillait. Corantin et ses compagnons
 rentrèrent dans le temple. En plein milieu du temple ont pu voir un esprit maléfique, Corantin
 et son groupe étaient fagotés, Corantin devant intervenir il prit son courage à deux mains et
 cria à l'esprit "je ne te sers que de rien. Je ne veux pas devenir un être!!" L'esprit prit peur et
 s'enfuit. Corantin avait si peur le temps de célébrer sa victoire qu'il entendit au
 son du temple des cris il se précipita en l'air et vu une jeune femme derrière
 du bureau Corantin la libéra directement. Il plus tard, Corantin avait célébré sa victoire
 et c'était réconcilié avec ses barcelons maintenant il fallait retourner sur la plage après des
 heures de marche il était enfin sur la plage avec tout les autres, ils retournèrent pour
 l'abri. Le matin un hélicoptère les attendait. Ils les avaient cherché durant toute la nuit.
 Ils embarquèrent tous dans l'hélicoptère pour retourner dans la ville. Un jour plus tard,
 ils étaient enfin tous réunis. Après cette épreuve personne n'a plus parlé de ce qui
 s'est bien de ne pas leur savoir. 10 ans plus
 tard Corantin est devenu le héros d'un petit film nommé "Loy", avec sa femme Jenica
 la prisonnière qui était dans le temple. Maintenant Corantin à 28 ans il est heureux tout va bien.
 n'oublie pas n'abandonne jamais vos rêves.

Ecriture du sort : 1^{er} jet (13/6/1627)

Les quatre pierres

Il était une fois, un jeune garçon qui s'appelait Axel et qui avait un rêve, celui d'avoir les
 quatre pierres magiques qui lui permettraient d'aider tout le monde : celle de la sante, afin de soigner
 les blessés, celle de l'argent pour en donner à ceux qui en ont besoin, celle de la vie pour ressusciter les
 morts et enfin celle de la nature pour éviter les catastrophes naturelles. Mais pour ça, il allait
 devoir passer des épreuves dans différents lieux tels que la cite des volcans pour la pierre de
 la nature, la jungle pour celle de l'argent, le désert glacial pour celle de la vie et le désert
 du Sahara pour celle de la sante. Quand il devint majeur, il décida de partir pour accomplir sa
 quête. Il commença par la jungle parce que c'était l'endroit le plus proche de chez lui. Il
 marcha pendant de très longues heures. Un beau jour, il arriva enfin dans la jungle où il
 découvrit la terrible épreuve qui l'attendait, celle des orong-outons qui consistait à
 prendre la pierre de l'argent des mains de ceux-ci. Il entendit rapidement les orong-outons et
 tenta sa chance mais les singes étaient plus malins que lui. Après quelques heures, la nuit tomba
 enfin et les orong-outons s'endormirent. Il en profita donc pour leur prendre la pierre des
 mains. Le lendemain matin, il reprit sa route et décida d'aller chercher la pierre de la
 sante dans le désert du Sahara. Quelques jours plus tard, il arriva à destination. Et
 là, entre quelques dunes de sable, il aperçut un bout de béton. Il décida donc de creuser et
 il découvrit un gros bloc de béton avec une porte. Il ouvrit celle-ci et commença à explorer
 les lieux. Il tomba alors sur un grand couloir au bout duquel se trouvait la pierre de la sante.
 Il regarda autour de lui et vit qu'il y avait des pièges cachés tout le long du couloir. Il eut donc
 de la déconnerie. Il y arriva pour tous sauf pour un qui'il ne vit pas. Il se prit alors une flèche dans
 l'épaule et il souffrit beaucoup. Heureusement pour lui, il était arrivé au bout du couloir et devant lui,
 se trouvait la pierre de la sante. Il la prit et se dirigea immédiatement grâce à elle il arriva au couloir dans l'ordre dans lequel il se
 trouvait.

Sur le chemin, il trouve une épée magique qui était plantée dans un rocher et il réussit à la prendre. Il arriva enfin dans le défilé glacial et y découvrit un village où vivait une armée de pingouins et leur chef, un ours polaire. En observant un peu mieux il remarqua que c'était le chef qui avait la pierre qu'il cherchait. Il commença à réfléchir et se souvint qu'il avait trouvé une épée magique un peu plus tôt dans la journée. Il décida donc de passer à l'attaque. Il attaqua d'abord l'armée de pingouins puis l'ours polaire mais celui-ci ne se laissa pas foire et donna quelques coups à Rexel mais ce n'était pas grave puisque il pouvait se soigner grâce à sa pierre de sante. Après quelques heures de combat il tua enfin l'ours polaire et récupéra la pierre de la vie! Il passa la nuit bien au chaud dans la tente royale de l'ours polaire. Le lendemain, il reprit la route et se dirigea vers la cime des volcans. Arrivé là-bas, il vit de la lave partout et il aperçut ainsi la pierre de la nature tout en haut du plus grand des volcans de la cime. Il commença donc à escalader le volcan mais il n'avait pas vu la lave qui coulait le long de ses parois. Il se prit donc quelques gouttes de lave sur lui mais il se soigna immédiatement grâce à sa pierre de sante. Après quelques heures d'escalade, il arriva enfin en haut du volcan et prit la pierre de la nature. Il remonta enfin chez lui. Il aida tout le monde dans le bessin et vécu heureux jusqu'à sa mort.

The
End

Scénario du conte 1^{er} jet (13/07/21)
des aventures de Milo

Il était une fois un petit garçon qui s'appelle Milo. On lui racontait depuis tout petit que ses parents sont morts dans une forêt. Mais il ne les croyait pas. Il voulait les retrouver et tuer celui qui enfonçait ses parents. Il habitait dans une cabane totalement abandonnée. A l'âge de 10 ans, il se mit au travail pour la forêt où ses parents s'en seraient allés. En arrivant devant la forêt, il vit des choses étranges. Il se dit qu'il est protégé. Il entra alors dans la forêt et il vit au loin un serpent, de loin il parait très petit, mais en s'approchant il voit qu'il est immense! Une grande longueur et une peau rugueuse. Il vit au loin un arbre de chasseur, il décide donc d'y aller en ouvrant le port, il trouve un piège, une arde, une corde et une lamp-torche. Il décide donc d'y retourner et de l'affronter. En retournant vers le serpent, il trouve un petit lapin qui lui dit: tu vas voir le serpent. Milo lui répond: oui. Il fait jeun non! Le lapin dit: mais non il est super simple. Alors Milo et le lapin se dirigent donc vers le serpent de lapin sans voir le serpent. Milo lui ne veut plus faire de put de lapin une après Milo, il voit ou est rencontré. Il ne voit plus le serpent! Il aperçoit le lapin et conté le serpent de serpent si approche de Milo et il lui dit: ne pas peur? de moi j suis gentil. Milo s'en voit, lui répond: he... OK mais tu fais peur. Le serpent se rabat au bras de la forêt. Milo ne s'approche pendant plusieurs jours... Chaque au jours ou il rencontre une arde. Il veut lui parler mais l'arène veut tuer Milo. Il s'en va pendant 5 minutes dans le sens inverse. En se disant que ses parents sont peut-être la donc il y retourne. Il découvre la famille son père, il trouve une corde, un fusil, lamp-torche et une arde. Il se dirige vers sa mère l'arène. Il affronte donc l'arène. L'arène bloque l'effort, elle menasse ses parents. Milo est plein de rage, il se délivra d'elle. Il lui donna un grand coup de sache. Arrivé la table, il trouva ses parents. Il vécut heureux toute leur vie. Fin

Annexes 15 : Deuxième jet



UNIVERSITÉ DE LIÈGE
Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Quels sont les effets de la relecture collaborative sur les productions d'écrits des élèves de cinquième et sixième primaire et de quelle façon les commentaires émis sont-ils pris en compte par les scripteurs ?

Écriture du conte : Deuxième jet (21/01/2021)

Promotrice : Madame Marianne Poumay

Assistante : Madame Virginie Jamin

Mémoire présenté par Ludivine Wilmotte

En vue de l'obtention du grade de master en sciences de l'éducation

15

Il te manque un titre. Et il était une fois tu as oublié une virgule, bonne nuit. Dans un dragon il te manque un point. Il s'appelle. Tu devais mettre son nom au début du conte. Tu m'a pas de paragraphes. Tu m'a pas trois phrases. Tu m'a pas de situation de début fait attention à ton écriture. Mes tu avais une bonne idée ce continue comme ça.

Il était une fois un petit garçon dont il n'avait plus de parents, il vivait avec un sorcier qui lui habitait dans un château, le sorcier avait l'air gentille au départ mais en réalité il était comme le cousin de diable, peu après la mort de c'est parent il l'enferme dans un donjon, qui elle que jour plus tard après avoir mangé de la soupe au lait la lumière se réveille de plus en plus après un petit moment la chose était devenue lui c'est une féerie de garçon la féerie dit d'après son aspect de la manière le sorcier de garçon s'appelle Hector enchanteur Hector rappelle la féerie mais Hector la féerie magique les présentations ont peur attendre tu veux venir ici au bon le garçon répondit non certes au bon mais aller rapide après moi résume, mais toi est rapide le oncle et plus fort résume, car tu toi la fenêtre nous tu on en ira on va on dit le petit garçon en fe répondit on va résumer k'est parent le garçon dit à la féerie mais parent non mais mais grand parent non allé - aller y mais on habite le garçon répondit se habite le village après 10 minutes plus tard il habite la merie au centre du feu et le garçon reviens avec son grand parent heureux just que l'ont morts.

Fin

E6

14

faute d'orthographe. les mots des phrases ne se suivent pas. ne m'est pas de même temps. on ne parle pas d'été. l'écriture n'est pas lisible le temps est compréhensible. le titre est accrocheur. l'histoire est bien racontée. Est y'a une idée ou qui c'est imaginaire. Il a bien les détails de l'écriture.

Écriture du conte: 2^{ème} part
Écriture après épreuve
de l'inventeur de Zombien

E7

Il était un fois un musicien qui s'appelle l'inventeur, on l'appelle comme ça parce qu'il inventait plein de chose. Il avait une épouse et il avait des zombies qui s'appelle Zombien. Il avait une grande maison sous le monde. Il avait un grand bateau animal aussi. Il y avait plein de zombies, dans le bateau il y avait aussi des zombies. Il avait une boîte de zombies, quand on la en main on est immergé dans le zombies, on commencent à s'élever, alors le roi a dit à ces zombies d'aller défendre le château et de plus en plus de zombies arrivent, alors le roi a demandé à l'inventeur de créer des flèches anti-zombies au plus vite. L'inventeur a travaillé toute la nuit pour créer des flèches il a aussi fait un jeu qui s'appelle Zombien. Le lendemain les zombies étaient toujours en train de s'élever le royaume. Alors l'inventeur a demandé à son épouse de faire pour eux, alors il a été dit temps il y avait directement quand il est parti de sa maison, il avait une boîte de zombies qui est arrivée alors il était son épouse mais à chaque fois que compte un zombien il se remuait correctement alors les zombies devenaient de plus en plus en train, alors les zombies en appelaient à autres, l'inventeur était entouré de zombies, l'inventeur était déprimé alors il a eu une nouvelle qui il avait un jeu qui, l'inventeur a pu non qui il travaillait pour travailler les zombies, après les mots l'inventeur tous morts, le lendemain continue sa route, quand il arriva au château le pont était brisé, mais il se dit comment moi je pourrais alors, après dit tout bon qui il devrait envoyer un signal. Il avait une petite pierre par son trou, mais il y avait personne. Mais puis une

23

Le titre va bien avec le conte. répétition: zombien, zombien, roi répétition: je pense que ton histoire est super. J'ai adoré l'idée du nom du roi et l'idée des zombies! empereur mystère zombien! zombien! zombien!

Le garçon a dit: j'arrive, mais des morts vivants arrivèrent. Leur but
 le font à l'épave. Il courut vite chez le roi pour donner les flèches d'or
 à des morts, le royaume n'a vu le roi après il a dit, c'est seulement le
 immortels... que n'était un roi qui pour le savoir il devait être un roi
 magique. Alors un chevalier, le roi a dit le parole magique il donna
 aux le chevalier et mortels. Il demanda à l'immortel dans faire plus.
 Mais il ne parvint plus comment faire alors il alla chercher il arriva
 à sa maison mais il ne trouve plus mais après des heures il le trouva
 et elle au château. Le royaume à savoir tous de qui il fallait après
 le l'immortel ne mis au travail une nuit il en a réussi à
 faire mille. Il donna tous les roi - roi au roi et les a donné au chevalier.
 Les chevaliers savaient la parole magique, et les hommes sur les montagnes
 les montagnes montait un peu un. Il ne restait plus que l'immortel, alors
 l'immortel partit avec que il avait fait. Tous le monde savait comment
 et il ne restait plus au travail pour reconstruire la ville. Après une semaine
 la ville était reconstruite et tous le monde repartit sa vie normale.

Jim

- 10
- le but du héros est parfait.
- le héros comprend bien
- la structure est bien définie.
- précisément

Centre du conte

E 8

Entre après et après

La jument qui voulait apprendre à chasser

Il était une fois une jeune jument qui s'appelait Kyra. Elle n'aimait pas l'herbe, elle voulait donc
 apprendre à chasser de la viande vivante. Elle décida alors de partir pour l'Amérique, la jungle
 plus précisément. Elle se parla à ses parents sa mère trouva ça dangereux, mais son père lui, n'était pas
 contre. Kyra partit donc pour l'Amérique. Après deux mois de marche elle arriva. Quand elle aperçut
 la lisière de la jungle elle galopa comme elle ne l'avait jamais fait. Lorsque Kyra arriva dans la
 jungle elle vit un singe et lui demanda "Singe sait-tu qui pourrait m'enseigner à chasser?"
 Mais le singe se mit à rigoler.
 La seule chose que je sais c'est que tu n'as rien à faire dans cette jungle lui répondit le singe.
 Ça ne m'aide pas dit Kyra.
 Et elle partit. Après quelques minutes elle rencontra une girafe. Kyra lui demanda "Girafe sais-tu qui
 pourrait m'enseigner à chasser?" Et la girafe lui répondit.
 - Oui, je sais qui pourrait t'enseigner à chasser. Hélas, j'en ais peur, je n'ose même pas prononcer son nom.
 Je suis tout de même bien occupé, mais je n'ose pas jusqu'au bout, dors-tu.
 Ça n'a pas grande utilité Kyra, quand partent - nous?
 Demain dès l'aube répondit la girafe.
 - Et bien alors à demain. Rendez-vous ici même.
 - Oui à demain.

10

Le héros est bien perché par contre il n'y
 a pas de héros. Il manque des détails
 dans la situation initiale. L'orthographe est
 bien, quelques fautes mais c'est bien. Il y a
 une bonne progression et tout ce qui se passe
 n'est pas en deux jours, dans les jours de
 remplissage par le fait que Kyra dit qu'elle
 n'a pas peur, surtout parce que le
 singe est dangereux, mais quand Kyra
 arrive dans la jungle, elle n'a pas peur. Elle n'a
 pas peur au fait que le singe est dangereux.
 Elle n'a pas peur de la jungle. Elle n'a pas peur
 de la jungle. Elle n'a pas peur de la jungle.
 Elle n'a pas peur de la jungle. Elle n'a pas peur
 de la jungle. Elle n'a pas peur de la jungle.

Et le lendemain elle partit toute seule de bon cœur. Après quelques heures de marche la girafe lui
 expliqua le chemin et fit demi-tour Kyra suivit la route que la girafe lui avait indiquée. Hélas,
 à la place de retrouver devant un temple comme avait dit la girafe, elle se trouva face à face avec...

10. 1. 500 ... 100 ... 500 ...

demande:

- Tigre, peut-tu m'appréhender à chasser?
- J'aurais bien voulu, jument, dit le tigre. Mais je suis trop vieux, il faut que tu en parles à mon fils il va arranger ton problème.
- Qui habite à il ton fils?
- Et l'autre bout de la jungle, mais ce n'est pas important, il vient tous les jours me rendre visite et il m'est pas enca venu, attends un peu il va arriver. Après quelques minutes un magnifique et robuste tigre apparaît. L'ona lui parla de sa demande, il accepta, mais avant il lui demanda de ce elle venait, elle lui répondit qu'elle venait d'Europe. Alors il lui dit "C'est normal que tu n'aimes pas le herbe, elle est dégoûtante là bas. Goûte celle d'ici. Elle goûta. Mais, ce fut un délice une merveille. Pour le remercier elle lui fit la promesse de lui chasser des gazelles toute sa vie. Et le tigre, pour la remercier et non pour la demander en mariage. Elle accepta. Et ils eurent beaucoup d'enfants c'est comme ça que l'espèce des tigres est venue au monde.

FIN



①
 Deux moi il manque des points et des virgules, deux beaux points faut il orthographe. Mais deux comte et un peu trop de répétition, il manque des paragraphes

Corrections du texte : 2^{ème} jet

⑨

Corrections après étirage

Samuel : et sa quête de pilotes

Il était une fois, un garçon appelé Samuel il vivait avec son meilleur ami et son oncle et sa tante dans une maison son oncle était mécanicien. De puis tout petit Samuel rêve de devenir pilote. Comme tout le nation Samuel se lève et va faire sa routine du matin après avoir fini sa routine il part avec son oncle. Le grand frère de Samuel était parti de chez son oncle et sa tante il y a 1 mois alors que Samuel était ne pouvait pas partir. Un jour Samuel se lève et remarque qu'il n'était plus chez son oncle et sa tante mais il y avait un mot et une enveloppe. Samuel nous de donner cette enveloppe pour que tu puis réaliser ton rêve de devenir et si tu a se moti non que nous sommes morts. Alors Samuel décide de partir en France quand il arrive en France Samuel va voir l'équipe de formule 1 de Mercedes. Mais quand Samuel veut demander pour entrer dans l'équipe Mercedes remercié n'a pas assez de pilote alors Samuel leur demander et l'entraîneur lui fait les preuves en gagnant cette alors Samuel achète une Ferrari et fonce sur le circuit et Samuel double tout le monde et après deux h Samuel gagne la course bien joué mais pour rentrer dans l'équipe tu dois passer trois épreuves première épreuve battre Hamilton a la course Samuel se présente avec son la ligne d'arrivée et la course commence Hamilton prend la tête suivi de près par Samuel et le d'un tout Samuel accélère et il dépasse Hamilton et après 30 minutes de course Samuel gagne bien joué dit le coach l'épreuve elle consiste aller dans un simulateur et espérer tout. route de chez Samuel commence après 45 minute Samuel sort du simulateur et la le moment où il a réussi au la gain. raison a la 3^{ème} épreuve tu dois courir une course sur une piste mouillée contre le champion du monde de formule 1 Max Verstappen la course commence Samuel prend de l'avance mais Samuel ne tarde pas à la rattraper après 10 minutes son Samuel qui gagne la course en sortant de la nuiture Samuel route de pois parce que il a réalisé son rêve. après quelle que course Samuel divise sonnet et retrouve son t. Amine. F i N

⑪

Les phrases ne sont pas
 il y a des répétitions.
 L'orthographe
 et quelques phrases
 et quelques phrases
 et quelques phrases

①
 la parole d'un
 seigneur et puis
 peut il y a un dragon
 et la tu il
 faut et la
 il se trouve dans
 un forêt
 trop de répétition
 (Tristram), dragon,
 forêt

La destruction Tristram et le dragon écriture du conte 2^{ème} part
 E 11
 Écriture après dépayage
 Il était une fois un chevalier nommé Tristram. Il n'était pas très courageux. Un jour, il se fit
 une conversation avec son seigneur et le roi, ou le seigneur disait qu'il menait de
 nommer Tristram. Pour éviter le désaveu, il décida d'aller braver le dragon des terres des
 terres voisines. Alors qu'il traversait une forêt sombre, il entendit un bruit derrière lui.
 Il se retourna et vit un troll à la queue verte qui le poursuivait. "que me veux-tu ?" demanda
 Tristram et lui montra son épée sous la gorge. "j'ai été effrayé de mon village", dit le troll
 et je suis en train de remplir un acte de bravoure pour pouvoir y retourner ! Donc je poursuis
 tous les créatures qui passent dans la forêt. Tristram lui proposa de venir avec lui pour
 braver le dragon. Le troll accepta. Il marchèrent très longtemps jusqu'à arriver au
 pied de la montagne du dragon. Et il monta les marches au pénible, mais Tristram ne voulut
 pas le laisser pour mortel. Lui dit qu'il sera le quand il aura besoin et les
 deux aventuriers se mirent en route. En chemin, il croisa les sœurs du dragon et les brava tous
 un par un jusqu'à ce qu'il vît le dragon. Tristram sauta de peur et le combat commença. Après
 une courte bataille, dans un combat sans merci, Tristram a la fin le dragon tomba et Tristram le ramena
 à son village. Et parvint le chevalier le plus respecté du royaume et le troll retrouva
 sa place parmi les siens.

②
 Orthographe.
 Répétition
 Tu as répété deux
 fois la même chose
 Tu ne respectes pas
 le temps du poète.
 Pas assez d'émotion.
 Comment le troll
 est décrit.

①
 je suis pas très
 bien mais ou
 sinon c'était très
 bien.

Écriture du conte 2^{ème} part
 E 13
 Écriture après dépayage.
 Le prince Pierre et ses sept lutins.
 Il était une fois un jeune prince appelé Pierre il était très beau mais un peu trop
 rebelle, parce le roi était nommé le seigneur tuer. Mais le prince n'était pas tout
 seul il avait comme dit sept lutins. Mais le bute du prince était de vaincre enfin le
 seigneur tuer. Un jour que le ciel était très beau un bruit de seigneur tuer se
 élevait. C'était le seigneur tuer ! Tout à coup le seigneur tuer, Pierre et ses lutins se cachèrent
 derrière un arbre mais le seigneur tuer se demandait de quelque chose mais il permit son
 crime. Pierre et ses lutins se réfugièrent dans leur cabane. Le lendemain matin Pierre
 se réveillait et ne voyait plus ses lutins. Mais en descendant ils étaient réunis comme
 par magie. Mais Pierre se demandait pourquoi ils étaient ensemble par terre ? Mais il ne le
 sut, le lendemain matin ses lutins se réveillèrent et ne savaient rien de ce qu'il s'était
 passé. Quelques jours plus tard, les lutins sentaient quelque chose se bécoter. Mais d'un coup
 comme un seigneur tuer le seigneur tuer sortait de sa cachette, Pierre se dit dès le moment
 de se remettre le seigneur tuer. Quand tout à coup le seigneur tuer sort
 en colère. Pierre tenta de réveiller ses lutins mais il y en a qui ne réveille.
 Pierre dit aux lutins il faut se battre jusqu'à la mort. Les lutins répondent et si je suis me
 battre pour nous sauver je le fais, allons nous battre. Un peu de jours de combat un des
 lutins ne survécut pas à se battre mais Pierre parvint à tuer le seigneur tuer.
 Deux jours après les autres lutins se réveillèrent mais ils ne sont plus 6 mais 7
 Pierre et ses six lutins vivent jusqu'à la fin de leur vie sans s'écarter sans mais
 plus heureux.

③
 pourquoi le combat
 deux lutins.
 Pierre dit aux lutins
 faut se battre

(5)

Il manque un titre
répétition : Luigia, père
mère, ours

répétition:

jeu:

j'adore son Luigia m...
abandonner pour d a
accomplir son rêve :

Table bord

Écriture du conte 2^{ème} jet
Écriture après épluchage

(E 11)

Il faut faire attention
à l'orthographe des mots
se méprendre, regardant

Il était une fois un jeune forgeron qui s'appelait Luigia, Luigia habitait dans une grande forêt sa mère et
lui vivait seul son père est mort à sa naissance. Luigia rêvait d'aller au mont du Père Noël. Pour
travailler pour le père Noël mais il ne pouvait pas parce que c'était pas autorisé pour les humains. Un jour
une vieille dame et vint lui parler du monde du père Noël elle lui dit que le monde du père se trouve à l'est puis
à ce moment là Luigia pensait à une idée, s'enfuir la nuit quand tout le monde dort. La nuit
tombe sur la forêt Luigia s'était préparé à partir. Il partait vers l'est mais Luigia ne s'arrêta pas se
qu'il lui arriverait ! Il marchait des kilomètres. Mais il a un problème traverser l'océan à ce moment là il
était désespéré à un moment il levait la tête et vit un bateau Luigia a vu une île montait vers le bateau
et le conduire jusqu'au bord du Nord il montait à bord et le conduisant arrivait au Pô Nord il
descendait. Il marchait des kilomètres. Puis à un moment il vit une grotte Luigia se posa ses quelques
choses de bien bien douces il se lava et se reposait et vit son ours et cria son ours. L'ours se
réveilla et l'ours le poursuivait et il courait à tort, droit et il serrait l'ours. La nuit tombait Luigia
avait froid il alluma un feu pour se réchauffer et se reposait. Le lendemain matin il voyait plein de grand
trouit il croyait qu'il n'y avait personne il faisait trop de bruit il vit des loups sortir des bois mes
enfiler les trous était des terriers, les loups le poursuivait à un moment Luigia était bloqué au milieu
d'un ruisseau noir de neige les loups l'enfermait il fermait sa queue et il cria de tout sa force et cria une avalanche
sur les loups. Il marchait des kilomètres. Sur quelques chiens qui venaient au dessus de lui. Tout le père Noël il monta
Luigia à bord du train. Arriver chez le père Noël, le père Noël a dit à Luigia que moi il emmenait Luigia
dans son bureau le père Noël lui dit avant toi Luigia, Luigia amicaux, le père Noël lui demandait qu'il
il voulait Luigia répondait je voudrais travailler pour vous. Le père Noël répondait ho ho ho normalement je
n'accepte pas les forgerons mais bon pour une fois je ferai une exception pour toi tu auras de quelq
un de bien donc oui! Luigia a rêvé sont rêves. Il travaillait jusqu'à la fin de ses jours.

Il n'y a pas de
puncastade

est bien expliqué

Il y a bien toutes
des erreurs

Il y a toute les
parties

(6)

Écriture du conte 2^{ème} jet
Écriture après épluchage
Le mariage du prince

(E 12)

(13)

Il y a trop de répétition

Une ou deux épines son plus

surent être bien

le titre correspond bien à

son conte

Il y a pas de une répétition

x dans une des épines

ten conte était super bien

avec les détails est trop

Il était une fois, un prince charmant nommé Charles, était connu dans le monde entier pour
ses exploits Charles voulait trouver la femme de sa vie. Il est prêt à quitter le royaume de Belgique
pour la femme de sa vie. Un beau jour le prince partit à la recherche de la femme qui lui convenait
à traverser l'Allemagne, le pays bas et Charles trouva une fée dans une belle prairie. Il
la demanda au il pouvait trouver la femme de sa vie. Elle dit dans le royaume secret de
Belgique mais pour la traverser il faut tuer le monstre des enfers. Il marcha
des jour et des jour et comme prévue le monstre est sur le chemin. Il commença
le combat le prince lui coupa un bras et puis l'autre et pour la fin il coupe la tête
mais la fée n'avait pas tout dit, de centaine de garde sont apparus et mais le prince ne
se laissait combattre mais il se fit emprisonner au royaume et essaya de forcer la
c serrure de la cellule et réussit à ouvrir la porte voyant la princesse. Il tomba amoureux.
Mais s'était pas si facile il devait tuer le prince d'Allemagne au tournois pour être le roi
de la princesse. Le combat se fut épique mais le prince est rarement battu, Il gagna en
étant sans pitié. Il demanda à la princesse être sa souveraine et accepta. Il seurent heureux
et eurent beaucoup d'enfants, d'un

Il manque un titre.
 Pour moi il y a trop de répétition de Super Dupon son son est bien je trouve qu'il manque une épreuve mais au si non son bien et je ne trouve pas beaucoup de faute d'orthographe

Ecriture après étayage

Il était une fois Noxato un jeune adolescent complètement fan de Super Dupon. Son héros préféré, un jour une idée lui est venue, il veut devenir plus fort que Super Dupon. Il commence déjà à s'entraîner des heures et des heures. Après n'être bien entraîné. Il se rend compte que Super Dupon n'aime pas de jouer en jeu, donc il décide de faire un plan; après avoir réfléchi il a trouvé une idée. Il va aller léser Super Dupon. Comme il habite dans le village de Kougou ou Nakete Noxato. C'est plus facile, donc le soir il va y aller. Le soir est venue de nuit petit problème c'est que il y a des commerçants partout dans les maisons. Mais il a une idée, avec ses kamoud. Il va les lancer sur toutes les commerces; après les avoir tous cassés la voie est libre. Il rentre dans sa chambre lui fait avaler un médicament pour que quand Noxato le lése il reste endormi. C'est le moment, il prend son dernier kamoud et lése Super Dupon et rentre son se faire repêcher. Le lendemain matin la nouvelle est partout quelle que jour partout. Il participe à des tournois dans tout le pays. Il devient presque connu fort que son héros préféré jusqu'au jour où le P.D.S.S = police de super Dupon, croise Noxato pour avoir léser Super Dupon et Noxato se retrouve en prison. Après avoir passé deux ans dans une prison Noxato est tout mal et fatigué. Une fois sorti il lui a fallu un peu de temps pour se remettre à sa forme. Il décide de rentrer et encore et encore. Jusqu'au jour où il devient plus fort que Super Dupon, fait un match contre son héros depuis qu'il est petit il gagne ce match et devient plus fort que lui. Il gagne ce match devient protégé par la police. Il rencontre une fille au nom de Wejden et ont eu un enfant qui s'appelle Ricade.

fin

27
 les phrases ne se lient pas
 il y a des répétitions
 le temps de conjugaison
 il est un peu trop simple, il a une bonne orthographe...

je lui ai corrigé

des moment il le manque des mots, le temps ne correspond pas. Pour de quoi. Il le manque des épreuves. Il le manque des paragraphes. J'aime beaucoup le concept et j'ai pris du plaisir en lisant

Le temple de l'île perdue

Il était une fois Corantun un adolescent très gentil mais pas apprécié de tous. Il se faisait harceler mais ne voulait pas le dire à sa maman car un jour, il voulait devenir un héros et pour lui un héros ne montre pas ses émotions. Un jour sa maman voulait faire un voyage, préparé depuis un mois mais elle voulait inviter dans son voyage ses harceleurs en pensant que c'était ses amis, pour ne pas décevoir sa maman, il fit semblant d'être content, il partit dans un jour. Un jour plus tard, Corantun regardant l'avion avec ses yeux de madame ou micro annonce l'avion pour le Portugal est sur le point de partir. Du le voyage était pour le Portugal, il fallait vite embarquer. Corantun s'arrêta à côté de sa maman et il y avait pour 3h d'avion durant le trajet, il y avait beaucoup d'orage. 90 min après, les pilotes divulguèrent "nous sommes perdus le signal merci de rester calmes". Puis 5 minutes après BOUM! L'avion allait crasher l'orage l'avait touché. Puis! Puis! Puis! Plus un bruit Corantun ouvrit les yeux l'avion avait crashé sur une grande île. L'île était le monde était encore étonné. Corantun se précipita pour aller trouver des vivres car il n'avait que les vêtements restés quelque temps sur cette île. Corantun en se baladant vu un serpent, le serpent lui dit avec une attitude spéciale "ne va pas la... la... la..." Puis le serpent parla, Corantun retourna avec les autres avec peur. Quand Corantun arriva tout le monde était réveillé mais tous en larme alors Corantun se dit que c'était le moment de faire ses preuves, il voulait les rassurer et devenir un héros. Alors Corantun avec une grande voix commença "nous allons faire un camp avant le tombé de la nuit, récupérer de la nourriture". Tout le monde commença son directeur de camp, Corantun était le plus tôt, il réveilla tout le monde et divulga "nous allons explorer l'île dans 1h préparé- vous". 1h après, on restait grouper, tout le monde était parti pour explorer l'île après 30 min de marche, il vu un singe, le singe les prévenit "n'allez pas le har..." Malgré le préavis du singe le groupe continua leur marche. Plus tard, une lumière

28
 Trop de répétition
 Trop de répétition après corantun
 Pour le moment il y a deux fois portugale
 Le titre correspond bien à l'histoire
 Pour conte est parfait et rempli de courage et de l'émotion.

Bullet avec l'âme à l'opposé de la lumière des yeux d'animasse en courant derrière leur la même chose n'alle par la bon." Malgré tous Corontin était sûr qu'il fallait y aller. Après quelques minutes de marche il pouvait voir un temple construit en or qui s'élevait tellement il brillait, Corontin et ses compagnons entraient dans le temple. En plein milieu du temple ont pouraient voir un esprit maléfique, Corontin cria à l'esprit " je veux te vaincre je veux devenir un héros." L'esprit prit peur et s'enfuit. Corontin avait si peur le temps de célébrer sa victoire qu'il entendit au loin son du temple les cris il se précipita en bas et vit une jeune femme derrière des branches Corontin la libéra finalement, et plus tard, Corontin avait célébrer sa victoire et n'était reconcilié avec ses proches maintenant il fallait retourner sur le globe après des heures de marche il était enfin sur la plage avec tous les autres. Ils retournèrent sous l'abri de rochers, un hélicoptère les attendaient, ils les avaient chercher. durant toute la nuit. Ils embarquèrent tous dans l'hélicoptère pour retourner chez-eux. Un jour plus tard, ils écoutèrent leurs nouvelles. Après cette événement personne n'a plus parlé de ce qui s'est passé, des choses restent inexplicables mais bon parfois n'est rien de ne pas tous savoir. 10 ans plus tard, Corontin est devenu le héros d'un petit livre nommé "Le héros sa femme Jessica la prisonnière qui était dans le temple. Maintenant Corontin a 28 ans il est heureux tout va bien, n'oublie pas n'abandonne jamais vos rêves.

Les pierres de la montagne
passaient et traversaient dans
la jungle et parcouraient
pour aller de l'ouest dans
la vallée
direct au point pour passer
avec ses pierres de nuit
à la fin? Des montagnes
complète profusion maintenant
très bonne idée.
L'air des montagnes
ses pierres, arbres, fleurs
des couleurs, paysages
pour que elle de nature.

Écriture du conte 2^{ème} jet (22/07/2021)
Écriture après stayage
Les quatre pierres

Il était une fois, un jeune garçon qui s'appelait Isrel et qui avait un rêve, celui d'avoir les quatre pierres magiques qui lui permettaient d'aider tout le monde : celle de la sagesse afin de guider les blêmes, celle de l'argent pour en donner à ceux qui en ont besoin, celle de la vie pour ressusciter les morts et enfin celle de la nature pour éviter les catastrophes naturelles. Mais pour ça, Isrel devait d'abord passer de nombreuses épreuves dans différents lieux tels que la tige des volcans pour la pierre de la nature, la jungle pour celle de l'argent, le désert glacé pour celle de la vie et le désert du Sahara pour celle de la sagesse. Quand Isrel devint majeur, il décida de partir pour accomplir sa quête. Il commença par la jungle parce que c'était l'endroit le plus proche de chez lui. Isrel marcha pendant de très longues heures. Un beau jour, il arriva enfin dans la jungle où il découvrit la terrible épreuve qui l'attendait, celle des orang-outans qui consistait à prendre la pierre de l'argent des mains de ceux-ci. Il entendit rapidement les orang-outans et tenta sa chance mais les singes étaient plus malins que lui. Après quelques heures, la nuit tomba enfin et les orang-outans s'endormirent. Isrel en profita donc pour leur prendre la pierre des mains. Le lendemain matin, il reprit sa route et décida d'aller chercher la pierre de la sagesse dans le désert du Sahara. Quelques jours plus tard, il arriva à destination. Et là, entre quelques dunes de sable, il aperçut un bout de béton. Isrel décida donc de creuser et il découvrit un gros bloc de béton avec une porte. Il ouvrit celle-ci et commença à explorer les lieux. Il tomba alors sur un grand couloir au bout duquel se trouvait la pierre de la sagesse. Isrel regarda autour de lui et vit qu'il y avait des pièges cachés tout le long du couloir. Il essaya donc de les déamorcer. Il y arriva pour tous sauf pour un qu'il ne vit pas. Isrel se prit alors une flèche dans l'épaule et il saigna beaucoup. Heureusement pour lui, il était arrivé au bout du couloir et devant lui, se dressait la pierre de la sagesse. Il la prit et se signa immédiatement grâce à elle. Isrel reprit le couloir dans l'ombre sans être vu de nuit là.

→ La deuxième ligne
je trouve que ça me
suggère de rajouter
que tu parles parfois sur
les premières lignes

→ Quand j'ai lu le
conte je n'ai que vu 1 seul
épisode peut

→ la fin de ton conte
à me voir pas les liens
bien parce que ont me corrige
par la suite parce que tu
as écrit et il paraît que
pas suite la suite y a des liens
de la suite de ton conte.

→ Mais sinon ton conte
est super.

Et après une bonne nuit de sommeil, il se mit en route et partit pour le désert glacé. Sur le chemin, Orxel trouva une épée magique qui était plantée dans un rocher et il réussit à la prendre. Il arriva enfin dans le désert glacé et y découvrit un village où vivait une armée de pingouins et leur chef, un ours polaire. En observant un peu mieux, il remarqua que c'était le chef qui avait la pierre qu'il cherchait. Orxel commença à réfléchir et se souvint qu'il avait trouvé une épée magique un peu plus tôt dans la journée. Il décida donc de passer à l'attaque. Il attaqua d'abord l'armée de pingouins puis l'ours polaire mais celui-ci ne se laissa pas faire et donna quelques coups à Orxel mais, ce n'était pas grave puisqu'il pouvait se soigner grâce à sa pierre de sante. Après quelques minutes de combat Orxel tua enfin l'ours polaire et récupéra la pierre de la vie! Il passa la nuit bien au chaud dans la tente royale de l'ours polaire. Le lendemain, il reprit la route et se dirigea vers la cote des volcans. Arrivé là-bas, Orxel vit de la lave partout et il aperçut aussi la pierre de la mort tout en haut du plus grand des volcans de la cote. Sans faire exprès Orxel marcha dans de la lave et se rendit compte que la pierre le protégeait en permanence. Il commença alors à escalader le volcan. Après quelques heures d'escalade, Orxel arriva enfin en haut du volcan et prit la pierre de la mort. Orxel retourna enfin chez lui. Il aida tout le monde dans le besoin et vécu heureux jusqu'à sa mort.

In fin de la
prière.

The
End

deux fois à gauche
d'orthographe mais j'ai
l'idée (super)

réécriture du roman...
écriture après élagage
des personnages de cette

(21)

Il y a une répétition
de l'origine il y a
quelle que faute d'orthographe

Il était une fois un petit garçon qui s'appelle Milo. On lui racontait depuis très petit que ses parents son père avait une pierre magique. Mais il ne les croyait pas. Il voulait les retrouver et lui celui qui en fermait ses parents. Il habitait dans une maison totalement abandonnée. Un jour, il se mit en route vers la forêt où ses parents son véritable maison. En arrivant devant la forêt, il vit des choses étranges. Il ne dit je vais aller voir. Il entra alors dans la jungle. Il vit au loin un serpent. Il est immense énorme croc... Il vint se réjouir, il était une... sabbat de bonheur, celui-ci disait donne d'y aller en ouvrir la porte il trouva un fusil, une arde, un corde et une lamp-torche. Il va donner se retourner et de l'effort. En allant vers le serpent, il trouva un petit lapin qui lui dit: Tu vas voir le serpent Milo lui répondit ou avec peur de l'effort dit: mais non il ne peux pas avoir peur de lui, il est simple. Alors Milo et le lapin se dirigèrent donc vers le serpent. Le lapin vint vers le serpent. Milo lui ne vint plus peur de voir le lapin vint après Milo, il vint à son rencontre. Il ne vint plus le serpent. Il aperçut le lapin et conte du serpent. Le reptile s'approcha de Milo et lui dit: Ah non peur de moi je suis gentille je suis garçon s'en vint, lui répondit Milo... OK mais tu fais peur le serpent. Soudain au bout de la forêt de garçons marchaient plusieurs jours. Il trouva un monstre des marais. Il l'entoura avec sa corde et tira de lui. Il tomba au sol. Mais Milo on a peur confiant il lui tira de lui et continua son chemin. Chaque au jour ou il rencontrait une ornière. Il vint lui parler mais l'ornière vint lui dit. Il courra pendant 5 minutes dans le regard arrose. En se dressant que ses parents sont peut-être la donne il y retourne. Il décide de fouiller son sac, il trouva une corde, une fusil, lamp-torche et une arde. Il se dirigea avec se de lui d'ornière. Il aperçut donc l'ornière. L'ornière bloqua l'enfant, elle marqua ses parents Milo est que de rage, il se dévina d'elle. Il lui donna un grand sort de cette pierre lui

le fin est un petit
peut être que mes
si mon le texte est
bien le typographie et
la structure on le.

telle, et toujours ses parents. Il vécut heureux toute sa vie. Fin

- ② Il y a un peu trop de répétition.
- Il y a pas de description de la fée.
- Il y a pas les 3 épreuves
- L'orthographe.

(E22)
 Ecriture du conte : son jet * être en une aventure et autre, elle
 Ecriture après étapes : écrit dans l'air et commença à saigner
 La rivière

(47)
 Les répétitions
 Faute d'orthographe

Il était une fois, il y avait une rivière ^{qui était très dangereuse} et elle était très dangereuse.
 Un jour, une jeune fille très courageuse qui vivait dans une forêt qui n'avait pas de nom, elle était très belle, elle avait des yeux verts, et des cheveux noirs comme un corail. Un jour, elle avait vu plein de gens qui essayaient de traverser la rivière. La jeune adolescente voulait les aider. Elle devait donc créer un grand et solide pont, elle chercha donc du bois dans la forêt, puis, des singes l'empêchèrent de prendre du bois. La fille courageuse commença à courir. Et elle trouva des pierres et elle commença à les lancer sur les singes, mais il y avait un grand mur devant elle, elle grimpa elle trouva donc une porte, elle ouvrit la porte et là, reforme. Devant la porte il y avait une très belle pierre, elle toucha la pierre et une fée apparut. Elle dit : « tu veux faire à voir, dit moi ce que tu veux ». La fille dit : « je veux qu'un grand pont qui apparait à la rivière, et que les gens sont pas en danger ». Les vœux se réalisèrent et la jeune fille fut très contente.]

Fin

* avec la cheville bleue et des habits en laine blanche et verte
 * dangereuse

(13)

Il faut faire attention à l'orthographe de certains mots.

Il faut mettre des majuscules.

l'écriture est bonne.

les points sont dans l'ordre.

Extrait du conte 2ème jet

Enfance après l'école

La fille à la recherche de sa mère.

(E 23)

Il était une fois dans une maison dans les bois vivait une jeune femme qui tombait en cécité d'une fille. Un jour l'enfant mourut et c'était une fille elle était blonde aux yeux verts. Mais malheureusement la mère ne pouvait pas la garder donc elle la donna et partit lui déposer chez sa meilleure amie Sylvie. Mais après parler la mère se trouvait captivée du fils du temps elle grandit peu à peu. Mais un jour elle se promenait et trouva un endroit une maison, elle s'approcha de la maison et entra dedans, elle trouva une enveloppe et découvrit qu'elle s'appelle Ella et sa mère était toujours en vie. Elle quitta la maison et demanda à Sylvie pourquoi elle avait menti et partit d'instinct de la forêt, elle trouva la rivière sur les rochers glissants et elle apprenait un grand tour au dessus de la montagne et grimpa très agrippée et épuisée, elle continue de marcher arrive elle apprenait des gardes devant la tour. La fille se précipitait vite se cachait derrière un buisson, elle croyait qu'elle pouvait rien n'y faire. Mais depuis tout ce temps Sylvie la suivait depuis le début elle distinguait les gardes pendant ce temps. Elle courait jusqu'à la tour et monta tout en haut elle apprenait sa mère et pleura de joie. Sa mère lui expliqua pourquoi elle l'a abandonnée et lui serait très joyeux de la voir. Ella sa mère et Sylvie rentrèrent à la maison très heureuse.

Une fois dans une maison dans les bois vivait une jeune femme qui tombait en cécité d'une fille.

Un jour l'enfant mourut et c'était une fille.

week-end

elle apprenait sa mère et Sylvie rentrèrent à la maison très heureuse.

l'écriture est bonne et l'orthographe est correcte.

(14)

Faute d'orthographe : malheureusement

Je n'est pas vraiment compris le 12ème phrase.

on ne dit pas le nom de la fille.

Le titre a un rapport avec

l'histoire.

J'adore le but de l'histoire.

L'histoire n'est pas l'essence.

Annexe 16 : Troisième jet



UNIVERSITÉ DE LIÈGE
Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Quels sont les effets de la relecture collaborative sur les productions d'écrits des élèves de cinquième et sixième primaire et de quelle façon les commentaires émis sont-ils pris en compte par les scripteurs ?

Écriture du conte : Troisième jet (04/02/2021)

Promotrice : Madame Marianne Poumay

Assistante : Madame Virginie Jamin

Mémoire présenté par Ludivine Wilmotte

En vue de l'obtention du grade de master en sciences de l'éducation

Écriture du conte 3^{ème} jet

①

G4

Une vie difficile

Il était une fois, une femme à moitié morte, puis un homme vint la sauver et tomba amoureux, un jour, ils eurent un enfant il voulait un garçon car, il avait déjà une fille mais en fait c'était, une fille avec les cheveux blancs et des taches de rousseur mais, ils l'ont ^{exposé et même} communié mise à la porte et à ce moment là une dame, vint l'enfant et sur son cou il y avait une carte avait écrit à donner et la femme fut surprise, de donner un bébé et dans la semaine et puis soigner de la petite et, décidait de lui donner un nom et voulait l'appeler Onge et des jours, passèrent très vite jusqu'au jour où, onge venait avoir 18 ans elle voulu chercher, sa vraie famille un jour elle alla dans une maison, et derrière elle la porte se fermait à clé et vint que c'était une psychopathe et réussit à défoncer la porte, sur le chemin elle entendait, quelque chose derrière les buissons et vint un grand dragon et voulu l'aider car sa porte était coincée et l'aider et le dragon pour la remercier ils disent je serai pour toujours ton dragon et ils rentrèrent chez eux, le lendemain elle trouvait une autre maison et ils virent le dragon et onge il vint et ont remarqué que c'était une maison de tuerie mais curieusement que il y en avait que 4 et onge vint une armoire avec dessus un osse et puis le osse et l'ossemo, cela ils rentrèrent ensemble, un beau jour elle trouvait encore une maison et au peur que se soyaient pas sa vraie famille elle entra et ^{s'est} vint les vus et

on dit q' par degage nous ne voulons pas de toi et le
dragon viens et brule toute la famille com' onze lui avait
dit de bruler sa vrai famille et ils partait tous heureux
et rentrer chez eux

Un peu après, elle arriva chez elle et retrouva ses
petits contents et se réjouit de les retrouver tous ensemble.

The end

③ G1.

Écriture du conte: 3^{ème} jet

Le phénix d'or

Il était une fois un jeune garçon de 7 ans. son nom est Henri mais de cheveux avec des yeux doré, il savait se transformer en phénix. Il ne pouvait pas être plus d'une heure d'affilié transformer ou pas. Le jeune homme rêvait de se métamorphoser quand il le voulait. Un jour il commença à lire, et apprit qu'une seule pierre se sa l'usage pouvait faire en sorte d'accomplir son rêve.

Henri voulait tellement cette pierre qu'il se mit en route. Il traverse champs et marne pour enfin arriver à la grotte où se trouve la grès. et après avoir fini sa route il aperçoit la grotte de 1 m m de haut.

Il ne voit pas que la grotte il voit aussi une grand champ de larve. Un guépard était là et lui dit gentiment

- Ça t'a survolé les champs.

- Et oui et Henri passa de l'autre côté du champ.

Puis un grand mur de feu apparait et une pie aussi et elle lui dit très très tristement

- Ça t'a renoué quand t'as brûlé

- Et oui et Henri passe de l'autre côté du mur

Puis un mur lui de béton apparait et un autre phénix aussi.

Et dit il y a un trou dans ce mur

Henri se mit en route pour trouver un trou après deux heures

de travail il n'en pouvait plus alors s'endormi. Après quatre heures

de sommeil il se remit en route vers le trou du mur. Par la suite 8 huit

heures de travail il trouva un bouton qui ouvre le mur. Soudainement une

épée se dressa devant lui. C'est épée est magique contre le sommeil

et contrôle le feu. Il continua son trajet une armée de morts vivants

vient l'attaquer derrière eux se trouve la pierre. Henri se

revoilà qu'il avait eu une épée magique il lança un gros coup de

feu et tous les morts vivants tombe à terre. Henri récupérer la

pièce et l'avale. Il retourne chez lui et sur son chemin rencontre
la reine des plénis ! Maintenant que Lenvi a 30 ans ils ont eux 2 enfants
dont un qui se transforme en guépard et l'autre en pie.

Fin!

⑤

Écriture du conte: 3^{ème} jet

61

Le roi et la reine et la sorcière envainante

Il était une fois une très méchante sorcière et elle faisait tellement peur avec son chapeau et ses habits que personne n'aimait et elle était très amoureuse du roi mais lui ne l'aimait pas la sorcière au contraire, voulait tout faire pour que la reine lui dit bonjour et elle dit majesté voulez vous monter sur mon balais et elle répondait oui pourquoi pas mais le but de la sorcière est de tuer la reine mais la reine avait quand même peur une fois arrivée à la maison de la sorcière et la reine commença à avoir un doute et la reine tellement qu'elle avait peur elle décide de crier de toute sa force et la sorcière décida de lui mettre du scotch sur sa bouche et de la tacher sur un potat elle prend de la corde pour la tacher.

Mais la reine pendant pendant que la sorcière est partie elle n'avait plus qu'un truc à faire c'était de se libérer de la corde qui était autour d'elle et du scotch qui était sur sa bouche elle essaye plusieurs fois avec sa main mais elle ne réussit pas elle commence à chercher dans sa poche de pantalon et elle trouve une petite lame et donc elle la prend et elle commence à couper la corde mais ça ne marche pas donc elle a un moment donné elle réussit à se délié mais elle ne sais pas où aller. Donc elle avait une deuxième épreuve à accomplir et c'est épreuve c'était de prendre les clés du château abandonner mais le roi c'était que les clés étaient dans la poche de la robe de la sorcière et vu que la sorcière était tranquillement entrain de regarder la télé et donc la reine s'approche et prit la clé elle court vite vers la porte elle ouvre la porte et elle court très loin et elle arrive dans un parking où elle s'arrête

faire c'est course donc elle rentre pour faire c'est course. Et donc la troisième épreuve c'était que la sorcière ne la voit pas donc elle décide de se camoufler avec une veste ~~ou~~ ou une écharpe et de rentrer chez elle sans que la sorcière ne la remarque.

Mais quelque année plus tard la reine rencontre sur le marché du village une dame qui ressemblait beaucoup à la méchante sorcière mais en fait c'était la méchante sorcière mais c'est juste juste qui elle avait changé parce que elle trouvait ça embêtant d'être une méchante sorcière et puis elle ont commencé à parler pendant des heures et la reine dit tu veux venir chez moi, bois du café et la sorcière dit oui avec plaisir et donc elle était devenue des meilleurs amie.

Mais par contre la reine et le roi en eurent beaucoup d'enfants et vécurent en bonheur jusqu'à la fin de leur vie. Et la sorcière en eut beaucoup d'enfants et sont très heureux.

6

62

Écriture du conte 3^{ème} jet

Hector et maëva la fée magique

Il était une fois un petit garçon malheureusement ils sont morts, il vivait donc avec un sorcier qui lui habitait dans un château, le médecin enferme le garçon dans un donjon qu'elle, que jours plus tard il vit une lumière dans son donjon et mais ses une fée c'est le garçon je peu te aider à échapper mais en échange tu m'aide à enlever la glue parton sur moi d'adieu je veux bien répète après moi résume, ouvre toi expose je vais q'or la rivedle se couche toi et moi je me plonge cinq minutes plus tard fosse adote bon c'est re fais le résume, ouvre toi et la murs se est briser tu vols la corde à un mètre de toi tu descent et moi je te régit en bas 2 minute plus tard aller et voir tu est en bas bon ont ~~est~~ y a le lendemain matin parton dans les rues il y a des images de lui parton mais pas de chance tous le monde la reconnu mais la rapiditer ce bon cœur dit le garçon il y a une grotte la cause il nous trahira jamais la moi s'est Hector et toi moi q' est maëva enchanté les années passés encore en encore ton qui est bien qui fini bien.

fin

④ G7.

V
b

Écriture du conte

3^{ème} jet 21/2/2021

L'Invasion de Zombies

Il était une fois un musicien qui s'appelait l'inventeur, on l'appelait comme ça parce que il inventait plein de chose. Il y avait une petite île qui s'appelait l'île des zombies qui était gouvernée par le roi des mort-vivants Zombion, il terrorisait tout le monde. L'inventeur voulait réchapper Zombion! Et un jour, il y avait...

Et un jour, il y avait son grand bateau qui arrivait droit sur le royaume. Il y avait plein de zombies, il y avait aussi Zombion. Il voulait une boule de cristal, quand on la en main on est immortel. Les zombies, on commencent à attaquer, alors le roi se dit à ses chevaliers de aller défendre le château, et de plus en plus de zombies arrivent, de plus en plus de bateau arrivent alors l'empereur se demande si l'inventeur a créé des flèches anti-zombie ou plus vite. Il se demande contre les zombies il a aussi fait un gri-gri et une épée. Le lendemain les morts vivants étaient toujours entrain de attaquer le royaume. Et un jour, il y avait...

Un jour il s'est dit trop y a vais diriger, quand il est sorti de sa maison il avait une imente de zombie qui est arrivée alors il utilise son gri, mais chaque fois qui coupait un mort vivant il se renouveau, alors les zombies

devenaient de plus en plus étonnés, alors les membres
en appelaient à l'autre, l'inventif était enivré !
il était désespéré, alors il s'est souvenu qu'il
avait un oui-oui, il courut pour toucher tous les
membres. Le bienfaiteur continua sa route. Quand
il arriva au château le pont était levé, mais il
se dit comment vais-je faire pour entrer alors, après
il dit tout-à-coup qu'il devrait envoyer un signal.
Il lança une petite pierre par un trou, mais il n'y
avait personne. Il a pris une autre pierre et un papier
pour écrire le message, il le lança, il n'y
avait personne, la personne n'est pas arrivée, mais des
membres arrivaient. Pour finir le pont se leva.
Il courut vite chez le seigneur pour donner les
flèches. Le seigneur n'est pas arrivé, le seigneur n'a
vu le oui-oui il a dit n'est-ce pas l'inventif
n'est-ce que s'était un oui-oui pour l'utiliser
il fallait dire une parole magique. Alors un
chevalier, le roi a dit la parole magique il le
lança sur le chevalier et mourut. Il demanda
à l'inventif de faire plus. Mais il ne
pouvait plus comment faire, alors il alla chercher.
Il arriva à sa maison mais il le trouva plus,
mais après une heure il le trouva, et alla au
château. Le seigneur n'est pas arrivé tout ce qu'il fallait.

Après l'inventif s'est mis au travail. En une
semaine il en a réussi à en faire mille. Il donna
tous les oui-oui au roi puis le roi les a donnés
aux chevaliers. Les chevaliers dirent les paroles

(7)

magique, et les leçons sur les membres, les membres
mouvaient un par un, Il ne restait plus que mombian
et un gye - yie, l'inventeur prit le gye - et le boss
sur mombian et mourut. Tous ~~le~~ le monde
était content et il se sont mis au travail
pour reconstruire la ville. Après une semaine, la
ville était reconstruite et tous le monde a repris
sa vie ~~sa~~ normal.

Jim ●

8

63

Écriture du conte 3^{ème} jet

La jument qui voulait apprendre à chasser

Il était une fois, une jeune jument blanche qui s'appelait, Kyra. Elle n'aimait pas l'herbe, elle n'adorait pas non plus la nourriture qu'on lui servait dans l'écurie. Elle voulait donc apprendre à chasser : de la viande vivante ! Elle décida alors de partir pour l'Amérique, la jungle plus précisément. Elle en parla à ses parents, sa mère trouva ça dangereux, mais son père, lui, n'était pas contre. Kyra partit donc pour l'Amérique. Et après deux mois de marche, elle arriva. Quand elle aperçut la lisière de la jungle, elle galopa comme elle ne l'avait jamais fait.

Lorsque Kyra arriva dans la jungle, elle vit un singe et lui demanda "Singe sais-tu qui pourrait m'apprendre à chasser ?"

Mais le singe se mit à rigoler.

- La seule chose que je sais c'est que tu n'as rien n'a faire dans cette jungle.

- Ça ne m'aide pas, lui répondit Kyra.

Et elle partit. Et après quelques minutes, elle rencontra une girafe, Kyra lui demanda "Girafe sais-tu qui pourrait m'apprendre à chasser ?" Et la girafe lui répondit :

- Oui, je sais qui pourrait t'apprendre à chasser. Hélas j'en ai peur, je n'ose même pas prononcer son nom. Je veux tout de même bien t'accompagner, mais je n'irais pas jusqu'au bout, désolé.

- Ce n'est pas grave dit Kyra, quand partons nous ?

- Demain dès l'aube répondit la girafe.

- Et bien, alors, à demain. Rendez-vous ici même.

- Oui, à demain. Et Kyra s'en alla.

Et le lendemain elles partirent toutes deux de bon cœur.
Après quelques heures de marche la girafe lui expliqua le chemin
et fit demi-tour. Kyra suivit la route que la girafe lui avait
indiquée. Hélas, à la place de se trouver devant un temple
comme avait dit la girafe, elle se trouva face à face avec...
Un tigre. Elle n'avait pas peur car elle trouvait que ce tigre avait
l'air très gentil. Elle lui demanda :-
- Tigre, peux-tu m'apprendre à chasser?
- J'aurais bien voulu, jurement, dit le tigre. Mais je suis trop vieux, il
faut que tu en parle à mon fils il va arranger ton problème.
- Où habite-t-il ton fils?
- Et l'autre bout de la jungle, mais ce n'est pas important, il vient tout
les jours me rendre visite et il n'a pas encore venu, attends un peu il va arriver,
il doit être à la chasse à la girafe, il n'aime que ça ce gros glouton, dit le tigre.
Après quelques minutes un magnifique et robuste tigre apparut. Kyra lui
parla de sa demande, il accepta, mais avant il lui demanda de où elle
venait, elle lui répondit qu'elle venait d'une rielle ferme de Europe. Alors
il lui dit "C'est normal que tu n'aime pas l'herbe elle est dégoutante là bas.
Goûte celle d'ici." Elle goûta. Miam, ce fut un délice une merveille. Pour le
remercier elle lui fit la promesse de lui chasser des gazelles toute sa vie
et le tigre pour la remercier à son tour la demanda en mariage. Elle
accepta. Et ils eurent beaucoup d'enfants. C'est comme ça que l'espèce
des zèbres est venue au monde.

FIN

écriture du conte : 3^{ème} jet.

Gamuel et sa quête de pilote

9

66

Il était une fois, un garçon appelé Samuel il vivait avec son meilleur ami et son oncle et sa tante, dans une maison à la campagne son oncle était mécanicien. De plus, tout petit Samuel rêvait de devenir pilote de formule 1.

Comme tout les matin, il se lève et vas faire sa routine du matin après avoir fini sa routine il part aide son oncle tout d'un coup il se présente à son frère qui était parti de chez son oncle à sa tante il ya a 1 mois.

Alors que Samuel ne pouvait pas partir, un jour il se lève et remarque que il fait calme alors que son oncle et sa tante ne son jamais calme. Et là il voit leur corps et une lettre qui dit "nous sommes morts d'une grave maladie que nul ne par le covid-19 nous a un peu d'argent pour réaliser ton rêve" alors il décide de partir en France en avion.

Quand il arrive Samuel va voir l'équipe de formule 1 Mercedes. Mais quand il veut demander pour entrer dans la team l'entraîneur remarque qu'il non pas un pilote, alors Samuel va se proposer et le coach dit oui alors il prend une formule 1 et fonce et il dépasse tout le monde et gagne la course le coach demande à Samuel si il veut rejoindre l'équipe et il dit oui. Mes les derniers passé 3 épreuves première étape une course contre Hamilton ils sont sur la ligne de départ et la course commence Samuel prend la tête et Hamilton n'arrive pas à le dépasser après 1h de course Samuel a gagné. Il y a la dernière épreuves le simulateur d'essai il va dans le simulateur et il commence et là dans la course qui il avait sur les oreilles

il entend une voix qui est entrain de l'aider pour réussir
jusqu'à la fin de l'épreuve après trente minutes Samuel
le réalise. 3 étapes une course sur une piste mané
contre la championne du monde Samantha Goubidou sa
commence Samantha prend de l'avance mais Samuel ne
cède pas à la malchance tout d'un coup il voit son
frère dans les gradins entrain de l'encourager après 2 h
Samuel gagne la course et sa grand a son frère.

L'entraîneur accepte Samuel dans l'équipe
et il saute de joie.

Samuel devient célèbre et a retrouver son
père qui tout le deux dans la même maison.

FIN

10

63

Écriture du conte : 3ème jet (corrigé)

L'aventure de Xiki et ses amis

Il était ~~une~~ fois un petit oiseau qui s'appelait Xiki, il était toute seul parce qu'il avait perdu sa famille dans un orage. Un jour il voulait retrouver sa famille, il pensa je vais à la place où j'habitais avant avec ma famille. Peut-être ils étaient encore là. Il devait ~~passer~~ beaucoup de heures.

Il arriva à la place, mais il voyait rien, seulement les feuilles mortes des arbres. Mais c'est quoi ça lui pensait-il ? C'était une chatte blanche... Elle était sur quelque chose → des arbres, branches etc parce qu'il était allé pied.

Le petit oiseau avait peur, peut-être mangait-elle des oiseaux ? Tu ne dois pas avoir peur disait-elle, je suis végétarienne et je ne mange pas d'oiseaux. Oh ok répondit-il. La chatte était sur deux œufs. Pourquoi ^{tu es} les trues là, disait le petit oiseau. Ce ne sont pas des trues, ce sont 2 œufs qui sont tombés ^{des} de l'arbre. Je dois aider et toi aussi, les poussins vivent encore dit-elle, et maintenant c'est la nuit dit la chatte. Moi je connais une bonne place pour dormir dit Xiki. Le soir ils parlaient beaucoup et le petit oiseau racontait son histoire avec sa famille et la chatte voulait aider.

Le lendemain ils allaient la famille de Xiki ensemble avec les deux poussins sur le dos ils parlaient en chemin. Ils marchaient et parlaient longtemps et Xiki racontait son nom.

Tu sais que je suis le médecin du bois et je crois que j'ai vu ta mère avec des bois dit la chatte. Oh c'est vrai ?? Ils sont où ?? demandait Xiki. Un tout petit peut-être que le milieu du bois, on doit se dépêcher répondit-elle.

Pas trop vite Sulu disait un chat noir qui s'appelait Noir. C'est qui Sulu demanda le petit oiseau, c'est moi répondit la chatte blanche et ça c'est mon frère dit elle. Donne moi l'oiseau et les poussins et tu peux passer dit le chat noir. Non jamais répondit Sulu. Si tu me les donne tu peux passer, disait encore une fois le chat noir. Est-ce que c'est bon que je donne des bois au poussin

je crois qu'ils ont faim, dit Xiki, oui heureusement répondit Lulu. Je pense qu'on doit faire une course dit Elbir. Qui peut être répondit Lulu. Et lors la course est qu'on doit faire deux tours du bois, dit Elbir, oh répondit Lulu. 3, 2, 1, GO! Les deux chats couraient super vite et plus vite et plus vite et Xiki restait avec les deux poussins qui mangeaient des baies. Encore 1 tour dit Lulu mais Elbir était plus vite, Lulu dut courir plus vite et elle le fit. LULU A GAGNÉ criaient les poussins, oh oh je dois avouer que tu as bien joué et vous pouvez passer et je vais vous aider dit Elbir. Merci Elbir avaient dit Lulu, Xiki et les poussins. je crois qu'on doit donner ^{des menus} aux poussins dit la chatte blanche. Qui bonne idée répondit Xiki. J'ai une idée on prend un demi de nos ^{menus} et on les colle ensemble dit le petit oiseau. Alors poussin n°1 est sujet poussin n°2 est élé dit Lulu (LULU + XIKI = LUKI ET (XIKI + LULU = VOKI). Qui super dit Elbir. Rien Lulu disait Elbir, rien Elbir disait Lulu. On y va.

Ils marchaient et parlaient longtemps et le petit oiseau + les poussins volaient parce que Xiki leur ^{avait} appris. Les poussins étaient plus grand comme tout le monde et tout le monde était fatigué mais à la fin ils arrivaient à la maison de la famille de Xiki. à cause de chercher longtemps. Maman, maman criait la sœur de Xiki. Maman Xiki est revenu! La sœur de Xiki s'appelait Dix. Bonjour maman disait Xiki, oh Xiki tu m'as manqué disait la mère de Xiki, elle s'appelait Lisa. Tu m'as manqué répondit Xiki et il disait ça à toute sa famille: son père Dany, son frère ^{Manuel} Dude, sa mami Lena, son papi Ederic (et sa mère Lisa et sa sœur Dix). Et table disait mami, et tout le monde venait, avec les deux chats et les deux poussins. Quand ils arrivaient ils racontaient toute l'histoire avec les chats et les poussins.

Personne avait peur des chats et les poussins pouvaient rester et les poussins n' ^{étaient} plus des poussins mais des petits oiseaux comme Xiki et sa famille. ET ILS VECURENT TOUS LONGTEMPS TRÈS HEUREUX.

Ecriture du conte 3^{ème} jet

Le chevalier et le dragon

Il était une fois, un chevalier nommé Tristan
Il n'était pas courageux

Un jour il surprit une conversation entre son seigneur
et le roi où il disait qu'il manquait de renvoyer
Tristan

Pour éviter le déshonneur il décida il décida d'aller
térasser le dragon des terres voisine

Et lors qu'il traversait une forêt sombre il entendit
un bruit derrière lui. Il se retourna et vit un troll
à la peau verte qui pourchassait que me veux tu? demanda
Tristan et lui mettait son épée sous la gorge - j'ai été
chassé de mon village dit le troll

et je dois accomplir un acte de bravoure pour pouvoir y
retourner! donc je poursuis tous les créatures qui
pénètrent dans la forêt le chevalier lui proposa de venir
avec lui pour térerasser le dragon

Le troll accepta. Il on marcha très longtemps jusqu'à
arriver au pied de la montagne du dragon du dragon

Et il monta les marches du périlleux mais Tristan ne
voulait pas il avait trop peur mais le troll lui dit qu'il
sera là quand t'as besoin et les deux aventuriers se
mirent en route

En chemin il croisa des scribes du dragon et les batit tout
un par un jus qu'un soir il vit le dragon le chevalier
sauta de peur

Et le comble comanse, grise et épe sandachosa dans
comba son meirsi.

Mai a la fin le dragon tombe et tristansamema sa tête
à son royaume et le tralle retrouve sa place parmi les
siens **FIN**

(73)

64

Écriture au verso : 7^{ème} jet.

Le prince Pierre et ses sept lutins.

Il était une fois, un jeune prince appelé Pierre il était très beau mais un peu trop redouté par le comard blanc heureux roi d'un autre royaume.

Mais le but du prince était de vaincre enfin le Comard Blanc.

Un jour que le ciel était très beau, un bruit de comard énorme surgissait. C'était le comard blanc ! Quand tout à coup le comard déboula, Pierre et ses mains se cachèrent derrière un arbre mais le comard se doutait de quelque chose mais il parait sous les yeux vifs. Pierre et ses gnomes se réfugièrent dans le salon. Le lendemain matin Pierre se réveilla et ne voyait plus ses lutins mais en descendant ils étaient répartis comme par magie. Mais Pierre se demandait pourquoi ils étaient endormis par terre ? Mais il ne le jamais sut, le jour suivant ses gnomes se réveillaient et ne racontaient rien de ce qui s'était passé. Quelque jours plus tard, les elfs sentaient quelque chose de bizarre. Mais d'un coup comme un dinosaure le comard sortait de sa cachette, Pierre dit, soit le moment de combattre le Comard Blanc. Quand tout à coup le comard sort son dte endentée.

Pierre dit aux lutins « il faut se battre jusqu'à la mort. » un des lutins répond « si je dois me sacrifier pour vous je le fais, allons nous battre !! »

Après des jours de combat un des groupes ne survécut pas à cette bataille mais Pierre parvint à tuer le conard blanc. Donc les petit homme ne sont plus 7 mois. Pierre et ses six lutins vécut jusqu'à leur fin de leur vie sans aucun souci mais plus tellement heureux.

Écriture du conte 3^{ème} jetÉcriture après stageLe forfadet du Père Noël

Il était une fois un jeune forfadet qui s'appelait Luigie, Luigie habitait dans une grande forêt, sa mère et lui vivaient seuls, son père est mort à sa naissance. Luigie rêvait d'aller au monde du Père Noël. Pour travailler pour lui mais il ne pouvait pas parce que s'était que autoriser pour les lutins.

Un jour une vieille dame est venue lui parler du monde du père Noël elle lui dit que le monde du père Noël se trouve au Nord puis à ce moment là Luigie pensait à une idée s'enfuir la nuit quand tout le monde dormait.

La nuit tombait sur la forêt le jeune forfadet s'était préparé à partir. Il regardait vers le Nord mais Luigie ne s'avait pas ce qu'il lui arrivera. Il marchait des kilomètres. Mais il a un problème l'océan est devant à ce moment là il était désespéré à un moment il levait la tête et vit un bateau Luigie à ce moment là une idée montait sur le bateau et le conduire jusqu'au Pôle Nord il montait à bord et le conduisait. Arrivait au Pôle Nord il descendait. Il marchait des kilomètres. Puis à un moment il vit une grotte Luigie se posa sur quelques choses de très très doux, il se leva et se retourna et un ours, et cria un ours. L'ours se réveilla et l'ours le poursuivit et il courait à tout allure et il le sembla l'ours. La nuit tombait Luigie avait peur et alluma un feu pour se réchauffer il se reposait. Le lendemain matin il voyait plein de grand trouit il croyait qu'il n'y avait personne il faisait trop de bruit il vit des loups sortir des trous mes enfète

Les trous étaient des terriers les loups le poursuivait à un moment Luigi était bloqué au milieu d'un énorme mur de neige les loups l'entouraient!

Il fermait ses yeux et il ouvrait de tout, ses fosses et créait une avalanche sur les loups. Il marchait des kilomètres. Puis, quelque chose qui volait arrivait au dessus de lui c'était le père Noël il montait dans Luigi à bord de son traîneau. Arriver chez le père Noël, le père Noël a dit à Luigi suis moi il emmenait Luigi dans son bureau le père Noël lui disait assis toi Luigi, Luigi s'assit, le père Noël lui demandait qu'est-ce que tu veux Luigi répondait je voudrais travailler pour vous. Le père Noël répondait ho ho ho normalement je n'accepte pas le forfait mais bon pour une fois je fais une exception pour toi tu auras de quelque chose de bien donc oui. Luigi a réalisé son rêve. Il travaillait jusqu'à la fin de ses jours.

15 62

écriture du conte 3ème jet
écriture après échange

Le voyage du prince

Il était une fois, un prince charmant nommé Charles, il était connu dans le monde entier pour ses quêtes. Charles voulait trouver la femme de sa vie. Il est prêt à quitter le royaume de Pologne pour la femme de sa vie.

Et un beau jour le prince partait à la recherche de la femme qui lui convient. Il a traversé l'Allemagne, le Pays bas et le prince trouva une fée dans une belle plaine. Il lui demanda où il pouvait trouver la femme de sa vie. Elle a dit dans le royaume secret de Belgique mais pour y entrer il fallait tuer le monstre des enfers. Il marcha des jours et des jours, comme prévu le monstre était là sur le chemin.

Il commença le combat en lui coupa ses deux bras et puis la tête. La fée n'avait pas tout dit, des centaines de gardes sont apparus. Le prince ne laissait pas combattre mais il se fit emprisonner au royaume. Le prince essaya de forcer la serrure de la cellule et réussit à ouvrir la porte. Il trouva la princesse. Il tomba amoureux mais s'était pas si facile il devait tuer le prince d'Allemagne au tournoi pour être le roi de la princesse. Le combat se fut épique mais il était rarement battu. Il gagna et ils furent sans pitié.

Il demanda à la princesse d'être sa souveraine et accepta.

Il furent heureux et eurent beaucoup d'enfant.

Fin

Écriture du conte : 3^{ème} jet
Le voyage de Doreur

Il était une fois, un petit renardeau qui s'appelait Doreur. Il vivait dans une tanière avec avec une grande famille. Il était heureux, avait ses frères et sœurs, ses cousins cousins, il s'amusait. Mais Doreur avait l'impression de ne pas avoir quelque chose, mais il ne savait pas quoi. Alors, il demanda à toute sa famille ce qui lui manquait, mais personne ne put répondre.

Donc Doreur décida de faire quelque chose que aucun renard n'avait jamais fait, il allait voyager pour trouver la réponse à sa question.

Le jour suivant, Doreur dit au revoir à son foyer et partit. Il avait pris une très bonne carte de son territoire pour ne pas se perdre. Il passa d'abord par un champ puis par un petit ruisseau et ensuite, il arriva à la forêt. Il marcha, marcha et marcha jusqu'à ce qu'il soit fatigué, il se coucha et s'endormit. Le lendemain, il se réveilla à cause d'un craquement de branches. Il se leva mais ne vit que des arbres. Soudain, il entendit de nouveau bruit, derrière lui. Il se retourna et vit un loup ! Avant que il put dire quoi que ce soit, le loup dit : "Mouh, je crois que j'ai trouvé mon déjeuner." Doreur fut à toute vitesse mais le loup le poursuivait et en un clin d'œil il l'avait déjà rattrapé. Il l'attrapa par le cou et l'emmena vers sa maison. Quand ils arrivèrent chez lui, il chauffa un feu et mita un gros chaudron au-dessus. Il demanda au renardeau ce qu'il voudrait faire comme son avant de être mangé. Doreur répondit "je voudrais trouver la réponse à ma question." "Et c'est quoi ?" Demanda le loup. "Qu'est-ce que je n'ai pas ?" répondit Doreur. Le loup réfléchit, comme il réfléchissait sur déjeuner, il accepta de l'aider. Alors, ils partirent ensemble pour un long voyage. Depuis que Doreur était parti de chez lui, il avait marché tellement qu'il devait être au milieu de la nuit. Après beaucoup de heures, ils s'arrêtèrent pour se coucher, le loup alla chercher de la nourriture pendant que Doreur fit du feu. Mais une surprise dangereuse apparut au moment où Doreur était tout seul, un serpent ! Doreur se battit courageusement mais le serpent était trop fort. Au moment où il allait mordre Doreur, une main pâle attrapa le serpent et le tua, le loup ! "Je crois que j'ai trouvé de la nourriture." Quand ils avaient fini de manger, ils se remettaient en marche. Un jour après avoir marché des mois, jours et nuit, ils arrivèrent devant la forêt amazigaine. Ça avait l'air d'une forêt normale, mais à l'intérieur il y avait beaucoup de pièges et une fois à l'intérieur, c'était quasi impossible d'en ressortir. Mais Doreur devait trouver sa réponse, donc ils décidèrent de rentrer

dehors. Ils avaient même pas marché 20 minutes et ils seraient plus dans quelle sang ils devraient aller. Soudain, ^{le petit} Sense se souvint qu'il avait prit une carte, et le sortit de son sac et le déplia, mais il y avait un trou qui se allait par, la carte était toute blanche. Ils se compriment par ce qui se passait. "Mais doit-on aller maintenant?!" s'écria ^{le petit} Sense. Et justement au moment où il dit cette phrase, se dessinait quelque chose sur la carte, une route. Ils compriment qu'il fallait la suivre et la suivirent.

Quelques jours plus tard, ils arrivèrent à la fin de la route. Ils étaient en haut d'une falaise, tout près de la plus grande cascade au monde, il mesurait 972 m de haut et se situait au Venezuela.

C'est à ce moment là que ^{le petit} Sense avait Kravni se répose, il n'avait pas la commission de l'endroit où se trouvait la source du monde, et maintenant il l'avait. "Oh, maintenant que j'ai Kravni ce que je voulais, tu peux me manger." Dit Sense au loup. "Non, je ne veux plus te manger, grâce à toi j'ai fais un voyage merveilleux, tu peux partir en paix." Et c'est comme ça que Sense retourna finalement à la maison.

Fin

(17) G5

Groze
Moraine
GAP

3/2/2021

Écriture du conte 3^{ème} jet 3/2/2021

écriture après atayage

Le 24 décembre.

Il était une fois, un jeune lutin nommé Zhibault, il vivait avec ses frères nommés Marc, Arthur, Paul, François et Joam, dans le monde du père Noël.

Un jour, le père Noël vient leur donner une grosse épreuve. Cette épreuve est de finir les cadeaux pour le 24 décembre, mais pour eux c'est impossible parce qu'on est déjà le 9 décembre. Le lendemain matin les lutins se réveillaient très tôt pour finir les cadeaux. Mais quelques minutes plus tard. Ils voient un nouveau ami. C'est un jeune lutin nommé Victor, très rapide pour faire les cadeaux.

Un jour les jeunes lutins ne trouvaient plus de papier cadeau. Ducy Zhibault et Victor décida d'aller au magasin mais malheureusement ils n'en trouvaient pas, donc les deux petits lutins vont dans un magasin de jouet et là les deux lutins le trouve. Quand ils rentraient chez eux les autres très contents continuaient les cadeaux.

Quand la nuit tomba, la fatigue commence les sept lutins décida d'aller se coucher. Au réveil de bonne humeur le travail continuait chez le père Noël. Pendant l'après-midi un très gros problème se pose il manque quelque jouets. Marc et Paul vont vite magasin et vont au rayon jouet. Arriver là les deux lutins téléphone au père Noël pour savoir ce qu'il faut prendre le père Noël répondit vous devez prendre une PSS, un chien en peluche et des ligos. Quand les lutins retournent là bas ça recommence à tout emballer.

Mais un jour un problème se pose à Arthur, il attrape un virus très contagieux où il n'y a pas de médicament. Alors les lutins décida de faire un médicament eux même. Vu que c'est très compliqué deux lutins vont à la pharmacie et demande un antidote pour voir si ça marche, quand ils rentra là bas le père Noël le donne à Arthur mais ça ne marche pas. Après les 4^{ème} essais c'est bon. Le lendemain matin après 30 minutes les cadeaux sont finis et prêt pour le 24 décembre.

Le jour du réveillon de Noël les lutins fiers et le père Noël prêt pour ça tourné il partit distribuer les cadeaux.

Les lutins se dire encore une épreuve de faites.

Fim!

(18)

Écriture du conte 2^{ème} jet

G6.

Le rêve de Naruto

Caractères

Cherille

Affilié

Il était une fois un jeune adolescent au nom de Naruto. Ce jeune garçon est fou de sport. Un jour lui est venue une idée, il veut devenir aussi fort que son héros favori. Deux beaux jours après que son idée lui est venue, il commence à s'entraîner. Un petit plus tard un soir, comme sa maman ne veut plus que Naruto s'entraîne.

Naruto ne sait plus quoi faire après avoir réfléchi, il a trouvé une idée, il va s'entraîner en secret mais pour ça il faut pas se faire remarquer.

Après être assez compétent il décide de s'imposer à des tournois près de chez lui.

Après deux tournois remportés, il se rencontre que sport devient aussi plus fort.

Naruto devient assez connu pour participer aux meilleurs tournois du monde. Sa mère le voit à la télé et lui dispute. Naruto lui dit : Maman le sport de combat est toute ma vie, alors sa mère lui dit ok mais si tu termines tes études.

Naruto a bientôt fini ses études et va pouvoir reprendre son sport favori.

Il a terminé depuis un mois ses études et recommence à s'entraîner comme un fou.

Après un entraînement et se fait une entorse à la cheville gauche. Pendant deux mois il n'a pas pu s'entraîner.

Deux mois plus tard il peut reprendre ses entraînements, un peu affaibli, il reprend sa forme.

invité

Il est invité au tournoi nationale où il y a toute les stars du sport de combat.

Il passe les qualification, il gagne la demi-finale et il se retrouve contre super Nuyen.

Le match arrive, Naruto se prépare et monte sur le tapis et gagne contre son héros favori.

Naruto rencontre une jeune fille qui s'appelle Wejieme et ont eu un enfant qui a le nom de Riade

Écriture 3^{ème} jet

Le temple de l'île perdue

Il était une fois, Corentin un adolescent très gentil mais pas apprécié de tous. Il se faisait horceler mais ne voulait pas le dire à sa maman car un jour, il voulait devenir un héros et pour lui un héros ne montre pas ses émotions. Un jour, sa maman voulu faire un voyage, préparé depuis un mois mais elle voulait inviter dans son voyage ses horceleurs en pensant que c'était ses amis, pour ne pas la décevoir, il fit semblant d'être content, il partait dans un jour.

Un jour plus tard, Corentin regardait l'avion avec peur puis la machine se mit à s'écarter "l'avion pour le Portugal est sur le point de partir". Puis le voyage était pour le Portugal, il fallait vite embarquer, Corentin s'assaya à côté de sa maman il y en avait pour 3h de vol.

Durant le vol, il y avait beaucoup d'orage. 30 min après, les pilotes dirent "nous avons perdu le signal merci de rester calme". Puis cinq minutes après BOUM! L'avion allait cracher l'orage l'avait tapé. Puis! Puis! Puis! Plus un bruit Corentin ouvrit les yeux l'avion avait craché sur une grande île tout le monde était encore évanoué. Il en profita pour aller trouver des vivres car il s'avait qu'ils devaient rester quelque temps sur cette île.

en se baladant il vit un serpent, le serpent essaya de le mordre puis lui mais vite juste après, avec une attitude spécial il lui le prévint "ne va pas là... là... là!" Puis le serpent partit, Corentin retourna avec les autres.

Quand il arriva tout le monde était réveillé mais tous en forme, alors il se dit que c'était le moment de faire ses preuves, il voulait les sauver et devenir un héros. Alors Coentim avec une grande voix commença "nous allons faire un camp avant la tombée de la nuit, récupérer de la nourriture." Tout le monde commença sans discuter. Le matin, Coentim était levé tôt, il réveilla tout le monde et dit "nous allons explorer l'île dans 1h préparez-vous". 1h après, en restant groupés, tout le monde était parti pour explorer l'île.

Après 30 min de marche, il vit un singe le singe sauta le bras de Coentim puis parti avant de partir les prévint "n'allez pas la bas!" Avec un air inquiet. Malgré tout ils continuèrent leur marche. Plus tard, une lumière brillait aux bornes à l'opposé de la lumière des dizaines d'arabes en courant disaient tous la même chose "n'allez pas la bas!" Ils étaient tous excités et inquiets. Coentim ne voulait rien entendre car il était sûr qu'il fallait y aller. Après quelques minutes de marche ont pouvait voir un temple construit en or qui brillait tellement il brillait.

Ils rentrèrent dans le temple. En plein milieu du temple on pouvait voir un esprit maléfique, Coentim cria à l'esprit "je veux te vaincre je veux devenir un héros!" L'esprit disparut aussitôt.

Il avait si peur le temps de célébrer sa victoire qu'il entendit sous son sol du temple des cris il se précipita vers la bas et vit une jeune femme derrière des barreaux. Coentim la libéra directement. 1h après, Coentim avait célébré sa victoire et c'était réconcilié avec ses barreaux. maintenant il fallait retourner sur la plage, après des heures, ils étaient enfin sur la plage avec tous les autres. Ils retournèrent sous l'abri.

19

Écriture 3^{ème} jet
suite

Le matin, un hélicoptère les attendait. Ils les avaient cherchés durant toute la nuit. Ils embarqueraient tous, pour retourner chez-eux. Un jour plus tard, ils étaient enfin tous rentrés. Après cette événement personne n'a plus parlé de ce qui s'est passé, les choses restent inexplicables mais bon parfois c'est bien de ne pas tout savoir ^{quelques années} plus tard. Corentin est devenu le ténor de un petit bébé nommé Loys. Avec sa femme Jessica la prisonnière qui était dans le temple. Maintenant, Corentin a 28 ans il est heureux tout va bien. N'oublie pas n'abandonne jamais vos rêves.

(20)

G1

07/02/2022

Écriture du conte: 3^{ème} jet 07/02/2022

Les quatre pierres

Il était une fois, un jeune garçon qui s'appelait Axel et qui avait un rêve, celui d'avoir les quatre pierres magiques qui lui permettraient d'aider tout le monde: celle de la sante afin de soigner les blessés, celle de l'argent pour en donner à ceux qui en ont besoin, celle de la vie pour ressusciter les morts et enfin celle de la nature pour éviter les catastrophes naturelles. Mais pour ça, Axel allait devoir passer des épreuves dans différents lieux tels que la cite des volcons pour la pierre de la nature, la jungle pour celle de l'argent, le désert glacial pour celle de la vie et le désert du Sahara pour celle de la sante.

Quand Axel devint majeur, il décida de partir pour accomplir sa quête.

Il commença par la jungle parce que c'était l'endroit le plus proche de chez lui. Axel marcha pendant de très longues heures. Un beau jour, il arriva enfin dans la jungle où il découvrit la terrible épreuve qui l'attendait, celle des orong-outons qui consistait à prendre la pierre de l'argent des mains de ceux-ci. Il entendit rapidement les orong-outons et tenta sa chance mais les singes étaient plus malins que lui. Après quelques heures, la nuit tomba enfin et les orong-outons s'endormirent. Axel en profita donc pour leur prendre la pierre des mains. Le lendemain matin, il reprit sa route et décida d'aller chercher la pierre de la sante dans le désert du

Sahara. Quelques jours plus tard, il arriva à destination. Et là, entre quelques dunes de sable, il aperçut un bout de béton. Axel décida donc de creuser et il découvrit un gros bloc de béton avec une porte. Il ouvrit celle-ci et commença à explorer les lieux. Il tomba alors sur un grand couloir au bout duquel se trouvait la pierre de la sante. Axel regarda autour de lui et vit qu'il y avait des pièges cachés tout le long du couloir. Il essaya donc de les déamorcer. Il y arriva pour tous sauf pour un qu'il ne vit pas. Axel se prit alors une flèche dans l'épaule et il saigna beaucoup. Heureusement pour lui, il était arrivé au bout du couloir et devant lui, se dressait la pierre de la sante. Il l'a prit et se soigna immédiatement grâce à elle. Axel reprit le couloir dans l'autre sens et passa la nuit là. Après une bonne nuit de sommeil, il reprit sa quête et partit pour le désert glacial. Sur le chemin, Axel trouva une épée magique qui était plantée dans un rocher et il réussit à la prendre. Il arriva enfin dans le désert glacial et y découvrit un village où vivait une armée de pingouins et leur chef, un ours polaire. En observant un peu mieux il remarqua que c'était le chef qui avait la pierre qu'il cherchait. Axel commença à réfléchir et se souvint qu'il avait trouvée une épée magique un peu plus tôt dans la journée. Il décida donc de passer à l'attaque. Il attaqua d'abord l'armée de pingouins puis l'ours polaire mais celui-ci ne se laissa pas faire et donna quelques coups à Axel mais, ce n'était pas grave puisqu'il pouvait se soigner grâce à sa pierre de sante. Après quelques minutes de combat Axel tua enfin l'ours polaire et récupéra la pierre de la vie!

(20)

Il passa la nuit bien au chaud dans la tente royale de l'ours polaire. Le lendemain, il reprit la route et se dirigea vers la cité des volcans. Arrivée là-bas, Axel vit de la lave partout et il aperçut aussi la pierre de la nature tout en haut du plus grand des volcans de la cité. Sans faire exprès Axel marcha dans de la lave et se rendit compte que la pierre de la nature le protégeait en permanence. Il commença donc à escalader le volcan. Après quelques heures d'escalade, Axel arriva enfin en haut du volcan et prit la pierre de la nature.

Axel rentra enfin chez lui.

Il aida tout le monde dans le besoin et vécut heureux jusqu'à la fin de ses jours.

The
End

27

66.

Écriture du conte 3^{ème} jet
Les aventures de Milo

Il était une fois un petit garçon qui s'appelle Milo. On lui racontait depuis tout petit que ses parents son mort dans une forêt magique. Mais il ne les croyait pas.

Il voulait les retrouver et tué celui qui enfermait ses parents. Il habitait dans une cabane totalement abandonner.

[A lors, il se mit en route vers la forêt où ses parents son décéder. En arrivant devant la forêt, il voit des chose étrange. Il se dit je vais aller voir. Il entre alors dans la jungle. Il voit au loin un serpent il est immense, et énorme gros et... Il veut se réfugié, il trouve une cabane de chasseur, celui-ci décide de venir et y aller en suivre la piste, il trouve un fusil, une cache, une corde et une lampe - torche. Il va donc y retourner et de s'affronte. En allant vers le serpent, il trouve un petit lapin qui lui dit: Tu vas voir le serpent Milo lui répond: ou avec peur le lapin dit alors: mais non il ne fallait pas avoir peur de lui, il est sympa. Alors Milo et le lapin se dirigent donc vers le reptile de couleur noir vers le serpent. Milo lui ne veut plus faire de peur. Le lapin est après Milo, il voit et se rencontre. Il ne voit plus le serpent. Il apparaît au lapin et dit: le serpent, le reptile s'approche de Milo et lui dit: ne pas peur de moi je suis gentil. Le jeune garçon s'en va, lui répondit: Heu... OK mais lui

pour peur. Le serpent venait ou brève de la forêt.]
[Le garçon marchand vendait plusieurs jours. Et
continua son chemin. Jusque au jour où il
rencontra une arriérée. Il veut lui parler mais
elle veut tuer Milo. Il courra pendant 5 minutes dans
le sens inverse, en se disant que ses parents sont
peut-être dans il y retourne. Il décide de prendre
son sac, il trouve une corde, un fusil, lamp. torche
et une arde. Il se dit dans son esprit de la tuer. Il affronte
donne la misère. L'arriérée blessé l'enfant, elle
menace ses parents. Milo est fier de rage, il
se délivre d'elle. Il lui donne un grand
coup de sac. [Derrière la toile, il trouve ses
parents.] Il recouvre heureuse toute leur vie. Fin]

22 65

Écriture du conte 3^{ème} jet

La rivière

Il était une fois, il y avait une rivière qui s'appelait « le dangereux river », elle était dangereuse. Un jour, une fille très courageuse qui vivait dans une forêt qui s'appelait Elie, elle était très belle. Elie avait des yeux verts et des cheveux noirs comme un renard. *la jeune fille*

Un jour, elle avait vu plein de gens qui essayaient de traverser le dangereux river, la jeune indolente voulait les aider. Elle devait donc alors créer un grand, et solide pont. Elle chercha du bois dans la forêt, puis, des singes l'empêcha du bois. *à prendre*

La jeune personne commença à courir, Elie vit une cascade et suta, elle atterrit dans l'eau et commença à nager, Elie trouva des pierres et les lança sur les singes, mais il y avait un grand mur devant elle. Elie grimpa et trouva une porte magique et l'ouvrit, et la ferma. Derrière il y avait une très belle pierre, elle toucha la pierre et une fée avec des cheveux bleus et des habits en fleurs roses et verts. *voudrait*

La petite fée dit : « tu peux faire 2 vœux, dit moi ce que tu veux. » Elie dit : « je veux qu'un grand pont qui apparait à la rivière, et que les gens ne son pas en danger. » Les vœux se réalisent et la fille fut très contente. *1*

Fin

* ~~Personne~~
* ~~la porte~~

23

G7

r'

Écriture du conte
3^{ème} jet

La fille qui partit à la
recherche de sa mère.

Il était une fois, dans une maison dans la forêt, vivait une jeune femme qui tombait en ceinte d'un bébé. Un jour l'enfant naquit et c'était une fille elle était blonde aux yeux vert. Mais malheureusement la mère ne pouvait pas la garder alors elle la déposa un petit mot, lui déposa chez sa meilleure amie Sylvie. Au fil du temps elle grandit peu à peu. Et puis un jour elle se promenait et trouva un endroit, une maison, elle s'approcha et entra dedans, elle trouva une enveloppe et découvrit qu'elle s'appelle "Ella" et sa mère était toujours en vie.

Elle quitta la maison et demanda à Sylvie pourquoi elle l'avait menti et partit.

Sortit de la forêt, Ella traversa la rivière sur les rochers glissants et elle aperçut une maison au dessus de la montagne et grimpa. Très affamée et épuisée, elle continua de marcher et s'abandonna par terre. Arrivée elle se mit par terre et tomba dedans. Ella ne savait pas quoi faire.

Mais un moment elle trouva une idée et réussit à sortir. Sortit elle aperçut la maison et donc elle alla frapper à la porte et elle aperçut sa mère et pleura de joie. Sa mère lui expliqua pourquoi elle l'a abandonnée et lui serra très fort dans ses bras.

Ella resta vivre avec sa mère et Sylvie venait leur rendre visite tous les jours.

The end

~~elle aperçut des yeux de chat~~ elle aperçut des yeux de chat elle a du refaire tout le tour de la montagne ensuite

Annexe 17 : Quatrième jet



UNIVERSITÉ DE LIÈGE
Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Quels sont les effets de la relecture collaborative sur les productions d'écrits
des élèves de cinquième et sixième primaire et de quelle façon les
commentaires émis sont-ils pris en compte par les scripteurs ?

Écriture du conte : Quatrième jet (23/02/2021)

Promotrice : Madame Marianne Poumay

Assistante : Madame Virginie Jamin

Mémoire présenté par Ludivine Wilmotte

En vue de l'obtention du grade de master en sciences de l'éducation

①

Écriture du conte : 4^{ème} jet

Une vie difficile

Il était une fois, une femme et son mari, puis un homme vint la sauver et tombait amoureux avec pour, ils eurent un enfant il voulait un garçon car il avait déjà une fille, mais en fait c'était une fille avec les cheveux d'une brune. Et des tâches de rousseur, mais ils l'ont quand même mise à la porte. Un peu plus tard une femme vint l'enfant et sur son coup il y avait une carte avec écrit à donner et la dame fut surprise, de donner un bébé. Et donc la femme et son mari d'elle voulait lui donner un prénom et l'appela Orage. Des jours passèrent jusqu'au jour où Orage venait d'avoir 18 ans elle voulait aller chercher sa famille elle demanda à sa mère la maman acceptait mais la mère disait attention vu que tu devrais passer par la forêt mais il y a un dragon géant et aussi la serpente à 18 têtes. mais Orage ne la croyait pas donc portait elle marchait pendant des heures et des heures même des jours ~~et~~ après arrivait devant la forêt mais devant de tout passant les dragons commencent pas et puis elle entendit un gros rugissement et il y avait de la fumée donc elle alla où elle avait entendu le bruit et là elle vit le dragon géant! Et elle voyait que sa poche était creusée et elle voulait l'aide mais le dragon avait peur d'elle donc elle s'installait et attendait après trois jours le dragon laissa Orage s'approcher et l'aider et le dragon voulait lui offrir un truc en échange et disait je serais à jamais avec toi. portait en route et passait sur le chemin de la mort mais la ~~la~~ serpente à 18 têtes!!! et le dragon ~~la~~ ^{la} ~~et~~ ^{rouge} ~~et~~ ^{et} a tourner tout son corps en terminant par la tête et ^{portait} marchait jusqu'au moment où il sortit de la forêt il continua sur un petit chemin et au bout il voyait une petite maison et marchait jusqu'au moment où il son au pied de la porte et surrait

la forte le parent bon nous mais disait Non nous ne voulons
pers de toi et partait a voir ce pour quel entente de tous
foront j'ai vis deja une famille et rentrerait chez ensemble

4
Jin!

2

Écriture du conte 4^{ème} jet

La louve et le chasseur

Il était une fois, une louve, qui habitait dans une caverne. Elle était grise avec une tache noir sur le front. Elle avait des petites louveteaux, quelque une était grise et les autres noirs.

La louve allait maintenant chercher de la nourriture parce qu'elles avaient très faim. Quand la maman trouva de la bon viande. Un chasseur arriva et l'aperçu il couru au village prend sa voiture avec 2 chiens.

Ils arrivaient dans la forêt la louve aperçut les chiens et se combatte. Un peu après, un chien avait été mordu par la louve, il rentra vite dans la voiture, l'autre combatte encore mais il se blaira dans le piège.

L'homme allait chercher ses chiens ils promenaient les fusil un allait regarder dans la grotte, il prend les petites et part. pendant que les autres endore la louve. Quand elle se reveille elle se trouvait derrière un chasseur, elle parti devant sauter au dessus des petites cage et liber ses enfants et il rentre, les chasseur aperçu et couru après alors et il part vite et sauta les branches, la louve mais les hommes tomba sur les branches parti et ne reviens plus jamais.

La maman rentra sain et sauf. Du prendre des tas de dinars pour rentrer.

Un peu après, elle est arrivée chez elle et retrouva ses
petites contentes ils vécurent heureux tout ensemble.

The end

3

Le phénix d'or

Il était une fois, un jeune garçon de 7 ans son nom est Henri noir de cheveux avec des yeux dorés. Il savait se transformer en phénix. Il ne pouvait pas être humain ou phénix plus d'une heure. Son rêve lui était de pouvoir se transformer quand il le désire. Un jour de soleil Henri se mit à lire un livre sur les pierres magiques à la page 143 il lit qu'une pierre pouvait accomplir son rêve.

Le jeune homme voulait tellement la pierre qu'il se mit en route après 30 seconde.

Il arrive devant la grotte où se trouve la pierre magique. Henri ne voit pas que la grotte il voit aussi un champ de lave et un gépard. Le gépard dit gentiment.

- Toi tu survoles les champs.

- Et oui, et Henri passa de l'autre côté sans souci.

Le bonhomme continue sont chemin et voit un mur de feu.

Le jeune phénix continue sont chemin et traverse le mur, car le phénix tenait de ses serres. Henri ne rien senti. Il continue toujours tout droit mais là un mur est là et impossible de le traverser mais une épée elle se dresse devant lui. Elle est enfoncé dans de la roche mais ça se n'est pas un problème pour le le phénix d'or cet épée contient deux pouvoirs le feu et les portails magique. Henri utilise directement le portail et traverse le mur.

Il arrive de l'autre côté du mur où se trouve une armée de squellette.

Henri utilise une fois un sort de feu et les tue tous. Prend la pierre magique et l'ovale.

Maintenant il peut enfin se transformer quand il le désire.

Il me vient d'avoir 2 ans et voit la princesse des phénix
Deux ans plus tard ils ont ensemble un enfant qui sera se transformer
en géoparc...

FIN!!!

(6)

Écriture du conte 4^{ème} jet

Hector et Maëra la fée

Il était une fois un petit garçon, malheureusement ses parents sont morts, il vivait avec un sorcier maléfique qui l'enferma dans un donjon. Les deux garçons arrivent dans un château le petit s'appelle Hector peu de temps après une fée lui dit je peux t'aider à sortir tu t'appelles comment dit le garçon tous effrayé.

Moi Maëra et toi moi Hector dit le garçon on tremble bien tu vas sortir par la fenêtre mais il y a une étape à passer pour passer les barreaux dit Maëra écoute toi répète après moi Maëra écoute toi et les barreaux tombent tu vois la corde tu dois en tomber et rejoindre moi seule mais une fois arrivés au village il avait des photos de lui parti ou il passait mais très vite il sont repérés ont les échappés après ont retrouvé mais grands parents dit le garçon un ou deux jours plus tard il parti voir les grands parents sont passés par la ville cette fois mais ont à un problème je ne sais pas ce il s'agit je sais juste qui vivent n° 26 rue Mozart mais rien de plus mais s'est parfois en iras un peu plus tard il les trouve et recueille heureux.

Fin

⑦ 67

Écriture du conte 23/02/2021

4^eème jet
L'invasion des zombis

Il était une fois un magicien qui s'appelait l'inventeur, on l'appelait comme ça parce que il inventait plein de chose. Il y avait une petite île qui s'appelait île des zombies qui était gouverné par le roi des zombies Zombian, il terrorisait tous le monde ! L'inventeur voulait détruire Zombian !

Et un jour, il y avait un grand bateau qui arrivait devant sur le royaume. Il y avait plein de zombis, il y avait aussi Zombian. Il voulait une boule de cristal, quand on la en main on est immortel. Les zombies on commencé à attaquer, alors le roi du royaume a dit à ses chevaliers d'aller défendre le château, et les plus de bateau arrivées alors l'empereur a demandé à l'inventeur de créer des flèches anti-zombie au plus vite. Il a travaillé toute la nuit pour créer des flèches il a aussi fait un zizi-zizi et une épée. Le lendemain matin les morts vivants étaient toujours entrain d'attaquer.

ainsi il avait peur moi il n'est dit enfin y'y mais, quand il est parti de sa maison il avait une émeute de zombis qui est arrivé alors il utilise son épée, mais chaque fois qui coupait un zombi il se reconstituait, alors les zombies devenaient de plus en plus énormes

, alors les membres en appelaient à l'aube, l'inventif
était encarté, il était désespéré, alors il se est
pour une qui il avait un yu-yu, il courra pour tous
les touchés. Le bienfaiteur continua sa route. Quand
il arriva au château le pont était levé, puis il se dit
comment vais-je faire pour entrer alors après.
il dit tous les qu'il devrait envoyer un signal. Il
lance une pierre par un trou, mais il y avait
personne. Il a pris une autre pierre et un papier
pour écrire un message, il le lança, il y avait quelqu'un
la personne a dit: j'arrive, mais les membres arrivèrent
pour finir le pont se leva. Il courra vite chez le
seigneur pour donner les flèches. Le souverain a dit merci,
le seigneur a vu le yu-yu, il a dit c'est quoi
ça, l'inventif a dit que c'était un yu-yu
pour l'utiliser il fallait dire une parole magique.
Alors un chevalier arriva pour tester le yu-yu,
le roi a dit la parole magique il le lança sur le
chevalier et mourut. Il demanda à l'inventif de
faire plus. Mais il ne savait plus comment faire,
alors il alla chercher à sa maison. Trouver à sa
maison, il chercha mais il n'a trouvé, mais après
une heure il le trouva, et alla au château. Le
seigneur a donné tous ce qu'il fallait.

Après l'inventif ses mains au travail. En une
soirée il a réussi à en faire mille. Il donna tous les
yu-yu au roi, puis le roi les a données aux chevaliers
-es. Les chevaliers dirent des paroles magiques,
et les lances sur les morts vivants, les morts-vivants

(7)

mouraient un par un. Il ne restait plus que Zombien
et un yé-yé, l'inventeur pris le yé-yé et le lança
sur Zombien et il mourut.

Tous le monde étaient contents, et il se sont mis
au travail pour reconstruire la ville. Après une
semaine la ville était reconstruite et tous le monde
a repris sa vie normal et l'inventeur continua à
inventer plein de chose.

Fin.

8
63

Écriture du conte 4^{ème} jet

Le jument qui voulait apprendre à chasser

Il était une fois une jeune jument blanche qui s'appelait, Kyra. Elle n'aimait pas l'herbe, elle n'adorait pas non plus la nourriture qu'on lui servait dans l'écurie.

Elle voulait donc apprendre à chasser : de la viande vivante ! Elle décida alors de partir pour l'Amérique, la jungle plus précisément. Elle en parla à ses parents, sa mère trouvait ça dangereux, mais son père, lui, n'était pas contre. Kyra partit donc pour l'Amérique.

Après deux mois de marche, elle arriva. Quand elle aperçut la lisière de la jungle, elle galopa comme elle ne l'avait jamais fait. Lorsque Kyra arriva dans la jungle, elle vit un singe et lui demanda "Singe sais-tu qui pourrais m'apprendre à chasser?"

Mais le singe se mit à rire.

- La seule chose que je peux te dire c'est que tu n'as rien à faire dans cette jungle.

- Ça ne m'aide pas, lui répondit Kyra.

Et elle partit. Après quelques minutes, elle rencontra une girafe, et Kyra lui demanda "Girafe sais-tu qui pourrais m'apprendre à chasser?" Et la girafe lui répondit :

- Oui, je sais qui pourrait t'apprendre à chasser. Hélas, j'ai peur, je n'os même pas prononcer son nom. Je veux tout de même bien t'accompagner, mais je n'irais pas jusqu'au bout, désolée.

- Ce n'ai pas grave, dit Kyra, quand partent nous ?

- Demain, dès l'aube reprendit la girafe.
- Et bien alors à demain. Rendez-vous ici même.
- Oui, à demain.

Et Kyra s'en alla.

Et le lendemain elles partirent toutes deux de bon cœur.

Après quelques heures de marche la girafe lui expliqua le chemin et fit demi-tour. Kyra suivit la route que la girafe lui avait indiquée. Hélas, à la place de se trouver devant son temple comme avait dit la girafe, elle se trouva face à face avec... Un tigre. Elle n'avait pas peur car elle trouvait que ce tigre avait l'air très gentil.

Elle lui demanda :

- Tigre, peux-tu m'apprendre à chasser ?
- J'aurais bien voulu, jurement, dit le tigre. Mais je suis trop vieux, il faut que tu en parles à mon fils, il va arranger ton problème.
- Où habite-t-il ton fils ?

- Et l'autre bout de la jungle, mais ça n'a pas d'importance, il vient tous les jours me rendre visite et il n'a pas encore venu, attends un peu, il va arriver, il doit être à la chasse à la girafe, il n'aime que ça ce gros glouton, dit le tigre.

Après quelques minutes un magnifique et robuste tigre apparut. Kyra lui parla de sa demande, il accepta, mais avant il lui demanda d'où elle venait, elle lui répondit qu'elle venait d'une vieille ferme d'Europe. Alors il lui dit "C'est normal que tu n'aimes pas l'herbe elle est dégoûtante là-bas. Goûte celle d'ici."

Elle goûta. Niam ce fut un délice un merveille. Pour le remercier elle lui fit la promesse de lui chasser des gazelles toute sa vie et le tigre pour la remercier à son tour la

⑧ demande en mariage.
G3

Elle accepta. Et ils eurent beaucoup d'enfants. C'est comme ça que l'espèce
des zébrés est venue au monde.

FIN

Samuel et sa quête de pilote

⑨ 66

Il était une fois, un garçon appelé Samuel il avait un rêve de devenir pilote de formule 1. Il vivait avec son oncle et sa tante, dans une maison à la campagne son oncle était mécanicien. Comme tout les matins Samuel prend son petit déjeuner il se lève les dents s'habille après avoir fait sa toilette il va aider son oncle à réparer des véhicules.

Un jour il a un flash de son frère qui est parti il y a un mois et lui Samuel une demain je pourrais réaliser mon rêve, après une longue journée de travail il va dormir, le lendemain matin il voit son oncle et sa tante mort à côté d'eux il y a une enveloppe et une lettre qui dit "bonhomme mort d'une maladie que tu n'a pas le corona dans l'enveloppe il y a de l'argent pour que tu puisse réaliser ton rêve." et alors il décide de partir en France en avion.

Quand il arrive il va voir l'équipe de formule un Mercedes. Mais quand il veut demander pour entrer dans le team l'entraîneur remarque qu'il n'est pas assez de pilote alors, Samuel va se proposer et le coach dit oui alors il prend une formule 1 et fonce et il dépense tout le monde et gagne la course le coach demande à Samuel si il veut entrer dans le team et Samuel répond oui. Mais tu devras passer 3 épreuves première étape une course contre Hamilton, ils vont sur la ligne de départ et commencent la course Samuel prend la tête et Hamilton n'arrive pas à le dépasser après 1h de course Samuel a gagné. Etape 2 la deuxième épreuve le simulateur d'écriture il va dans le simulateur et il commence et là dans le simulateur il entend une voix qui

est entraîné de l'aider pour réussir jusqu'à la fin de
d'étape après trente minute il a réussi. 3 épreuves une
course sur piste mouillée contre la championne du monde Gemante
Glabidou se commença elle prend de l'avance mais Samuel
ne tarde pas à la rattraper tout d'un coup il voit son
frère dans le gradins entrain de l'encourager après 2h
Samuel gagne la course et se presse à son frère.

L'entraîneur accepte Samuel dans l'équipe et il
saut de joie.

Samuel devient célèbre et a retrouver son frère
Marc qui tout les deux habitent dans la même maison.

Fin

10
63

Écriture du conte : 4^{ème} jet (23/02/2021) L'aventure de Kiki et ses amis

Il était une fois un petit oiseau qui s'appelait Kiki, il était tout seul parce qu'il avait perdu sa famille dans un orage. Un jour il voulait retrouver sa famille, il pensa je vais à la place où j'habitais avant avec ma famille. Peut-être ils étaient encore là. Il devait passer beaucoup de trucs : des arbres, des branches etc. parce qu'il était au pied, mais il arriva à la place, mais il voyait rien, seulement les feuilles mortes des arbres. Mais c'est quoi ça là ? pensait-il. C'était une chatte blanche... Elle était sur quelque chose.

Le petit oiseau avait peur, peut-être mangait-elle des oiseaux... Tu ne dois pas avoir peur disait-elle, je suis végétarienne et je ne mange pas d'oiseaux. Oh ok répondit-il. La chatte était sur deux oeufs qui sont tombés de l'arbre. Pourquoi tu es sur ces trucs là disait le petit oiseau. Ce ne sont pas des trucs, ce sont 2 oeufs qui sont tombés de l'arbre, je dois aider et toi aussi. répondit la chatte, les poussins viennent encore. dit elle, et maintenant c'est la nuit dit la chatte blanche et les poussins doivent dormir. et toi je connais une bonne place pour dormir vien, répondit Kiki. Ce soir ils parlaient beaucoup et le petit oiseau racontait son histoire de sa famille et la chatte voulait aider pour retrouver sa famille.

Le lendemain ils allaient chercher la famille de Kiki ensemble avec les deux poussins sur le dos ils partaient en chemin. Ils marchaient et parlaient longtemps et Kiki racontait son nom. Tu vois que je suis le médecin du bois et je crois que j'ai vu ta mère avec des bois disait la chatte. Oh c'est vrai ? Ils sont où ? Demandait Kiki. Un tout petit peut que le milieu du bois, on doit se dépêcher répondit la chatte.

Ne pas trop vite Lulu disait un chat noir qui s'appelait

Noir. C'est qui Lulu demandit le petit oiseau, c'est moi
repondit la chatte blanche et ça c'est mon frère dit-elle.
Donne moi les poussins et tu peux passer dit le chat noir.
Ben jamais ! repondit Lulu. Si tu me les donnes tu peux passer, dit
encore une fois le chat noir. Est-ce que c'est bon que je donne des
bais aux poussins je crois qu'ils ont faim, disait Kiki, oui
bien sûr repondit Lulu. Je pense qu'on doit faire une course dit Eloi.
Qui Peut-être repondit Lulu. Alors la course est qu'on doit faire
à tous du bois, dit Noir, ok repondit Lulu... 3, 2, 1, GO ! Les deux chat
couraient super vite et plus vite et plus vite et plus vite et Kiki restait
avec les 2 poussins qui mangiaient des bais. Encore 1 tour dit Lulu.
mais Noir était plus vite, Lulu dut courir plus vite et elle le
fut. LULU A GAGNÉ criaient les poussins, ok ok je doit avouer que
tu as bien jouer et tu sais que je suis aussi végétarien ? disait Noir
Ben je ne le savais pas repondit Lulu et Merci disaient les poussins
Je vais vous laisser passer et ... je vais vous aider disait Noir. Merci
Noir disaient Lulu, Kiki et les poussins. Je crois qu'on doit donner
des noms aux poussins, disait la chatte blanche. Oui bonne idée
repondit Kiki. J'ai une idée on prend le demi de nos noms et on
les colles ensemble dit le petit oiseau. Alors poussin n°1 est Luki et
poussin n°2 est Eloi dit la chatte. (KIKI) + (LOU) = LUKI ET KIKI + (NOIR) =
NOIRI. Oui super dit Noir. Bien Eloi disait Lulu, bien Luki disait
Noir. En y va.

Ils marchaient et parlaient longtemps et le petit oiseau + les
poussins volaient parce que Kiki leur avait appris les poussins
étaient plus grand et tout le monde était fatigué mais à la fin
ils arrivaient à la maison de de la famille de Kiki à cause de
chercher longtemps.

Maman, maman !! criait la sœur de Kiki. Maman Kiki est
revenu ! La sœur de Kiki s'appelait Rose elle était comme les
poussins. Bonjour maman disait Kiki, oh Kiki tu m'as manqué

10

63

disait la mère de Viki, Elle s'appellait Lisa. Tu m'as aussi demandé
repondit Viki et il disait ça à toutes sa famille : son père Dany son
frère Manuel sa mami Lino son papi Lédéric et sa mère + sa sœur
Et table disait mami, et tout le monde venait, aussi les 2 poussins
et les 2 chats. Quand ils arrivaient ils racontaient toute l'histoire
avec les chats et les poussins.

Personne avait peur. Les 2 chats et les 2 poussins pouvaient rester et
les poussins n'étaient plus des poussins mais des petits oiseaux
comme Viki et sa famille. **ET ILS VÉCURENT TOUS
LONGTEMPS TRÈS HEUREUX.**



Écriture du conte

4^{ème} jet

Le chevalier et le dragon

Il était une fois un chevalier nommé Tristan. Il n'était pas courageux.

Un jour il surprit une conversation entre son seigneur et le roi. Il dit qu'il menaçait de renvoyer Tristan.

Pour éviter le déshonneur le chevalier décida d'aller tuer le dragon des terres voisines.

Alors qu'il traversait une forêt sombre, il entendit un bruit derrière lui. Il se retourna et vit un troll à la peau verte qui le pourchassait. Que me veux-tu ? demanda Tristan en lui mettant son épée sous la gorge.

- j'ai été chassé de mon village dit le troll

et je dois accomplir un acte de bravoure pour pouvoir y retourner. Donc je poursuis toutes les créatures qui pénètrent dans la forêt. Le chevalier lui proposa de s'arrêter avec lui pour tuer le dragon.

Le troll accepta. Ils ont marché très longtemps

jusqu'à arriver au pied de la montagne du dragon.

Et il monta les marches du périple mais Tristan ne voulut pas, il avait trop peur. Mais le troll lui dit qu'il serait le premier à le tuer. Et les deux aventuriers se mirent en route.

En chemin il crusa des sèves du dragon et les botai tout un par un jus qu'on s'en soit il vit le dragon. Le troll

chevalier sauto le pete .

Et le komba comanse grufe et épe sontrecho dans
un komba san merci

Mais a lo fin le dragon tomba et Kristomrame
sa tête a son royaume et le trolle retrouva
sa place parmi les sien FIN

73
64

Écriture du conte : 4^{ème} jet.

Le prince Pierre et ses sept lutins.

Il était un fois, un jeune prince appelé Pierre il était très beau mais un peu trop redouté par le comard blanc heuveur d'un autre royaume.

Mais le bute du prince était de vaincre enfin la bête à plume.

Un jour que le ciel était très beau, un de soud énorme surgissait. C'était le comard blanc ! Quand tout à coup le barbare déboulait, Pierre et ses lutins se cachèrent derrière un arbre mais le comard se doutait de quelque chose mais il passait sans les avoir vus. Pierre et ses gnommes se réfugiaient dans leur cabane. Le lendemain matin Pierre se réveillait et ne voyait plus ses lutins mais en descendant ils étaient répartis comme par magie. Mais le prince se demandait pourquoi ils étaient endormis par terre ? Mais il ne le jamais **trouva**, le jour suivant ses gnommes se réveillaient et ne savaient rien de ce qu'il s'était passé. Quelques jours plus tard, les elfes sentaient quelque chose de bizarre. Mais d'un coup comme un diable le comard sortait de sa cachette, Pierre dit, « c'est le moment de combattre le Comard blanc ». Quand tout à coup la bête à plume sort une tête endormée.

Pierre dit aux lutins « il faut se battre jusqu'à la mort » un lutin répond « si je dois me sacrifier pour vous je le ferai »

nous battre!)).

Après des jours de combat un des gnoumes me survécut
pas à cette bataille mais Pierre parvint à tuer le grand
blanc. Donc les petit homme ne sont plus 7 mais 6. Pierre
et ses six lutins vécut jusqu'à leur fin de leur vie sans
aucun souci mais plus tellement heureux.

Fin!

(14)

Écriture du conte 4ème jet

Écriture après étayage

Le farfadet du Père Noël

Il était une fois un jeune farfadet qui s'appelait Luigil, Luigil habitait dans une grande forêt sa mère et lui vivaient seul son père est mort à sa naissance. Luigil rêvait d'aller au monde du Père Noël. Pour travailler pour lui mais il ne pouvait pas parce que s'il était que autorisé pour les lutins.

Un jour une vieille dame est venue lui parler du monde du père Noël elle lui dit que le monde du père Noël se trouve au Nord puis à ce moment là Luigil pensa à une idée s'enfuir la nuit quand tout le monde dormait.

La nuit tombait sur la forêt le jeune farfadet s'était préparé à partir. Il partit vers le nord mais Luigil ne savait pas ce qu'il lui arrivera. Il marcha des kilomètres. Mais il a un problème l'océan arctique à ce moment là il était désespéré à un moment il leva la tête et vit un bateau Luigil à ce moment là il monta sur le bateau et le conduisit jusqu'au Pôle Nord il monta à bord et le conduisit. Arrivant au Pôle Nord il descendit. Il marcha des kilomètres. Puis à un moment il vit une grotte Luigil se posa sur quelque chose de très très doux il se leva et se retourna et vit un ours, et vit un ours. L'ours se réveilla et le poursuivit et il courait à tout aller et il se rempara l'ours. La nuit tombait Luigil avait froid il alluma un feu pour se réchauffer il se posa. Le lendemain matin il voyait plein de grand bruit il croyait qu'il n'y avait personne, il faisait trop de bruit il vit des loups sortir des trous mais en fait les trous étaient des trous les loups le poursuivaient à un moment Luigil était bloqué devant un énorme mur de neige les loups l'entouraient!

75

Écriture du conte 4^{ème} jet

Le mariage du prince

Il était une fois, un prince charmant nommé Charles, il était connu dans le monde entier pour ses quêtes. Il voulait trouver la femme de sa vie. Il est prêt à quitter le royaume de Pologne pour la ~~conquerir~~ conquérir de son cœur.

Et un beau jour le prince partait à la recherche de la femme qu'il rêvait. Il a traversé l'Allemagne, le Pays Bas et le prince trouva une fée dans un belle plaine. Il lui demanda où il pourra trouver la femme de sa vie. Elle lui a dit dans le royaume secret de Belgique mais pour y entrer il fallait tuer le monstre des enfers. Il marcha des jours et des jours, comme prévue le monstre était là sur le chemin.

Il commença le combat en lui coupant les deux bras et puis la tête. La fée m'avait pas tout dit, des centaines de garde sont apparus. Le prince ne laissait pas combattre mais il se fit emprisonner au royaume. Le prince essaya de forcer la serrure de la cellule et réussira à ouvrir la porte. Il voyait la princesse. Il tomba amoureux mais s'était pas si facile il devrait tuer le prince d'Allemagne au tournois pour être le roi de la princesse. Le combat fut épique il était rarement battu. Il gagna en étant sans pitié.

Il demanda à la princesse d'être sa souveraine et accepta.

Il vécut heureux et eurent beaucoup d'enfants

Fin

Écriture du conte, 1^{er} jet
Le voyage de Renor

Il était une fois, un petit renardeau qui s'appelait Renor. Il vivait dans une tanière avec une grande famille. Il était heureux, avait ses frères et sœurs, ses cousins cousines, il s'amusaient. Mais il avait l'impression de ne pas avoir quelque chose, mais il ne savait pas quoi. Alors il demanda à toute sa famille ce qui lui manquait, mais personne ne put répondre.

Donc il décida de faire quelque chose que aucun renard n'avait jamais fait, il allait voyager pour trouver la réponse à sa question.

Le jour suivant, Renor dit au revoir à son foyer et partit. Il avait pris une très vieille carte de son grand-père pour ne pas se perdre. Il passa d'abord par un petit ruisseau et ensuite il arriva à la forêt. Il marcha, marchait marcha jusqu'à ce qu'il soit fatigué, il se coucha et s'endormit. Le lendemain, il se réveilla à cause d'un croquement de branches. Il se leva mais ne vit que des arbres. Soudain, il entendit de nouveau un bruit, derrière lui, il se retourna et vit un loup ! Avant qu'il put dire quoi que ce soit, le loup dit : "Invente, je crois que j'ai trouvé mon déjeuner !" Renor fut à toute vitesse mais le loup le poursuivait et en un clin d'œil il l'avait rattrapé, le loup l'attrapa par le cou et l'emmena vers sa maison. Quand ils arrivèrent chez lui, il chauffa un feu et mit un gros chaudron au-dessus. Il demanda au renardeau ce qu'il voudrait faire comme sou avant d'être mangé : "Je voudrais trouver la réponse à ma question." "Et c'est quoi ?" demanda le loup. "C'est ce qui me manque ?" répondit Renor. Le loup réfléchit, comme il respectait ses déjeuners, il accepta de l'aider. Alors, ils partirent ensemble pour un long voyage. Depuis que Renor était parti de chez, il avait marché tellement qu'il devait être au milieu de l'été. Et après beaucoup d'heures, ils s'arrêtèrent pour se coucher, le loup alla chercher de la nourriture pendant que Renor fit du feu. Mais une surprise dangereuse apparut devant lui, un serpent ! Le petit renardeau se battit courageusement mais le serpent était trop fort. Un moment où il allait mordre Renor, une main poilue attrapa le serpent, le loup ! "Je crois que j'ai trouvé de la nourriture." dit-il. Quand ils avaient fini de manger, ils se remettaient en marche. Un jour, après avoir marché jour et nuit, pendant des mois, ils arrivèrent devant la forêt amazonienne. Ça avait l'air d'une forêt normale, mais à l'intérieur il y avait beaucoup de pièges et une fois à l'intérieur, c'était quasi impossible d'en ressortir. mais ils devaient

passer, donc ils décidèrent de rentrer dedans. Ils avaient même par marché 70 minutes qu'ils seraient plus dans quelle sens ils devaient aller. Soudain, le petit renard ou se souvint qu'il avait prit une carte il le sortit de son sac et le déplia, mais il y avait un truc qui n'allait pas, la carte était toute blanche. Ils ne comprirent pas ce qui se passait, "mais où doit-on aller, maintenant !" s'exclama Bendor, et justement au moment où il dit cette phrase, se dessinait quelque chose sur la carte, une route. Ils comprirent qu'il fallait la suivre et la suivirent.

Quelques jours plus tard, ils arrivèrent à la fin de la route. Ils étaient en haut d'une falaise, tout près de la plus grande cascade au monde, il mesurait 972 m de haut et se situait au Venezuela.

C'est à ce moment là que Bendor avait trouvé sa réponse, il n'avait pas la connaissance de l'endroit où se trouvait la source du monde, et maintenant il l'avait. "Oh, maintenant que j'ai trouvé ce que je voulais, tu peux me manger." dit-il au loup. "Non, je ne veux plus te manger, grâce à toi j'ai fait un voyage merveilleux, tu peux partir en paix." Et c'est comme ça que le petit renard ou retourna fièrement à la maison.

Fin

17 (65)

Écriture du conte 4^{ème} jst 23/12/2021

Le 24 décembre

Il était une fois, un jeune nommé Zibault, il vivait avec ses frères nommés Marc, Arthur, Paul, François et Storm, dans le monde du père Noël.

Un jour, le père Noël vient leur donner une grosse épreuve. Cette épreuve est de finir les cadeaux pour le 24 décembre, mais pour eux c'est impossible parce qu'on est déjà le 9 décembre. Le lendemain matin les lutins se réveillaient très tôt pour finir les cadeaux. Mais quelques minutes plus tard. Ils voient un nouveau ami. C'est un jeune lutin nommé Victor, très rapide pour faire les cadeaux.

Un jour les jeunes lutins ne trouvaient plus de papier cadeau. Donc Zibault et Victor décida d'aller au magasin mais malheureusement ils n'en trouvaient pas, donc les deux petits lutins vont dans un magasin de jouet et là les deux lutins le trouvent. Quand ils rentraient chez eux les autres très contents continuaient les cadeaux.

Quand la nuit tomba, la fatigue commence chez les sept lutins et décida d'aller se coucher. Au réveil de bonne humeur le travail continuait chez le père Noël. Pendant l'après-midi un très gros problème se pose il manque quelques jouets. Marc et Paul vont vite au magasin et vont vite au rayon jouet. Arriver là les deux lutins téléphone au père Noël pour savoir ce qu'il faut prendre, le père Noël répondit vous devez prendre une PSS, un chien en peluche et des legos. Quand les lutins retournent là bas ça recommence à tout emballer.

Mais un jour, un problème se pose à Arthur, il attrape un virus

très contagieux où il n'y a pas de médicament. Alors les lutins décida de faire un médicament eux même. Vu que c'est très compliqué deux lutins vont à la pharmacie et demande un antidote pour voir si ça marche, quand ils rentra là bas le père Noël le donne à Arthur mais ça marche pas. Après le 4^{ème} essai c'est bon. Le lendemain matin après 30 minutes les cadeaux sont finis et prêt pour le 24 décembre.

Le jour du réveillon de Noël les lutins fiers et le père Noël prêt pour sa tournée il partit distribuer les cadeaux.

Les lutins se dire encore une épreuve de faites.

FIN!

98

Écriture du conte 4^{ème} jet Le rêve de Naruto

Il était une fois un jeune adolescent au nom de Naruto. Ce jeune garçon est fan de Super Naysen. Un jour lui est venue une idée, il veut devenir aussi fort que son héros favori. Deux mois après que son idée lui est venue, il commence à s'entraîner. Un peu plus tard un voisin avise sa maman ne veut plus que Naruto s'entraîne.

Naruto ne sait plus quoi faire ! Après avoir réfléchi, il a trouvé une solution, il va s'entraîner en cachette mais pour ça il ne faut se faire remarquer.

Après être assez compétent, il décide de s'inscrire à des tournois près de chez lui.

Après deux tournois remportés, il se rend compte que Super Naysen s'améliore aussi et que ça va être dur de parvenir le dépasser.

Naruto devrait aller chercher pour participer aux meilleurs tournois du monde.

Sa mère le veut passer à la télé et le dispute. Naruto lui dit : maman le sport de combat c'est toute ma vie. Sa mère lui dit : ok mais tu termines tes études.

Naruto a bientôt fini ses études et pourra recommencer les tournois.

Il a terminé depuis une semaine et est déjà inscrit à des tournois un peu partout. Juste avant le tournoi il se fait une entorse à la 4^{ème} cheville gauche. Pendant deux mois il n'a pas pu s'entraîner.

Deux mois plus tard il peut s'entraîner mais doucement par internet.

Il est invité au tournoi national où il y a toutes les stars du sport de combat.

Il passe les qualifications pour le tournoi, il gagne tous les combats et arrive en finale. Il doit se battre contre son héros favori.

Il monte sur le ring, regarde son adversaire.
Le combat commence et arrive à mettre Super Rayen K.O.

Deux ans après son exploit il rencontre une jeune fille au nom de Wejien et eurent un enfant au nom de Riade.

Écriture 4^{ème} jet

Le temple de l'île perdue

Il était une fois, Corentin un adolescent très gentil mais pas qui apprécier de tous. Il se faisait horaler mais ne voulait pas le dire à sa maman car un jour, il voulait devenir un héros et pour lui un héros ne montre pas ses émotions. Un jour, sa maman voulu faire un voyage, préparé depuis un mois mais elle voulait ajouter dans son voyage ses horceliers en ~~pas~~ pensant que c'était ses amis, pour ne pas la décevoir, il fit semblant d'être content, il partait dans un jour.

Un jour plus tard, Corentin regardait l'orion avec peur puis la madame au micro prononça "l'orion pour le Portugal est sur le point de partir." Or le voyage était pour le Portugal, il fallait vite embarquer, Corentin s'assaya à cacher de sa maman il y en avait pour 3h de vol.

Durant le vol, il y avait beaucoup d'orage. 30 mn après, les pilotes disaient "nous avons perdu le signal merci de rester calme." Plus cinq minutes après, BOUM! L'orion allait croquer l'orage l'orion tape! Plus! Plus! Plus! Plus un bruit Corentin ouvre les yeux l'orion avait crashé sur une grande île tout le monde était encore évanoui. Il en profita pour aller trouver des vivres car il s'avait qu'ils devraient rester quelque temps sur cette île.

En se baladant il vit un serpent, le serpent essaya de le mordre mais rata, juste après, avec une attitude spécial il le félicita "ne vas pas le... le... bas!" Plus le serpent parla, Corentin retourna avec les autres.

Quand il arriva tout le monde était réveillé mais tous en forme. alors il
se dit que c'était le moment de faire ses preuves, il voulait les sauver
et devenir un héros. Alors Corentin, avec une grande voix commença
" nous allons faire un camp avant la tombée de la nuit, récupérer de la nourriture".
Tout le monde commença sans discuter de motin, Corentin était levé tôt, il
réveilla tout le monde et dit " nous allons explorer l'île dans 1h
préparez-vous". 1h après, on restait groupé, tout le monde était prêt. ^{nouveau paragraphe} Après 2-3 min
de marche, ils virent un singe, le singe mordit le bras de Corentin, puis les singes
les prièrent " n'allez pas les bras!". En tournant voir ses yeux inquiets.
Malgré tout ils continuèrent leur marche. Plus tard, une lumière brillait aux
loins à l'opposé de la lumière les dizaines d'animaux en courant disaient
tous la même chose " n'allez pas les bras!". Ils étaient tous excités et inquiet.
Corentin ne voulait rien entendre car il était sûr que il fallait y aller!
Après quelques minutes de marche on pouvait voir un temple construit en or
qui brillait tellement il brillait.

Ils entraient dans le temple. En plein milieu du temple on pouvait voir
un esprit maléfique, Corentin cria à l'esprit " je veux te vaincre je
veux devenir un héros!!!" L'esprit disparait aussitôt.

Il avait à peine le temps de célébrer sa victoire qu'il entendait
au sous sol du temple des cris il se précipite en bas et vit une jeune
femme derrière des barreaux Corentin la libéra directement. 1h après
~~il~~ il avait célébré sa victoire et c'était réconcilié avec ses
ses barreaux maintenant il faut retourner sur la plage, après des
heures de marche, ils étaient enfin sur la plage avec tous les autres,
ils retournaient sous l'abri.

(19)

Écriture 6^{ème} jet
Suite

Le matin, un hélicoptère les attendait. Ils les avaient cherchés durant toute la nuit. Ils embarquèrent tous, pour retourner, chez - eux. Un jour plus tard, ils étaient enfin tous rentrés. Après cette évènement personne n'a plus parlé de ce qui s'est passé, des choses restent inexplicables mais bon parfois c'est bien de ne pas tous savoir, quelques années plus tard. Corentin est devenu le héros d'un petit bébé nommé Léo. Avec sa femme Jessica la prisonnière qui était dans le temple. Maintenant, Corentin a 28 ans il est heureux tout va bien! N'oublie pas n'abandonne jamais vos rêves!

(20)

Écriture du conte: 4^{ème} jet (23/02/2021)

Les quatre pierres

Il était une fois, un jeune garçon qui s'appelait Axel et qui avait un rêve, celui d'avoir les quatre pierres magiques qui lui permettraient d'aider tout le monde dans le besoin: celle de la sante afin de soigner les blessés, celle de l'argent pour en donner à ceux qui en ont besoin, celle de la vie pour ressusciter les morts et enfin celle de la nature pour éviter les catastrophes naturelles. Mais pour Axel allait devoir passer des épreuves dans différents lieux tels que la cite des volcans pour la pierre de la nature, la jungle pour celle de l'argent, le désert alpin pour celle de la vie et le désert du Sahara pour celle de la sante.

Quand Axel devint majeur, il décida de partir pour accomplir sa quête.

Il commença par la jungle parce que c'était l'endroit le plus proche de chez lui. Axel marcha pendant de très longues heures. Un beau jour, il arriva enfin dans la jungle où il découvrit la terrible épreuve qui l'attendait, celle des orang-outans qui consistait à prendre la pierre de l'argent des mains de ceux-ci. Il entendit rapidement les orang-outans et tenta sa chance

mes les singes étaient plus malins que lui. Après quelque heures, la nuit tomba enfin et les orang-outans s'endormirent. Axel en profita donc pour leur prendre la pierre des mains. Le lendemain matin, il reprit sa route et décida d'aller chercher la pierre de la sante dans le désert du Sahara. Quelque jour plus tard, il arriva à destination. Et là, entre quelques dunes de sable, il aperçut un bout de béton. Axel décida donc de creuser et il découvrit un gros bloc de béton avec une porte. Il ouvrit celle-ci et commença à explorer les lieux. Il tomba alors sur un grand couloir au bout duquel se trouvait la pierre de la sante. Axel regarda autour de lui et vit qu'il y avait des pièges cochés tout le long du couloir. Il essaya donc de les désamorcer. Il y arriva pour tous sauf pour un qu'il ne vit pas. Axel se prit alors une flèche dans l'épaule et il souffrit beaucoup. Heureusement pour lui, il était arrivé au bout du couloir et devant lui se dressait la pierre de la sante. Il l'a prit et se soigna immédiatement grâce à elle. Axel reprit le couloir dans l'autre sens et passa la nuit là. Après une bonne nuit de sommeil, il reprit sa quête et partit pour le désert glaciale. Sur le chemin, Axel trouva une épée magique qui était plantée dans un roche et il réussit à la prendre. Il arriva enfin dans le désert glacial et y découvrit un village où vivait une armée de pingouins et leur chef, un ours polaire. En observant un peu mieux il remarqua que c'était le

(20)

chef qui avait la pierre qu'il cherchait. Axel commença à réfléchir et se souvint qu'il avait trouvé une épée magique un peu plus tôt dans la journée. Il décida donc de passer à l'attaque. Il attaqua d'abord l'armée de pingouins puis l'ours polaire mais celui-ci ne se laissa pas faire et donna quelques coups à Axel mais, ce n'était pas grave puisqu'il pouvait se soigner grâce à sa pierre de sante. Après quelques minutes de combat Axel tua enfin l'ours polaire et récupéra la pierre de la vie! Il passa la nuit bien au chaud dans la tente royale de l'ours polaire. Le lendemain, il reprit la route et se dirigea vers la cité des volcans. Arrivé là-bas, Axel vit de la lave partout et il aperçut aussi la pierre de la nature tout en haut du plus grand des volcans de la cité. Son frère exprès Axel marcha dans de la lave et se rendit compte que la pierre de la sante le protégeait en permanence. Il commença donc à escalader le volcan. Après quelques heures d'escalade Axel arriva enfin en haut du volcan et prit la pierre de la nature.

Axel retourna enfin chez lui.

Il aida tout le monde dans le besoin et vécut très longtemps dans un bonheur parfait.

the
end

(27)

Écriture du conte : 4^{ème} jet
Les aventures de Milo

Il était une fois un petit garçon qui s'appelle Milo. On lui racontait depuis très petit que ses parents son mort dans une forêt magique. Mais il ne les croyait pas.

Il voulait les retrouver et tuer celui qui enfermait ses parents. Il habitait dans une cabane totalement abandonner.

À l'ère, il se mit en route vers la forêt où ses parents son soi-disant mort. En arrivant devant, le bois il voir des choses étrange. Il se dit, je vais aller voir. Il entre alors dans la jungle. Il voit ou loin un serpent immense, d'énorme creux etc. Il veut se réfugié, il trouve une cabane de chasseur, celui-ci désire donc qu'il y aller en ouvrir la porte, il trouve un fusil, une pelle, une corde et une lampe-torche. Il va donc y retourner et de s'apprêter. En allant vers le serpent il trouve un petit lapin qui lui dit : tu vas voir le serpent. Milo lui répondit oui avec peur. Le lapin dit à Milo : mais non il ne fallait pas avoir peur de lui, il est simple. Alors Milo et le lapin se dirigent donc vers le reptile. Le serpent pour vers le serpent. Milo lui ne veut plus courir de peur. Le lapin vit après Milo, il vas de se rencontrer. Il ne voit plus le serpent ! Il apercevait le lapin à l'entée du serpent. Le reptile s'approche de Milo et lui dit : Ne pas peur

de moi je suis gentil. Le jeune garçon s'en va,
lui répondit. Heu... OK mais tu fais peur. Le serpent
s'en va dans une boue de la forêt.

Le garçon marche pendant plusieurs jours. Et
continue son chemin. Un jour où il
rencontre une sorcière. Il veut lui parler mais
elle veut tuer Milo. Il court pendant 5 minutes
dans le sens opposé. En se disant que ses parents
sont peut-être là, il y retourne. Il ouvre de force
son sac, il trouve, une corde, un fusil, le mp
pêche et une roche. Il se débrouille avec ses de la
tuer. Il affronte donc la magale d'argent de la
l'enfant, elle menace ses parents. Milo est fou de
rage, il se débrouille d'elle. Il lui donne un grand
coup de roche.

Après la talle, il trouve ses parents. Il
reçoit leurs heures toute sa vie.

Fin

(21)

Écriture du conte 1^{ème} jet

La rivière

Il était une fois, il y avait une rivière qui s'appelait « le dangereux rivièr », elle était très dangereuse. Un jour, une fille très courageuse qui vivait dans une forêt qui s'appelait Elise, elle était très belle. La jeune fille avait des yeux verts, et des cheveux roux comme un renard.

Un jour, elle avait vu plein de gens qui essayaient de traverser la rivière. La jeune adolescente voulait les aider. Elle devait donc alors créer un grand, et solide pont. Elle chercha du bois dans la forêt, puis, des singes l'empêcha à prendre du bois.

La jeune héroïne commença à courir, Elise vit une cascade et sauta, elle atterrit dans l'eau et commença à nager, trouva des pierres et les lança sur les singes, mais il y avait un grand mur devant. Elise grimpa et trouva une porte magique l'ouvrit, et la referma. Derrière la porte, il y avait une très belle pierre, elle toucha la pierre et une fée avec des cheveux bleus et des habits en fleurs roses et verts.

La petite fée dit : « tu peux faire 2 vœux, dit moi ce que tu voudrais »
Elise dit : « je veux qu'un grand pont qui apparait à la rivière, et que les gens ne sont pas en danger. »

Les vœux se réalisèrent et la fille fut très contente.

Fin

23

Écriture du conte
4^{ème} jet

La fille qui partait à la
recherche de sa mère

Il était une fois, dans une maison dans les bois, vivait une jeune femme qui tombait en cinte d'un bébé. Un jour l'enfant mourut et c'était une fille, elle était blond avec yeux vert. Mais malheureusement la mère ne pouvait pas la garder alors elle la déposa un petit mot, lui déposa chez sa meilleure amie Sylvie. Au fil du temps elle grandit peu à peu. Et puis un jour elle se promenait et trouva, un endroit, une maison, elle s'approcha et entra dedans, elle trouva une enveloppe et découvrit qu'elle s'appelle "Ella" et sa mère était toujours en vie.

Elle quitta la maison et demanda à Sylvie pourquoi elle l'avait menti et partit.

Partit de la forêt, Ella traversa la rivière sur les rochers glissants et elle aperçut une maison au dessus de la montagne et grimpa. Très affamé et épuisé, elle continua et s'abandonna pas. Mais elle aperçut des loups donc elle a dû naviguer tout le tour de la montagne ensuite, arrivée elle n'avait pas vu le trou et tomba dedans. Ella ne savait pas quoi faire.

Mais un moment elle trouva une idée et réussit à sortir. Sortit elle aperçut la maison et donc elle alla taper à la porte et elle aperçut sa mère et pleura de joie. Sa mère lui expliqua pourquoi elle l'a abandonné et lui serra très fort dans ses bras.

Ella resta vivre avec sa mère et Sylvie venait leur rendre visite tous les jours.

The end

Annexe 18 : Tableaux des analyses des relevés de thèmes : commentaires écrits

Analyse des relevés de thèmes : commentaires écrits

Thèmes générés en lien avec la question de recherche :

Quels types de commentaires écrits les élèves fournissent-ils à leurs pairs lors de la relecture collaborative du conte ?

<p>Groupe n°1 – E3, E5, E20 Groupe n°2 – E6, E15, E19 Groupe n°3 – E8, E10, E16 Groupe n°4 – E1, E11, E13 Groupe n°5 – E2, E17, E22 Groupe n°6 – E9, E18, E21 Groupe n°7 – E7, E14, E23</p>					
Dimensions évaluées	Indicateurs	Thème généré en lien avec les commentaires écrits. Type de commentaire.	Présentation plus détaillée du thème (commentaires écrits des élèves)	Raisonnement analytique spontané	Analyse du raisonnement analytique
Dimension énonciative et pragmatique	Polyphonie du texte, gérer la voix des autres	Gérer les discours des personnages 23	E16(R) à E8(S) Ce n'est pas toujours au passé simple.	Attention, il encadre un verbe au présent. En réalité E16(R) n'a pas vu que les marques du discours étaient là (tirets, ...) et que E8(S) utilise le présent dans ses discours.	Ici nous en revenons à la polyphonie du texte non comprise, les personnages parlent. Changement de voix !
	Implication du relecteur, prise en compte du travail de l'autre.	Apprécier le travail du scripteur 29	E15(R) à E19(S) J'aime beaucoup le concept et j'ai pris du plaisir en le lisant.		L'histoire est bien, sympa, super mais d'autres sont allés plus loin. Pourquoi ne pas diviser ces commentaires en sous-thèmes ?
			E6(R) à E19(S) Ton conte est rempli de courage et d'émotions.		Les émotions ressenties.
			E6(R) à E15(S) Ton conte était superbe mais avec des détails en trop.		Attention ici il y a un mais...
			E11(R) à E13(S) Beau texte.		Général.
			E11(R) à E1(S) Bien détaillé.		Général.
			E23(R) à E7(S) J'adore l'idée des zombies.	Intéressé.	Critère du choix du sujet.

			E14(R) à E7(S) Le titre est accrocheur.	Donner l'envie de lire la suite.	Critère du titre.
			E14(R) à E23(S) J'adore le but de l'histoire. L'histoire n'est pas lassante.	BUT	Critère de la structure.
			E23(R) à E14(S) J'adore Luidgie n'abandonne pas et accomplit son rêve.	Motivation dans l'accomplissement de l'histoire.	Critère du personnage
			E3(R) à E5(S) Tu as bien changé de la manière du début (l'autre conte Blanche Neige je pense).	E3(R) félicite E5(S) car il se rend compte qu'il a modifié le début du conte de Blanche-Neige pour le faire sien.	Critère de la situation initiale.
			E20(R) à E5(S) Le conte est bien mais un peu basique.	E20(R) remarque lui aussi le rapport au conte Blanche Neige mais trouve cela basique.	Attention ! ici la valorisation est très diminuée.
			E3(R) à E20(S) C'est mon conte préféré maintenant très bonne idée.		Émotions.
			E5(R) à E3(S) Sinon c'est génial.		Général.
			E5(R) à E20(S) Sinon ton conte est super.		Général.
			E10(R) à E16(S) Il est très chouette le but du héros est parfait.		Critère.
			E10(R) à E16(S) Il est très bien imaginé.		Général.
			E10(R) à E8(S) Le but du héros est parfait.	BUT	Critère.
			E16(R) à E10(S) L'histoire pas mal bien imaginée.		Général.
			E8(R) à E10(S) Bravo.		Général.
			E22(R) à E2(S) Belle histoire créative.		Général.
			E9(R) à E21(S) Le texte est bien.		Général.

			E18(R) à E9(S) Mais beau conte.		Général.
			E21(R) à E18(S) Il est super ton conte, c'est une bonne histoire.		Général.
			E9(R) à E18(S) Ton conte est bien.		Général.
			E15(R) à E6(S) Tu avais une bonne idée continue comme ça.		Général.
			E18(R) à E21(S) J'aime l'idée super !		Général.
			E20(R) à E3(S) L'histoire est bien pensée.		Général.
			E14(R) à E7(S) L'histoire est bien pensée et j'aime bien vu que c'est imaginaire.		Émotion.
			E7(R) à E14(S) C'est bien expliqué.		Général.
	Construction de l'espace et du temps	Viser l'adéquation des temps de conjugaison employés 14	E20(R) à E3(S) (montre que ses verbes doivent être au passé simple et non à l'imparfait).	Flèche et correction des verbes dans la marge. Notion de durée dans le temps des actions.	Durée d'une action dans le temps emploi de l'imparfait ou du passé simple.
			E20(R) à E5(S) Les verbes sont au présent et non au passé attention à l'accord des verbes.	Correction dans la marge.	
			E15(R) à E19(S) Le temps ne correspond pas.		
			E13(R) à E11(S) Tu ne respectes pas le temps du passé.		À revoir avec les commentaires oraux car discussion sur l'utilisation des temps.
			E13(R) à E1(S) Tu n'as pas respecté le temps du passé.		
			E16(R) à E10(S) Corrige les temps des verbes en mettant au passé		

			simple ou à l'imparfait les verbes mal conjugués les verbes sont encadrés.		
			E21(R) à E9(S) La conjugaison.	Rien de plus.	
			E21(R) à E18(S) Le temps de conjugaison.		
			E14(R) à E7(S) Ce n'est pas le même temps.		
		Signaler les manques d'indicateurs temporels ou spatiaux 13	E1(R) à E11(S) Tu parles d'un seigneur et puis paf, il y a un dragon et là il parlait et là il se trouve dans la forêt.	E1(R) ne comprend pas comment son héros se retrouve là puis à un autre endroit sans qu'il en soit parti ou que le temps ait avancé.	
			E16(R) à E8(S) Entre la phrase oui à demain et le lendemain elles... Tu ne dis pas ce que Kyra fait.		
Dimension sémantique et symbolique	De quoi parle le texte ?	Imposer un changement 16	E13(R) à E1(S) Il faut que tu changes la fin de ton histoire.	E13(R) ne veut pas de la fin de l'histoire de E1(S).	Peu d'élèves osent attaquer le fond de l'histoire de ses pairs. C'est très personnel.
		Suggérer un changement 28	E16(R) à E8(S) La jungle n'est pas en Amérique donc tu peux la remplacer par la forêt amazonienne.		E16(R) propose un changement en invoquant la logique géographique.
	Épaississement de la pensée	Demander des éclaircissements, des précisions sur le conte 12	E11(R) à E1(S) Pourquoi elle va voir le cercueil ?	E1(S) en réécrivant son conte ne fait plus mourir sa mère adoptive. Donc disparition du cercueil. Elle a besoin d'une famille pour la fin de son conte ? Elle s'est rendu compte qu'elle allait	Ajout de personnages et de valeurs différentes au fil du conte.

				laisser son héroïne seule à la fin du conte.	
			E11(R) à E13(S) Qui c'est le canard blanc ?		
			E13(R) à E1(S) Je n'ai pas trop compris le début.	Peut-on être à moitié mort ?	
			E13(R) à E1(S) Onze quoi ?	Initier la discussion sur le choix de Onze.	
			E11(R) à E1(S) Ce n'est pas clair	E11(R) encadre l'endroit qu'il trouve peu clair.	
			E5(R) à E3(S) Il écrit le garçon puis après il écrit le phoenix. Je ne comprends pas.	E5(R) demande des éclaircissements car il n'a pas compris qu'ils ne faisaient qu'un.	
			E15(R) à E19(S) Peur de quoi ?	Sur une action.	
			E16(R) à E10(S) Manque de détails dans la situation initiale comment a-t-il perdu sa famille ?		
			E2(R) à E22(S) Il n'y a pas de description de la fée.	La description des personnages principaux est importante pour E2(R).	
			E 14(R) à E23(S) Je n'ai pas vraiment compris la douzième phrase.	Sur une phrase entière.	
		Questionner la présence d'un objet, d'un personnage 30	E13(R) à E1(S) Dans ton histoire il y a des objets qui apparaissent comme par magie.	Quel est le sens de leur présence ?	
			E22(R) à E2(S) Comment a-t-elle eu les couvertures ?	L'apparition de ces couvertures « à l'improviste » questionne E22(R)	
		Faire émerger une évidence	E11(R) à E13(S) Les lutins sont 7,	E13(S) modifie son	

		11	il y en a un qui meurt donc ils ne sont plus que 6 et non le contraire.	récit en suivant le commentaire de E11(R)	
			E3(R) à E20(S) Axel ne peut pas mourir à la fin, il a la pierre de vie.	Évidence de l'immortalité avec la pierre de vie.	
			E16(R) à E10(S) comment Lulu pouvait savoir à quoi ressemblait la mère de Kiki pour la rechercher ?	Pas de description de Kiki de la part de E10(S).	
	Évolution de la structuration textuelle et sémantique	Critiquer la structuration sémantique 21	E20(R) à E5(S) Attention au sens.	E20(R) souligne les phrases concernées mais ne propose pas d'alternatives.	
			E20(R) à E3(S) L'histoire n'a pas vraiment de sens.		
		Suggérer un changement de structure en fonction du sens 22	E9(R) à E21(S) La fin est un petit peu bizarre.	E9(R) met en relation la fin du texte avec la partie 5 non présente. Pas vraiment de résolution.	Il n'y a pas de sens car il manque une partie de l'histoire : sa résolution.
			E3(R) à E20(S) La pierre de la nature pourrait se trouver dans la jungle et inversement pour celle de l'argent dans le volcan.	Plus en accord avec la réalité nature - jungle et argent - volcan	
Construction d'un rapport à la norme	Rapport aux normes élémentaires	Pointer ou corriger les erreurs orthographiques 20	E20(R) corrige les erreurs soulignées de E3(S) dans la marge		
			E20(R) corrige ou pas les erreurs de E5(S) dans la marge et souligne en couleurs	Nombreuses erreurs dans la correction de E20(R).	
			E3(R) à E5(S) attention à l'orthographe		
			E14(R) à E7(S) fautes d'orthographe	E14(R) n'a rien souligné.	
			E23(R) à E7(S) orthographe	E23(R) a mis des vagues sous les mots fautifs.	

			E10(R) à E8(S) précisément E10 a souligné le mot et l'a recopié dans la marge en entourant les accents	Mise en avant des erreurs par le fait de le souligner puis le corriger avec des notes précises.	
			E14(R) à E23(S) faute d'orthographe. Malheureusement		
			E7(R) à E23(S) il faut faire attention à l'orthographe de arbre.	E23(S) l'écrit harbre	
			E7(R) à E14(S) il faut faire attention à l'orthographe de est, naissance, rêvait	E7(R) corrige parfaitement les mots en y ajoutant les flèches.	
			E8(R) à E10(S) pointe des fautes « d'orthographe selon elle ou de prononciation » A un jour elle lui propose de le modifier par un jour peut-être	Correction de l'erreur.	
			E16(R) à E10(S) l'orthographe n'est pas mal il y a quand même des fautes mais ça va.		
			E16(R) à E8(S) l'orthographe est bonne, quelques fautes mais c'est bien.		
			E13(R) à E1(S) orthographe	E13(R) fait une flèche et corrige le mes en mais	
			E13(R) à E11(S) orthographe	E13(R) barre les mots fautifs dans le texte et corrige au- dessus	
			E22(R) à E17(S) souligne les mots fautifs	E22(R) ne propose pas de corrections	
			E17(R) à E2(S) faute d'orthographe	E17(R) ne fait rien, pas de propositions, sans souligner.	
			E2(R) à E22(S) l'orthographe	E2(R) ne propose pas de corrections.	

				Il souligne de la même couleur les corrections et les répétitions.	
			E17(R) à E22(S) faute d'orthographe	E17(R) ne fait rien pas de propositions, sans souligner	
			E9(R) à E21(S) Il y a quelques fautes d'orthographe.	E9(R) souligne les « quelques » fautes trouvées.	
			E18(R) à E21(S) deux trois fautes d'orthographe	E18(R) ne dit pas lesquelles.	
			E21(R) à E9(S) L'orthographe	E21(R) souligne des choses mais tout est souligné de la même couleur (crayon) orthographe et répétitions. Donc pas de possibilité pour le scripteur de repérer de quelle erreur il s'agit.	
			E9(R) à E18(S) Je ne trouve pas beaucoup de fautes d'orthographe.		
		Pointer les erreurs de ponctuation 7	E6(R) à E19(S) Trop de virgules		
			E16(R) à E10(S) Je mettrais quand même quelques virgules, point et des choses comme ça.		
			E18(R) à E21(S) Pour moi il manque des points et des virgules, deux trois fautes d'orthographe	Où ? Aucune indication sur le conte.	
		Repérer les répétitions lexicales 18	E1(R) à E13 (S) Il a répété trop souvent certains mots	Pas de propositions de changement	

				ou de substitution	
			E13(R) à E1(S) répétitions	Lesquelles ?	
			E13(R) à E11(S) répétitions	E13 souligne en noir les mots qu'il considère comme des répétitions.	
			E1(R) à E11(S) Trop de répétitions Tristan, dragon, troll.		
			E11(R) à E1(S) répétition du mot onze.		
			E20(R) à E5(S) Trop de répétitions et les souligne.	E20(R) Montre où se trouve les modifications à exécuter. Il l'écrit deux fois.	
			E5(R) à E3(S) Tu mets tout le temps le mot « transformer ».		
			E5(R) à E3(S) Il a répété deux fois la même chose.		
			E3(R) à E5(S) Attention aux répétitions.	Il l'écrit deux fois !	
			E6(R) à E19(S) Trop de répétitions avec Corentin.	Souligne les répétitions mais ne propose pas d'alternatives	
			E23(R) repère les répétitions chez E7(S) et les souligne idem chez E14(S)	E7(S) Zombie, zombian, roi E14(S) Luigie, père Noël, ours. E23(R) trace un trait droit sous les répétitions.	
			E8(R) à E16(S) Beaucoup de répétitions signalement de celles-ci : Renor, feu, loup, question, forêt.		
			E16(R) à E10(S) Les mots disait et répondait tombent		

			souvent dans le texte.		
			E8(R) à E10(S) Il y a des répétitions : la chatte blanche, Kiki,...		
			E8(R) à E16(S) il y a beaucoup de répétitions : Renor, feu, loup, réponse question, forêt.		
			E22(R) à E17(S) il y a trop de répétitions	Souligne le ils	Répétitions de noms mais aussi des indicateurs temporels mais, mais S'il y a une répétition des indicateurs temporels le texte en lui-même présente une mauvaise construction dans le temps
			E22(R) à E2(S) Trop de répétitions « elle »	E22(R) souligne les elle	
			E17(R) à E2(S) trop de répétitions	E17(R) ne souligne rien	
			E2(R) à E22(S) Il y a un peu trop de répétitions	E2(R) souligne au crayon les répétitions	
			E17(R) à E22(S) les répétitions	E17(R) ne souligne rien	
			E2(R) à E17(S) Il y a trop de répétitions	E2 (R) ne souligne rien	
			E9(R) à E21(S) Il y a une répétition de l'araignée.		
			E18(R) à E9(S) Un peu trop de répétitions	Où ? Pas d'indications sur le conte	
			E21(R) à E9(S) Il y a des répétitions	E21 (R) souligne tout au crayon pas de différenciation avec le reste.	
			E9(R) à E18(S) Pour moi il y a trop de répétitions de Super Sayen		
			E21(R) à E18(S) Il a des répétitions	E21(R) Souligne les répétitions.	

		Comparer la segmentation et la structuration du conte à la structure du genre « conte » 17	E13(R) à E11(S) Pas assez d'épreuves	E13(R) suggère ainsi à E11(S) de suivre la structure du genre conte	Il lui demande de rajouter du texte, des épreuves à surmonter pour créer une histoire autour du héros.
			E13(R) à E1(S) Pas assez d'épreuves.		
			E20(R) à E3(S) Pas de paragraphes	Ils se retournent mutuellement le même commentaire	
			E3(R) à E5(S) je ne vois pas d'épreuves		
			E20(R) à E5(S) La structure n'est pas bien détaillée.		
			E5(R) à E20(S) Je n'ai vu qu'une seule épreuve.		
			E20(R) à E3(S) Deux épreuves sur trois ont la même résolution.		
			E15(R) à E6(S) Nommer son personnage au début du conte pour le présenter.	Comparaison à la structure du conte dans la situation initiale je présente mon héros.	
			E15(R) à E6(S) Tu n'as pas de situation déclencheur	Comparaison à la structure du conte	Difficultés d'épaississement de la pensée car il n'y a pas d'éléments déclencheur pas de but à son conte.
			E15(R) à E19(S) et à E6(S) Pas assez d'épreuves, de paragraphes.		
			E6(R) à E15(S) Une ou deux épreuves en plus aurait été bien mais il n'y a pas de résolution à chacune des épreuves.	De la dernière épreuve découle le mariage avec la princesse mais ce n'est pas dit explicitement dans le conte.	
			E7(R) à E14(S) Pas de paragraphes mais		

			il y a toutes les épreuves et toutes les parties.		
			E7(R) à E23(S) Il faut mettre des paragraphes.		
			E14(R) à E23(S) On ne dit pas le nom de la fille.		
			E14(R) à E7(S) Il y a bien les structures du conte.		
			E16(R) à E8(S) Il n'y a pas vraiment d'épreuves et il manque des détails dans la situation initiale.	Quels détails ? Qu'est-ce pour E16 qu'une épreuve ?	Certains élèves n'ont pas la même conception de l'épreuve dans le conte.
			E8(R) à E16(S) Structure pas bien définie. Pas de paragraphes.		
			E8(R) à E16(S) Je ne vois qu'une épreuve.		
			E8(R) à E16(S) La situation initiale n'est pas trop longue ni trop courte.		
			E16(R) à E8(S) Il n'y a pas vraiment de résolution.	Si le tigre lui offre de la bonne herbe !	
			E8 à E10 il n'y a pas beaucoup d'épreuves.		
			E16(R) à E10(S) Par contre il n'y a qu'une épreuve.		
			E10(R) à E16(S) Il n'est pas dit dans la situation initiale que Renor est un renard	Si mais il est écrit renardeau.	
			E10(R) à E16(S) Il me manque des paragraphes		
			E2(R) à E22(S) Il n'y a pas les trois épreuves.		
			E17(R) à E2(S) La résolution est pareille que l'épreuve.		
			E22(R) à E2(S) Le titre correspond bien mais pas d'épreuve.		

			E9(R) à E21(S) La partie 5 de la structure non là.		
			E21(R) à E9(S) Il manque une résolution je trouve.		
			E18(R) à E9(S) Il manque des paragraphes.		
			E9(R) à E18(S) Je trouve qu'il manque une épreuve.		
		Évaluer la graphie 19	E1(R) à E11(S) Je sais pas très bien lire...	E1(R) évalue la graphie de E13(S) en lui disant qu'il ne sait pas lire.	E1(R) dit plutôt qu'il ne sait pas lire mais pas que c'est mal écrit. On dirait que c'est sa faute.
			E5(R) à E3(S) Il pourrait écrire plus grand.	De nouveau la remarque ne s'adresse pas directement à l'élève concerné (il).	
			E15(R) à E6(S) Fais attention à ton écriture.	Ici c'est plus direct comme approche.	
			E14(R) à E7(S) L'écriture n'est pas tout le temps compréhensible.		
			E7(R) à E23(S) L'écriture est bonne.		
			E10(R) à E16(S) L'écriture n'est pas très facile pour lire.		
	Emprunts et transformations	Rappeler l'utilisation des outils de cours, des lectures 27	E15(R) rappelle à E6(S) que dans tout conte il y a un titre.	Tous les contes lus possèdent un titre c'est un retour à ce que l'on a vu et lu.	
			E9(R) à E18(S) Il manque un titre.		
	Prise de risque, inventivité linguistique	Pointer Les erreurs de syntaxe 15	E13(R) à E1(S) Exprime que la syntaxe n'est pas maîtrisée. Les phrases ne correspondent pas.	Les phrases sont trop longues et E1(S) n'arrive plus à gérer sa syntaxe.	
			E3(R) à E5(S) Tu peux faire des phrases.	E3(S) exprime sans le dire que ses phrases ne	

				sont pas correctes.	
			E15(R) à E19(S) À des moments il manque des mots		
			E16(R) à E10(S) parfois il y a des phrases incompréhensibles.	E16 montre la phrase par une flèche.	
			E14(R) à E7(S) Les mots des phrases ne se suivent pas.		
			E7(R) à E23(S) Les phrases sont dans l'ordre.		
			E22(R) à E17(S) mots manquants	E22(R) trace un rond car elle a mis une légende à ses remarques.	Façon de montrer l'erreur.
			E21(R) à E9(S) Les phrases ne se suivent pas.	Pas de trace dans le texte.	
			E21(R) à E18(S) Les phrases ne se suivent pas.	Idem	
	Densification textuelle	Proposer d'utiliser les matériaux présents pour épaissir le texte 24	E3(R) à E20(S) Tu peux utiliser les pierres pas que celle du soin.	Utiliser des matériaux qui se trouvent dans le conte et qui ont été laissé sans utilisation.	
			E14(R) à E7(S) On ne parle pas d'épée	E7(S) construit des fléchettes pour détruire les zombies mais ne les utilise pas et utilise une épée qui n'a pas de pouvoir !	

Annexe 19 : Tableaux des analyses des relevés de thèmes : commentaires oraux

Analyse des relevés de thèmes : commentaires oraux

Thèmes générés en lien avec la question de recherche :

Quels types de commentaires oraux les élèves fournissent-ils à leurs pairs lors de la relecture collaborative du conte ?

<p>Enregistrement n°1 (Groupe n°7 – E7, E14, E23) Enregistrement n°2 (Groupe n°6 – E9, E18, E21) Enregistrement n°3 (Groupe n°5 – E2, E17, E22) Enregistrement n°4 (Groupe n°1 – E3, E5, E20) Enregistrement n°5 (Groupe N°3 – E8, E10, E16) Enregistrement n°6 (Groupe n°2 – E6, E15, E19) Enregistrement n°7 (Groupe n°4 – E1, E11, E13)</p>					
Dimensions évaluées	Indicateurs	Thème généré en lien avec le verbatim. Type de commentaire.	Présentation plus détaillée du thème (verbatim des élèves)	Raisonnement analytique spontané	Analyse du raisonnement analytique
Dimension énonciative et pragmatique	Choix d'une voix d'énonciation	Choisir une voix d'énonciation 31	E19(R) à E6(S) Demande à plusieurs reprises qui « ILS », puis « IL » Qui ? le petit garçon ? E15 pose la même question.	Le scripteur a du mal à poser ses personnages.	L'élève ne se situe pas dans son récit et n'arrive pas à situer ensuite ses personnages en prenant du recul.
			E15(R) à E6(S) Tu dis il était une fois un petit garçon, malheureusement ils sont...ils sont morts et ...j'ai pas compris qui est mort en fait.		
	Polyphonie du texte, gérer la voix des autres	Gérer les discours des personnages 6	E7(R) demande à E23(S) pourquoi elle souligne des mots qui sont justes. Il l'a vérifié au dictionnaire et au Bescherelle.	E7(S) tient à expliquer son choix en le justifiant à l'aide de ses déjà-là. Il explique avec ses mots qu'il a choisi le présent de manière consciente. Quand on utilise un dialogue on le met au présent.	E7(S) utilise les outils et surtout réaffirme ses choix en se confortant dans l'idée que ses choix orthographiques étaient les bons étant donné qu'ils se rapportaient à la polyphonie du texte. Cependant, il a totalement oublié la ponctuation du dialogue.
	Implication du relecteur, prise en compte du travail de l'autre.	Apprécier le travail du scripteur 33	E14(R) à E23(S) J'aime bien le but de la petite fille qui apprend que sa mère est toujours en vie.	Donner son avis sur le conte, sur le produit.	Donner un avis en utilisant des justifications : pourquoi je le trouve comme ça. C'est sur le conte et non pas

					sur la réalisation. On parle du produit et non de son exécution. Critère.
			E23(R) à E7(S) Le conte est chouette et pas ennuyeux		Sentiment.
			E14(R) à E7(S) J'aime bien le but de l'inventeur et des zombies.		Critère
			E7(R) à E14(S) L'idée du farfadet qui veut aller dans le monde du père Noël c'est vraiment très bien.		Critère
			E7(R) à E23(S) Une petite fille qui veut retrouver sa mère c'est vraiment très bien comme histoire		Général
			E17(R) à E2(S) C'est un très, très beau conte	Aspect	Évaluer la beauté d'une production. Général.
			E11(R) à E13(S) J'ai mis que son cadre était mieux détaillé que le deuxième jet	Évolution du travail	Révisions
			E3(R) à E5(S) Bravo d'avoir changé la fin de l'histoire et pour avoir essayé de faire des paragraphes.	Évolution du travail mais le verbe « essayé » suggère encore des erreurs.	Évaluer le travail en cours mais aussi ce qu'il reste à faire
			E3(R) à E20(S) j'adore toujours ton texte	Réaffirme sa position par rapport à ses commentaires écrits.	Continuité de l'appréciation malgré les changements effectués
			E6(R) à E19(S) ton conte est bien bravo.		
			E6(R) à E15(S) ton conte est mieux que la première fois et la deuxième.		Évolution du regard et du conte.
			E15(R) à E19(S) ben je trouve que tu t'es beaucoup amélioré		

			E16(R) à E8(S) le titre correspond bien il est bien imaginé.		Critère
			E16(R) à E10(S) c'est bien mais pas toujours très bien.		Attention, remarque négative !
			E8(R) à E10(S) ton histoire est bien inventée, bravo.		Général
			E18(R) à E9(S) sinon c'est une chouette idée	E18(R) dit à E9(S) que sa façon d'aborder son conte est chouette.	Général
	Construction de l'espace et du temps	Interroger la durée du temps : la durée des événements, la récurrence des nombres pour exprimer le temps. 8	E11(R) trouve que deux jours de combat sans arrêt c'est un peu long, E13(S) se justifie en disant que c'est une histoire imaginaire et que le héros est très résistant.		E13(S) réaffirme son choix en prenant comme preuve que dans un monde imaginaire tout est permis
			E6(R) trouve que E19(S) est trop précis dans sa conception du temps : dix ans plus tard, trente minutes...	Moins de précision qui correspondent plus aux critères d'un conte.	Le vocabulaire temporel trop précis de E19(S) ne convient pas à E6(R).
			E14(R) dit à E7(S) que quand les zombies arrivent ça dure trop longtemps.		
		Signaler les manques d'indicateurs temporels ou spatiaux 35	E7(R) dit à E14(S) que ses phrases ne correspondent pas car il se passe un événement quelque part puis la phrase suivante, tout à fait ailleurs E14(S) admet qu'il s'est complètement téléporté.		
Dimension sémantique et symbolique	De quoi parle le texte ?	Partager ses valeurs 1	E1(S) à la fin du jet 3 tue sa famille en la faisant brûler par un dragon. E11(R) ne supporte pas	E11(R) Symbole de la famille /respect E1(S) Symbole de la famille qui la	Récurrence de ce thème à travers d'autres contes Famille Respect Bienveillance

			l'idée que la famille de Onze (l'héroïne) soit brûlée. E13(R) trouve également que c'est limite, limite.	rejette parce que c'est une fille ? Famille sans cœur qui met son enfant à donner à l'extérieur. Symbole de la mère adoptive très bienveillante, elle veut bien qu'elle retrouve sa famille, elle l'aide, la prévient des dangers. E1(S) change la fin de son conte mais si elle est triste et résignée elle garde la force de regarder vers l'avenir « je n'ai pas besoin d'eux j'ai déjà une famille »	Force Méchanceté de la famille
	Épaississement de la pensée	Demander des éclaircissements et des précisions sur les retours écrits 26	E3(S) demande à E5(R) pourquoi il veut des éclaircissements sur le garçon et le phœnix car c'est la même chose.	Ici les élèves ne sont pas sur la même longueur d'ondes : E3(S) sait très bien de quel personnage il parle c'est la même personne.	Il est intéressant de noter que cela se rapporte à la polyphonie du texte qui parle ? qui prend place dans le conte ? E5(R) ne se rend pas compte que c'est la même personne qui est capable de se transformer.
			E17(S) à E2(R) quand tu as écrit mes commentaires tu n'as pas souligné les répétitions du coup j'ai pas compris les répétitions que tu m'avais dit.	L'élève souligne un problème de compréhension car il n'y avait pas de notes écrites sur sa production.	
			E1(S) a choisi le prénom Onze pour son personnage mais E13(R) ne le	E13(R) ne comprend pas E1(S) et E1(S) ne comprend que E13(R)	E1(S) se réaffirme dans son choix car il pense que E13(R) n'a rien

			comprend pas. Il suggère que Onze n'est pas un prénom.	n'ait même pas compris que c'était un prénom. E1(S) campe sur ses positions et explique que Onze est un nom avec l'aide du deuxième relecteur E11(R). E1(S) ignore la remarque car elle vient de quelqu'un qui n'a rien compris à son histoire.	compris à son conte vu qu'il n'a même pas imaginé que Onze pouvait être l'héroïne. Réaffirmer ses choix
			E14(S) Je ne comprends pas pourquoi la répétition de l'ours je suis obligé de préciser que c'est lui sinon on va mélanger Luigie à l'ours.		
		Demander des éclaircissements des précision sur le conte 26	E18(R) à E9(S) J'ai juste envie de savoir c'est quoi sa routine du matin ?	Préciser les actions	Demander à l'élève d'explicitier une notion qui peut être claire pour lui épaisir le texte par des descriptions peu présentes.
			E16(R) à E8(S) Il manque des détails dans la situation initiale où habite Kyra ?	C'est important et il a raison car cela va impacter la suite du conte puisqu'elle voyage beaucoup : elle se rend dans la jungle...	Notion d'espace et de temps très importante pour E16(R) qui veut coller à la réalité.
			E14(R) à E7(S) Je ne comprends pas bien le moment où les zombies arrivent pour attaquer je ne comprends pas le but		
		Questionner la présence d'un	E11(R) : « J'ai l'impression qu'il	E1(S) prend la remarque de	

		objet, d'un personnage 3	y a un dragon, je ne sais pas comment il est là, quoi, très bien... ?	E11(R) très sérieusement car elle fait du dragon un personnage à part entière dans son dernier jet (il devient même une aide pour elle puisqu'il la sauve du serpent. E1(S) restructure complètement la partie péripétie de son conte en fonction des remarques reçues.	
			E11(R) à E13(S) Ben au début tu dis qu'il se cache avec ses lutins-là mais au début on le dit pas qu'il en a.	E11(R) reproche à E13(S) de ne pas avoir présenté les nains au début de l'histoire. E13(S) dit l'avoir fait mais E11(R) a raison (seulement dans le titre).	Il reproche la non-présentation des personnages principaux puisqu'ils aideront à vaincre le canard blanc.
			E21(R) à E18(S) Ton épreuve se finit d'un coup il rencontre une fille. On ne comprend pas bien d'où elle vient la fille.	Un personnage apparaît sans explication dans le conte.	L'origine des personnages est questionnée le sens de l'arrivée de ce personnage dans l'histoire pourquoi est-il là ?
			E19(R) à E6(S) on dit le sorcier puis d'un coup le méchant, on n'a jamais parlé de méchant.	L'identification des personnages n'est pas faite dès le début incompréhension	
		Faire émerger une évidence 9	E3(R) dit que le personnage principal qui a la pierre de la santé ne peut pas mourir à la fin du conte. Il doit vivre pour aider les	La logique qui est celle de la possession de la pierre nous fait dire qu'en effet le héros ne peut pas mourir à la fin. E20(S) promet	

			autres dans le besoin. E20(S) argumente que cette pierre n'est pas forcément pour lui.	d'y réfléchir et changera la fin de son conte. E20(S) admet l'illogisme de sa phrase finale.	
	Évolution de la structuration textuelle et sémantique	Suggérer un changement de structure en fonction du sens 34	E20(R) à E5(S) Elle voit la sorcière puis elle est direct à la maison c'est tout chamboulé.	Ordre des actions qui gênent le lecteur.	Structuration textuelle difficile.
			E18(R) à E9(S) Moi j'aurais mis son rêve un peu plus tôt dans la première parenthèse		
Construction d'un rapport à la norme	Rapport aux normes élémentaires	Pointer ou corriger des erreurs orthographiques 25	E3(R) corrige les erreurs de E5(S) en lui montrant les mots écrits la tacher = l'attacher	Prise de conscience de la difficulté de montrer des erreurs orthographiques à l'oral et donc écriture des mots	
			E3(R) à E5(S) Il aida tout le monde	Idem	
			E22(R) à E17(S) Il y a des fautes d'orthographe		
		Pointer les erreurs de ponctuation 5	E13(R) à E11(S) Et mets aussi des virgules parce que parfois il y a des phrases et tu enchaînes direct au lieu de mettre ta virgule.		
		Repérer des répétitions lexicales Proposer des variants lexicaux (champ lexical) 2	E1(R) trouve que E13(S) a répété trop souvent le canard blanc dans son histoire.	E13(R) n'accepte pas bien la remarque au départ, puis il dit qu'il veut bien y réfléchir. L'enseignante propose de trouver ensemble un substituant au nom canard (cygne, pingouin,) E13(S) n'adhère pas à	Montrer qu'il y a des moyens de le remplacer Le manque de vocabulaire bloque-t-il la substitution des mots ?

				ces propositions mais en utilisant le champ lexical du mot canard on peut le nommer en rapport avec son corps : animal à plumes.	
			E1(R) trouve qu'il y a trop de répétitions et propose à E11(S) d'utiliser le « il » dans son conte.	E11(S) ne veut pas que l'on puisse se tromper de personnage et propose lui-même un autre substitut.	Lien avec la syntaxe car si les phrases sont bien construites on ne peut pas se tromper de personnage. La pronominalisation est difficile.
			E6(R) trouve que E15(S) a employé trop souvent femme dans son texte.	Proposition de remplacement par la conquérante de son cœur.	
			E19(R) à E15(S) La femme de sa vie surtout.	Un autre élève acquiesce de la tête abonde dans le sens de l'autre.	
			E6(R) propose de mettre plus de « il ».	Il y a un groupe et donc il on ne sait pas quel personnage est désigné.	
			E7(R) dit qu'il a trouvé des synonymes sur Synonymo mais que ceux-ci ne lui convenaient pas car « ce n'était pas vraiment la même chose ».	Utilisation des tablettes pour les synonymes	Les élèves sont conscients de ce qu'ils veulent exprimer et n'utilisent donc pas des mots qui ne sont pas vraiment intéressants pour eux.
			E8(R) propose à E16(S) d'utiliser la boule de poils rousse à la place de Renor car il revient un peu trop souvent		
			E17(R) à E22(S) Beaucoup de répétitions les « elle » et les Élise.	Pas de propositions de changement malgré les	

				hésitations de E22(S).	
		Comparer la segmentation et la structuration du conte à la structure narrative du genre « conte » 32	E15(R) à E6(S) Il n'y a pas de but à ton histoire.	E6(S) confond les termes but et épreuve et ne comprend pas les remarques.	
			Dans la situation initiale E15(R) reproche à E6(S) de ne pas avoir présenté son personnage en le nommant.	E6(S) répond en disant que c'est parce que c'est le soir et que le héros ne peut pas réveiller le sorcier.	
			E15(R) à E19(S) Le moment déclencheur ne commence pas au bon moment.	Montrer que l'on a des choix à faire	
			E15(R) à E6(S) Ton titre correspond bien à l'histoire.		
			E14(R) à E7(S) La résolution est mélangée avec la situation finale.		
			E14(R) à E23(S) Pas assez d'épreuves.		
			E18(R) à E21(S) Pour moi il manque deux, trois paragraphes.	La subdivision du texte est incomplète	L'élève relève le manque de subdivisions dans le texte de son pair.
			E21(R) à E9(S) Tes épreuves sont un peu mélangées		
			E17(R) à E2(S) Un peu petit pour le paragraphe des trois épreuves.	E17(R) parle de paragraphe trop petit	Ce qu'il cherche à demander c'est un épaississement des idées du pair il veut des renseignements supplémentaires Des détails sur les épreuves.
			E17(R) à E22(S) T'as fait que quatre paragraphes et normalement il y en a cinq.	E17(R) trouve que c'est mélangé car il ne distingue pas les paragraphes du conte en	

				fonction de sa structure.	
			E13(R) à E1(S) Toutes tes épreuves ont la même résolution.		
		Évaluer la graphie 10	E1(R) à E11(S) À cause de ton orthographe on sait pas très bien lire.	E1(R) rappelle à E11(S) qu'il n'écrit pas bien mais E13(R2) intervient et l'excuse : on a tous notre écriture...	Confusion orthographe/ graphie
			E13(R) à E11(S) J'ai mis ton écriture parce qu'il y a des mots que je ne comprenais pas trop.		
			E5(R) à E3(S) S'il peut écrire un peu plus grand il y a des phrases où il écrit et il écrit trop petit alors je comprends pas.		
	Emprunts et transformations	Dénoncer l'inadéquation lexicale 4	E1(S) utilise le mot défoncer E13(R) lui dit que l'on ne trouve pas cela dans les contes.		
	Prise de risque, inventivité linguistique	Pointer les erreurs de syntaxes 36	E21(R) à E18(S) Je ne comprends pas quelques phrases qui sont mal un peu mal tournées on va dire...	L'élève emploie le terme mal tournées pour des phrases dont la syntaxe est compliquée.	
			E2(R) à 22(S) Il manque un mot après « empêcha ».	L'élève trouve que la phrase n'est pas correcte car un mot est manquant dans la phrase.	

Annexe 20 : Cadre pratique destiné aux enseignants



UNIVERSITÉ DE LIÈGE
Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Quels sont les effets de la relecture collaborative sur les productions d'écrits des élèves de cinquième et sixième primaire et de quelles façons les commentaires émis sont-ils pris en compte par les scripteurs ?

Cadre pratique destiné aux enseignants

Promotrice : Madame Marianne Poumay

Assistante : Madame Virginie Jamin

Mémoire présenté par Ludivine Wilmotte

En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation

Année académique 2020-2021

1. Faire découvrir aux élèves le type de texte qu'ils auront à écrire

Ce cadre pratique a été mis en place à partir du dispositif « Itinéraires » de Colognesi :

Séance de cours n°1 (une séance de 50')	Objectif : donner l'envie d'écrire.
<p>Mettre ce projet sur les rails et présenter ses différentes étapes. Nous expliquons aux élèves qu'ils vont écrire un conte, que ce travail se déroulera sur plusieurs semaines et que le fruit de leur travail sera présenté sous la forme d'un recueil illustré lors des séances d'activités artistiques et qu'il sera ensuite offert à la classe de première primaire (support du tutorat à la lecture pour les temps de midi). Nous formons des trios pour organiser un premier débat entre les élèves : on se questionne sur ce qu'est un conte, comment il se construit, les outils dont ils vont avoir besoin pour la production écrite. Ensuite, une mise en commun des constatations est effectuée : il s'agit de débattre afin de confirmer les caractéristiques communes à conserver et les différences observées. Des livres de contes traditionnels sont distribués afin d'en extraire des indices et de trouver des similitudes entre les contes. Le fait de présenter des contes traditionnels plus familiers des élèves leur permet de ne pas s'attarder sur la lecture, mais sur l'organisation du texte. Une synthèse des éléments importants à retenir est reproduite sur une affiche. Il est à noter que pendant ces six semaines, un moment presque quotidien est consacré à la découverte et à l'écoute d'un conte.</p>	

2. Première version

Séances de cours n°2 (quatre séances de 50')	Objectif : repérer les caractéristiques et la structure narrative de l'écriture d'un conte.
<p>Le conte « <i>Le serpent à sept têtes</i> » est distribué aux élèves la veille de la lecture en classe, ce qui permet aux élèves en difficulté de préparer la lecture à leur rythme, ainsi que de pouvoir rechercher au dictionnaire la signification des mots inconnus. En classe, nous repérons individuellement, par trios, puis en correction collective, les caractéristiques du conte en complétant une grille issue de notre recherche initiale afin de réinvestir ces éléments.</p> <p>Pour découvrir la structure narrative, un texte, « <i>Le Petit Crapaud</i> », décomposé sous forme d'extraits est proposé aux élèves. Il s'agit de replacer les différentes parties dans l'ordre chronologique de l'histoire en tenant compte des indices repérables dans le texte et en manipulant celles-ci. La correction collective de cet exercice permet de préciser la</p>	

signification des cinq étapes de la structure narrative : la situation initiale, l'élément déclencheur, les éléments perturbateurs ou modificateurs, la résolution, la situation finale. Afin de travailler le découpage du texte en cinq étapes, nous proposons un nouveau texte, « Folflamme », à travailler individuellement à domicile. En classe, le découpage de ce texte est discuté en groupe de trois, où un accord doit être trouvé pour proposer un découpage commun, puis une discussion en groupe-classe a lieu afin de compléter la structure narrative en commun.

Remarques :

Les élèves écrivent le premier jet de leur conte en tenant compte des tableaux-synthèses réalisés précédemment : utilisation des caractéristiques et de la structure du conte. Pour aider les élèves en manque d'inspiration, nous proposerons des « aides à la page blanche » qui consistent en un relevé des personnages, des objets, des verbes, des connecteurs temporels utilisables. Aux élèves n'ayant toujours pas réussi à trouver l'inspiration nous présentons des cartes contes à tirer (un personnage, un lieu, un objet). Voir le site <https://taniere-de-kyban.fr/2017/les-cartes-a-conter-pour-inventer-des-histoires-et-des-contes>. Il est alors possible de construire une histoire à partir de ce point de départ. Si un élève n'est toujours pas en capacité de trouver un début d'histoire, nous le dirigeons vers un site « les contes de fées » <http://expositions.bnf.fr/contes/pedago/atelier/index.htm> sur lequel il est possible de choisir toutes les parties du conte à partir d'images. Il peut ensuite créer un texte autour du fil conducteur proposé. Selon le dossier de synthèse du Cnesco (2018) « Pour les écoliers, notamment en difficulté, les modifications d'un brouillon sont coûteuses. Commencer par une phase de travail sous une autre forme que le texte (schéma, tableau, dessin,...) pourrait donc permettre de structurer et d'explorer avant d'écrire ».

3. Étayage par l'enseignant

Séance de cours n°3 (une séance de 50')	Objectif : relire les synthèses et les comparer à son premier jet.
Nous réalisons une relecture du premier jet en groupe-classe en proposant aux élèves une relecture collective des synthèses réalisées et en les comparant au texte déjà produit. Nous proposons aux élèves une relecture orale de ces consignes et une réflexion orale sur chacune d'elles. Nous laissons à chacun le temps de relire sa propre production et d'y ajouter des annotations si nécessaire.	

4. Deuxième version

Séance de cours n°4 (une séance de 50')	Objectif : Réviser et réécrire son conte.
Les élèves révisent et réécrivent leur conte en tenant compte des connaissances nouvelles acquises lors de la séance d'étayage précédente. Ils travaillent de façon individuelle.	

5. Construire des commentaires efficaces

Séance de cours n°5 (une séance de 50')	Objectif : Produire des commentaires efficaces.
<p><u>Mise en situation :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Rappel de la tâche à effectuer et des étapes de construction d'un conte en tenant compte de ses caractéristiques et de sa structure, et explicitation par les élèves des modifications perçues après la phase d'étayage.- Informer les élèves de l'objectif visé : commenter les textes des autres.- Faire lire un document à commenter : texte d'un élève de leur âge ne faisant pas partie de la classe. <p><u>Corps de la leçon :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Les élèves écrivent individuellement les commentaires qu'ils jugent utiles à formuler sur le texte proposé.- Mise en commun collective des remarques et observations afin de réaliser un relevé des différents aspects à ne pas négliger lorsque l'on va rédiger des commentaires pour autrui (le texte sera projeté aux élèves sur le tableau interactif et les annotations ajoutées en regard du texte). <p><u>Synthèse :</u></p> <p>Rédaction d'une synthèse collective sur la formulation des commentaires.</p>	

Remarques :

Lors de la mise en place de cette séance, il s'agit de donner les moyens aux élèves manquant de stratégies de correction, de trouver ce dont ils ont besoin en déterminant et en explicitant les critères de correction en groupe, afin d'obtenir des retours utiles et non des commentaires superficiels du type « c'est bien ». Nous faisons noter aux élèves que ces commentaires peuvent être tout autant positifs que négatifs et qu'il est préférable de proposer des pistes d'améliorations s'ils jugent que la proposition faite par le scripteur n'est pas correcte ou s'ils y discernent une faiblesse.

6. Relecture collaborative : écriture des commentaires

Séance de cours n°6 (une séance de 50')	Objectif : Écrire des commentaires sur le conte d'un pair.
Dans chaque trio formé, deux élèves vont annoter le conte d'un troisième et ainsi lui fournir les commentaires émis par chacun d'eux individuellement. Les productions ont été écrites sur des feuilles A3 afin de permettre aux élèves relecteurs d'inscrire leurs commentaires dans les marges laissées de part et d'autre du conte.	

7. Troisième version

Séance de cours n°7 (une séance de 50')	Objectif : Réviser et réécrire son conte.
Après avoir pris connaissance des commentaires écrits donnés par les lecteurs, les scripteurs sont invités à réviser puis à réécrire leur conte en y appliquant ou pas les conseils fournis. Ils travaillent de façon individuelle.	

Les élèves travaillent seuls à la révision de leur conte. Dans cette phase, ils sont amenés à émettre des hypothèses sur les commentaires de leurs pairs qui pourraient ne pas avoir été complètement compris.

8. Relecture collaborative : discussion en groupe

Séance de cours n°8 (séances variables en fonction du trio)	Objectif : discuter des commentaires
Lors d'une première phase, les élèves seront amenés à relire le troisième jet de leurs deux partenaires. Il leur sera demandé de réaliser une liste des commentaires qu'ils seraient susceptibles de faire à nouveau, ainsi qu'un récapitulatif des questions qui sont restées sans réponse lors de la lecture des commentaires écrits sur leur propre production. Lors de la deuxième phase, les trios sont reformés afin de discuter des nouveaux commentaires oraux et de répondre aux questions laissées par les commentaires écrits.	

9. Quatrième version

Séance de cours n°9 (une séance de 50')	Objectif : Réviser et réécrire son conte.
Après avoir pris connaissance des commentaires oraux donnés par les lecteurs, les scripteurs sont invités à réviser puis à réécrire leur conte en y appliquant ou pas les conseils fournis. Ils travaillent de façon individuelle.	

10. Version finale et toilettage du conte

Séances de cours n°10 (nombre de séances variables en fonction des corrections)	Objectif : Numériser son conte après vérifications finales.
Les élèves pourront à leur rythme continuer à corriger leur texte, le taper sur les tablettes mises à leur disposition ou réaliser l'illustration qui accompagnera leur conte dans le recueil prévu.	

Remarque :

Nous demandons aux élèves de réaliser la mise en forme définitive de leur conte, ce qui suppose une correction au niveau de la langue. Cette étape s'étale sur toute la semaine ce qui permet nous permet d'individualiser les interventions.

11. Structuration/métacognition

Séances de cours n°11 (une séance de 50')	Objectif : Prendre conscience de ses acquis
Les élèves font le point par écrit sur ce qu'ils ont appris pendant ces séances et qu'ils savent pouvoir réinvestir dans une production écrite ultérieure. La consigne de départ étant : « Ce que j'ai appris en écrivant mon conte et qui me servira à l'avenir dans mes productions écrites ». Une synthèse collective est ensuite prévue.	

Bibliographie :

Cnesco, (2018). *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages*. Dossier de synthèse. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>

Messinas, S. (2013). *7 projets pour écrire des textes*. Retz.