

 École supérieure du professorat et de l'éducation Toulouse Midi-Pyrénées	 UNIVERSITÉ TOULOUSE Jean Jaurès	
MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION »		
Mention	Parcours	
Premier degré	Professorat des écoles	
Domaine de recherche	Maîtrise langage & langues	Centre : Cahors

MEMOIRE

PRODUCTION D'ÉCRIT POUR LES CYCLES 2 ET 3 D'UN RÉCIT À STRUCTURE RAMIFIÉE : INTÉRÊTS DE LA COLLABORATION DANS L'ÉCRITURE

Elodie CHABASSIER

Directeur de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur de mémoire (en précisant le statut)
Véronique Paolacci, MCF ESPE de Toulouse, Midi-Pyrénées, CLLE-ERSS	Euriell Gobbé-Mévellec, MCF ESPE de Toulouse, Midi-Pyrénées, LLA-CREATIS
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
- Véronique Paolacci, MCF ESPE de Toulouse, Midi-Pyrénées, CLLE-ERSS - Euriell Gobbé-Mévellec, MCF ESPE de Toulouse, Midi-Pyrénées, LLA-CREATIS	
Soutenu le 22/06/2018	

Année universitaire 2017-2018

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire de fin d'études, je pense notamment à madame Véronique Paolacci, mon encadrante de mémoire, ainsi qu'à madame Euriell Gobbé-Mévellec, ma co-encadrante, qui ont su m'apporter de précieux conseils et ont suivi ce travail de façon régulière et approfondie. Je leur suis extrêmement reconnaissante d'avoir porté un regard attentif et exigeant sur mon travail.

Je transmets mes sincères et profonds remerciements à madame Isabelle Conte pour m'avoir offert son expertise en sa qualité d'enseignante de Lettres, je lui envoie ma gratitude pour sa relecture intégrale de mon mémoire.

Je souhaite également saluer mesdames Laurence et Margot Gicquel ainsi que monsieur Étienne Gicquel pour leur écoute et leur motivation.

Je remercie sincèrement monsieur Stéphane Hébrard qui s'est rendu disponible pour partager son expérience et sa passion de l'écriture avec mes élèves.

Sommaire

INTRODUCTION.....	2
1. LES ENJEUX DE L'ÉCRIRE À PLUSIEURS MAINS.....	4
1.1. De la « rédaction » à l'écriture collaborative.....	4
1.2. L'écriture collaborative.....	9
1.2.1. Deux approches de la collaboration à l'école.....	9
1.2.2. Définition de l'écriture collaborative.....	10
1.2.3. Les différents procédés de l'écriture collaborative.....	11
1.3. L'écriture collaborative dans les textes officiels.....	12
1.4. Les intérêts et les limites de l'écriture collaborative :.....	13
1.4.1. Les intérêts.....	13
1.4.2. Les limites.....	14
1.5. Le rôle de l'enseignant dans un travail collaboratif.....	16
1.5.1 Avant le travail collaboratif.....	16
1.5.2. Pendant le travail collaboratif.....	18
1.5.3. Après le travail : qu'évaluer ?.....	20
2. LA SPÉCIFICITÉ DU RÉCIT INTERACTIF.....	21
2.1. Définition.....	21
2.2. Historique.....	21
2.3. Intérêts et limites du récit interactif en classe.....	24
2.3.1. Intérêts.....	24
2.3.2. Les limites.....	26
2.4. Le rôle de l'enseignant dans un travail d'écriture d'un récit interactif.....	27
2.4.1 Avant le travail d'écriture.....	28
2.4.2. Pendant le travail d'écriture du récit interactif.....	29
2.4.3. Après le travail : valorisation et évaluation.....	30
3. EXPÉRIMENTATION PRATIQUE : ÉCRITURE COLLABORATIVE D'UN RÉCIT À STRUCTURE RAMIFIÉE.....	32
3.1. Présentation et organisation du projet.....	32
3.1.1. Organisation de la séquence d'apprentissage.....	32
3.1.2. Protocole du recueil de données.....	38
3.2. Présentation du terrain.....	40
3.2.1. Des compétences contrastées / hétérogènes.....	40
3.2.2. Une cohésion du groupe-classe en construction.....	40
3.3. Mes hypothèses d'étude.....	41
3.4. Analyse du recueil de données.....	41
3.4.1. Des précisions sur le dispositif mis en place.....	41
3.4.2. Le livre-jeu : un support inducteur d'écriture ?.....	42
3.4.3. Le principe des énigmes : corrélation entre texte et illustration.....	47
3.4.4. La collaboration pour enrichir son récit.....	50
3.4.4.1. Un exemple de collaboration réussie.....	50
3.4.4.2. Les freins à la collaboration rencontrés dans certains groupes.....	55
3.4.5. Le recours à l'argumentation.....	62
3.4.6. La collaboration pour corriger la langue.....	69
CONCLUSION.....	72
BIBLIOGRAPHIE.....	74
ANNEXES.....	80

INTRODUCTION

En plaçant en deuxième position, parmi les cinq grands domaines de compétences¹, l'acquisition des méthodes et outils pour apprendre (avant donc l'acquisition de notions, de repères géographiques, historiques ou scientifiques), l'Éducation Nationale souligne la nécessité pour les enseignants de repenser ce qu'ils ont à apporter à l'élève. Il n'est plus question depuis longtemps de transmettre uniquement des savoirs, mais bien surtout des méthodes, des réflexes de travail et des façons d'être propres à le faire progresser de façon autonome. La coopération, le travail en équipe ne vont pas de soi. Ce sont des modalités de travail qui requièrent elles aussi un apprentissage. Elles ne sont pas une fin en soi pour autant : elles doivent être comprises comme des outils que chacun aura à s'approprier, dans lesquels chacun devra engager un cheminement pour construire et renforcer ses apprentissages scolaires.

D'autre part, l'écriture a depuis toujours une place centrale dans les apprentissages scolaires. Elle est un outil fondamental pour apprendre et se construire, mais sa maîtrise demande des années d'efforts et de pratique, et c'est à l'enseignant que revient la tâche de mettre en place différents dispositifs pour faciliter son assimilation dans les différents cycles. C'est dans cette recherche de modalités d'exercice nouvelles que se place notre objet d'études. Il semble donc intéressant de combiner les notions de collaboration et d'écriture pour étudier les bienfaits potentiels du travail de groupe dans l'acquisition des procédés de cette dernière. L'écriture collaborative qui sera le cœur de notre travail de recherche est en plein essor. De nombreuses études des années 2000 (menées par Kuiken et Vedder en 2002, par Storch en 2005, par Shehadeh en 2011)² tendent à lister les innombrables apports de cette approche pour réduire ou du moins apprivoiser les difficultés inhérentes à l'acte d'écrire.

En ce qui concerne mon travail, comme écrire à plusieurs mains n'est pas un exercice habituel, j'ai estimé qu'il fallait trouver un type de texte qui lui-même présente une

-
- 1 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2016, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Consulté en ligne le 25 février 2018. http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_compence_s_et_de_culture_415456.pdf
 - 2 KRZYSZTOF, Kotuła. « Une première expérience d'écriture collaborative – Enjeux et défis de co-création des textes selon la perspective des membres d'un groupe nouvellement constitué », *Alsic*, Vol. 19, n° 2 | 2016. Consulté le 25 février 2018. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/alsic/2957>

originalité stimulante : un séminaire de recherche suivi en première année du Master MEEF et dans lequel nous avaient été présentés des albums de littérature de jeunesse a mis en lumière l'aspect ludique et intrigant du récit à structure ramifiée. Les livres-jeux, en plus de faire partie des lectures plaisir des élèves, associent une réflexion complexe sur la structure d'un récit et un découpage en épisodes indépendants propices aux situations d'écriture que l'on peut mettre en œuvre dans un groupe-classe. Le récit à structure ramifiée demande en effet l'élaboration de chapitres indépendants les uns des autres : le groupe classe peut être aisément scindé en autant de groupes restreints que le livre compte de péripéties.

A partir de ces éléments, il semble intéressant de s'interroger sur la façon dont la spécificité du récit à structure ramifiée oblige les élèves à entrer dans une démarche argumentative et les amène à améliorer leur conscience du travail de l'écriture comme leurs capacités de discussion.

Autrement dit : le fait de soumettre le lecteur à des choix dont dépend la suite du récit peut-il rendre l'élève-auteur plus conscient de l'impact des mots sur le lecteur ? La réflexion sur les choix à proposer amène-t-elle nécessairement à une confrontation de points de vue entre les co-auteurs ? L'anticipation du plaisir que l'on peut avoir de tromper le lecteur, de le piéger ou de le faire avancer plus vite n'étant pas la même dans l'esprit de chaque élève, l'argumentation apparaît-elle comme une nécessité au moment de co-écrire ?

D'autre part, il convient de considérer si l'adoption d'une démarche collaborative peut permettre aux élèves de saisir la spécificité du récit interactif et d'en prendre en charge une partie, donnant une nouvelle dimension à leur écrit (qui devient publique), de même qu'elle pourrait permettre aux élèves de prendre conscience de l'écriture et, ce faisant, d'améliorer leurs capacités de réception et de production d'écrit, argumentation et compétences en matière d'écrit étant les deux leviers d'études de la progression des élèves.

Afin de clarifier au mieux l'objet de cette recherche, une première partie se consacre à la définition et à l'intérêt de l'écriture collaborative. Cette partie aborde également les différentes modalités qu'elle fait intervenir, les intérêts et les limites de chacune, jusqu'au rôle de l'enseignant dans sa mise en œuvre (pratiques d'étayage et évaluations possibles).

Une deuxième partie présente le récit à structure ramifiée (appelé dans cette recherche *récit interactif*), son histoire, ses intérêts et ses limites dans le cadre scolaire de l'apprentissage de l'écriture. Il s'agit aussi de poser, à ce moment-là, la posture à adopter par l'enseignant quand il demande à une classe de se lancer dans l'invention de ce type de récit.

Une troisième partie présente en détail le dispositif pédagogique et didactique mis en place dans une classe de CE2-CM1 ; il s'agit de l'écriture collective d'un récit interactif par la classe répartie en groupes, chaque groupe prenant en charge un des épisodes du récit et devant le rédiger à l'issue d'un travail collaboratif. Les données récoltées lors du dispositif permettent alors de voir comment les élèves appréhendent leur position d'auteurs, de même qu'elles mettent en lumière les mécanismes adoptés dans le processus de collaboration.

1. LES ENJEUX DE L'ÉCRIRE À PLUSIEURS MAINS

1.1. De la « rédaction » à l'écriture collaborative

L'histoire de l'écriture collaborative remonte au moins aux poètes et aèdes de l'Antiquité. En effet, au VI^{ème} siècle av. J.C., Pisistrate, dirigeant d'Athènes, convoque toutes les personnes capables de réciter par cœur l'œuvre d'Homère (qui ne se transmet alors qu'oralement depuis deux cents ans). Ensemble, elles comparent leurs hypothèses concernant le passage appris et reconstituent la première version de *L'Odyssée*. Le XVIII^{ème} siècle français, quant à lui, voit l'association de dizaines d'intellectuels dans le projet de l'*Encyclopédie*, ouvrage d'écriture collective s'il en est, puisque chacun apporte son savoir et son éclairage sur une notion, faisant progresser l'ensemble. Les nombreuses correspondances entre certains auteurs (D'Alembert, Diderot, Voltaire, etc.) montrent la collaboration des uns aux écrits des autres. Les brouillons sont échangés, commentés, amendés dans de vifs échanges. Pour évoquer un XX^{ème} siècle plus proche, il suffit de penser aux Surréalistes et à leurs œuvres collectives, picturales d'abord, puis très rapidement littéraires avec le mouvement Dada, et surtout Breton et Desnos. De même, les quarante ans de collaboration entre Borges et Bioy Casares prouvent l'intérêt de penser l'écriture à plusieurs mains (ou à une seule, les différents pseudonymes adoptés par les deux amis donnant naissance à un nouvel auteur, fusion des deux

premiers). Malgré ces expériences littéraires célèbres, l'Éducation Nationale et, avant elle, l'Instruction publique, ont longtemps considéré qu'elles devaient enseigner l'écriture comme une tâche exclusivement solitaire.

L'exercice d'écriture au sein des classes a connu une histoire et des évolutions qu'il convient de présenter pour entrer dans le vif de notre sujet.³

Tout commence au XIX^{ème} siècle avec l'exercice de « rédaction », terme qui reste dans les textes officiels jusqu'en 1972. La rédaction en 1850 est un exercice très contraint, il consiste essentiellement à mettre une leçon par écrit, ou à résumer un texte ou un ouvrage lu précédemment. Cet exercice prend beaucoup de place dans l'enseignement, à tel point qu'il prend le dessus sur la grammaire et l'orthographe. On ne considère pas alors que les élèves aient besoin de s'exprimer librement sur un sujet ouvert. Le vocabulaire et les tournures que ceux-ci utilisent sont directement tirés de la leçon ou du texte qu'ils ont à synthétiser.

A la fin du XIX^{ème} siècle, on tend à autoriser à l'élève une langue plus simple et surtout, avec l'apparition de l'écriture épistolaire en tant que sujet de rédaction, on encourage l'implication de l'élève dans son écrit. Un canevas très directif orientant le contenu de l'écrit est cependant fourni systématiquement pour éviter tout hors sujet.

Au milieu du XX^{ème} siècle, le travail est centré sur l'amélioration lexicale et syntaxique d'un premier jet. C'est le début de la prise de conscience de l'importance des écrits de travail, même s'ils restent à l'état embryonnaire. Pendant plus d'un siècle, comme l'indique Baudrit, l'écriture a été considérée comme « silencieuse et solitaire, ni communautaire, ni collaborative⁴. » Les années 1970 transforment la « rédaction » en « expression écrite ». Il faut y voir le signe d'un changement profond de considération de l'exercice puisqu'on va commencer à favoriser l'expressivité du sujet.

Des idées nouvelles apparaissent peu à peu et s'installent çà et là dans les pratiques. La pédagogie Freinet influence l'Éducation Nationale : sont reconnues la dimension subjective de l'écriture, l'importance d'écrire beaucoup et souvent, l'intérêt nouveau des

3 BRANCA-ROSOFF, Sonia, GARCIA-DEBANC, Claudine. L'avant-texte à l'école primaire. Quelques jalons de 1850 à nos jours, *Langue française*, N° 155, 2007. Consulté le 18 décembre 2017. Disponible en ligne : https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=LF_155_0035

4 BAUDRIT, Alain. Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle. 2007, Vol. 40, N°1.
Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-lere-nouvelle-2007-1-page-115.htm>

écrits authentiques et fonctionnels comme des sujets qui renvoient à l'univers proche des élèves. Ces modifications sont adoptées dans l'optique de motiver davantage les apprenants.

Romian, dans son ouvrage *La production d'écrits à l'école primaire : historique des recherches INRP*, résume ainsi la situation :

En somme, les recherches des années 1970 ont induit un changement radical du centre de gravité de l'expression écrite : de la rédaction imposée à des situations fonctionnelles inductrices d'écriture. Il ne s'agit plus d'appliquer des règles de grammaire ou des normes stylistiques en référence aux bons auteurs des manuels, mais d'apprendre à communiquer par écrit en utilisant des formes linguistiques adaptées à la diversité des situations, selon la fonction du message à produire et en référence (plus ou moins implicite) aux usages sociaux de l'écrit⁵.

Les travaux de psycholinguistique des années 1980 mettent peu à peu en lumière les processus mentaux qui régissent l'écriture conçue comme un processus. Les travaux de Hayes et Flower⁶ (1980) décomposent celui-ci en 3 étapes : planification, mise en texte ou formulation, révision. C'est cette dernière notion qui ne cesse d'être reprise depuis et qui montre l'importance des écrits intermédiaires.

En 1985, « l'expression écrite », devenant « la production écrite », revendique une conception techniciste. L'institution invite à mettre en place des aides à l'écriture (grilles de relecture, répertoires et autres outils) mais la lecture reste l'objectif premier dans les textes officiels. La production d'écrit n'y tient encore qu'une place restreinte. « L'école a toujours valorisé la lecture par rapport à la production d'écrits. Comme s'il allait de soi que la production n'est que l'application de la réception⁷. ».

Le philosophe du langage Bakhtine, travaillant sur les interactions entre l'ensemble des textes existant dans un domaine et le texte que l'on demande de produire, fait émerger la notion d'interdiscursivité⁸. Il fait apparaître qu'un texte est toujours le fruit de la lecture

5 ROMIAN, Hélène. La production d'écrits à l'école primaire : historique des recherches INRP, p.181.

6 GARCIA-DEBANC, Claudine, FAYOL, Michel. Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°26-27, 2002. L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire, sous la direction de Sylvie Plane. pp. 293-315.

Disponible en ligne : www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2002_num_26_1_2409

7 PLANE, Sylvie. Analyser les débuts dans l'écriture quand on débute dans l'enseignement », *Repères*, 47, 2013. Consulté le 18 décembre 2017.

Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/reperes/537;DOI:10.4000/reperes.537>

8 BAUDELLE, Sylviane. *et al.* « Écrire, c'est construire sa pensée en formulant » in *Français, Concours Professeur des écoles, Tome 2*, 2014. Paris, Nathan, 2013, p.8.

d'autres textes. La lecture est ainsi présentée par ce chercheur comme préalable fondamental à tout exercice d'écriture, et cette dernière reste individuelle comme l'est la lecture.

Des années 1980 aux années 2000, la « critique génétique »⁹ a pris son essor et décortiqué des manuscrits d'écrivains de différents siècles : comparant au départ les versions différentes d'un texte sur un plan purement technique, elle s'est par la suite interrogée sur les tâtonnements de l'écrivain, montrant l'importance du retour sur le texte et des modifications, la richesse des ratures comme traces du cheminement créateur. Sous l'influence de ces recherches, les enseignants mettent en avant la réécriture.

Les programmes de 2002¹⁰ reviennent au terme d'« écriture » mais en mettant la priorité sur les aspects pragmatique et sémantique de celle-ci. Ils imposent les écrits intermédiaires comme tâche fondamentale, exercice à part entière. Les sujets proposés relient très souvent l'écriture avec la littérature. On demande des imitations, des prolongements et l'approche du travail d'écriture se fait souvent par le genre. Différents chercheurs proposent – comme Garcia-Deban¹¹, des analyses sur les stratégies d'écriture. On reconnaît la complexité d'une construction d'une pédagogie de l'écriture. Planes¹² notamment montre combien les facteurs ayant un impact sur l'acte d'écrire des élèves sont nombreux et divers : sociologiques, affectifs, sociolinguistiques, comportementaux... Rien, cependant, dans les programmes de 2002 n'incite à écrire en groupe.

Le Socle Commun de Connaissances et de Compétences de 2006¹³ présente dans l'un de ses piliers, « l'autonomie et l'initiative », des capacités et des attitudes nouvelles à transmettre aux élèves : « participer à des travaux collaboratifs en connaissant les enjeux et en respectant les règles », « trouver et contacter des partenaires », « prendre

9 BIASI, Pierre-Marc et HERSCHBERG PIERROT, Anne. Présentation, *Littérature*, vol. 178, n°2, pp. 5-7, 2015.

10 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Bulletin officiel N° 1 – Hors série du 14 février 2002. Disponible en ligne : <http://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2002/hs1/hs1.pdf>

11 GARCIA-DEBANC, Claudine, PLANES, Liliane, ROGER, Christiane. *Objectif écrire*, troisième édition, SCEREN CRDP Languedoc-Roussillon, 2003.

12 *ibidem*

13 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Bulletin officiel du 11 novembre 2006, Socle commun de connaissances et de compétences.

Consulté en ligne le 18 décembre 2017.

Disponible en ligne : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>

l'avis des autres ». Ces éléments nouveaux encouragent les enseignants à mettre en place des travaux de groupes. Ceux-ci s'organisent mais souvent dans le cadre d'exposés, de recherches, de résolutions de situations-problèmes. Rien encore dans les programmes n'associe explicitement cette collaboration à l'écriture.

C'est dans le Socle de Connaissances, de Compétences et de Culture de 2016¹⁴ que l'écrit devient explicitement collectif, on y trouve au cycle 3 la compétence « pouvoir participer à un projet d'écriture collectif dans le domaine 1 (Les langages pour penser et communiquer – la langue française à l'oral et à l'écrit).

Les préconisations actuelles insistent également sur la nécessité d'accompagner l'élève dans son travail d'écriture. Dans les exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève issus des programmes de 2016 du cycle 3, apparaissent les notions de « relectures ciblées, d'interventions collectives sur un texte, de construction collective de stratégies de révision, de comparaison de textes produits en réponse à une même consigne »¹⁵... autant d'activités qui permettent d'aider l'élève dans son passage à l'écrit. Et un retournement, un inversement de valeurs s'est produit puisque l'écriture aujourd'hui doit être perçue comme un moteur pour l'étude de la langue et moins systématiquement liée à la littérature : l'écriture « prend appui sur les textes étudiés et sur les textes produits par les élèves »¹⁶.

Dans cette nouvelle façon de considérer l'exercice d'écriture, la dimension collective adopte une place de choix tant à l'oral qu'à l'écrit : on trouve clairement dans les programmes de 2016 l'injonction de considérer l'oral comme une priorité¹⁷, de faire travailler les élèves en îlots pour rendre palpable le cheminement des savoirs et accentuer la collaboration entre pairs. L'écriture n'est plus perçue comme un exercice uniquement individuel.

14 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Bulletin officiel du 11 novembre 2006, Socle commun de connaissances et de compétences.

Consulté en ligne le 18 décembre 2017.

Disponible en ligne : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>

15 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programme pour le cycle 3*, Ressources eduscol. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/pid34150/cycle-3.html>

16 *Ibidem*

17 *Ibidem*

1.2. L'écriture collaborative

1.2.1. Deux approches de la collaboration à l'école

Avant d'introduire la collaboration dans l'écriture, il convient de définir clairement ce que recouvre le terme de « collaboration » qui peut être mis en œuvre de façon globale dans tout apprentissage.

Baudrit¹⁸ présente deux orientations possibles pour l'apprentissage collaboratif : la collaboration contradictoire et la collaboration constructive.

La collaboration contradictoire naît avec les études de Piaget sur le conflit sociocognitif¹⁹. Une consigne est donnée pour « déstabiliser les élèves dans leurs façons de penser ». Ils se retrouvent donc obligés de reconstruire leurs idées et pour cela la confrontation de leurs opinions est une étape nécessaire pour entrer dans la tâche. Le travail pensé selon cet angle vise à développer chez les élèves le raisonnement, l'argumentation. Le conflit sociocognitif est un problème que le groupe va devoir résoudre sans aide extérieure experte en tenant compte des pistes soulevées par chacun. L'apprentissage collaboratif s'appuie sur le développement de l'esprit critique, l'argumentation, l'entraide et le respect mutuel. Et, pour terminer, l'apprentissage collaboratif est défini comme « une activité de raisonnement à plusieurs en toute autonomie » (Piaget) puisque « l'enfant n'est pas contraint par un expert qui sait mieux ».²⁰

Pour ce qui est de la collaboration constructive, le socioconstructivisme de Vygotski²¹ vise à la mise en commun de tous les savoirs et compétences du groupe afin de réaliser

18 BAUDRIT, Alain. Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle. 2007, Vol. 40, N°1.

Disponible en ligne : <http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2007-1-page-115.htm>

19 BUCHETON, Dominique *et al.* Le modèle du multi-agenda de l'enseignant, des gestes professionnels et des postures d'étayage. In *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris, Retz, 2014, chapitre XIV, p.195-204.

20 BAUDRIT, Alain. Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle. 2007, Vol. 40, N°1.

Disponible en ligne : <http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2007-1-page-115.htm>

21 BUCHETON, Dominique *et al.* Le modèle du multi-agenda de l'enseignant, des gestes professionnels et des postures d'étayage. In *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris, Retz, 2014, chapitre XIV, p.195-204.

une action ensemble. On s'attache dans cette approche aux apports de chacun par rapport au problème posé et à l'imbrication, la coordination de toutes les contributions. L'objectif n'est plus exactement comme chez Piaget, la confrontation, la contradiction mais l'orchestration des différentes compétences et attitudes pour réussir la tâche. Les deux approches convergent dans leurs objectifs et peuvent être complémentaires.

1.2.2. Définition de l'écriture collaborative

Pour beaucoup aujourd'hui, le développement des TICE aidant, la notion d'*écriture collaborative* renvoie uniquement au fait de co-écrire un texte via des outils numériques et de se donner le droit et la possibilité de le modifier. Les logiciels se sont multipliés et nombreux sont les échanges inter-établissements qui ont rendu célèbre cet aspect de la notion²². Elle permet de s'approprier les contributions de ses pairs en modifiant celles-ci en fonction des objectifs qu'on se donne mais n'engendre pas d'échanges à proprement parler sur les changements opérés.

Sans dénigrer ce nouvel espace de travail qu'est le numérique aujourd'hui, on peut réfléchir à la notion d'écriture collaborative et à ses enjeux sans faire intervenir ce media. Gilliot²³ évoque notamment le « roman collaboratif » en tant que création d'un livre qui regroupe les productions d'un ensemble d'élèves sur plusieurs séances voire sur plusieurs années.

L'écriture collaborative consiste à écrire un texte à plusieurs, mais, bien au-delà de cette formule un peu simpliste, nous la penserons comme la prise en charge collective, par le biais de discussions, validations ou réfutations, des attendus d'un sujet, ainsi que la compréhension et la mise en œuvre des différentes étapes des processus d'écriture qui rempliront les conditions de ce sujet.

Elle demande donc aux élèves, en autonomie, de comprendre ensemble ce que l'on attend d'eux et de trouver ensemble tous les outils qui leur seront nécessaires pour produire et corriger le texte qu'on leur demande. Ainsi, l'écriture collaborative fait intervenir différents champs :

22 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. « Pratiquer l'écriture collaborative », Ressources Eduscol.

Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/francais-tice/usages/ecriture-collaborative>

23 GILLIOT, Jean-Marie. Écriture collaborative : varions les styles, *Cahiers pédagogiques*.

Disponible en ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Ecriture-collaborative%E2%80%89varions-les-styles>

- le champ cognitif des savoirs à mobiliser : notions de genre, construction du texte à produire, la sémiotique, la maîtrise de la langue
- le champ socio-affectif : travailler avec les autres, s'écouter, accepter un choix qui ne serait pas le sien
- le champ fonctionnel : distribution des rôles, respect des délais, organisation dans les tâches...

1.2.3. Les différents procédés de l'écriture collaborative

Dans son étude sur les différentes modalités d'écriture collaborative, Saunders²⁴ établit une classification qui met en lumière les différents degrés de collaboration des membres d'un groupe.

Le procédé qui demande le plus d'interactions et de coopération dans l'écriture est appelé *co-writing* : l'écriture d'un texte unique est confiée à un groupe. Chaque élève doit apporter sa contribution aux différentes phases de planification (sous-tâches, écriture et correction) et l'élève chargé du rôle de secrétaire écrit sous la dictée des autres.

Dans le *co-publishing*, le travail d'écriture est au départ pris en charge par chacun des membres du groupe individuellement. Une fois le travail fini, les différentes versions sont partagées, commentées. Le groupe n'élabore que par la suite le texte commun à partir des réussites et bonnes idées de chacun. Ce procédé nécessite une grande attention à l'autre et d'après discussions pour sélectionner les éléments qui serviront au mieux le projet collectif. Il s'agit ici d'adopter une grande objectivité et une capacité de renoncement pour entrer véritablement dans la dimension collaborative.

Dans le *co-responding*, l'écriture est individuelle. L'intervention du groupe consiste à écouter les productions de chacun et à soumettre des améliorations concernant le fond ou la forme qui seront ou pas acceptées par l'auteur de chaque texte. Le *co-responding* table sur le fait que la discussion fait progresser chaque auteur et l'amène à corriger son texte en fonction de ce qu'il a entendu et retenu.

Le *co-editing* limite la collaboration entre les élèves à la phase de correction. Chaque élève a écrit un texte. Les textes sont échangés, lus et corrigés par les pairs. Le rôle de la

24 SAUNDERS cité par BAUDRIT, Alain. *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?*, Bruxelles, De Boeck, 2007.

discussion est ici amoindri, même si chaque auteur a la possibilité par la suite de discuter avec ses correcteurs. L'échange d'idées ou de compétences se fait donc a posteriori.

Le *writing-helping* est le procédé qui semble le moins collaboratif puisque dans celui-ci les différentes tâches jusqu'à la production de textes sont menées individuellement. Chaque élève a dans ce procédé la possibilité de demander de l'aide à ses camarades. Il peut aussi s'en passer s'il n'en éprouve pas le besoin. Les échanges de points de vue et de compétences sont donc soumis au besoin ainsi qu'au bon vouloir de chacun.

1.3. L'écriture collaborative dans les textes officiels

En ce qui concerne la production écrite, ce sont exclusivement les domaines 1 et 2 du Socle de Connaissances, de Compétences et de Culture²⁵ (2016) que rejoint l'écriture collaborative.

Dans le domaine 1, intitulé « les langages pour penser et communiquer », les attendus de fin de cycle sont :

- Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué pertinent par rapport à la visée et au destinataire.
- Améliorer une production, notamment l'orthographe, en tenant compte d'indications.

Les compétences engagées sont :

- Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche :
- Identification de caractéristiques propres à différents genres de textes.
- Mise en œuvre (guidée, puis autonome) d'une démarche de production de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases.
- Connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours...).
- Mobilisation des outils à disposition dans la classe liés à l'étude de la langue.
- Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit : repérage de dysfonctionnements dans les textes produits (omissions, incohérences, redites...), mobilisation des connaissances portant sur le genre d'écrit à produire et sur la langue et vigilance orthographique, exercée d'abord sur des points désignés par le professeur, puis progressivement étendue²⁶.

25 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2016, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Consulté en ligne le 25 février 2018. http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_competence_s_et_de_culture_415456.pdf

26 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2016, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Consulté en ligne le 25 février 2018. http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_competence

Dans le domaine 2, intitulé « Les méthodes et outils pour apprendre », les compétences qu'il s'agit d'engager sont :

- Savoir utiliser des écrits intermédiaires et relire un texte.
- Coopérer et réaliser des projets (dispositif d'écriture collaborative)
- Utilisation d'outils aidant à la correction : outils élaborés dans la classe, correcteur orthographique, guide de relecture.

Pour ce qui est de la construction sociale de l'élève que permet le travail collaboratif, c'est dans le domaine 3, intitulé « La formation de la personne et du citoyen », que les élèves sont appelés à développer les compétences suivantes :

- Apprendre à coopérer.
- S'exprimer en respectant les codes de la communication orale, les règles de l'échange et le statut de l'interlocuteur.
- Acquérir la capacité d'émettre un point de vue personnel, d'exprimer ses opinions, d'accéder à une réflexion critique, de formuler et de justifier des jugements.
- Respecter et autrui et accepter les différences.
- Nuancer son point de vue en tenant compte du point de vue des autres.
- S'engager dans la réalisation d'un projet collectif.
- Savoir participer et prendre sa place dans un groupe.²⁷

L'écriture collaborative est peut-être le dispositif le plus à même de mettre en œuvre ces compétences.

1.4. Les intérêts et les limites de l'écriture collaborative :

1.4.1. Les intérêts

Le premier intérêt de l'écriture collaborative est évidemment la qualité du texte produit par les élèves : les confrontations, révisions, corrections diverses et la mise en commun des qualités de chacun dans l'élaboration du texte final permettent un enrichissement de celui-ci. Chacun de ses éléments a été pensé, soumis au groupe et validé par celui-ci après vérification grâce aux outils fournis par l'enseignant, on arrive à un objet-texte qui est véritablement le fruit d'une réflexion et qui a déjà subi le jugement de plusieurs lecteurs.

Pour ce qui est de la démarche, les pédagogies collaboratives et coopératives (Piaget, Vygotski, Sullivan, Dewey...) font le constat que l'entraide entre les élèves a pour

s_et_de_culture_415456.pdf

27 *Ibidem*.

conséquence directe l'apprentissage individuel. Les échanges entre pairs facilitent la compréhension et l'assimilation des nouvelles données. Selon Mangenot, « Les interactions entre pairs obligent à une verbalisation des problèmes rencontrés et entraînent une importante amélioration des performances.²⁸» Le bénéfice de l'adoption de la démarche collaborative est donc d'améliorer les performances des élèves.

La dimension sociale est, en outre, la clé de voûte du travail collaboratif : les élèves sont amenés à développer des compétences civiques. Présenter sa production à ses pairs, entendre leurs critiques positives ou négatives, écouter les propositions des autres et en tenir compte, savoir extraire du travail de chacun les meilleures idées pour élaborer un texte commun, apporter ses connaissances à l'amélioration discutée d'une première ébauche, toutes ces tâches contribuent à la formation de l'individu au sein du groupe. Il est question d'image de soi, du regard des autres, d'acceptation des différences, d'acceptation du refus émanant de pairs. L'écriture collaborative, en concentrant l'attention des élèves sur un exercice bien défini, permet à toutes ces problématiques de cheminer dans l'esprit de l'élève sans que cela ne doive passer par une transmission magistrale.

1.4.2. Les limites

Travailler en groupe n'est pas une chose aisée et les adultes eux-mêmes en font souvent l'expérience quand il s'agit de monter un projet commun. Les réticences soulevées au moment de la parution des nouveaux programmes de 2016 (et notamment l'arrivée des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires dans les collèges)²⁹ ont montré que même les pédagogues sortaient de leur zone de confort quand il leur était demandé de s'associer à leurs collègues³⁰. Les difficultés engendrées par le travail collaboratif renvoient à plusieurs problématiques.

28 MANGENOT, François. *L'apprenant, l'enseignant et l'ordinateur : un nouveau triangle didactique ?* in Actes du colloque « Linguaggi della formazione : l'informatica », organisé par l'IRRSAE du Val d'Aoste, 1998.

Consulté le 19 décembre 2017. Disponible en ligne : <http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/publicat.htm>

29 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Les programmes du collège, Les enseignements pratiques interdisciplinaires, J.O. du 18 juin 2017.

Disponible en ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid100518/les-enseignements-pratiques-interdisciplinaires-epi.html>

30 WEB PEDAGOGIQUE, *EPI : la moitié des enseignants s'en sort bien...*, 16 novembre 2016.

Disponible en ligne : <http://lewebpedagogique.com/2016/11/22/epi-la-moitie-des-enseignants-sen-sort-bien/>

D'un point de vue intellectuel, comment mutualiser et harmoniser des connaissances individuelles pour produire un savoir collectif ? Comment faire en sorte qu'un élève qui maîtrise un savoir utile à la tâche en fasse profiter ses camarades, voire le transmette de façon à ce que chacun puisse l'utiliser à son tour ? Comment éviter que l'élève qui se voit comme le plus en difficulté ne se mette à l'écart de l'activité du groupe et cache ses lacunes pour ne pas pénaliser le groupe ? En effet, la hiérarchisation – ressentie ou supposée - des élèves altère la cohésion interne du groupe.

D'un point de vue social ensuite, comment organiser un dispositif pour que les élèves se coordonnent et échangent leurs différents avis ? Comment dépasser les conflits socio-affectifs générés par cet exercice collectif ? Les jeunes enfants ont encore du mal à canaliser leurs émotions. Les conflits prennent souvent une ampleur démesurée par rapport à leur origine parce que s'y greffent toutes les problématiques de l'estime de soi et du rapport à ses pairs. De même il s'agit ici d'apprendre à écouter la parole de l'autre, à accepter la discussion, la réfutation sans entrer dans le conflit. Il est question surtout de considérer les interactions dans l'intérêt de la tâche à effectuer et de laisser de côté sa susceptibilité pour laisser à chacun la possibilité d'apporter au groupe. Il y a de plus dans chaque groupe un besoin d'unanimité qui empêcherait l'évaluation réaliste des alternatives. Selon Janis³¹, les membres de groupe cohésif rechigneraient à émettre des avis défavorables sur les opinions ou les propositions des autres, ils essaieraient de diminuer les sources de conflit potentiel. Ainsi, plus le groupe est cohésif, plus le risque est grand que la pensée groupale amène à des décisions de moindre qualité.

Et d'un point de vue procédural enfin, comment mettre en place une planification et une finalisation commune ? Il est nécessaire de canaliser l'enthousiasme des élèves et l'individualisme qui pousse chacun à se lancer à corps perdu dans le projet. Le travail de groupe appelle une pensée globale de la tâche et sa décomposition en étapes intermédiaires dont les élèves ne saisissent pas toujours l'intérêt. Comment faire accepter à chacun le rôle qui lui est assigné par le groupe ? Comment neutraliser l'hétérogénéité des élèves et faire en sorte que la rapidité d'exécution de certains n'entrave pas le travail des autres (qui serait plus long) ? Comment gérer le temps consacré par le professeur à la tâche donnée ? On sait que le travail de groupe, les discussions et réflexions qu'il induit sont chronophages et laissent souvent l'enseignant

31 BLANCHET, Alain et TROGNON Alain. *La psychologie des groupes*, Armand Colin, p.128, 2008

dans une impuissante perplexité. Comment lutter contre l'impression de « perdre du temps » et la propension de chaque enseignant à trop presser les élèves ?

1.5. Le rôle de l'enseignant dans un travail collaboratif

Comme le travail collaboratif demande de mettre en œuvre des compétences complexes, qui ne sont pas innées, le rôle de l'enseignant est majeur : l'UNESCO souligne ainsi que les enseignants doivent être en mesure d'aider les élèves à devenir des apprenants collaboratifs aptes à résoudre des problèmes³². De même, avec le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*³³ du 26 juillet 2013, l'étayage est devenu explicitement une mission de l'enseignant et non plus seulement un outil. Il est un geste professionnel à destination des élèves. On peut lire en effet dans ce référentiel que l'enseignant doit :

[...] connaître les élèves et les processus d'apprentissage [...] prendre en compte la diversité des élèves [...] accompagner les élèves dans leur parcours de formation [...] accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés [...] préparer des séquences de classe et, pour cela, définir des programmations et des progressions; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, **stratégies d'étayage**, modalités d'entraînement et d'évaluation; différencier son enseignement. [...]

1.5.1 Avant le travail collaboratif

La bonne mise en œuvre d'un travail de groupe dans une classe suppose une organisation stricte. L'autonomie que peuvent acquérir les élèves dépend des conditions de travail instaurées par l'enseignant, des outils qu'il a mis à leur disposition et des règles de comportement qu'il impose dès le départ.

La première étape dans l'établissement de ces conditions de travail favorables est la formation de groupes qui ont toutes les chances de fonctionner correctement. L'enseignant établit au préalable un sociogramme de la classe. Comme le précise un article issu du site académique de Nancy-Metz, « le sociogramme est une photographie, à un moment donné, des inter-relations entre élèves. C'est une technique qui permet de prendre en compte, suivant le degré que l'on s'autorise, le choix de l'élève, et garantit

32 TIC UNESCO : un référentiel de compétences pour les enseignants. Disponible en ligne :

<http://www.unesco.org/new/fr/unesco/themes/icts/teacher-education/unesco-ict-competency-framework-for-teachers/>

33 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Bulletin officiel du 25 juillet 2013, *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, 26 juillet 2013. Consulté le 25 février 2018. Disponible en ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html#Competences communes a tous les professeurs>

dans une mesure certaine la plus grande implication de l'élève dans la tâche.³⁴», il repère les différents profils d'élèves comme les affinités ou incompatibilités existantes. Le choix n'est pas simple pour lui : est-il plus judicieux de laisser les élèves se regrouper par affinités pour faciliter l'entente et les échanges ? Est-il préférable d'imposer des éléments aux groupes constitués pour éviter les mises à l'écart ? Constituer des groupes homogènes se révèle-t-il plus efficace que de favoriser les déséquilibres ? La seule donnée au départ est le nombre de trois élèves par groupe ; il semble en effet que le nombre impair permette d'éviter les blocages au moment de prendre une décision, et que le jeune âge des élèves s'accommode mal d'un groupe trop fourni.

Une fois qu'il a répondu à ces questions, l'enseignant focalise sa réflexion sur la présentation des objectifs à atteindre. Il œuvre pour que chaque groupe sache précisément quelle est la part dont il doit s'acquitter dans l'œuvre d'ensemble, et pour que chaque élève sache précisément quel rôle il a à tenir dans son groupe (les différents rôles sont posés dès la constitution des groupes). Pour cela, l'enseignant prend le temps de clarifier ces données, et prévoit un affichage permanent (à construire avec les élèves) de cette répartition sur des panneaux dans la classe ou autres supports. L'autonomie des élèves n'est possible que si de tels moyens leur sont donnés.

L'enseignant prévoit ensuite le matériel en fonction de l'objectif visé, les méthodes et les connaissances à disposition des élèves, tout comme les outils dont ils pourront se servir. L'agencement de la salle de classe peut être repensé à la lumière de cette nouvelle organisation du travail. Le moment du travail collaboratif peut être en effet associé à une géographie particulière de l'espace classe (il faut faciliter les déplacements pour les recherches, de même qu'il faut isoler les groupes des uns des autres pour que les échanges des uns ne perturbent pas les autres).

Enfin, la mise au travail suppose que soit posé dès le départ le règlement de ce nouveau dispositif : volume sonore, déplacements, distribution de la parole dans les groupes, obligation pour chacun d'intervenir oralement, de soumettre son travail aux autres... Un

34 ACADÉMIE DE NANCY-METZ, Dispositif d'enseignement en décroisement élargi, Annexe 5 Sociogramme.

Disponible sur : <https://www4.ac-nancy-metz.fr/pasi/IMG/pdf/57WoippyECurieINNO2010-ann5.pdf>

vademecum du bon usage de la critique peut même être distribué aux élèves, lu et commenté pour que chacun comprenne l'intérêt d'un échange constructif.

1.5.2. Pendant le travail collaboratif

L'enseignant se met en retrait lors de la phase de travail de groupe : il n'est plus celui qui transmet des connaissances mais celui qui aide les élèves à construire leurs propres connaissances grâce aux échanges. Pendant cette phase de travail, « en aucun cas, il n'apporte de réponses toutes faites, ne tranche ni ne juge en acceptant certaines propositions des élèves et en en disqualifiant d'autres³⁵».

En 1976, le psycholinguiste américain Bruner, dans un article intitulé « le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème³⁶ » décrit les moyens par lesquels un adulte vient en aide à un enfant nécessairement moins expert que lui. Bruner distingue six fonctions d'étayage :

- L'enrôlement : la première tâche du tuteur est d'engager l'intérêt et l'adhésion des élèves envers les exigences de la tâche.
- Réduction des degrés de liberté : ceci implique une simplification de la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution. Le tuteur qui soutient comble les lacunes, et le débutant résout ce qui est à sa portée.
- Maintien de l'orientation : les débutants, face à la difficulté de la tâche, ont tendance à s'éloigner du but. Le tuteur doit maintenir leur quête du but défini, soit de façon explicite, soit de façon détournée en captant leur intérêt.
- Signalisation des caractéristiques déterminantes : le tuteur, en précisant les caractéristiques pertinentes de la tâche, informe l'élève de l'écart entre ce qu'il produit et le résultat attendu. Il doit ensuite faire comprendre à l'élève ces écarts.
- Contrôle de la frustration : afin de ne pas décourager l'élève, la tâche ne doit pas paraître trop éprouvante. Le tuteur ne doit pas hésiter à minimiser la portée des erreurs que pourrait faire l'élève, ni à exploiter tout autre moyen pour l'encourager. Le risque majeur, est de créer une forte dépendance de l'élève à l'égard du tuteur.

35 DUMAS-CARRÉ et GOFFARD, in *Le travail de groupe*, Académie de Nantes. Consulté le 18 décembre 2017. Disponible en ligne : www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/travailgroupe_1194019714421.doc

36 BRUNER, Jérôme Seymour. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, PUF, 1983.

- Démonstration ou « présentation de modèles » : le tuteur « imite » sous une forme stylisée un essai de solution tenté par l'élève, dans l'espoir que celui-ci l'« imite » en retour sous une forme mieux appropriée. Pour cette dernière fonction, et concernant la tâche décrite, Bruner précise que l'apparition de l'imitation d'une action chez l'enfant, intervient alors qu'il a déjà compris l'enjeu de cette action dans la résolution de problème.

Les six fonctions d'étayage décrites ci-dessus sont communément utilisées aujourd'hui pour décrire des pratiques de classe au cours desquelles l'enseignant tient le rôle du tuteur. Il est évident que l'enseignant apprend à adapter le mode d'étayage qu'il choisit à la situation des élèves devant chaque étape du travail, tout comme il dose son implication dans celles-ci.

Ces fonctions d'étayage ont été ensuite revisitées par les travaux de Bucheton³⁷ qui crée le modèle du *multi-agenda* de l'enseignant (le terme *agenda* signifiant en latin « ce qui doit être fait »). Bucheton réfléchit en effet sur les interactions entre enseignants et élèves et plus particulièrement sur les « gestes d'ajustement » mis en œuvre par l'enseignant face à ce qui se déroule en classe. Elle fait émerger des postures à adopter par l'enseignant en fonction des objectifs qu'il se donne dans la séance. Ces postures sont au nombre de quatre.

Il y a tout d'abord la *posture d'accompagnement*, où l'enseignant est là pour relever les difficultés rencontrées par les élèves, pour orienter ceux-ci vers les ressources qui leur permettront d'avancer. Cette posture suppose une analyse sans jugement, un pilotage mesuré qui laisse progresser la réflexion des élèves à leur rythme. La *posture de contrôle* vise, quand le besoin s'en fait sentir, à rétablir une relation de supériorité de l'enseignant, qui reprend une attitude magistrale pour donner des consignes et veiller à leur exécution. Elle met fin provisoirement au travail de recherche et de réflexion. La *posture du lâcher prise* est au contraire propice à la mise en autonomie des élèves. Elle repose sur la confiance établie entre l'enseignant et son groupe et permet à celui-ci d'observer les échanges sans jamais intervenir. Et la *posture d'enseignement* enfin est réservée au moment de l'institutionnalisation des savoirs, leur conceptualisation par les élèves à partir des tâches qu'ils avaient à réaliser. Elle est nécessaire aux apprentissages

37 BUCHETON, Dominique, et al. Le modèle du multi-agenda de l'enseignant, des gestes professionnels et des postures d'étayage. In *Refonder l'enseignement de l'écriture*, RETZ, Paris (2014), pp. 195-204.

et doit intervenir quand les élèves sont prêts, c'est-à-dire quand l'enseignant a repéré qu'ils avaient compris mais n'avaient pas encore verbalisé le fruit de leur réflexion.

La conscience de ces postures, du nécessaire passage de l'une à l'autre en fonction du comportement des différents groupes fait toute la difficulté mais aussi tout l'intérêt des séances de travail collaboratif ou collectif dans une classe pour l'enseignant.

1.5.3. Après le travail : qu'évaluer ?

C'est la question de l'évaluation qui se pose ensuite. Meirieu³⁸ enjoint les enseignants à bien marquer la distinction entre la tâche et les objectifs quand il s'agit d'un travail de groupe.

La tâche à effectuer est un récit interactif. En cela, sa réalisation sera évaluée selon des critères de correction de langue, de richesse du vocabulaire, cohérence dans la narration qui ont été élaborés avec la classe au moment de lancer le projet. L'évaluation de cette tâche ne s'effectue qu'une fois le travail terminé ou bien à chaque étape intermédiaire du travail d'écriture. Elle intervient en tous cas après les séances de révision et contrôle proposées aux élèves avec des grilles de relecture auto-correctives. Il en sera fait mention plus précisément dans la partie qui traite de l'écriture.

En ce qui concerne les objectifs de ce travail, leur évaluation est plus complexe du fait de l'immatérialité de ceux-ci : il s'agit d'apprendre à travailler ensemble en se répartissant le travail, en le planifiant et en adoptant sur lui un regard critique. Pour cela, on attend de l'argumentation et de l'écoute autant que la maîtrise de méthodes de recherche. Rappelons que ces objectifs sont, pour Meirieu, « une acquisition mentale stabilisée et qui peut être utilisée par la personne qui l'a atteinte, à sa propre initiative et dans un autre contexte que celui de l'apprentissage.³⁹ » Ainsi, pour évaluer les élèves, il faut, durant tout le déroulement du travail, les observer et leur demander une réflexion sur les difficultés qu'ils rencontrent, leur conscience des apports des ou sur les autres, les notions qu'ils acquièrent ensemble et individuellement, les points de vue qui ont été émis et leurs influences sur les opinions de chacun.

Les cinq objectifs du travail en groupe (finalisation, socialisation, monitorat, confrontation et apprentissage) sont abordés par le biais de questionnements réguliers et

38 MEIRIEU, Philippe. *Pourquoi le travail en groupe des élèves ?*. Consulté le 18 décembre 2017.

Disponible en ligne : <https://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletgdgde.pdf>

39 *Ibidem*

discussions entre l'enseignant et les membres de chaque groupe. Maintenant que sont précisés le type de travail attendu et ses objectifs, il convient de définir avec précision l'objet proposé aux élèves et ses caractéristiques, la notion de récit interactif n'ayant pas la même acception pour tous.

2. LA SPÉCIFICITÉ DU RÉCIT INTERACTIF

2.1. Définition

« Le récit littéraire interactif est encore une activité expérimentale dont les conventions d'écriture et de lecture sont en cours de constitution⁴⁰ », explique Bouchardon dans son ouvrage *Récits interactifs : expériences littéraires aux frontières*.

Il est, selon lui, tributaire de la présence de trois éléments : « la présence d'une succession d'événements constituant une histoire ; que le mode de représentation principal de cette histoire soit une narration ; que le récit soit interactif c'est-à-dire qu'il comporte une forme de programmation (informatique) des interventions matérielles du lecteur. »

À une échelle plus modeste, le récit interactif se présente donc comme un texte qui prend souvent l'apparence d'un roman qui, à partir d'une situation initiale fixe, donne au lecteur la possibilité de faire un certain nombre de choix dans les péripéties qu'il décide de suivre. Le lecteur peut se retrouver ou non en position de narrateur héros et une seule combinaison des choix effectués amène celui-ci à la « bonne » résolution de l'intrigue, tous les autres choix le condamnant inexorablement à l'échec de sa mission. Le récit est le plus souvent rattaché au genre policier, aux genres du conte ou du récit d'aventures.

On comprend vite que le récit interactif oblige le lecteur à lire et relire le texte pour opérer les bons choix. On reprend à l'envi les péripéties du récit pour terminer correctement celui-ci.

2.2. Historique

40 BOUCHARDON, Serge. *Récits interactifs : expériences littéraires aux frontières, Création numérique*, 2005, Hermès, Paris, p.23-54.

Il serait erroné de penser que l'idée du récit interactif est nouvelle dans l'histoire de la littérature⁴¹ et ne remonte qu'aux années 80 et au développement des jeux de rôle ou de l'outil informatique.

Dès 1759, Sterne multiplie dans son roman *Tristram Shandy* des invitations à son lecteur de renoncer à sa lecture linéaire. On peut lire : « S'il se trouve d'ailleurs des lecteurs à qui il déplaît de remonter si loin dans ce genre de cause, je ne puis que leur conseiller de sauter par-dessus le reste de ce chapitre, car je déclare d'avance qu'il a seulement été écrit pour les curieux et les chercheurs⁴² ». Il n'y est pas encore question d'interaction à proprement parler mais le principe du libre choix dans le parcours de lecture est amorcé.

Quelques années plus tard, de 1765 à 1784, Diderot s'inspire très largement de cette posture et écrit *Jacques le fataliste et son maître*, un roman dont l'intérêt n'est pas seulement dans le récit du voyage des personnages principaux, mais aussi et surtout dans les parenthèses qu'y insère le narrateur-auteur Diderot dans un dialogue amusé permanent avec son lecteur. Ce dernier comprend vite, en effet, qu'il est autorisé à passer outre les multiples anecdotes dont Jacques parsème son dialogue avec son maître. C'est véritablement Queneau qui, en 1967, dans *Un conte à votre façon*, crée les modalités du genre en laissant au lecteur le choix entre deux options pour continuer sa lecture. L'ouvrage est court et expérimental, il n'y a encore ni règles ni difficulté particulière mais Queneau pose là les prémices de l'interaction.

Presque au même moment, en 1969, Packard écrit son récit *Sugarcan Island* à la deuxième personne. C'est le premier ouvrage d'une série, de 184 tomes, connue en français sous le titre *Choisis ta propre aventure* (éditions Pélican). En 1969 encore, Loomis écrit *Le Château du buffle*, livre-jeu de 150 paragraphes qui se développe sur une trentaine de pages.

Les années 80 voient l'apogée du principe qui suit la progression fulgurante de la commercialisation des jeux de rôle : *Donjons et Dragons* (1974), *Tunnels et trolls* (1975) ou encore *Runequest* (1978). Le jeune public de cette décennie prend plaisir à devenir le héros des aventures qu'on lui soumet. Le développement commercial des

41 ARAGORN et al. Littéracton. *Histoire des livres-jeux*, Consulté le 8 octobre 2017.

D'après une adaptation de l'article d'Oliver MONSEUR (Paragraphe 14) *Essai sur une histoire du livre-jeu*, paru dans La Feuille d'Aventure en Septembre 2005.

Disponible en ligne : <http://litteraction.fr/presentation/livre-dont-on-est-le-heros/histoire-des-livres-jeux>

42 STERNE, Laurence. *Tristram Shandy, gentilhomme*, Co-édition CNED-Armand Colin, 2006.

produits dérivés accentue cette tendance avec la mise en vente massive de costumes et d'accessoires associés aux romans et aux jeux.

En 1982, Jackson et Livingstone font paraître le premier « Livre dont vous êtes le héros » : *Le Sorcier de la montagne de feu*, une histoire à structure ramifiée ancrée dans l'univers de la *fantasy*, des jeux de rôles. Ils sont considérés comme les créateurs du genre. De 1982 à 1995, 58 volumes sont parus et rencontrent un succès populaire certain : on compte 14 millions de ventes pour la seule collection « Défis fantastiques ». Dès 1985, Smith et Thomson élaborent même des livres-jeux permettant de jouer à deux (les *Duel Master*), repris en France (1988-1992) par la série *Défis et Sortilèges* de Sagot. Ces sagas en multi-joueurs ont beaucoup de succès. Les sujets se multiplient, les cadres se diversifient : on sort de la *fantasy* pour passer au policier, à la mythologie, au récit historique.

Le succès du genre perdure sur support papier jusqu'au milieu des années 1990, où l'outil informatique et internet proposent un nouveau support et de nouvelles possibilités au récit interactif : jeux de rôles sur console tout d'abord puis *visual novels* (en français romans visuels, dont le précurseur, *The Portopia Serial Murder Case*, est créé dès 1983) par la suite. Le public boude le support papier depuis lors. Le support numérique ouvre, en effet, le champ des possibles au lecteur-joueur : le nombre de pages peut être infini, le lecteur peut aller faire des recherches sur d'autres sites, copier-coller des résultats en réponse aux énigmes qu'on lui pose, correspondre avec d'autres lecteurs-joueurs.

En 1997, Roman crée l'un des premiers cyber-romans français : *Edward Amiga*.

L'utilisation des supports numériques (tablettes, smartphones) permet la parution de plusieurs titres sans les contraintes et les coûts liés à l'édition et facilite ou rend plus ludique la navigation dans l'œuvre, propose des outils au lecteur-joueur. Les éditeurs les plus connus sont TinManGames, Walrus et AdrénaLivres. L'éditeur ViaFabula, par exemple, a dernièrement intégré la géolocalisation à son jeu dans des récits qui donnent au lecteur joueur un rôle encore plus fort dans l'histoire.

Certains titres, tout en assumant leur dimension de jeu vidéo, revendiquent leur appartenance à la littérature. La question fait débat et c'est celle-ci que prend en charge Bouchardon dans sa thèse «Le récit littéraire interactif : narrativité et interactivité » qui

étudie tout particulièrement le cas du roman *Trajectoires* écrit par Balpe et mis en jeu avec le groupe @graph en 2000.

L'objet de ce mémoire n'étant pas de statuer sur la littérarité de certaines œuvres, je me contenterai de constater que le récit interactif continue à plaire parce qu'il a su suivre les changements de comportement des lecteurs devenus internautes : il s'appuie aujourd'hui sur les réseaux sociaux, propose des segments courts qui mettent en confiance même les lecteurs réticents, donnant un rôle valorisant à chacun.

2.3. Intérêts et limites du récit interactif en classe

2.3.1. Intérêts

L'intérêt premier qui justifie le choix du récit interactif est son aspect ludique. Les élèves sont friands des « livres dont vous êtes le héros », ils aiment que liberté leur soit donnée de s'engager ou non dans une aventure et même les lecteurs fragiles reprennent volontiers un embranchement quand ils s'aperçoivent qu'ils se sont trompés. La mécanique de ce type de récit s'apparente à leurs jeux et détache le texte de l'univers scolaire qui rebute parfois certains. Leur donner la possibilité de construire une telle mécanique en appelle chez les élèves à leur goût de la logique, des énigmes, voire des constructions. Ils apparentent ce travail davantage à du bricolage d'écriture qu'à de la littérature. On leur donne la possibilité de se promener dans un livre, libérés de l'obligation de la linéarité.

Dans l'exercice de l'écriture du récit interactif, les élèves comprennent que leurs textes seront lus par leurs pairs, leurs parents et tous ceux qui voudraient s'emparer du livre-jeu. Chaque élève est ainsi invité à participer de la construction de ce livre ; le but est bien entendu de motiver et de donner envie à chacun d'associer écriture et plaisir. Le récit interactif devient un inducteur d'écriture. Célestin Freinet⁴³ parlait ainsi de son journal :

[...] quand les enfants écrivent pour être lus par d'autres enfants mais aussi par leurs parents et par tous ceux qui accèdent au journal scolaire, ils ne rechignent pas à travailler longuement et patiemment. Ils savent qu'ils s'inscrivent dans une grande chaîne et que leurs textes participent à

43 FREINET, Célestin. *L'imprimerie à l'école*, Bulletin mensuel de la coopérative Entr'aide, 1927, Bar-sur-Loup. Disponible en ligne : http://artusdelavilleon.com/wpcontent/uploads/2017/01/Freinet_Imprimerie_a_l_ecole_fernand_deleam.pdf

la création du monde. Le journal devient ainsi le moteur d'une activité intellectuelle individuelle et collective. Toutes les autres tâches scolaires en sont vivifiées.

L'intérêt psychologique du choix est un sujet qui a également retenu mon attention. Le travail sur un texte interactif présente en effet l'intérêt de rendre progressivement les élèves sensibles à leurs méthodes de prise de décision. Si celles-ci resteront inconscientes la plupart du temps, le questionnement de l'enseignant et une discussion réflexive pourraient mettre en lumière certains schémas comportementaux. Hoguet⁴⁴, travaillant sur les prises de décision du lecteur d'un récit interactif, en a référencé les cinq modalités principales :

La maximisation est la prise de décision la plus rationnelle qui demande la maîtrise de toutes les informations et de tous les outils nécessaires à l'accomplissement de la tâche demandée. On se doute que les élèves ne peuvent pas, du moins au début, être parvenus à cette maîtrise.

La satisfaction : devant l'impossibilité de comprendre quel est le meilleur choix à opérer, l'individu donne la priorité à la décision qui lui agréée le plus, tout en sachant qu'elle n'est pas la plus rationnelle.

La délégation à l'autorité de l'enseignant ou de l'élève leader permet d'éviter des discussions dont on ne saurait comment sortir ou des mises en avant de soi qui n'apparaissent pas légitimes. Cette délégation est confortable mais ne profite à aucun des membres du groupe.

Le renvoi au hasard résout souvent par la facilité tous les conflits possibles.

La prise de décision participative fonctionne de la façon suivante : un leader ouvre la réflexion à un groupe plus étendu. La décision est ensuite soumise à un vote et la majorité l'emporte. Cette modalité de prise de décision n'est pas entièrement satisfaisante parce qu'elle est soumise à un résultat purement mathématique du nombre de votes et que les discussions peuvent ne pas s'engager, une fois la parole du leader entendue. Elle est cependant un moindre mal et pourrait être rendue plus intéressante si la non obtention de l'unanimité entraînait obligatoirement une discussion préalable à un deuxième vote.

Le troisième objet d'étude que permet le récit interactif renvoie aux questions de conscience du récit, conscience du lecteur et posture auctoriale. Ce type d'écrit est

44 HOGUET Benjamin, La narration réinventée : Le guide de la création interactive et transmedia, 2015, Create Space Independent Publishing Platform (1 mai 2015), 442 p.

effectivement conçu pour sa réception : il est écrit pour être découvert, manipulé, relu, il doit surprendre, heureusement ou non, son lecteur et en cela susciter commentaires et jugements. En cela, il donne à l'élève qui l'a écrit une véritable posture auctoriale avant même que les échanges avec ses pairs lui en fassent la démonstration : l'expérience de lecteur qu'ils ont acquise dans la première partie du travail les amène à écrire en étant obnubilés par la réception de leur texte par le lecteur. Les travaux de Le Goff⁴⁵, même s'il s'intéresse principalement aux collégiens et lycéens, montrent en effet que la valeur des productions écrites des élèves se révèle surtout si un débat les prend pour objet en classe. Ces productions sont appelées « textes du lecteur » parce que, tout en laissant à l'élève une grande liberté créative, elles sont toujours bornées par les données d'un texte support, d'une lecture préalable. Ainsi, l'œuvre n'est pleinement légitime que si elle respecte les données lues. L'élève-auteur doit donc avant tout être un élève-lecteur.

Le texte est ensuite partagé. C'est cette étape du partage, des commentaires, des débats que Le Goff trouve fondamentale. Pour lui, c'est la parole sur le texte écrit qui lui donne ou non son statut d'objet littéraire. C'est à travers les questions des autres et les réponses de l'élève-auteur que les choix d'écriture deviennent conscients et signifiants, publics (assumés ou non, mais tout d'un coup réels parce qu'ils ne sont plus des accidents, des hasards d'écriture). La confrontation de différents textes de lecteur à partir d'un même sujet permet aux élèves d'épuiser le sens de ce dernier. D'après Le Goff, ces phases de création et de débat sont fondamentales à la lecture et devraient prendre une place prépondérante dans les pratiques des enseignants. S'il est évident que le récit interactif pose un cadre très strict à l'élève-auteur, l'insertion de son texte dans le livre-jeu et les réactions que suscite chez ses pairs la péripétie qu'il a inventée lui permettront de prendre conscience des effets produits par un texte chez un lecteur. Se retrouvant en posture d'auteur, il connaîtra le plaisir d'être lu autrement que comme un élève qui a rendu une copie.

2.3.2. Les limites

Elles résident essentiellement dans ce que Hoguet⁴⁶ nomme les obstacles au choix :

45 LE GOFF, François. *Les malles du lecteur ou les écritures de la réception*, dans le cadre du colloque « Le texte du lecteur », 22-24 octobre 2008.

46 HOGUET, Benjamin, *La narration réinventée : Le guide de la création interactive et transmedia*, 2015, CreateSpace Independent Publishing Platform (1 mai 2015), 442 p.

La surcharge d'informations et l'incapacité de hiérarchiser ou de sélectionner celles-ci rendent les décisions difficiles. Les élèves voulant inclure dans leurs textes tout ce qu'ils ont appris précédemment (vocabulaire, périphrase, description, caractéristiques du genre, etc) se retrouvent vite dans une impasse et le travail est bloqué.

La dissonance émotionnelle est la contradiction chez l'élève entre les émotions et envies qu'il ressent et le comportement qu'on attend de lui. L'émotion (l'enthousiasme) prend souvent le pas sur la contrainte et la frustration peut rendre les décisions irrationnelles.

L'inertie cognitive est le refus de changer sa manière de penser ou de procéder devant des consignes nouvelles. Tout apprenant est conservateur et la nouveauté qui remet en question des acquis qui lui ont demandé des efforts est vécue comme une perturbation inutile.

Ces obstacles restant le plus souvent intériorisés, il semble difficile pour l'enseignant de jauger la part de chacun dans l'échec de la tâche. La discussion avec les élèves et un questionnement pointu sont peut-être à élaborer alors, d'autant plus que la prise de conscience de ces obstacles par l'élève pourrait peut-être lui permettre de les dépasser.

2.4. Le rôle de l'enseignant dans un travail d'écriture d'un récit interactif

Dans le cadre d'un travail d'écriture (et tout particulièrement dans celui d'un travail d'écriture longue), l'enseignant rencontre différentes attitudes-réponses des élèves. Bucheton⁴⁷ en a établi la liste. Elle montre que la réussite des élèves en écriture dépend de leur capacité à manier les différentes postures, à circuler de l'une à l'autre. Un élève qui sait élargir son champ de réponse à une consigne d'écriture peut entrer plus facilement dans la tâche demandée. Parmi ces postures, elle distingue :

La posture scolaire, qui ne permet pas vraiment à l'élève de s'engager personnellement dans une écriture originale puisqu'il se contente de répondre à la consigne en ne faisant que respecter les normes attendues par l'institution : un texte d'un certain nombre de lignes qui met en œuvre un certain nombre de données. Elle est une posture utile pour les phases mécaniques de corrections ou pour l'obligation de respect du sujet, mais elle aboutit souvent à des productions décevantes pour leur auteur comme leur lecteur.

47 BUCHETON, Dominique *Et al.* « Ouvrir la variété des postures d'écriture des élèves. ». In *Refonder l'enseignement de l'écriture*, RETZ, Paris, 2014, p. 103-107.

La posture première au contraire est soumise au plaisir d'écrire, à la spontanéité et à l'enthousiasme des élèves, qui se lancent à corps perdu dans la rédaction. Cette posture peut être positive pour le lancement de l'activité, mais elle peut aussi engendrer des erreurs si les élèves perdent de vue les contraintes du sujet donné.

La posture ludique-créative est adoptée par les élèves qui, à l'aise dans l'exercice de l'écriture, s'amuse à détourner les contraintes du sujet en profitant de ses failles ou de consignes trop ouvertes. Elle est le signe d'une maîtrise certaine des compétences de l'écriture doublée d'un réel plaisir d'auteur, mais elle peut mener au hors sujet si elle est laissée sans contrôle.

La posture réflexive est celle qui permet aux élèves de réviser leur texte et d'en faire des corrections. Elle nécessite une prise de recul qui ne peut se faire seule chez les jeunes élèves. Il faut à la fois être l'auteur et le lecteur critique de son texte et le travail d'écriture nécessite ici analyses et questionnements complexes.

La posture de refus est évidemment celle qui inquiète le plus l'enseignant. L'écriture et notamment l'échec de premières expériences peuvent en effet provoquer des blocages chez certains, qui se protègent en rejetant l'exercice. Des enjeux psycho-affectifs interfèrent ici avec le travail demandé.

Face à ces comportements aux ressorts et aux conséquences divers, l'enseignant doit, avec une attention accrue et une bienveillance permanente, adopter différentes techniques d'étayage pour permettre à l'élève de mener à bien son activité.

2.4.1 Avant le travail d'écriture

Le premier rôle de l'enseignant consiste à favoriser la rencontre des élèves avec des œuvres de cette catégorie (livres-jeux, livres dont vous êtes le héros, albums...). Si certains élèves connaissent déjà le principe de ces ouvrages, il est important de familiariser l'ensemble de la classe à leur fonctionnement. Après un premier travail de découverte, l'enseignant s'assure que l'ensemble des élèves maîtrisent la structure d'ensemble de l'œuvre et pour cela, une étude précise d'un exemplaire de livre-jeu est menée avec la classe⁴⁸.

48 GARCIA-DEBANC, Claudine, PLANES, Liliane, ROGER, Christiane. *Objectif écrire*, troisième édition, SCEREN CRDP Languedoc-Roussillon, 2003.

2.4.2. Pendant le travail d'écriture du récit interactif

Les pratiques d'étayage spécifiques à l'écrit ont fait l'objet de nombreuses études. Nombre de chercheurs, pédagogues ou didacticiens ont œuvré pour éclairer les grandes problématiques de la production d'écrit. Ainsi le groupe EVA⁴⁹, membre de l'I.N.R.P.⁵⁰, travaille à l'élaboration d'outils concrets pour permettre aux élèves d'organiser leur travail, de garder en mémoire, tout au long de celui-ci, les objectifs qui leur ont été donnés, et d'avoir à leur disposition les moyens d'y parvenir. Pour cela, le groupe EVA liste différentes catégories d'étayage qui interviennent pour pallier les obstacles éventuels à la production d'écrit.

L'étayage-outil consiste en l'élaboration de supports écrits qui servent de repères aux élèves aux différents moments d'apprentissage induits par l'écriture. Ces supports peuvent prendre différentes formes. Il est de la responsabilité de l'enseignant de les adapter aux besoins des élèves au fur et à mesure qu'ils progressent dans la tâche. En outre, ils sont d'autant plus efficaces qu'ils sont élaborés avec la participation des élèves, et parfois même à leur demande. C'est à cette condition qu'ils peuvent contenir tous les éléments qui leur font défaut. La mise en forme d'un étayage-outil avec les élèves est d'ailleurs « un moment essentiel du processus d'apprentissage de l'écriture : c'est un temps de structuration des savoirs sur les textes et l'écriture⁵¹ ». La conscience de l'enseignant, à un moment donné, de la nécessité d'un de ces supports et celle des élèves, dans ce même moment, d'être dans l'incapacité d'avancer dans leur tâche sans une intervention extérieure participe de ce que les chercheurs du groupe EVA nomment *l'étayage-posture*.

Dans le cadre d'un livre-jeu, le premier outil à construire est bien entendu l'ossature complexe des ramifications du récit : chaque groupe devra y définir et poser par écrit le cadre spatio-temporel de l'épisode qu'il traite, ainsi que le ou les opposants qu'il y fait intervenir. Le support évoluera avec l'écrit. De plus, le rôle de l'enseignant est également d'amener les élèves à prendre conscience des liens de causalité entre le

49 GROUPE EVA (FRANCE), ROMIAN Hélène. Chap. 5. « Fabriquer des outils pour récapituler et utiliser les acquis » et Chap. 6. « Organiser le travail d'écriture et les apprentissages en classe ». *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris, Hachette éducation, 2005.

50 Institut Nationale de Recherches Pédagogiques.

51 GROUPE EVA (FRANCE), ROMIAN H. Chap. 5. « Fabriquer des outils pour récapituler et utiliser les acquis ». *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris, Hachette éducation, 2005, p. 169.

contenu d'un paragraphe et le suivant. Les élèves savent qu'ils écrivent une partie d'un ensemble pris en charge par toute la classe. Une modification trop forte d'un élément de leur récit a des conséquences potentielles sur tous les autres récits. En insistant sur ce point, l'enseignant leur fait comprendre qu'il bride leur imagination dans l'intérêt du groupe.

Un graphe d'ensemble du livre est donc élaboré et affiché dans la classe durant toutes les séances de façon à rappeler à chaque groupe où il se situe dans l'ossature du récit.

On peut penser également à l'illustration dans cet *étayage-outil* : le livre interactif est illustré et parfois ses illustrations sont le support d'énigmes ou de défis évoqués dans le texte. Dans le cas où un groupe aurait du mal à enrichir son récit de descriptions ou d'évocations précises des personnages opposants, le recours aux dessins peut permettre à de jeunes élèves d'assimiler davantage l'épisode qu'ils sont en train d'écrire : les détails trouvés dans les dessins peuvent être l'objet d'une discussion qui amène à les intégrer dans le texte.

De plus, le groupe EVA insiste sur l'importance de la notion d'*étayage-milieu*, qui consiste à modifier la répartition des élèves dans la classe dès lors qu'ils entament un travail d'écriture, ainsi qu'à structurer différemment le temps (la durée) de la séance. L'objectif est de mettre en place des conditions favorables et inédites pour donner un statut particulier à l'écriture.

2.4.3. Après le travail : valorisation et évaluation

Les critères d'évaluation préalablement définis par l'enseignant avec sa classe dans les premières séances sont nettement influencés par la spécificité du texte à structure ramifiée : la posture énonciative suppose un tutoiement du lecteur-héros, les péripéties intervenant dans chaque épisode doivent se clore à la fin de celui-ci et laisser le héros en état de poursuivre sa quête dans l'épisode suivant (il faut donc préserver son intégrité, ses équipements, sa mission – ou bien, en cas de modification d'un de ces éléments, prévenir le groupe qui s'occupe de l'épisode suivant de façon à préserver la cohérence narrative). Peuvent s'ajouter à ces critères des exigences sur la fluidité de l'écriture, l'originalité des péripéties inventées et le traitement organisé et logique de celles-ci. La langue, elle, subit une évaluation commune à tous les travaux d'écriture depuis le début

de l'année : on sera attentif à l'orthographe lexicale, aux chaînes d'accords, aux conjugaisons.

On pourra penser à la mise en place d'une fiche-outil présentant une grille de relecture auto-corrective. Les groupes pourraient ainsi confronter leur texte aux contraintes d'écriture synthétisées par l'enseignant et le repérage d'un critère non validé aiderait peut-être le groupe à réajuster sa production en autonomie, sans qu'une annotation du correcteur soit nécessaire.

Pour ce qui est de la langue, l'enseignant consacre des séances décrochées ; les élèves doivent laisser de côté les méandres de l'histoire racontée et ses difficultés pour se focaliser sur des objectifs très précis de corrections lexicale et grammaticale.

L'enseignant aura pour mission, une fois le travail effectué de valoriser celui-ci en le rendant accessible à tous et en opérant ainsi une forme d'institutionnalisation de la tâche accomplie. Le livre-jeu, mis en forme, relié, quitte son manteau de production d'écrit, prend son apparence de livre et circule dans les familles où chaque élève pourra montrer à ses proches la part qui fut la sienne dans ce travail collectif.

Au terme de ces deux premières parties théoriques qui tendaient à rendre compte de tous les aspects qu'impliquait le projet d'écriture à mener (l'intérêt et les difficultés de la mise en place d'une écriture collective comme les raisons du choix du récit à structure ramifiée comme objectif final du travail), il convient maintenant, riche de tous les apports des chercheurs en ce domaine, de s'engager dans une mise en pratique aux multiples inconnues. Quelle procédure choisir pour offrir les meilleures conditions de travail ? Quel type d'étayage apporter, à quel moment et dans quelle mesure ? Et surtout comment les élèves vont-ils s'en saisir dans les différentes phases du projet ?

3. EXPÉRIMENTATION PRATIQUE : ÉCRITURE COLLABORATIVE D'UN RÉCIT À STRUCTURE RAMIFIÉE

3.1. Présentation et organisation du projet

3.1.1. Organisation de la séquence d'apprentissage

Cette séquence intervient durant la troisième période de l'année. Auparavant, les élèves ont lu deux contes traditionnels : *Les trois frères*, conte anonyme du Liban⁵² et *Les fées* de Perrault⁵³, de façon à identifier les étapes d'un récit. De plus, ils ont pris l'habitude en période deux d'écrire individuellement à partir de cartes à conter.

La séquence se divise en dix séances⁵⁴ ; je me suis appuyée pour l'élaborer sur les préconisations de Garcia-Debanc⁵⁵ : deux séances d'initiation pour découvrir la spécificité du récit interactif, cinq séances de réalisation, deux séances de révisions et de corrections diverses et une dernière séance d'expérimentation de la production finale.

La première séance, s'inspirant des préconisations de Bakhtine sur l'influence des lectures dans la production d'écrit⁵⁶, a pour objectif la découverte d'un livre à choix multiples. Elle s'appuie sur la lecture de l'ouvrage *De deux choses, l'une*⁵⁷, un livre à choix multiples très simple. L'objectif de cette lecture est de présenter à tous les élèves un texte dont le lecteur peut arrêter l'histoire à tout moment. Il est l'occasion d'un premier contact avec la notion d'interaction. Le texte des différents épisodes n'excède pas six lignes, le vocabulaire employé est simple, cela en fait un support idéal pour entrer dans la séquence. A l'issue de la lecture, la classe est invitée à verbaliser le principe qui régit l'écriture de l'ouvrage : à chaque nouvelle page, l'auteur propose deux suites possibles de la dernière action de la page précédente. La première suite clôt le récit, la seconde fait intervenir une nouvelle péripétie. Une fois ce principe compris, les élèves sont répartis en binômes et inventent une page supplémentaire (la page 24) qui

52 MUZI, Jean. *Les trois frères, 25 contes de la Méditerranée*, Flammarion Jeunesse, 2006.

53 PERRAULT, Charles. *Contes*, Classiques et Patrimoine, Magnard, 2013.

54 cf. ANNEXE I Trame de séquence

55 GARCIA-DEBANC, Claudine, PLANES, Liliane, ROGER, Christiane. *Objectif écrire*, troisième édition, SCEREN CRDP Languedoc-Roussillon, 2003.

56 BAKHTINE cité par BAUDELLE, Sylviane. *et al.* « Écrire, c'est construire sa pensée en formulant » in *Français, Concours Professeur des écoles, Tome 2*, 2014. Paris, Nathan, 2013, p.8.

57 SEGUIN-FORTES, Marthe, *De deux choses l'une*, coll « De fil en images », Larousse, 1983.

est lue et commentée par le groupe à la fin de la séance. Sont valorisés l'originalité, l'humour et la logique des différentes propositions.

La deuxième séance présente aux élèves *La jungle aux cent périls* de Burston et Graham⁵⁸, le livre-jeu qui sera l'inducteur du projet d'écriture. Les élèves feuilletent l'ouvrage (un exemplaire pour deux), suivent le parcours du héros, font les jeux, engagés dans la mission de trouver un trésor en surmontant un certain nombre d'embûches : sables mouvants, éruptions volcaniques... L'enseignant, une fois la lecture terminée, distribue aux élèves un questionnaire individuel qui se donne pour objectif de mettre en lumière les notions de situation initiale et d'élément perturbateur (une mission). Une mise en commun est faite des différentes réponses. La séance se termine sur l'écriture de la notion à retenir : la situation initiale « Dans une situation initiale sont exposés : le héros et ses caractéristiques, le lieu de l'intrigue, l'élément déclencheur de la quête. »

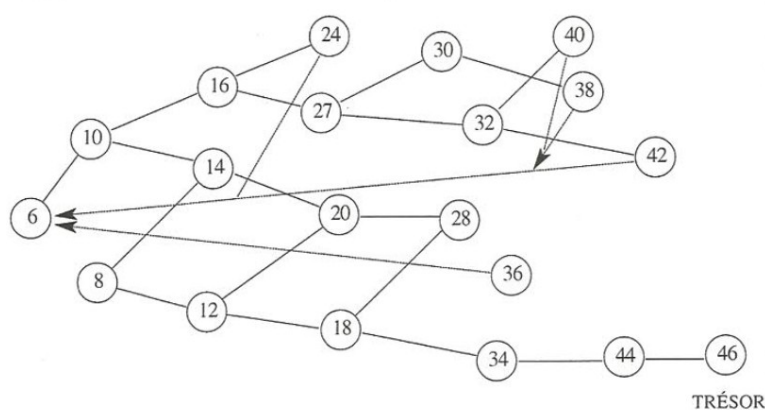
Dans la séance trois, l'enseignant fait travailler les élèves sur les notions d'adjuvant et d'opposant et insiste tout particulièrement sur la cohérence du récit. La classe travaille à partir de onze albums différents de la collection « Vivez l'aventure » dont était issu *La jungle aux cent périls*. Ces albums sont : *La Tour aux cent menaces*, *Le désert aux cent mirages*, *La pyramide aux cent malédictions*, *La citadelle aux cent tours*, *L'océan aux cent abîmes*, *La forêt aux cent sortilèges*, *Le château aux cent oubliettes*, *La cité aux cent mystères*, *La vallée aux cent prodiges*, *La mer aux cent défis* et *La colline aux cent fées*. Le niveau de difficulté de lecture étant inégal, il permet une différenciation du travail CE2-CM1. En effet, la *Jungle aux cent périls*, *La mer aux cent défis*, *La forêt aux cent sortilèges* présentent des textes courts au vocabulaire accessible dans une syntaxe très simple avec une prédominance de l'image et de jeux propres à rassurer les élèves les moins à l'aise avec la lecture. Dans *La colline aux cent fées*, *La cité aux cent mystères*, *Le château aux cent oubliettes*, au contraire, le texte est long, l'intrigue plus complexe. Les indices reposent essentiellement sur le texte. Les élèves en réussite peuvent y trouver stimulation et valorisation. Ainsi, pour le même objectif (la découverte du livre-jeu) l'utilisation de différents supports permet la satisfaction des attentes de tous les élèves, valorisés par la réussite de l'exercice de cette nouvelle expérience de lecture.

58 BURSTON, Patrick et GRAHAM, Alastair, *La jungle aux cent périls*, Paris, Gründ, 1985.

Un tableau à double entrée est distribué aux élèves, il demande de recenser dans le livre-jeu les aides que reçoit le héros ainsi que les obstacles qui lui barrent la route. Les élèves sont répartis en binômes et lisent l'histoire en réfléchissant à ces deux catégories. Quand le travail est terminé, tous les livres sont présentés, alignés, au tableau. Chaque binôme vient lire la liste qu'il a établie. La classe doit deviner le livre sur lequel le binôme a travaillé. À la fin de l'activité, le groupe verbalise le fait que les éléments qui interviennent dans un récit doivent être cohérents. Les péripéties et les différents actants doivent renvoyer au même univers. On note la trace écrite : « Dans un récit, on retrouve des liens logiques entre les lieux, les personnages, les éléments du récit. »

La séance se termine sur la présentation du projet : écrire un livre-jeu et les élèves sont invités à réfléchir sur les outils dont ils pensent avoir besoin pour ce faire. Si la production est réussie, on annonce qu'elle pourra être reproduite et imprimée pour être diffusée dans les autres classes (faisant l'objet d'un numéro spécial du journal de l'école *Le petit trespouzien*).

La séance quatre est consacrée à la compréhension de la structure d'un récit à choix multiples. Le travail est collectif et se fait sur un exemplaire unique : *La jungle aux cent périls* de Burston et Graham. Le récit a déjà été lu par la classe, il convient à présent d'en matérialiser le squelette. Le professeur demande à un élève de vidéoprojecter les différentes pages du livre en fonction des consignes de la classe, on simule une lecture et on suit les instructions du livre. Pendant le défilement, l'enseignant construit au tableau le schéma d'ensemble d'après les consignes des élèves. Celui-ci se présente comme un arbre complexe :



Graphe issu de *Objectif écrire, troisième édition*⁵⁹

A la fin de la séance, les élèves ont compris qu'un récit interactif avait une construction très complexe et surtout que chaque épisode de ce récit dépend de celui qui précède et induit celui qui le suit : écrire un épisode demande de bien savoir se coordonner avec le groupe qui écrit l'épisode précédent et les groupes qui écrivent les suivants. C'est une prise de conscience très importante pour le travail à venir.

La séance cinq se consacre à l'élaboration de l'arborescence de l'histoire. L'objectif est de construire la maquette qui servira de repère pendant toute la phase d'écriture. Un grand panneau⁶⁰ présente l'organisation d'ensemble du récit, les différents lieux dans lesquels se déroule chaque épisode, les opposants qui interviennent et les modalités de passage d'un épisode à l'autre. La séance commence par la lecture de la situation initiale donnée par l'enseignant. Elle est rédigée d'après le modèle, connu des élèves, de la collection « Vivez l'aventure » : le lecteur-héros doit être jeune pour favoriser l'identification des élèves, d'où le choix du page que la classe a découvert pendant les cours d'Histoire. Le cadre spatio-temporel est facilement identifiable mais laisse la possibilité d'un changement de lieu au gré des aventures du héros. La quête se limite à un objet. Je choisis une fleur de façon à ce que le voyage se termine dans un cadre naturel. Le caractère immuable de la nature permet de limiter au maximum le risque d'anachronisme. Je souhaitais en effet que les efforts se concentrent sur le récit.

Voici cette situation initiale :

⁵⁹ GARCIA-DEBANC, Claudine, PLANES, Liliane, ROGER, Christiane. *Objectif écrire*, troisième édition, SCEREN CRDP Languedoc-Roussillon, 2003.

⁶⁰ cf. ANNEXE II Graphe du livre-jeu

« Tu es le page Tristan et vis dans le château du seigneur Hugues de Fontevive. Tu rêves de devenir chevalier et de partir en croisade. Le domaine de Fontevive est une région prospère où les rivières sont nombreuses et les paysages verdoyants. Un jour, Aliénor, l'épouse de ton seigneur, contracte une mystérieuse maladie qui menace ses jours. Les plus grands médecins du royaume sont appelés à son chevet. L'un d'eux comprend que la dame ne pourra guérir qu'avec une décoction d'éléborella, une plante rarissime aux pouvoirs extraordinaires. Tu décides de partir à la recherche de celle-ci. »

Une fois les éléments du texte compris (la séance intervient au moment où la classe travaille en Histoire sur le Moyen-âge), le professeur demande comment poursuivre le récit. Les élèves ont à proposer des lieux dans lesquels doit passer le héros-lecteur et qui construisent le parcours du héros jusqu'à la réussite de sa mission. Les épisodes à inventer sont au nombre de sept puisqu'il a été convenu que les élèves travailleraient par groupes de trois (la classe compte 21 élèves). Les propositions sont écrites au tableau et discutées au sein du groupe-classe : on fait le lien avec la séance précédente ; l'identité du héros Tristan et l'époque choisie pour son aventure limitent les choix des lieux. Il faut rester cohérent dans les propositions. Une fois celles-ci validées, elles sont reportées par l'enseignant sur sept bulles-étapes. Une fois les sept bulles renseignées, la classe doit les organiser sur le panneau-squelette et prévoir les ramifications entre elles, de même que les échecs possibles et les retours à la case départ propres au récit interactif. Chaque groupe de trois élèves choisit ensuite la bulle qu'il aura à élaborer. Les bulles sont numérotées de façon aléatoire par l'enseignant qui, par ailleurs, met au propre l'arborescence sur un support qui servira de repère durant toutes les séances d'écriture comme le préconisent les travaux du groupe EVA⁶¹.

La séance six est celle de l'écriture de la première version. La maquette est affichée au tableau. Les élèves sont par groupes de trois. Ils ont à inventer la péripétie qui se déroule dans le lieu qu'ils ont choisi, de même que le personnage opposant qui apparaît dans cet épisode. L'enseignant stipule aux élèves que chacun doit faire des propositions dans le groupe et que le passage à l'écrit ne se fait que quand les trois personnes du groupe sont d'accord sur les choix opérés. Les élèves ont à disposition dans la salle les livres de la collection, des dictionnaires, les exposés concernant la vie au Moyen-âge et tout ce qui est susceptible de les aider (les élèves avaient à lister leurs besoins – voir séance quatre-). L'enseignant laisse les élèves en autonomie pendant les vingt premières

61 GROUPE EVA (FRANCE), ROMIAN Hélène. Chap. 5. « Fabriquer des outils pour récapituler et utiliser les acquis » et Chap. 6. « Organiser le travail d'écriture et les apprentissages en classe ». *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris, Hachette éducation, 2005.

minutes. Il observe et enregistre les différents échanges sans intervenir, le but étant, à la lumière des travaux lus chez Piaget et Vigotsky, de mettre en place une situation-problème difficile mais accessible et de voir comment les élèves vont réagir. Ce n'est qu'au bout de vingt minutes que l'enseignant aide les groupes qui semblent bloqués ou en difficultés. À la fin de la séance, on attend une première version rédigée de l'épisode. Le travail est relevé et annoté par l'enseignant.

La séance sept est plus informelle mais elle permet aux élèves de mettre en images leur texte. L'illustration est en effet une amorce aux possibles narratifs : elle amène les élèves à enrichir le cadre qu'ils inventent, à étoffer les personnages. On confronte sa vision à celle de ses camarades et tous les détails que l'on ajoute dans les dessins font l'objet d'une rédaction insérée dans le premier jet. Cette activité permet aussi à certains élèves de prendre dans le groupe un rôle plus actif. Elle est également un nouveau moment d'échanges et d'argumentation que l'enseignant recueille et canalise si besoin.

Une rencontre est organisée avec un auteur de littérature jeunesse, Stéphane Hebrard, qui vient de publier à compte d'auteur un livre-jeu *Nanok, le presque'homme*⁶². L'auteur présente son œuvre dans un premier temps. Il explique ensuite comment il a procédé et échange avec les élèves de la classe sur les difficultés que présente cette entreprise. Les élèves lui détaillent leur projet et une collaboration se met en place pour trouver des astuces narratives et idées nouvelles.

La séance huit est consacrée aux améliorations du texte. On demande aux élèves de ne pas se focaliser sur la langue pour le moment mais d'enrichir les descriptions et surtout de peaufiner les transitions entre les épisodes.

Pour ce qui est des descriptions, l'enseignant propose aux élèves de fermer les yeux et d'imaginer ce qu'ils voient quand ils entrent dans une grotte, une clairière, quand ils arrivent près d'un étang... On met en commun et on retourne à l'écrit. Parallèlement l'enseignant invite les élèves à aller consulter des images des décors ou personnages imaginés pour ajouter des détails aux descriptions et aux portraits (costumes, accessoires...) à partir des panneaux réalisés le mois précédent dans le cadre d'exposés d'Histoire.

62 HEBRARD, Stéphane. *Nanok, le presque'homme*, Le chien à deux queues, 2017.

En ce qui concerne les transitions, les différents groupes s'assurent que le passage d'un épisode à un autre respecte bien le schéma d'ensemble. Les entrées et sorties imaginées pour chaque épisode sont explicitées d'un groupe à l'autre pour que textes et dessins soient rectifiés.

La séance neuf se consacre spécifiquement à la correction de la langue. Les groupes corrigent leur texte à partir des notes de l'enseignant. On insiste sur l'importance des substituts. Un point est fait collectivement sur les moyens de reprendre le héros comme la mission : substituts nominaux et pronominaux sont listés au tableau. De même, on rédige des formules d'enchaînement à partir des idées de chacun des groupes. Ces éléments constituent des aides à intégrer dans le texte corrigé. L'enseignant explique aux élèves qu'ils ont à leur disposition tous les outils pour corriger leurs erreurs. La correction se fait d'abord de manière individuelle. On donne quinze minutes aux élèves pour qu'ils récrivent les mots erronés. Ensuite, chaque élève est invité à présenter aux membres de son trinôme ses propositions de correction. L'enseignant attend une discussion qu'il collecte pour compléter ses analyses.

La dernière séance intervient une fois que l'enseignant a mis au propre, c'est-à-dire tapé, scanné et mis en page les productions des élèves selon l'organisation prédéfinie. Le livre-jeu est maintenant finalisé. Il s'agit de l'expérimenter. Pour cela, sept exemplaires sont imprimés et distribués aux trinômes qui sont invités à le parcourir pour vérifier si le système fonctionne. C'est l'occasion pour les élèves d'effectuer les dernières corrections mais aussi et surtout de découvrir le travail des autres, de constater qu'ils ont été capables d'arriver au bout du projet et d'en être fiers. La diffusion au sein de l'école est soumise à la réflexion des élèves : présente-t-on l'ouvrage d'abord à une classe en particulier (les CM1-CM2 et/ou les CP-CE1 ?) ou passe-t-on directement par le journal de l'école pour que les parents puissent aussi en profiter ?

3.1.2. Protocole du recueil de données

Il s'agissait pour moi de savoir si la spécificité du récit à structure ramifiée et l'argumentation qu'induit un travail d'écriture collaborative pouvaient rendre les élèves-

auteurs plus conscients de l'impact de leur travail sur le lecteur, et en cela, plus pertinents dans leur posture nouvelle d'écrivain.

Les élèves travaillant par groupes le plus souvent en autonomie, j'ai opté pour l'enregistrement systématique des échanges de chaque groupe. Il était important pour moi de me rendre compte de la nature et surtout de la progression des interactions entre les élèves au fur et à mesure de l'élaboration du projet. Les trois premières séances étant collectives, c'est le groupe-classe qui est enregistré, de même qu'au moment du bilan de la première séance d'écriture. Il m'importait de voir si les échanges avant et après ce premier bilan pouvaient avoir évolué.

Ces enregistrements n'ont pas été retranscrits dans leur intégralité – les multiples digressions des élèves auraient noyé les échanges de travail sous une masse d'informations sans grand intérêt pour ce travail (interruption de la séance par des parents avec distribution de gâteaux un jour où l'école était occupée, commentaires des élèves sur leurs fournitures scolaires, interventions de la directrice...) – mais j'ai tenté de saisir le maximum d'éléments (verbaux ou non) susceptibles de mettre en lumière ce qui se joue dans le travail de groupe axé sur une démarche d'écriture.

Bien entendu, je naviguais de groupe en groupe. Au départ, je me suis attachée à passer systématiquement dans chaque groupe pour faire de rapides bilans sur l'avancée du travail. Ensuite, j'ai laissé les groupes en autonomie avec un enregistreur et je consacrais davantage d'attention aux groupes qui m'appelaient à l'aide (grâce à un outil que les élèves ont rapidement maîtrisé : le Tétra'aide⁶³).

Ces enregistrements ambitionnent de saisir les moyens qu'ont eus les élèves de se mettre d'accord sur les textes à réaliser : ils rendent compte des choix effectués parmi les propositions de chacun tant en ce qui concerne les détails du récit que dans la formulation de ceux-ci dans le texte final. Quelles idées proposées au début se sont imposées ? Quelles pistes ont été écartées et pourquoi ? Comment les groupes sont-ils parvenus à des consensus ?

63 DEMAUGÉ-BOST, Bruce. « Tu veux que j't'aide !? », Tétra-aide. Consulté le 28 janvier 2018.
Disponible en ligne : <http://bdemaug.free.fr/tetraaide.pdf>
cf. ANNEXE XXVII

3.2. Présentation du terrain

L'expérimentation prend effet dans une classe de CE2-CM1 composée de vingt-et-un élèves (15 élèves en CE2 et 6 en CM1) d'une petite école rurale. Les élèves se connaissent depuis la maternelle.

3.2.1. Des compétences contrastées / hétérogènes

Outre la présence de deux niveaux, le groupe-classe se caractérise par une très forte hétérogénéité des élèves dans la maîtrise des compétences attendues dans la production d'écrit. Huit élèves présentent de grandes difficultés dans le passage à l'écrit avec pour la plupart d'entre eux une prise en charge paramédicale pour des troubles du langage et / ou des apprentissages. Dix élèves, par ailleurs, sont en grande réussite pour ce type de tâche. Trois élèves ont des acquis plus fragiles avec des objectifs de maîtrise partiellement atteints à l'écrit.

Pour ce qui est de l'oral, neuf élèves participent activement et avec pertinence (parmi eux, cinq seulement sont issus du groupe en aisance à l'écrit). Le reste de la classe est très discret à l'oral voire passif pour certains : timidité, désintérêt, problème d'élocution ou maîtrise très fragile de l'expression orale.

3.2.2. Une cohésion du groupe-classe en construction

Plusieurs éléments peuvent compliquer le travail de groupe : des antagonismes garçons / filles qui s'exacerbent et qui ont pu générer en début d'année des conflits divers, une cassure induite par le double niveau, une mise à l'écart de trois élèves par le groupe pour des raisons diverses qui perdure depuis des années dans l'école, deux ou trois personnalités très fortes chez les élèves en recherche de position dominante. Tous ces facteurs obligent l'enseignant à adopter des stratégies diverses quand il s'agit de constituer des groupes. Loin de satisfaire les desiderata de chacun, il s'agit d'apprendre aux élèves à vivre et travailler ensemble, de mettre leurs qualités au service du groupe et de la classe. L'enseignant doit parvenir dans les critères de constitution des groupes au juste dosage entre efficacité, affinités et équité.

3.3. Mes hypothèses d'étude

Le choix d'un récit à structure ramifiée reposait dès le départ sur son caractère ludique. Ma première hypothèse était qu'il constituait un inducteur d'écriture et que le plaisir éprouvé à la lecture de ces récits allait motiver les élèves dans leur travail de création.

J'ai supposé ensuite que les élèves, mis en position d'auteurs, allaient s'engager dans un jeu avec leur lecteur potentiel et intégrer à leur récit toute la batterie d'énigmes et de défis qu'ils avaient découverts en tant que lecteurs.

J'envisageais également l'écriture collaborative comme levier d'enrichissement des intrigues et de la langue.

Il s'agissait ensuite de savoir si le travail d'écriture en groupe serait profitable à chacun des élèves de la classe. Je craignais que certains ne se réfugient dans les groupes et s'y fassent oublier, que d'autres aux personnalités plus fortes y prennent toute la place et acceptent mal d'avoir à renoncer à certaines de leurs idées au profit de celles des autres. Quels bénéfices des élèves aux profils aussi divers tireraient-ils alors du travail en équipe ? Il me semblait évident que le rôle de l'étayage était fondamental pour assurer le bon fonctionnement des groupes : reformulation des attendus, rappel des règles de conduite, valorisation de la parole de chacun.

Enfin, la collaboration dans les tâches de révision et de correction du texte semblait une modalité propre à améliorer la production en rassemblant les compétences de chacun ; les discussions sur la cohérence du récit comme sur les propositions de correction à effectuer devaient amener chaque élève à considérer le texte dans son ensemble et à la lumière des objectifs fixés au départ, de même qu'à enrichir sa réflexion sur la langue.

L'analyse des résultats qui suivent a donc pour objectifs d'apporter successivement et de manière organisée des réponses à l'ensemble de ces questionnements et de leurs hypothèses, dans le but de les affirmer ou de les infirmer.

3.4. Analyse du recueil de données

3.4.1. Des précisions sur le dispositif mis en place

Les quatre premières séances s'organisent autour de la découverte du livre-jeu. Elles placent les élèves en récepteurs de ce type d'ouvrages et l'*étayage culturel* consiste en la familiarisation avec les constituants de ce type de récit. Ces séances se font en classe entière pour l'ouvrage de *Deux choses l'une* de Seguin-Fortes. J'en fais une lecture interactive, adoptant une posture d'enseignement et de contrôle. Pour les ouvrages issus de la collection « Vivez l'aventure », les élèves sont répartis par binômes et manipulent les albums en autonomie. La séance 5 pose les contraintes du projet ; les élèves sont répartis par groupes de trois. Ils posent tout d'abord quelques idées par écrit, effectuent une pré-sélection dans leur trinôme puis soumettent leurs propositions à l'ensemble de la classe. C'est le groupe-classe qui s'accorde sur les sept épisodes du récit à construire. J'orchestre la séance en distribuant la parole, en notant les idées au tableau et en rappelant si besoin les contraintes du genre pour favoriser la discussion (éviter les anachronismes et les invraisemblances trop flagrantes : l'accent est mis sur la nécessaire cohérence du récit). Les séances 6 à 10 sont des séances d'écriture, réécriture, amélioration et correction des textes des différents épisodes (une séance d'amélioration a été ajoutée par rapport au projet initial : les élèves avaient besoin de temps pour construire leur récit).

Pour mener à bien ce projet, les groupes ont été constitués en s'appuyant sur les affinités entre élèves ; la seule contrainte donnée était la mixité. Une grande partie des élèves n'a pas réussi à s'entendre sur une mise en groupes dans le temps imparti. Cela m'a amenée à imposer une répartition par laquelle j'ai tenté d'équilibrer les groupes en matière de compétences à l'écrit et à l'oral. Par commodité, les groupes ont pris le nom des lieux dans lesquels leur aventure prenait corps : nous parlerons dans ces pages des groupes « château », « tour diabolique », « cimetière », « volcan », « forêt enchantée », « lice » et « île déserte ».

3.4.2. Le livre-jeu : un support inducteur d'écriture ?

Force est de constater que l'enthousiasme général envisagé pour les deux premières séances ne fut pas au rendez-vous. Tout d'abord, l'expression de « deux choses, l'une » n'a aucune signification pour les élèves : elle est probablement trop désuète. La lecture de cet album ne reçoit pas en première séance l'adhésion de la classe. Certaines remarques émergent malgré tout à l'issue de la lecture :

A : « On voit qu'on peut choisir la fin de l'histoire. »

M : « C'est bizarre, on a l'impression qu'on peut suivre plusieurs histoires »

Le groupe-classe est interloqué par cette première lecture, plusieurs (une minorité) préféreraient que l'on passe à autre chose, d'autres cependant en demandent une seconde. Avant de relancer la lecture, je neutralise les problèmes de vocabulaire et reviens sur l'expression de « deux choses, l'une » en l'illustrant dans le contexte de la classe : - « De deux choses, l'une : soit G arrête de se balancer sur sa chaise et je vous lis une nouvelle fois l'album, soit il continue et je lui retire sa chaise. » Les élèves ont ainsi compris que cette expression traduisait une alternative entre deux éléments qui induisent des conséquences différentes.

Cela étant dit, ils n'ont pas apprécié l'histoire pour autant : j'émet l'hypothèse, au vu de leurs commentaires, qu'elle venait perturber leurs habitudes de lecteurs, validant ce que Hoguet nomme « l'inertie cognitive »⁶⁴ quand il explique le conservatisme des apprenants. Les élèves ont réalisé l'élaboration collective d'une page supplémentaire mais sans engouement notable. La posture ludique et créative imaginée n'a pas été adoptée.

La deuxième séance est caractérisée par des commentaires plus nombreux de la part des élèves devant un livre-jeu. La parole se libère, les élèves n'hésitent pas à exprimer leur désarroi⁶⁵ au bout de dix minutes de lecture autonome :

L1 : « Comment on fait ? Faut qu'on se mette d'accord pour les pages ? »

L2 : « Mais maîtresse ils nous disent d'aller à la page 14 ... Qu'est-ce qu'on fait ? on y va ? Je comprends pas... c'est bizarre. »

J : « Ah ouais il est trop bizarre ce livre ! »

Z : « J'ai rien compris... »

Le recours systématique à l'enseignant montre une forme de rejet de la liberté de lecture induite par le livre-jeu (d'où la recherche d'une forme d'autorité). Heureusement, deux élèves font part de leur analyse :

G : « Moi, j'ai tout compris, tu vas à la page 14 et il faut lire et après on nous envoie ailleurs. »

A : « En fait, on doit aller aux pages où ils nous disent d'aller... »

64 HOGUET Benjamin, La narration réinventée : Le guide de la création interactive et transmedia, 2015, Create Space Independent Publishing Platform (1 mai 2015), 442 p.

65 Les citations qui suivent ont été recueillies pendant la séance sans être enregistrées.

Les binômes reprennent leur lecture. Leurs commentaires signalent simultanément les découvertes qu'ils font et ce qu'elles leur inspirent.

N : « J'ai compris : c'est un livre d'aventures. C'est comme dans le livre de *Deux choses, l'une* ! »

G : « En plus, y a des énigmes à trouver. »

A : « Oui, y a des choses à chercher ! »

G : « Ouais mais c'est pas drôle, c'est agaçant ! »

M : « Mais on nous demande de sauter des pages !? »

L3 : « Même que des fois on doit reculer !... On n'aura jamais fini ! »

C : « En fait, on nous demande de choisir entre deux pages, et on va pas à la page suivante. »

G2 : « Ouais mais du coup, c'est bizarre, on lit pas tout ! »

G : « Les illustrations sont marrantes alors que ce qui est écrit est sérieux. »

Z : « Enfin certaines, pas toutes, hein ! »

C : « Des fois, on doit faire des énigmes avec les images. Et certains albums ont plus d'énigmes que d'autres, j'ai vu que Fabio, ils en avaient plein ! »

Certains élèves jusqu'au bout de la séance restent perplexes : la lecture non linéaire bouscule leur définition de la lecture d'un livre. Certains trichent pour parvenir à la page finale par refus d'être manipulés et dirigés par l'ouvrage. Je n'avais pas anticipé cette réaction. La situation les obligeant tout de même à passer outre leurs premiers sentiments négatifs, le travail demandé dans le questionnaire les conduit à analyser plus précisément les modalités du livre-jeu. Ainsi, d'une réticence initiale face à la nouveauté du procédé ainsi qu'à la remise en question des codes intégrés de la lecture (linéarité, absence de choix), les différentes interventions orales amènent les élèves à comprendre ensemble le fonctionnement de l'ouvrage et même pour certains l'intérêt de ce fonctionnement. N fait même le lien avec l'album lu précédemment *De deux choses l'une*, alors que les récits sont complètement différents. Ils identifient le genre : récit d'aventures et repèrent les plus-values : les énigmes et le rôle très actif des illustrations. Ce sont d'ailleurs celles-ci qui retiennent l'attention des élèves lors des activités dites de repli : beaucoup se sont saisis des livres-jeux et j'ai remarqué à plusieurs reprises que l'analyse des images et les jeux précédaient la réelle lecture du récit. Elles faisaient l'objet de discussions entre les élèves.

Les séances 3 et 4 d'étude en détail de la structure du récit permettent aux élèves de prendre conscience de la technique engagée dans l'écriture. La perspective annoncée

alors d'écrire un livre-jeu rencontre leur adhésion : elle sera l'occasion de « prendre leur revanche », en manipulant à leur tour un lecteur, en contrôlant ses allées et venues dans le livre. La posture auctoriale se met en place et suscite jubilation et fantasmes.

G2 : « Ouais, nous aussi, on va les balader. »

L3 : « On va faire plein de pièges »

Ainsi, la spécificité du livre-jeu fonctionne bien comme un inducteur d'écriture mais non pour les raisons que j'avais anticipées : ce n'est pas la dimension ludique qui prédomine et le jeu ne l'emporte pas dans l'esprit des élèves sur le récit. Le plaisir qui les motive à ce stade du projet provient du pouvoir de contrôle qu'ils souhaitent acquérir en devenant des auteurs. L'aspect subversif perçu dans un livre qui ne suit pas l'ordre conventionnel des livres qu'ils connaissent ajoute à leur satisfaction, ce qui est surprenant quand on repense à leurs premières réactions.

En ce qui concerne la posture auctoriale, je repère dans les séances de rédaction que les groupes « lice », « volcan » et « forêt enchantée » ont très rapidement intégré les réactions du lecteur dans le principe d'écriture.

Groupe « Volcan »⁶⁶

L : (*Il cherche le texte*) Attends... Là, regarde... « *avec le chemin du haut, rendez-vous page 42, et avec celui du bas, RV page 48* ». Donc soit du haut soit du bas. Donc on peut faire soit en haut soit en bas... Du haut... du haut !

G : Non, du bas, parce que du haut, sinon, on va croire qu'on monte sur le volcan.

L : Mais ça, ça impressionne pas mal de gens, alors après, comme ils vont croire « allez, on monte au volcan, ça va être impressionnant », et PAM ! « *retournez page 6* ».

A : Ah oui

L : Ben oui, ça, c'est un piège !

Groupe « Lice »⁶⁷

G : Mais moi la mienne, le problème c'est que... Ce qui est bien, sur la mienne, c'est que moi ça fait un piège, parce qu'ils vont choisir l'amateur, alors qu'en fait ça va être un piège.

A : J'ai rien compris.

G : Ils vont pas choisir le maître, ils vont choisir l'amateur, sauf que l'amateur c'est un piège. Il est fort.

66 cf. ANNEXE XIII

67 cf. ANNEXE XII

M : Ben toi tu choisirais l'autre truc avec ça alors...

G : Ben oui c'est bien ; on peut mélanger tes idées.

A : « *Si vous prenez la forêt, allez page...* »

G : Mais regarde... avec M, ce qu'on peut faire c'est que... Regardez : toi t'as mis « Lise » j'sais pas quoi ou « Jacques » j'sais pas quoi... Jacques Chirac ; par exemple, ce que vous pouvez faire c'est que, moi, on peut mettre une partie de M et, au lieu de mettre Jacques ou Lise, là, on peut mettre Sam ou Sacha, on peut garder un prénom de M et mettre un prénom de moi ; et du coup ça fera « *Sam l'amateur* » et « *Jacques le maître* », et du coup après ça fera un mélange et du coup les autres ils vont choisir l'amateur, ils vont choisir l'amateur sauf que l'autre, comme il est amateur, il veut de suite combattre et du coup ton histoire après elle se relie.

A et M : On n'a rien compris.

A : Bon, on prend quel prénom de toi ?

G : En fait on prend... Jacques et Sam...

M : Non, faut une fille : Lise.

A : Allez on prend Lise.

M : « Lise la Dieu »

G : « Lise la dieu », tu marques.

A : Lise et... on prend.

M : Et « Poulet le maître »

G : Et après on prend « Sam l'amateur » et après il veut direct combattre mais en fait c'est un piège.

A : C'est où « Sam l'amateur » ?

G : « Sam l'amateur », on va dire que c'est un amateur. Mais ce qu'on va faire, c'est qu'en fait ta truc elle est un peu bizarre, A, parce que, si on relit le mien et celui de M, moi en fait c'est un gros piège, parce qu'ils vont choisir l'amateur... Comme ils sont Tristan et c'est un amateur... eh ben s'ils choisissent un maître ils vont perdre donc ils vont choisir l'amateur et comme ça ils vont gagner.

Groupe « forêt enchantée »⁶⁸

F : En fait le dragon, quand il lui a dit « va à gauche » en fait le dragon lui appartient et c'était pour le piéger... En fait ...

L2 : T'es d'accord, F, que le dragon il appartient à Tristan... C'est son ami ?

F : Non, au nain de jardin.

L1 et L2 : Ah oui... mais c'est pas un nain de jardin...

F : Mais si.

L2 : Non. C'est un nain tapi. Mais du coup il appartient au nain tapi. Mais du coup c'est plus un piège.

68 cf. ANNEXE XIX

L1 : Ben si, justement.

L2 : Ah oui parce que Tristan il croit toujours que ça va être un piège et du coup.

F : On l'a eu !

On voit en effet qu'en plus d'écrire un récit à ramifications, les élèves envisagent d'emblée la possibilité de tromper le lecteur. G propose dans le groupe « lice » de laisser le lecteur choisir entre deux opposants : un maître et un amateur. Il espère que le lecteur choisira l'amateur et ce choix le conduira à l'échec de la quête, représenté par la formule « retourne à la page 6 » à ce stade de l'écriture. Ainsi la posture auctoriale lui fait entrevoir le plaisir de créer des pièges et l'écriture du texte est soumise à la projection qu'il fait de la lecture de son texte et de la psychologie du lecteur qu'il construit mentalement. De même, dans le groupe « volcan », les élèves proposent au lecteur le choix de gravir un volcan (en éruption !) ou de le traverser en passant par une grotte. Ils tentent de se mettre eux aussi à la place du lecteur et arrivent à l'idée que la première proposition aura plus de succès : monter au sommet d'un volcan est un projet grandiose qu'ils imaginent attrayant. Là aussi, cette piste est associée à une mise en échec du lecteur-héros. Le principe du livre-jeu leur fait ainsi considérer le moment de la lecture avant même d'avoir écrit le texte et soumet le contenu du texte à ce qu'ils anticipent de sa perception. On est bien dans une nouvelle posture qui précède l'écriture : leur texte sera lu par des pairs et les mots qu'ils emploient ou les idées qu'ils développent influenceront la suite de l'aventure. C'est une situation d'écriture inédite qui suscite du plaisir et conduit certains à réfléchir autrement sur les enjeux d'un texte. Cela ne garantit évidemment pas qu'ils aient trouvé les bonnes idées pour attirer le lecteur-héros dans leurs rets, mais il y a là un positionnement nouveau qui les a fait écrire autrement.

3.4.3. Le principe des énigmes : corrélation entre texte et illustration

Les élèves avaient été très friands des jeux proposés dans les illustrations des albums de Gründ. Il s'agissait essentiellement de trouver dans l'image des objets dissimulés dont on indiquait le nombre ainsi que des labyrinthes à suivre.

Pour autant, les différents groupes d'écriture ont, par la suite, peu utilisé le principe du jeu et des énigmes. Deux groupes, « cimetière » et « volcan », ont tenté d'utiliser l'illustration comme support de jeu (trouver et compter des éléments dans l'illustration

pour avoir le droit d'avancer dans le récit) mais apprécier n'est pas faire, et les élèves n'ont pas compris que l'échec au jeu devait avoir une conséquence différente dans la suite du récit que la réussite. Ainsi, on trouve p. 36 du livre-jeu⁶⁹ une consigne : « trouve les cinq rondins et les dix ficelles pour construire un radeau » mais, quelle que soit l'exécution de cette consigne, la progression de la lecture n'en est pas impactée. Le groupe « cimetière »⁷⁰, en revanche, est parvenu à créer une énigme mathématique en se servant de l'illustration (p. 38 du livre-jeu⁷¹), mais seulement après plusieurs explications de ma part sur la logique de leur consigne. Cette difficulté à penser et formuler un jeu est d'autant plus surprenante que la classe est habituée, lors du rituel d'accueil de la matinée, à résoudre devinettes, charades et énigmes en tout genre. J'avais imaginé qu'ils se serviraient davantage de ces exemples pour proposer des défis au lecteur. Lors de la séance d'écriture 2, je leur ai expliqué que le lecteur ne pouvait pas comprendre l'énigme qu'ils avaient formulée (entrant dans une posture d'accompagnement pour préciser, m'appuyant sur le travail de Bruner, les caractéristiques déterminantes de l'exercice.⁷² Il a été très difficile de montrer aux élèves l'écart entre les attendus de l'écriture d'une énigme et leur proposition).

« Vous arrivez dans le cimetière. Vous voyez une pancarte qui vous indique l'énigme à résoudre, c'est de déterrer un mort-vivant qui vous donnera des potions qui vous serviront. Après cinq minutes, vous serez enterré à tout jamais ou vous retournez à 0 et si vous retournez à 0, vous n'aurez pas les potions et ces potions peuvent se transformer en ce que vous voulez. »

Non seulement, il n'y avait aucune énigme mais, en outre, les élèves semblaient ici confondre réalité et lecture : on imaginait mal comment le lecteur pouvait agir après ce texte. A quoi servaient ces cinq minutes ? Que faire de potions qui, si elles sont gagnées, peuvent avoir des répercussions sur tous les autres groupes du livre-jeu ? J'ai compris trop tard que les élèves ne connaissaient pas le sens du mot « énigme » et le confondaient avec le mot « défi ». Les nombreux échanges que j'ai eus avec le groupe aboutissaient à une impasse puisque je leur demandais de formuler l'énigme dont ils parlaient et qu'ils ne répondaient à ma demande qu'en imaginant des actions.

Voici une deuxième version :

69 cf. ANNEXE XXIV

70 cf. ANNEXE XXV

71 cf. ANNEXE XXIV

72 BRUNER, Jérôme Seymour. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, PUF, 1983.

« Il y a une pancarte avec une énigme pour gagner une potion. Si tu trouves l'énigme, il faudra déterrer un mort-vivant qui te donnera la potion. Avec la potion, on peut la verser sur les tombes, mais si tu n'as pas fait toutes les tombes et que tu n'as plus de potion, tu as perdu. »⁷³

On note à nouveau que la profusion d'idées des élèves (une potion qui permet des transformations, la menace d'un mort-vivant, des tombes à arroser, une quantité limitée qui fait écho au temps limité de la version 1...) entraîne un texte confus et décousu. La simplicité d'un jeu ou d'une énigme est paradoxalement très difficile à atteindre parce qu'elle vient en concurrence avec l'imagination et l'enthousiasme d'une *posture ludique et créative*. Il a été même question à un moment d'ajouter des mots croisés, ainsi qu'un labyrinthe. J'ai une nouvelle fois expliqué aux élèves qu'il n'y avait pas d'énigme dans leur texte et que le lecteur ne pouvait pas faire ce qu'ils demandaient. En vain. Les élèves semblent ne pas avoir encore accès au mécanisme de conception de ces exercices. Ils savent répéter une devinette ou une charade mais, ici, la nécessité de faire corrélér lecture et jeu leur demandait de contextualiser ladite devinette ; ils ne sont parvenus à le faire qu'avec un guidage très appuyé de ma part. La situation ne s'est débloquée qu'avec l'arrivée de l'illustration et l'abandon total de la référence à une potion. La version évolue :

« Tu as décidé de résoudre l'énigme. C'est la bonne solution. Trouve sept cristaux qui te conduiront à la bonne tombe (mais ces cristaux ne brillent pas). Si tu trouves, va à la page..., si tu ne trouves pas, va à la page... »

Une nouvelle séance de révision a amené les élèves à comprendre qu'il fallait que le résultat de l'exercice demandé conduise le lecteur à une page différente en cas d'échec ou de réussite. Une discussion leur a fait intégrer un calcul à partir des cristaux dessinés, ce qui a permis le texte final (p. 38).

Il me semble important de préciser que le groupe « cimetière » était composé de trois très bons élèves : le déroulement des séances d'écriture montre les efforts permanents de chacun pour régler le problème auquel ils étaient confrontés. Ils ne l'ont fait qu'en renonçant à leurs idées de départ, l'étayage n'ayant pas pu être pleinement efficace du fait du malentendu initial sur le sens du mot « énigme ». Ainsi, la technique de création d'une énigme, qui me paraissait une composante négligeable parce qu'évidente de l'écriture du livre-jeu, s'est révélée être un obstacle au plaisir d'écrire.

73 cf. ANNEXE XXV

3.4.4. La collaboration pour enrichir son récit

Les sept groupes constitués dans la classe ne se sont pas impliqués avec le même succès dans la démarche de l'écriture collective. Pour autant, l'abandon du « je » dans le discours des élèves marque un changement de posture. Les expressions entendues dans les enregistrements : « Alors, qu'est-ce qu'on pourrait écrire ? », « mais on n'a pas dit ça... », « on pourrait mettre quoi ? », « ou alors on écrit une autre idée... », « on peut marquer... », « on peut dire ... », « on peut mettre ... », « si on met... alors imaginons... » etc. signalent bien le passage de l'individu au groupe. Le travail en équipe prend le pas sur les initiatives personnelles et les propositions sont soumises à l'assentiment du trinôme.

3.4.4.1. Un exemple de collaboration réussie

Prenons l'exemple du groupe « *Forêt enchantée* »⁷⁴ qui a su utiliser et combiner les idées de chacun pour créer un épisode cohérent.

La première séance d'écriture est individuelle. Chaque élève est invité à rédiger l'épisode qui se déroule dans le lieu choisi par le groupe. J'avais en effet fait le choix du *co-publishing* parmi les modèles d'écriture collaborative de Saunders⁷⁵ : les élèves rédigent d'abord leur proposition individuelle (pour laisser à chacun la possibilité d'exprimer sa créativité et son imagination), la soumettent ensuite aux autres et élaborent dans un troisième temps seulement un texte commun. Cette modalité me semblait la plus à même de favoriser discussions et argumentation.

Texte 1 de F :

« Vous arrivez dans la forêt enchantée et rencontrez des nains tapis qui vous empêchent de retrouver le trésor. »

On repère d'emblée que F a écrit très peu dans le temps imparti (une vingtaine de minutes). Il fait une erreur sur l'objectif du héros-lecteur puisqu'il parle de « trésor » mais il introduit un opposant à la quête au travers de la figure des « nains tapis ». Il ne raconte pas l'épisode mais il a conscience de la nécessité d'une confrontation.

⁷⁴ cf. ANNEXE XXV

⁷⁵ BAUDRIT, Alain. *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?*, Bruxelles, De Boeck, 2007.

Texte 1 de L1:

« Vous arrivez dans la forêt enchantée dans un endroit très calme et très posé. Tristan arrive dans une clairière très calme avec un paysage verdoyant et des rochers qui mènent à une médaille en or. Il arrive à des sentiers qui mènent à plusieurs chemins. Il décide de partir dans le chemin de la forêt. Il arrive dans un paysage avec un petit village. »

L1 semble soucieuse d'installer une situation initiale à son épisode. Elle insiste sur le calme dans ses deux premières phrases et s'attache à donner quelques éléments de description des lieux. On note qu'elle n'a pas adopté la bonne posture énonciative puisque, après le « Vous arrivez » initial, les phrases passent à la troisième personne : « il arrive », « il décide ». L1 ne fait intervenir aucun élément perturbateur et le texte ne progresse pas. On trouve quatre fois l'action d'arriver quelque part, les lieux sont différents (« la forêt », « une clairière », « des sentiers », « un paysage avec un petit village »). Elle aussi semble oublier que la quête du héros lecteur est une fleur et non pas une « médaille en or ». La mention toutefois du chemin et l'évocation au pluriel des « sentiers qui mènent à plusieurs chemins » montrent qu'elle commence à appréhender l'idée d'un choix à proposer au lecteur.

Texte 1 de L2 :

« Vous arrivez dans la forêt enchantée un endroit très calme très joli. Tout à coup vous entendez un bruit. Vous regardez autour de vous. Le bruit retentit une deuxième fois . Vous êtes affolé et vous ne savez plus quoi faire. Il faut vite partir, vous arrivez à la page du cimetière et vous êtes pas très rassuré au cimetière mais sans faire exprès vous appuyez sur un bouton qui vous renvoie au château. Recommencez depuis le début .»

L2 est la seule à imaginer un début d'élément perturbateur. Elle reste à la deuxième personne pendant tout son texte et elle a compris qu'il fallait amener le lecteur vers une autre page. En revanche, elle n'a pas saisi la mission confiée au groupe : l'épisode à écrire ne doit pas évoquer les autres lieux du livre-jeu mais au contraire construire un récit uniquement dans la forêt enchantée.

A partir de ces trois propositions, le groupe avait une vingtaine de minutes pour élaborer un texte commun.

Texte commun 1 :

« Vous arrivez dans la forêt enchantée un endroit très calme. Tout à coup, Tristan entend un bruit étrange il se retourne et il voit des nains tapis avec une hache Tristan dit bonjour au chef

des nains tapis. Un nain tapi dit qu'est-ce que tu viens faire là ? Et Tristan répond je viens chercher la fleur d'éléborella pour aller soigner l' épouse du roi. ~~Pour trouver la fleur il faut traverser des aventures (le cimetière, le volcan, la tour diabolique, les lices, l'île déserte).~~»

La collaboration s'est mise en place. On identifie dans ce premier jet une amorce de description dans la situation initiale même si beaucoup d'éléments ont été supprimés des phrases de L1. On a l'élément perturbateur de L2 (le bruit) et on remarque que les réactions du personnage n'ont pas été conservées (le segment « Vous êtes affolé et vous ne savez plus quoi faire » a disparu et le héros Tristan semble plus placide devant ce qui lui arrive) ; les opposants choisis par F ont été adoptés ; l'objectif de la quête du héros-lecteur a été retrouvé (la fleur d'éléborella) et la phrase écrite puis barrée à la fin montre que le groupe a compris suite à ses discussions qu'il devait limiter son travail à ce qui se passe dans la forêt. Le groupe a tenté de continuer l'histoire en introduisant un dialogue entre Tristan et le nain. Le temps leur a manqué puisqu'ils n'ont pas terminé mais la trame de l'épisode est amorcée (l'introduction de la hache annonce un futur danger ou combat). Le texte est plus pauvre en détails mais plus cohérent. Il est intéressant de noter que L1 était la secrétaire du groupe pour l'écriture de ce texte : sa difficulté à rester à la seconde personne se confirme et n'a pas été corrigée par ses camarades.

La séance suivante, je redistribue les textes communs 1 aux différents groupes et je leur donne une deuxième feuille (d'une autre couleur que la première) en annonçant que je souhaite une version plus étoffée. Avant que je ne passe dans chacun des groupes pour donner des consignes très spécifiques, une mise au point générale est faite sur les erreurs les plus fréquemment rencontrées : le système d'énonciation (nous décidons de tutoyer le lecteur, les élèves n'aimant pas l'idée d'être un lecteur vouvoyé), la nécessité de rédiger trois pages différentes (la situation initiale avec un choix entre deux sorties et chacune de ces deux sorties), l'évocation obligatoire des pages du livre. Je précise à ce moment-là que c'est le récit qui doit mobiliser toute leur attention, la langue faisant l'objet d'autres séances. La dernière consigne renvoie au présent comme temps de repère de leur récit. Une fois cette mise au point effectuée, je circule dans les différents groupes pour souligner les points positifs des premiers jets et inviter les élèves à échanger pour enrichir leur texte.

Texte commun 2 :

« Page 1 : Tu arrives dans la forêt enchantée une forêt très verdoyante et tu entends le ruisseau couler. Tout à coup tu entends un bruit tu te retournes et tu vois des nains tapis. Un premier nain dit va à droite le chemin t'amènera à une clairière. Le deuxième nain dit va à gauche et le chemin te mènera à la fleur d'éléborella. Si tu écoutes le premier va à la page 48, si tu écoutes le deuxième tu iras à la page 28. »

« Page 2 (qui correspond à la page 48) Tristan dit au revoir au nain tapi et reprend son chemin. Tout à coup il tombe dans un trou il dut affronter Victor le dragon et malheureusement il faut retourner au début. »

Page 3 (qui correspond à la page 28) : rien n'a été écrit.

Cette nouvelle version arrive après une mise au point collective où les élèves se sont accordés pour tutoyer le lecteur-héros. On voit que les élèves y pensent pour la rédaction de la page 1 mais ne respectent pas cette donnée de l'énonciation pour la page 2. La narration (le plaisir d'inventer la chute et l'arrivée du dragon a plongé le groupe dans l'euphorie) leur fait oublier les critères techniques du texte. On voit également qu'ici, après intervention de l'enseignante, les élèves ont retrouvé les éléments descriptifs qui posent la situation initiale. De plus, les échanges avec les autres groupes comme l'affichage du graphe général du livre-jeu les amènent à doubler le personnage du nain pour envoyer le lecteur-héros dans deux directions différentes. On se rapproche de la construction classique d'une page de livre-jeu. En outre, les élèves tentent de piéger le lecteur puisqu'un des nains présente le chemin qu'il indique comme étant celui qui mène à la fleur. Or, les élèves du groupe ont l'intention de le conduire alors dans une impasse. « C'est un piège, maîtresse ! Ils vont aller là et ils vont mourir », explique l'un d'entre eux quand je leur signifie que le choix à faire me semble trop simple.

A noter qu'une nouvelle difficulté apparaît dans cette version : la page 2 est non seulement à la troisième personne mais aussi au passé simple. Les réflexes du récit traditionnel sont difficiles à dépasser. Il semble que j'ai donné trop de consignes en même temps dans l'introduction de la séance. Si les élèves les ont suivies au début de leur travail, ils les ont oubliées au bout d'une trentaine de minutes. L'invention de nouvelles actions a primé sur les contraintes de langue imposées.

Les textes sont à nouveau ramassés en fin de séance. Constatant la difficulté qu'ont les élèves à visualiser les trois pages attendues pour la production, je construis pour chaque groupe un schéma⁷⁶ matérialisant le livre-jeu et recopie le début de leur texte sur

76 cf. ANNEXE XXVI

chacune des pages de gauche, la droite étant réservée aux illustrations futures. J'ajoute aux textes recopiés des annotations sur les manques ou les incohérences du récit. Cet étayage a pour but de rendre concret l'objectif final de leur séance ainsi que leur montrer la grande disparité d'investissement entre les trois pages (les élèves ont souvent privilégié la situation initiale, les pages 2 et 3 et les péripéties qui font avancer le récit doivent être développées). Il m'apparaît à ce moment-là en effet nécessaire de réduire les degrés de liberté⁷⁷ de leur travail comme le nombre des actes attendus pour atteindre la solution, et j'avais constaté dans la séance précédente comme on le voit dans les écrits intermédiaires⁷⁸ que les élèves regroupaient tout en un seul texte, signe qu'ils ne comprenaient pas qu'il y avait trois épisodes différents à écrire. Ce schéma leur est distribué au début de la séance avec pour consigne de traiter les trois pages.

Texte commun 3 (avec les erreurs de langue) :

« Page 1 : Tu arrives dans la forêt enchantée une forêt très verdoillante et tu entends un ruisseau couler. Tout est calme et agréable : la verdure donne un peu de fraîcheur et le cadre est rassurant après toutes ces péripéties. Tout à coup tu entends un bruit tu te retournes et tu vois des nains tapis dans l'ombre.

Un premier nain dit « Je sais qui tu es et je connais ta quête. Va à droite, ce chemin que tu vois t'amènera à une clairière. »

Un deuxième nain dit « Je sais qui tu es et je connais ta quête. Va à gauche et prends ce chemin qui te mènera à la fleur d'éléborella que tu cherches. »

Si tu écoutes le premier nain, va à la page 48.

Si tu préfères suivre les conseils du deuxième nain, rends-toi page 28. »

« Page 2 : Tristan dit au revoir au nain et choisit le chemin de gauche. Mais tout à coup quel fourbe ! Le nain t'a trompé ! Tu sens que tu tombes dans un trou et là tu dois affronter un dragon très énervé »

Page 3 : Rien n'a été écrit.

Dans cette troisième version, on constate une nouvelle amélioration de la situation initiale : la deuxième phrase revient sur l'idée de calme chère à L1 et l'allusion aux « péripéties » montre que les élèves ont compris que leur texte arrivait après les épisodes d'autres groupes. La page 1 arrive quasiment à sa version finale. Tout est

⁷⁷ BRUNER, Jérôme Seymour. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, PUF, 1983.

⁷⁸ cf. ANNEXE XXV

encore à faire pour les deux autres où seule l'énonciation a été presque entièrement corrigée. Ce n'est que lors d'une quatrième séance et avec l'appui des illustrations que les élèves (et tout particulièrement L2 et F) ont construit la suite par un jeu de questions-réponses. L1 s'est chargée de la page 3 toute seule, les contraintes de temps les obligeant à se répartir le travail. Même si ce groupe a connu des problèmes de lenteur d'exécution, les enregistrements montrent que les élèves font très peu de digressions, ils sont en recherche d'idées permanente et toutes les propositions sont soumises à discussions, même ce qui relève du détail.

Exemple :

(Ne sachant pas quoi faire pour améliorer ou compléter leur texte, les élèves reprennent les illustrations et repèrent que l'un d'eux (F) a dessiné le personnage avec une épée.⁷⁹)

L2 : Il avait une épée, là, dans son dos ? Dans la forêt ?

L1 : Mais il en avait pas au début

L2 : On peut dire qu'il l'avait fait tomber en route et là quand on lui dit « *et là tu dois affronter un dragon très énervé* » là, on peut marquer « Tristan se souvient d'avoir pris une épée ». Il se retourne et il l'a perdue.

L1 : Mais non parce que quand il a fait l'image, F, il avait toujours l'épée.

L2 : Ben alors on dit pas qu'elle est tombée...

F : Sinon, il croit qu'il ne l'a plus... et en fait sur le côté il l'a...

L2 : Mais on dit, parce que si on marque « Tristan se souvient d'avoir pris une épée » ça fait bizarre.

L1 : De toute façon on peut pas parce qu'il en avait pas au début.

L2 : Ben si quand même...

L1 : Non non, il n'en avait pas.

L2 : Du coup on peut faire « *très énervé, Tristan prend son épée et puis* »... le combat, quoi... et après, voilà quoi, il attaque le dragon ?...

3.4.4.2. Les freins à la collaboration rencontrés dans certains groupes

Pour deux groupes dans la classe, « île déserte » et « tour diabolique », c'est une trop grande connivence qui a empêché le travail de collaboration attendu : le principe de l'exercice voulait qu'une fois le lieu d'action choisi, les trois élèves d'un même groupe écrivent d'abord chacun individuellement les pistes d'aventure envisagées. J'attendais que la pluralité des idées inspirées par le lieu les amène à trois textes de départ

79 cf. ANNEXE XIX

totallement différents qui les obligent à composer avec l'imaginaire des autres, comme cela a été le cas dans le groupe de la « forêt enchantée ». Voici les trois textes de départ du groupe « île déserte » :

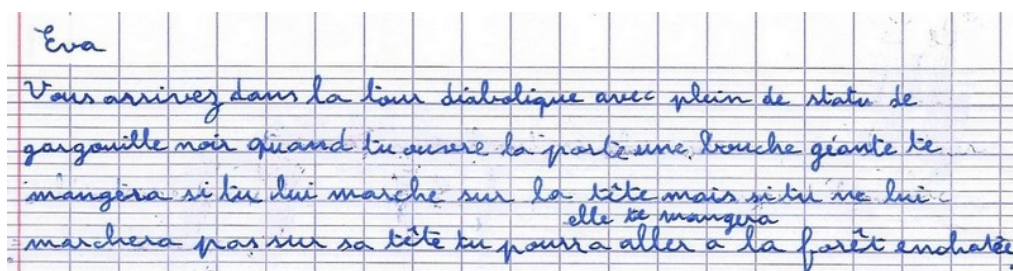
engo
vous êtes arrivés à l'île déserte à droite un pont cassé
et à gauche du sable mouvant et omille vous pouvez
passer si si vous trouvez les planches vous retrouvez
la fleur elle s'appelle délebella et vous avez gagné

julie
Vous êtes arrivés à l'île déserte, voici la fleur
"Délebellla". Si si vous passez à gauche vous
vous enfoncez dans le sable mouvant, et si vous
allez à droite il y a un pont cassé et il faut
trouver les planches qui manquent. Mais si vous
passez au milieu vous aurez la fleur délebella
et vous aurez gagné.

Vous êtes arrivées sur l'île déserte, vous voyez
 des animaux étrange vous avait avec trois peurs,
 vous essayer de les échapper, . Vous avez vue
 une très jale fille vous allez la voir et vous lui
 demandait ~~comment elle s'appelle~~
 de l'aide. Et Et elle vous réponds
 Si vous prenez à gauche vous allez vous
 enfoncer dans le sable mouvant, et si vous allez à droite
 vous passerez sur un pont cassé ou il faut retourner
 les planches. mais si vous passer au milieu vous trouverez

Si le troisième texte présente quelques idées originales (apparition d'une jeune fille qui prend le rôle d'adjuvant, réaction de peur devant des animaux étranges), on constate que les deux premiers sont quasiment identiques et que le troisième les rejoint dans ses quatre dernières lignes avec le choix final entre des sables mouvants et un pont cassé. Or, l'étape d'écriture du texte initial s'est déroulée en classe et dans le plus grand silence. Je ne peux que conclure que les élèves avaient discuté avant cette étape de ce qu'ils allaient raconter dans leur épisode. Le constat est le même pour les textes du groupe « tour diabolique » :

quatin
 Vous arrivez dans la tour diabolique
 selon le statut de ~~garçon~~ ~~jeune fille~~ mais et une
 bouche qui te mangera chaque fois que tu
 ouvre la porte et si tu lui marche sur la
 tête tu es mort et si tu lui marche pas sur
 la tête tu poura aller a la forêt enchantée.



Est-on ici en présence du blocage dont parle Janis quand il évoque des groupes trop cohésifs ? Les élèves évitent-ils le conflit en acceptant d’emblée les idées du leader ? On pourrait le supposer également avec cet exemple :

Groupe « cimetière »⁸⁰

PE : (...) et vérifiez bien qu’il n’y a pas d’autres erreurs, parce que là, du coup, vous me faites très peur.

N : Moi c’est eux qui me disent d’écrire.

PE : Et tu n’étais pas d’accord ?

N : Ben moi je disais rien, moi j’écris ce qu’ils me disent.

On repère bien ici chez N la soumission ou la résignation face à des élèves plus charismatiques.

Une autre hypothèse serait que les élèves les moins à l’aise à l’écrit aient copié le texte de leur camarade par manque de confiance ou pour satisfaire plus rapidement les attentes de l’enseignante. Il se peut également que l’élève le plus performant ait exercé une pression sur les autres pour ne pas avoir à remettre en question ses apports (Hoguet parle d’inertie cognitive pour les élèves qui font en sorte de refuser la nouveauté : le travail de groupe peut être vécu comme une menace par un élève performant dans le travail individuel).

C’est le cas rencontré très nettement dans le groupe « île déserte » lors de la séance d’écriture ⁸¹, où l’enregistrement montre clairement que Z passe son temps à lire son propre texte sans jamais faire cas de son camarade E qui voudrait tout de même participer au travail mais n’y trouve sa place à aucun moment.

⁸⁰ cf. ANNEXE XXIII

⁸¹ cf. ANNEXE XVII

« Z : « Tu sens une odeur de fleurs »... »

E : De la plage... ça sent la plage

PE : (*à la cantonade*) On se donne 5 minutes de plus et après c'est la récré.

E : Qu'est-ce que tu fais, Z ?

(*Z écrit sans rien dire à son coéquipier. On entend la maîtresse rassurer les autres groupes sur la langue : c'est un brouillon. Ce n'est pas grave qu'il y ait des erreurs. Les enfants pourront y revenir pour les corriger.*)

E : T'as marqué quoi ?

(*Toujours pas de réponse de Z. La PE arrive.*)

Z : Alors... « Vous êtes arrivé sur une île déserte. Vous voyez des animaux étranges. Ça sent la mer et il y a aussi des cocotiers partout. C'est comme si on était dans un labyrinthe. »

Le silence de Z a duré jusqu'à la fin de la séance malgré la bonne volonté de E.

PE : Est-ce que vous ne pourriez pas dire justement qu'on voit la fleur d'éléborella mais avant il y a une sorte de sables mouvants et que peut-être il va falloir trouver une idée pour traverser pour aller la prendre ? C'est peut-être ça. Vous essayez de creuser par là ?

E : D'accord.

Z : Mais, maîtresse, c'est... y a la fleur d'éléborella tout au fond, y a un endroit où il y a des sables mouvants et il y a un pont cassé où il va essayer de retrouver les planches et il choisit l'un des deux, et il y en a un où il va perdre...

PE : Il faudra améliorer ça pour que le lecteur hésite. Écris tout ça et vous l'améliorerez...

E : Oui d'accord !

(*Z écrit en silence. E demande à Z ce qu'elle a marqué mais Z ne répond pas. La séance se termine. Récréation.*)

La même attitude s'est rencontrée dans un autre groupe où l'un des trois élèves a été mis de côté par les deux autres dans la séance d'écriture 1⁸².

Groupe « Forêt enchantée »

PE : Fabio, est-ce que tu avais écrit quelque chose au début ?

F : Oui.

PE : Et pourquoi alors par la suite tu n'as pas participé au travail ?

82 cf.ANNEXE XV

F : Je ne sais pas. Elles voulaient pas mes idées.

L'échange qui précède a été recueilli dans le bilan collectif de la première séance d'écriture. Les deux élèves ont pris conscience de leur comportement à ce moment-là et l'ont bien corrigé en accordant plus d'intérêt à leur camarade par la suite.

Le troisième frein rencontré à la collaboration a été la frustration des élèves quand ils devaient renoncer à leurs idées. Ce point a été repéré très rapidement. Dans le bilan collectif de la séance d'écriture ⁸³, les coéquipiers de G du groupe « volcan » se sont plaints de l'attitude de celui-ci :

PE : Oui, j'explique pour tout le monde. Dans leur groupe à un moment, GA a eu une idée qui ne plaisait pas aux autres et GA a essayé de l'imposer. L'imposer, ça veut dire ? Oui M ?

M : De les obliger.

PE : De les obliger à garder cette idée.

GA : Non, je les avais pas obligés.

PE : Ah, mais tu l'avais écrite, cette idée.

GA : Oui je l'avais écrite mais je les ai pas obligés.

I : Tu nous avais pas demandé.

GA : Oui je ne leur ai pas demandé mais je ne les ai pas obligés.

PE : La nuance est un peu mince, quand même. Entre ne pas leur demander et l'écrire, cela fait deux choses qui montrent que tu as voulu imposer ton idée. Quelqu'un d'autre ?

G : Imposer c'est par exemple tu les obliges à faire quelque chose.

N : Par exemple quand quelqu'un ne veut pas manger. Imposer c'est le forcer à manger.

G : C'est comme les parents.

On voit ici que GA n'a pas conscience qu'en posant ses idées par écrit sur la feuille jaune (celle sur laquelle j'attendais le texte commun numéro 1), il s'empressait de sauvegarder la phrase dont il était l'auteur alors que ses camarades n'en voulaient pas. En l'occurrence, ses camarades rejetaient l'utilisation d'un terme familier dans cette phrase ainsi que son absence de cohérence avec la suite du texte (GA écrivait « dégagez d'ici » alors qu'il fallait que le personnage entre dans la grotte ou gravisse le volcan). Au moment où je suis intervenue dans le groupe pour faire modifier cette phrase, la réaction de GA a été : « ça veut dire que mon texte, il sert à rien ? »⁸⁴.

83 cf. ANNEXE XV

84 cf. ANNEXE XIII

On trouve aussi dans le groupe « lice »⁸⁵ une pression de la part de G2 qui tient absolument à ce qu'on écrive son texte sur la fameuse page jaune.

A : Je vous relis mes idées ou pas ?

G2 : Tu peux marquer les miennes ? (*G2 relit son texte*) « *Lice. Vous pouvez combattre contre Sacha le maître* » Tu marques ça.... allez !

A : Mais attends, d'abord, tout le monde donne ses idées...

G2 : Allez !

A : Attends, il faut réfléchir.

G2 : Mais si ça marche !

A : Mais faut qu'on utilise les idées de tout le monde...

G2 : Oui, ben d'abord on fait les miennes, après on fait les tiennes et puis M.

Quand on connaît la lenteur d'écriture des élèves de CE2 et que l'objectif de la séance de quarante-cinq minutes était la rédaction d'un texte commun, on comprend mal comment G2 envisage comme stratégie efficace le fait de recopier son texte puis ceux de ses camarades avant d'élaborer le texte commun. En faisant d'abord écrire son texte, il le fixe. G2 était très attaché au piège qu'il avait inventé dans sa version. Le texte de M (le troisième membre du groupe) n'a pas du tout été considéré. A a dû batailler pour faire entendre sa voix face à G2 qui a déployé pour la convaincre des trésors d'argumentation et a exprimé tout son dépit quand je lui ai rappelé que le texte devait avoir l'agrément des trois membres du groupe.

« Lice »⁸⁶

PE : Toi, tu dois apporter tes idées pour compléter le texte, M doit apporter ses idées pour améliorer tout ça... Et voilà, il faut compléter au fur et à mesure ensemble.

G2 : Mais c'est trop difficile !

PE : Non, G2, ce n'est pas trop difficile. C'est compliqué mais vous pouvez le faire. [...]

G2 : Mais j'ai cherché pendant je sais pas combien de temps pour trouver une idée et après c'est pas la bonne alors....

On peut imaginer que la frustration de G2 est également liée à l'effort cognitif fourni dans l'exercice : la rédaction du premier jet a pris du temps, la réflexion sur les améliorations à proposer également et il est difficile pour les élèves de renoncer à un

85 cf. ANNEXE XII

86 cf. ANNEXE XII

travail qu'ils considéraient comme valable et dans lequel ils s'étaient investis, même si je leur avais annoncé les règles du jeu dès le départ. J'ai constaté aussi avec surprise que, malgré leur jeunesse, les élèves sont conscients de leur attachement au fait d'être choisi et de la frustration encourue en cas de refus, même quand cela concerne les dessins. On entend dans le groupe « Tour diabolique »⁸⁷ :

E : Alors on fait plusieurs dessins ?

PE : Si vous voulez, et après vous choisirez celui qui vous convient le mieux.

J : Moi je dessine ça.

A : Moi je dessine la tour.

E : Non, tout le monde va dessiner : tous les trois on va dessiner la tour et tous les trois on va dessiner le bonhomme qui se fait manger. Par contre faut vraiment choisir le mieux. Vous n'allez pas dire « c'est moi » et moi je vais pas dire « moi ». Il peut y en avoir plusieurs...

La dernière réplique de E laisse entendre qu'elle anticipe les disputes à venir concernant le choix des illustrations de leurs textes. Elle sait déjà que chacun va vouloir que son dessin soit retenu, non pas parce qu'il est le plus approprié mais bien juste par orgueil. Elle rappelle les règles du jeu à ses camarades pour prévenir tout conflit.

3.4.5. Le recours à l'argumentation

La nécessité de s'accorder, de construire ensemble un texte commun à partir de discussions sur les apports de chacun a été posée dès le début de l'écriture du livre-jeu. Aussitôt les trinômes constitués et les lieux choisis, je suis passée dans les différents groupes pour demander aux élèves comment ils allaient se mettre d'accord. La réponse a été la même partout : le recours au vote.

*Groupe « Lice »*⁸⁸

PE : Comment vous vous êtes mis d'accord ? Expliquez-moi.

Tous : On a fait des votes.

PE : D'accord. Et à chaque fois, ça a remporté l'unanimité, ça veut dire qu'il y a eu 4 votes sur 4 à chaque fois ?

M : Non, moi j'en avais un pour...

87 cf. ANNEXE XVI

88 cf. ANNEXE VIII

P : Le volcan.

PE : Comment vous avez choisi alors si vous n'étiez pas tous d'accord ? Vous avez fait comment ?

M : Là, par exemple, il y en 3 contre un.

*Bilan de la séance d'écriture 1.*⁸⁹

L : On n'a pas tous les mêmes idées donc on se chamaille un peu pour avoir les bonnes idées.

PE : On se chamaille. Et alors comment on fait pour éviter de se chamailler ? Qu'est-ce qu'on doit faire ? E ?

E : Faut présenter des excuses.

PE : Oui mais pour les idées ?

E : On fait un vote.

PE : On peut faire un vote mais c'est un peu facile de faire un vote.

G : On peut laisser faire... et plutôt dire on recommence et après trouver d'autres idées.

PE : Oui ou aussi ? J ?

J : On peut mélanger nos idées.

PE : Oui, c'est une bonne idée.

Y : Ou alors on pourrait un jeu et puis celui qui gagne c'est son idée.

PE : Oui, alors tu penses à quel jeu ?

Y : Chifoumi.

On note ici que même le recours au hasard semblait préférable à certains tant la perspective d'avoir à convaincre un camarade leur paraissait difficile :

*Groupe « volcan »*⁹⁰

PE : Ah ben oui, voilà. Vous avez des mots au tableau, de tous les groupes, et vous pouvez vous mettre d'accord sur un mot, même si ce n'est pas celui de votre groupe.

L : Ben nous on a voté, et on a choisi l'île déserte, mais GA il n'avait pas voté pour ça.

GA : Mais oui parce que vous n'avez pas voté pour tout !

PE : Donc GA, il n'est pas d'accord, alors essayez de le convaincre.

89 cf. ANNEXE XV

90 cf. ANNEXE V

L2 : Mais il ne va pas marcher.

PE : Ben pourquoi ? GA, qu'est-ce que tu voulais, toi ?

L2 : Il est trop compliqué, lui !

Les a priori sont forts chez les élèves qui partent du principe qu'on ne peut pas convaincre l'autre, surtout si celui-ci a un fort leadership. Cela explique le recours au vote apparaisse comme une solution simple, démocratique et non discutable.

Par ailleurs, tout se passe comme si les élèves faisaient en sorte de ne pas être en désaccord.

*Groupe « île déserte »*⁹¹

PE : Comment vous avez fait pour vous mettre d'accord ?

E : Ben G, il a écrit une idée et après... on a été d'accord.

PE : Et les autres, vous étiez tous d'accord ?

Tous : Oui.

On comprend mal ici comment l'accord a pu être aussi immédiat. On peut noter aussi que le passage à l'écrit peut avoir valeur de validation pour certains : ce qui est écrit n'est plus à discuter.

Mes différentes interventions n'ont eu de cesse par la suite d'exhorter les élèves à discuter, à défendre leur point de vue, à construire ensemble, et jusqu'au bout ceux-ci voulaient travailler de leur côté, se partager le travail plutôt que travailler ensemble : Saunders parlerait de *writing helping* (chacun corrige sa feuille et n'appelle les autres qu'en cas de souci) plutôt que le *copublishing* attendu au départ (tout le monde réfléchit au même texte).

L'argumentation s'est donc mise en place lentement, après de nombreux rappels ainsi que des conseils sur la façon de s'y prendre. J'ai en effet tâché de construire toutes mes interventions de façon à leur montrer la structure d'une démarche argumentative.

Les enregistrements des échanges des élèves m'ont permis, par la suite, de repérer différents signaux associés à l'argumentation.

La première remarque à faire est le signe de l'opposition. En effet, beaucoup de phrases des élèves commencent par « Oui mais... », « Mais non... », « Non, mais... », Mais ... »,

91 cf. ANNEXE IX

« Mais faut que... », « Mais faut pas... », « Mais c'est pas dans... », « Mais ça va pas... ». La formule « sauf que .. » a, elle aussi, beaucoup de succès chez les élèves ; elle leur permet de balayer d'un revers de manche l'idée précédemment formulée par un camarade.

La systématisation de la justification montre ensuite l'entrée des élèves dans l'argumentation : une fois la nécessité de convaincre comprise, on note l'utilisation en masse dans les répliques des élèves du connecteur de causalité « parce que » qui pouvait être atténué avec « parce que parfois... » ou avec des variantes plus subtiles (rares mais présentes) « vu que » et « puisque » qui dénotent d'une volonté accrue de persuader.

De plus, les élèves utilisent la suggestion avec le recours à des verbes modalisateurs souvent utilisés au conditionnel :

« J'ai peut-être une idée », « on peut dire... », « on peut marquer... », « on pourrait... », « tu choisirais... », « on ferait mieux de... », « elle serait écrite comme dans... », « on pourrait mettre quoi ? », « je crois que... », « donc, à mon avis », « ça aurait été mieux avec... ».

« sinon », « ou alors », « mais si ça se trouve » permettent aux élèves de proposer à leur groupe une alternative à discuter. Dans ce cas-là, les élèves ont souvent recours à la formule « au pire » qui atténue l'opposition : ils proposent quelque chose de différent, dans le cas d'un refus de la maîtresse ou d'un constat ultérieur du manque de logique du premier jet.

Il est à noter que je n'ai trouvé aucune occurrence de l'interrogative dans les échanges des élèves : ils ne maîtrisent pas encore toutes les subtilités du débat.

Le second réflexe rencontré est l'explication :

« Je vais t'expliquer », « ce qui est bien avec cette idée, c'est que... », « regarde » et « regardez » (suivi d'un élément qui n'a évidemment rien de visuel), « en fait, tu vois,... », « Imaginons... et comme ça, après... », « Si on marque..., eh ben... », « Si on met... alors voilà ce qui se passe ».

Ces tournures marquent une évolution dans l'attitude des élèves. En effet, devant des camarades réticents, deux voies sont possibles : renoncer ou convaincre. Ici, on voit que les élèves tentent de convaincre. Le travail est plus long mais permet de « gagner ». Il est intéressant de constater que les jeunes élèves, très attachés à la réponse immédiate, à

la satisfaction instantanée de leur demande, ont ici pris le parti de prendre le temps d'expliquer leur propos pour convaincre leur groupe. Ceci est particulièrement sensible dans le groupe « lice »⁹² où G a à cœur de convaincre ses camarades du bien-fondé de sa proposition de piéger le lecteur en nommant les opposants « Sam l'amateur » et « X le maître ». Il s'y reprend à plusieurs fois devant l'incompréhension des autres. Ceux-ci, d'ailleurs, ne cessent de réclamer une explication plus détaillée.

A : Oui, mais je comprends pas ce que tu veux.

G : Je vais t'expliquer. En fait, on est Tristan. Il y a ton idée : Sam il vient chercher Tristan. Là, du coup, après Tristan il a le choix entre un maître et Sam qui est un amateur.

A : Oui on avait choisi le prénom Lise...

G : Oui, Lise la maître.

A : Non j'ai pas tout compris. G, je ne comprends pas pourquoi tu veux qu'on se batte. Réexplique-moi une dernière fois.

G : Je vais te réexpliquer et tu comprends le maximum que tu peux comprendre, d'accord ?

A : Au pire je te relis et j'utilise un peu ton idée.

G : Non écoute. [...]

A : Mais ça veut rien dire...

G : Mais si !

A : Réexplique-le à M pour voir.

G : Non ! Je vous ai expliqué dix mille fois.

On voit que G n'arrive pas expliquer que sa réflexion porte sur les surnoms des personnages qui pourraient induire le lecteur en erreur. On voit cependant la force de sa motivation pour que le groupe garde son idée, qui ne prend fin qu'au bout d'un long échange improductif.

L'expression « par exemple » se retrouve, elle aussi, dans quasiment tous les groupes : il est à noter qu'elle introduit rarement un exemple, mais plutôt l'idée que l'élève défend.

92 cf.ANNEXE XII

En la mettant en scène et en la développant oralement, il se donne une chance de convaincre plus facilement qu'avec son texte (mal) écrit.

Progressivement, les élèves ont pris conscience de la nécessité de l'accord et ont verbalisé leur souci d'entente.

On trouve les expressions :

« OK ? », « Vous êtes d'accord que... », « T'es d'accord que... » « Toi, qu'est-ce que tu dis, N ? », « Ton avis ? », « ça vous va ou pas ? », « Je mets ça ? »

Et dans le cas de réponse affirmative, les élèves marquent leur enthousiasme :

« Moi ça me va ! », « Ah ouais ! », « Mais oui ! », « Ah oui ! », « moi, je dis qu'il est bien. C'est sûr il est bien ! ».

Le fait de parvenir à un accord provoque systématiquement l'euphorie des élèves, satisfaits de pouvoir passer à autre chose et parfois même convaincus qu'ils ont fini leur travail. Ceci ne doit pas faire oublier que les discussions n'ont pas pu, parfois, se développer de façon sereine. Les séances ont été animées de moments de tensions. « J'ai pas confiance », « ben, non, tu ne dois pas écrire que ça ! », « j'en ai marre ! », « de toute façon... », « Mais tu me dis d'abord 'vous tuera' et puis après c'est 'empoisonnera' et puis après ça va être quoi encore ? », « N, tu m'agaces ! Ben oui, tu fous rien ! » ont été des signaux forts qu'il fallait que j'intervienne. L'argumentation s'apprend et le détachement qu'elle nécessite n'est pas toujours à la portée de jeunes élèves. La solution adoptée par certains a été souvent de se décrocher du travail.

Pour d'autres, le moyen de se sortir d'échanges pour lesquels ils ne trouvaient pas d'argument a été la référence à l'autorité. C'est ainsi que j'ai pu être appelée par certains groupes pour prendre une décision ou bien que certains élèves ont usé de mon discours pour neutraliser les propositions de leurs camarades.

Groupe « Forêt enchantée »⁹³

L1 : « mais le dragon »

L2 : Attends...

F : Après ya la fleur et le nain tapi il dit « allez vite ; bloquer le trou »

L2 : Non parce que la maîtresse elle n'a pas dit de parler de la fleur. Et après le dragon il fait quoi ?

93 cf. ANNEXE XIX

(...)

F : Et après il veut remonter mais ya la plante qui l'empêche.

Dans cet exemple, L2 répond à la proposition de F d'introduire une fleur magique qui empêcherait le lecteur-héros de sortir d'un trou, ce qui n'était pas une mauvaise idée. Il est vrai que je n'avais à aucun moment pensé qu'ils inventeraient un opposant de la sorte, mais L2 traduit mon silence en interdiction pour ne pas avoir à tenir compte de l'idée de son camarade.

Groupe « Lice »⁹⁴

(G relit son texte) « Lice. Vous pouvez combattre contre Sacha le maître » ; Tu marques ça..

A : La maîtresse, elle a dit qu'il fallait commencer par « Vous arrivez dans une lice... »

Dans cet exemple, on voit aussi que A s'attache trop au mot à mot de mon discours et freine l'élan de son camarade ou plutôt ne lui explique pas que le texte doit contenir une situation initiale rédigée.

Groupe « Volcan »⁹⁵

A : Mais on va trouver une autre phrase.... « mais il reste un passage. Si vous voulez monter, prenez la page... ou si vous voulez aller dans la grotte, prenez la page... »... « Il faut vite dégager d'ici »...

L : Non, « si vous trouvez le chemin, vous allez page.. ; et si vous ne trouvez pas le chemin, allez page... » demande à la maîtresse si c'est logique ou pas.

A : Maîtresse, tu peux venir ?

Dans l'ensemble, l'appel à l'enseignante ne s'est pas produit souvent, surtout quand les élèves ont compris que je me refusais à trancher à leur place. Mes réponses consistaient en un renvoi aux avis de chacun sur ce qui était en débat. L'intervention de l'autorité a ensuite fonctionné uniquement comme une menace : l'élève agacé par le manque de travail de ses camarades ou par une discussion qui n'en finissait pas mettait le tétra-aide en position « à l'aide » et l'effet était assez rapide sur ses congénères. Je me suis donc attachée à rester en retrait des discussions des élèves. Ce n'est qu'en retranscrivant les enregistrements que je me suis rendue compte que certains élèves proposaient parfois de bonnes idées mais étaient laissés côté par leurs camarades. J'ai peut-être trop fait

94 cf.ANNEXE XII

95 cf.ANNEXE XIII

confiance à l'outil tétra-aide et, la gestion de sept groupes différents étant difficile, je ne suis pas suffisamment allée écouter les échanges. Le tétra-aide n'est en effet mis sur la position « à l'aide » que quand les élèves sont conscients qu'ils rencontrent un problème. Ils sont au CE2 trop jeunes, je pense, et surtout pour un premier travail de groupe de cette ampleur, pour prendre du recul alors qu'ils sont en pleine réflexion.

3.4.6. La collaboration pour corriger la langue

La correction des productions des élèves s'est effectuée sur deux séances (au lieu d'une envisagée au départ). J'avais tapé les différents textes et surligné les mots qui présentaient une erreur d'orthographe lexicale ou grammaticale (sans que ne soit précisée la nature de l'erreur). En ce qui concerne la syntaxe, un signe indiquait aux élèves qu'il fallait couper la phrase en introduisant un signe de ponctuation. Je leur mâchais le travail dans ce domaine qui me semblait trop complexe pour être l'objet de mon étude. Les groupes récupéraient ainsi leurs textes annotés en début de séance et consigne leur était donnée de se mettre d'accord pour effectuer les corrections des éléments surlignés ensemble. Cette consigne a dû être répétée parce que, devant l'ampleur de la tâche donnée, les groupes ont presque tous au départ préféré se répartir les feuilles à corriger pour aller plus vite.

Le premier constat effectué à l'analyse des retranscriptions des élèves est que la collaboration et l'échange argumenté ont été plus systématiquement adoptés dans la séance de révision/correction. Les élèves y demandent plus souvent l'avis de leurs camarades et ont recours au questionnement dans la totalité des échanges : « Vous êtes sûrs ? », « ça peut s'écrire comment ? », « Vous savez comment ça s'écrit ? », « L ? D'après toi ? », « et là ? Il faut quoi ? », « Ben ? Pourquoi 'ent' ? », « c'est bon. T'es d'accord avec moi, A ? ». Les « parce que » sont légions dans les répliques. Les modalisateurs y sont également plus présents : « Je ne vois pas l'erreur », « Y a peut-être un... », « je crois qu'il manque... », « peut-être que c'est... », « je sais pas », « Ah ben oui, moi, je ne vois que ça... », « Si ça se trouve, y a... » etc. De plus, les deux séances de correction ont été dans leur déroulement beaucoup plus sereines que les autres : les élèves discutaient sans se braquer, ils s'écoutaient les uns les autres et je n'ai quasiment pas eu à intervenir pour faire la discipline. Ils étaient même capables de se rappeler les

solutions déjà trouvées par d'autres, comme le montre dans le groupe « cimetière » la phrase : « Oui ! A avait trouvé la même erreur ! ».

Plusieurs hypothèses peuvent être formulées face à ce constat : les séances de correction étant les dernières de la séquence, chacun a eu le temps de prendre ses marques dans le travail de groupe et sait maintenant ce qu'on attend de lui. Cela serait l'hypothèse la plus satisfaisante pour l'enseignant, évidemment, et qui prouverait que le travail mené a porté ses fruits, ne serait-ce que dans l'autonomie des élèves et la mise en place d'automatismes de travail collectif.

On peut aussi supposer que le travail sur la langue a une spécificité qui rend les élèves plus ouverts à la collaboration : on ne cesse en séances de grammaire de justifier les faits de langue. L'essentiel du travail engagé en classe consiste à faire acquérir aux élèves des réflexes de comparaisons de tournures, justifications d'accords, identifications de termes, déplacements d'éléments. Cela conduit invariablement les élèves à discuter, émettre des hypothèses et les valider ou les invalider en fonction de résultats de manipulations. Ainsi dans ces séances, l'objectif de correction les a fait réinvestir une attitude particulière associée aux exercices de grammaire ou de dictées, ce qui expliquerait qu'ils aient eu une attitude plus encline à la collaboration.

Une troisième hypothèse à ne pas négliger peut être l'impression qu'ont certains élèves de ne pas être capables de corriger la langue et la peur d'ajouter une nouvelle erreur qui pénaliserait tout le groupe : les retranscriptions font entendre des élèves qui se disent « très mauvais » dans l'exercice. Il devenait donc peut-être nécessaire pour ceux-là de vérifier toujours auprès de leurs camarades que la correction effectuée était bien la bonne ou parfois de proposer plusieurs pistes de correction soumises à l'avis du trinôme. J'ai été heureusement surprise de constater que dans tous les groupes les échanges ne manifestaient aucune moquerie ni aucun reproche à l'encontre des élèves qui ne trouvaient pas les corrections. Le « on » l'emportant sur « je » et « tu » dans les répliques, on peut parler d'esprit de groupe et de collectif.

Une quatrième interprétation semble évidente : il y a beaucoup moins d'enjeux sur la conciliation en termes de correction de la langue que lorsqu'il s'agit de construire un récit : les élèves n'ont pas, ici, à abandonner des idées auxquelles ils tiennent ni qui leur ont coûté un effort de conceptualisation et de rédaction. Le rôle de secrétaire ayant tourné dans le groupe et l'enseignante ayant bien insisté au moment de la rédaction sur

le fait que la langue n'était pas l'objectif premier, il leur a paru naturel d'avoir à effectuer des corrections.

En termes de résultats, les brouillons présentaient 41 erreurs d'orthographe lexicale et 62 erreurs de grammaire. L'ensemble de ces erreurs ont été prises en charge. 23 erreurs de lexique ont été correctement rectifiées sur les 41, 43 en grammaire sur les 62.

CONCLUSION

Au commencement de ce travail de recherche, je m'interrogeais sur les influences réciproques entre le travail de groupe soumis à des obligations d'argumentation et la qualité des productions d'écrit des élèves. Mes hypothèses étaient que l'expérience de l'écriture collective allait permettre à chacun d'améliorer ses performances individuelles, que la spécificité du livre-jeu serait source de motivation et d'engagement et que le travail proposé serait le support idéal de l'apprentissage de l'argumentation.

Au terme de cette expérience, il convient de rester modeste dans le bilan à dresser. Les élèves n'ont évidemment pas réellement appris à construire un livre-jeu (comme on entend dans un enregistrement que certains élèves ont émis le projet de le faire chez eux) mais tel n'était pas le but du dispositif. Il semble aussi évident que les travaux d'écriture qui ont suivi cette séquence ne montrent pas des changements radicaux dans la qualité de ceux-ci. Il faudrait pour cela avoir plus de recul et développer des outils plus fins pour en mesurer l'impact. Les élèves ont en revanche, et je m'en réjouis, toujours abordé les séances d'écriture avec enthousiasme pendant cette séquence et leur production finale peut les rendre fiers. On ne peut qu'espérer que le dispositif mis en place ait permis, en outre, à chaque élève de progresser dans sa connaissance des éléments fondamentaux du récit et dans sa maîtrise de l'écriture. De même, j'espère que les nombreuses discussions auxquelles les élèves ont pris part participeront de leur formation en matière de compétences sociales, morales et civiques. Les travaux de groupe lancés depuis la fin du mois d'avril ont toujours suscité l'engouement et révélé des automatismes pour se saisir de travaux collaboratifs.

Ce travail de recherche m'a permis de réfléchir sur ma pratique en terme de gestion de classe et d'étayage. Les apports théoriques ont enrichi ma réflexion sur ma pédagogie et affiné ma perception des interactions en classe comme des procédures inhérentes au travail d'écriture. Elle reste encore à mener dans une nécessaire alternance permanente entre les publications de chercheurs et la transposition ou l'expérimentation en classe, notamment pour améliorer ma posture d'enseignante et me permettre de penser d'autres façons de mener les travaux. En effet, je suis parvenue au constat qu'il ne fallait pas forcément toujours naviguer entre les groupes, attitude qui fait un peu se noyer l'enseignant sous les demandes, mais au contraire savoir prendre du recul et se dégager

des moments d'observation globale et d'analyse (des comportements des élèves comme des pratiques d'étayage à mettre en œuvre devant une situation donnée).

Enfin, je m'aperçois aujourd'hui que je ne me suis pas saisie pour ce travail de toutes les possibilités offertes par les nouvelles technologies. L'acte d'écrire demande énormément de temps aux élèves de CE2 et les nombreuses réécritures que je leur ai demandées auraient été grandement facilitées par le recours au traitement de texte (qui aurait neutralisé le caractère fastidieux de copie des écrits intermédiaires pour laisser plus de place à la discussion et à la réflexion, de même qu'il aurait simplifié la révision des écrits avec l'apprentissage de l'utilisation du correcteur orthographique).

L'ensemble de ces constats constitue un aiguillon stimulant et souligne la richesse et la complexité du travail à mener dans la poursuite de travaux collaboratifs à venir.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages scientifiques :

BAUDELLE, Sylviane. *et al.* « Écrire, c'est construire sa pensée en formulant » in *Français, Concours Professeur des écoles, Tome 2*, 2014. Paris, Nathan, 2013, p.8.

BAUDRIT, Alain. *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?*. Bruxelles, De Boeck, 2007.

BLANCHET, Alain et TROGNON Alain. *La psychologie des groupes*. Paris, Armand Colin, 2008.

BRUNER, Jérôme Seymour. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF, 1983.

BUCHETON, Dominique. *et al.* Le modèle du multi-agenda de l'enseignant, des gestes professionnels et des postures d'étayage. In BUCHETON, Dominique. *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris, Retz, 2014, chapitre XIV, p.195-204.

GARCIA-DEBANC, Claudine, PLANES, Liliane, ROGER, Christiane. *Objectif écrire*. Troisième édition, SCEREN CRDP Languedoc-Roussillon, 2003.

GROUPE EVA (FRANCE), ROMIAN Hélène. Fabriquer des outils pour récapituler et utiliser les acquis. In ROMIAN Hélène. *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris, Hachette éducation, 2005, chapitre V.

GROUPE EVA (FRANCE), ROMIAN Hélène. Organiser le travail d'écriture et les apprentissages en classe. In ROMIAN Hélène. *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris, Hachette éducation, 2005, chapitre VI.

HOGUET, Benjamin. *La narration réinventée : Le guide de la création interactive et transmedia*. Paris, CreateSpace Independent Publishing Platform, 2015.

ROMIAN, Hélène. La production d'écrits à l'école primaire : historique des recherches INRP. In ROMIAN Hélène. *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris, Presses Universitaires de France, 1996, pp. 185-216.

STERNE, Laurence. *Tristram Shandy, gentilhomme*. Paris, Co-édition CNED-Armand Colin, 2006.

Articles scientifiques :

BAUDRIT, Alain. Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*. 2007, Vol. 40, N°1. Consulté le 15 novembre 2017. Disponible en ligne : <http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2007-1-page-115.htm>

BIASI, Pierre-Marc et HERSCHBERG PIERROT, Anne. Présentation, *Littérature*, vol. 178, n°2, 2015, pp. 5-7.

BOUCHARDON Serge. Le récit littéraire interactif : une valeur heuristique. *Communication et langages*. 2008, N°155, p. 81-97. Consulté le 22 décembre 2017.

Disponible en ligne :

http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_2008_num_155_1_5376

BOUCHARDON, Serge. Quelques récits interactifs francophones. *Dossiers de l'ingénierie éducative*. Décembre 2003, N°45, p.74-76.

BOUCHARDON, Serge. Récits interactifs : expériences littéraires aux frontières, *Création numérique*. 2005, p.23-54.

BRANCA-ROSOFF, Sonia, GARCIA-DEBANC, Claudine. L'avant-texte à l'école primaire. Quelques jalons de 1850 à nos jours, *Langue française*, N° 155, 2007.

Consulté le 18 décembre 2017. Disponible en ligne :

https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=LF_155_0035

DUMAS-CARRÉ, Andrée et GOFFARD Monique. In DUMAS-CARRÉ, Andrée et GOFFARD, Monique. Le travail de groupe, Académie de Nantes.

Consulté le 18 décembre 2017. Disponible en ligne :

www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/travailgroupe_1194019714421.doc

FREINET, Celestin. L'imprimerie à l'école, *Bulletin mensuel de la coopérative Entr'aide*, 1927, Bar-sur-Loup. Consulté le 18 avril 2018. Disponible en ligne :

http://artusdelavilleon.com/wpcontent/uploads/2017/01/Freinet_Imprimerie_a_l_ecole_fernand_deleam.pdf

GARCIA-DEBANC, Claudine, FAYOL, Michel. Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite, *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, N°26-27, 2002.

GILLIOT, Jean-Marie. Écriture collaborative : varions les styles. *Cahiers pédagogiques*, 4 juin 2012, N°498. Consulté le 18 décembre 2017. Disponible en ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Ecriture-collaborative%E2%80%89varions-les-styles>

KRZYSZTOF, Kotuła. Une première expérience d'écriture collaborative – Enjeux et défis de cocréation des textes selon la perspective des membres d'un groupe nouvellement constitué, *Alsic*, Vol. 19, n° 2, 2016. Consulté le 25 février 2018. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/alsic/2957>

LE GOFF, François. *Les malles du lecteur ou les écritures de la réception*, dans le cadre du colloque « Le texte du lecteur », Université Toulouse 2- Le Mirail, IUFM, 22-24 octobre 2008.

MANGENOT, François. *L'apprenant, l'enseignant et l'ordinateur : un nouveau triangle didactique ?* In Actes du colloque « Linguaggi della formazione : l'informatica », organisé par l'IRRSAE du Val d'Aoste, 1998. Consulté le 19 décembre 2017. Disponible en ligne : <http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/publicat.htm>

MEIRIEU, Philippe. *Pourquoi le travail en groupe des élèves ?*. Consulté le 18 décembre 2017. Disponible en ligne : <https://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletgdgde.pdf>

PLANE, Sylvie. Analyser les débuts dans l'écriture quand on débute dans l'enseignement, *Repères*, Vol 47, 2013. Consulté le 18 décembre 2017. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/reperes/537>

Textes institutionnels :

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes pour l'école primaire*. Bulletin officiel N° 1 – Hors série du 14 février 2002. Disponible en ligne : <http://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2002/hs1/hs1.pdf>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Socle commun de connaissances et de compétences*. Bulletin officiel du 11 novembre 2006, Consulté en ligne le 18 décembre 2017. Disponible en ligne : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, 26 juillet 2013. Bulletin officiel du 25 juillet 2013, Consulté le 25 février 2018. Disponible en ligne : http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html#Competences_communes_a_tous_les_professeurs

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2016. Consulté en ligne le 25 février 2018.
http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compетенces_et_de_culture_415456.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Fiche écrire en cycle*, Ressources eduscol. Consulté en ligne le 25 février 2018.
Disponible en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid99239/ressources-francais-ecriture.html>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programme pour le cycle 2*, Ressources eduscol. Consulté en ligne le 25 février 2018.
Disponible en ligne : <http://eduscol.education.fr/pid34139/cycle-2.html>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programme pour le cycle 3*, Ressources eduscol. Consulté en ligne le 25 février 2018.
Disponible en ligne : <http://eduscol.education.fr/pid34150/cycle-3.html>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Pratiquer l'écriture collaborative*, Ressources eduscol. Consulté en ligne le 25 février 2018.
Disponible en ligne : <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/francais-tice/usages/ecriture-collaborative>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Les programmes du collège, Les enseignements pratiques interdisciplinaires*. Bulletin Officiel du 18 juin 2017. Consulté en ligne le 17 février 2018.
Disponible en ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid100518/les-enseignements-pratiques-interdisciplinaires-epi.html>

Rapport de circonscription :

Académie de Nancy-Metz. *Dispositif d'enseignement en décroissement élargi*, Annexe 5 Sociogramme. Consulté le 18 décembre 2017. Disponible sur : <https://www4.ac-nancymetz.fr/pasi/IMG/pdf/57WoippyECurieINNO2010-ann5.pdf>

Sites internet :

WEB PEDAGOGIQUE. *EPI : la moitié des enseignants s'en sort bien...*, 16 novembre 2016. Disponible en ligne : <http://lewebpedagogique.com/2016/11/22/epi-la-moitie-des-enseignants-sen-sort-bien/>

ARAGORN *et al.* Littéraktion. *Histoire des livres-jeux*, Consulté le 8 octobre 2017.

D'après une adaptation de l'article d'Oliver MONSEUR (Paragraphe 14) *Essai sur une histoire du livre-jeu*, paru dans La Feuille d'Aventure en Septembre 2005.

Disponible en ligne : <http://litteraction.fr/presentation/livre-dont-on-est-le-heros/histoire-des-livres-jeux>

DEMAUGÉ-BOST, Bruce. *Tu veux que j't'aide !?*, *Tétra-aide*. Consulté le 28 janvier 2018. Disponible en ligne : <http://bdemaug.free.fr/tetraaide.pdf>

Littérature de jeunesse :

BENEDICT, Arthur. *Le film aux cent tournages*, Paris, Gründ, coll. « Vivez L'aventure », 2005.

BIZIEN, Jean-Luc. *La colline aux cent fées*, Paris, Gründ, coll. « Vivez L'aventure », 1999.

BIZIEN, Jean-Luc. *La forêt aux cent sortilèges*, Paris, Gründ, coll. « Vivez L'aventure », 1995.

BIZIEN, Jean-Luc. *L'océan aux cent abîmes*, Paris, Gründ, coll. « Vivez L'aventure », 1998.

BURSTON, Patrick. *Le jardin aux cent secrets*, Paris, Gründ, coll. « Vivez L'aventure », 1993.

BURSTON, Patrick et GRAHAM, Alastair. *La jungle aux cent périls*, Paris, Gründ, coll. « Vivez L'aventure », 1985.

BURSTON, Patrick et GESTIN, Sandrine. *L'île aux cent squelettes*, Paris, Gründ, coll. « Vivez L'aventure », 1994.

BURSTON, Patrick et SANFORD, Piers. *La mer aux cent défis*, Paris, Gründ, coll. « Vivez L'aventure », 1998.

GESTIN, Sandrine. *La cité aux cent mystères*, Paris, Gründ, coll. « Vivez L'aventure », 1995.

GESTIN, Sandrine. *La vallée aux cent prodiges*, Paris, Gründ, coll. « Vivez L'aventure », 1996.

HEBRARD, Stéphane. *Nanok, le presque homme*, Le chien à deux queues, 2017.

LEMONNIER, Yannick. *Le désert aux cent mirages*, Paris, Gründ, coll. « Vivez L'aventure », 2000.

MUZI, Jean. *Les trois frères, 25 contes de la Méditerranée*, Flammarion Jeunesse, 2006.

PERRAULT, Charles. *Contes, Classiques et Patrimoine*, Magnard, 2013.

SEGUIN-FORTES, Marthe. *De deux choses l'une*, Paris, collection « De fil en images », Librairie Larousse, 1983.

ANNEXES

Sommaire des annexes

Annexe I	Trame de séquence
Annexe II	Graphe du livre-jeu
Annexe III	Séance 5. Choix des lieux. Liste
Annexe IV	Séance 5. Choix des lieux. Procédure
Annexe V	Séance 5. Choix des lieux. Discussion.
Annexe VI	Séance 5. Choix des lieux. Mise au point.
Annexe VII	Séance 5. Élaboration de l'arborescence.
Annexe VIII	Séance 5. Comment se mettre d'accord ? Lice.
Annexe IX	Séance 5. Comment se mettre d'accord ? Île déserte.
Annexe X	Séance 5. Comment se mettre d'accord ? Tour diabolique.
Annexe XI	Séance 6. Écriture. Cimetière.
Annexe XII	Séance 6. Écriture. Lice.
Annexe XIII	Séance 6. Écriture. Volcan.
Annexe XIV	Séance 6. Écriture. Forêt enchantée.
Annexe XV	Séance 6. Bilan collectif.
Annexe XVI	Séance 8. Améliorations. Tour diabolique.
Annexe XVII	Séance 8. Améliorations. Île déserte.
Annexe XVIII	Séance 8. Améliorations. Lice
Annexe XIX	Séance 8. Améliorations. Forêt enchantée.
Annexe XX	Séance 9. Corrections. Volcan.
Annexe XXI	Séance 9. Corrections. Lice
Annexe XXII	Séance 9. Corrections. Tour diabolique.
Annexe XXIII	Séance 9. Corrections. Cimetière.
Annexe XXIV	Livre-jeu
Annexe XXV	Brouillons d'élèves
Annexe XXVI	Schéma d'aide à la rédaction d'un épisode
Annexe XXVII	Outil Tétra'aide

Projet d'écriture : production d'un récit à structure ramifiée.

Compétences travaillées :

CE2	CM1
COMPRENDRE ET S'EXPRIMER À L'ORAL Participer à des échanges dans des situations diversifiées.	COMPRENDRE ET S'EXPRIMER À L'ORAL Participer à des échanges dans des situations diversifiées.
ÉCRIRE : Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche. Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit.	ÉCRIRE : Produire des écrits variés. Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte. Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser.

Trame de séquence

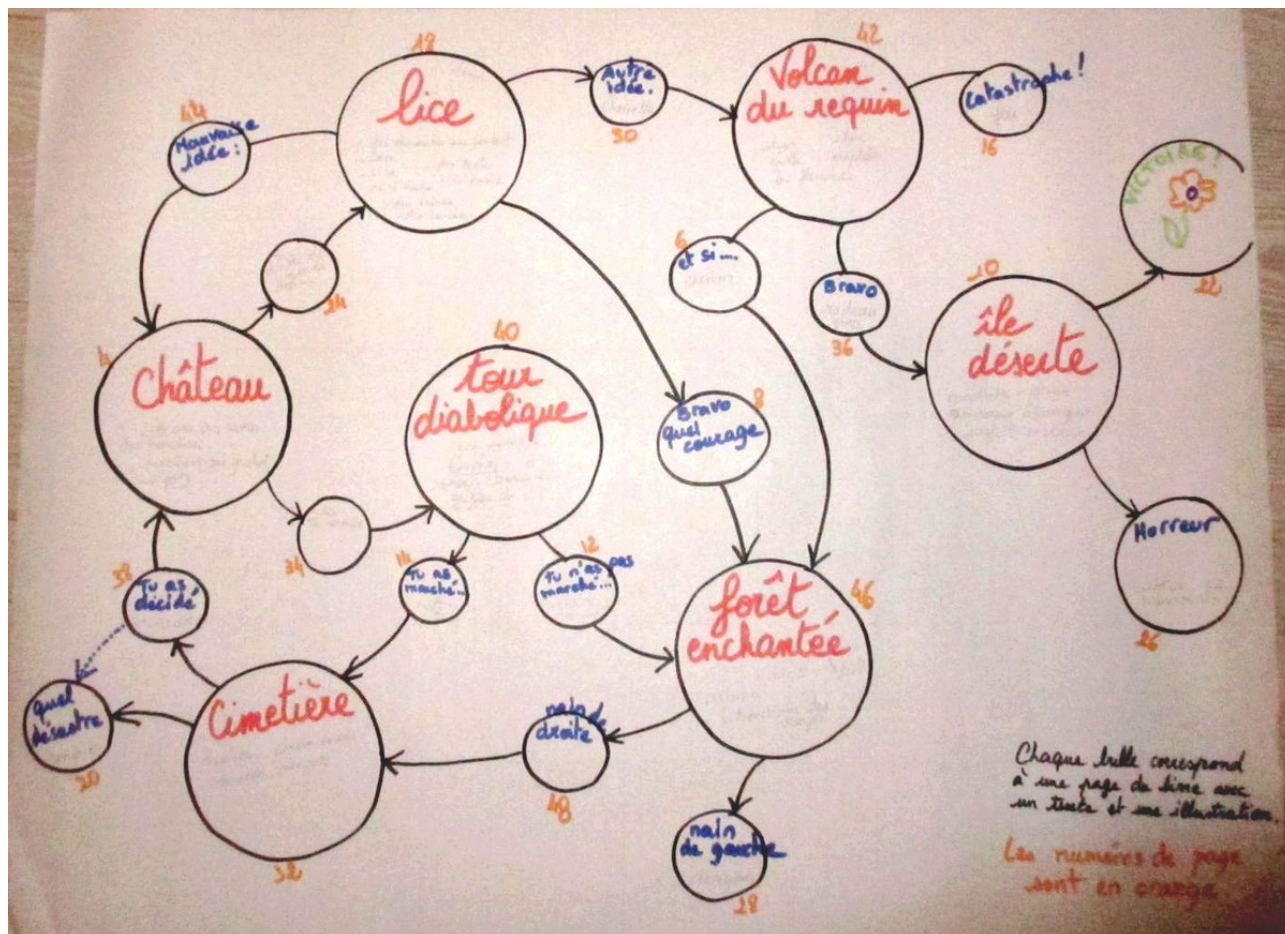
Séance 1 - Lecture d'un récit à structure ramifiée simple	
Objectifs principaux : - comprendre le principe de ce type de récit - imiter ce mode de fonctionnement	Outils / support : - SEGUIN-FORTES, Marthe. <i>De deux choses l'une</i> , collection « De fil en images », Librairie Larousse, 1983
Durée / déroulement : 45 min Lecture interactive collective Recherche : questions réponses avec les élèves pour vérifier la compréhension (les choix à faire) Élaboration collective en binôme d'une page supplémentaire. Mise en commun	Activité : L'enseignant lit et constitue des binômes (et un trinôme).
Séance 2 - Lecture d'un récit à structure ramifiée plus complexe	
Objectifs principaux : - découvrir la caractéristique d'un livre-jeu à choix multiples - découvrir les critères d'écriture d'une situation initiale	Outils : - BURSTON, Patrick et GRAHAM, Alastair. <i>La jungle aux cent périls</i> , Collection Vivez L'aventure, Gründ, Paris, 1985. 1 exemplaire pour 2 ou 3 (9 autres titres de la série) - Fiche questions sur situation initiale et élément perturbateur : Quel est le titre du livre ?

	• Qui est le héros de l'histoire et quelles sont ses principales caractéristiques (personnage, attributs, qualités, défauts) ? • Où se déroule l'histoire au début du récit ? • Quel élément (événement, personnage) va déclencher l'aventure ?
Durée / déroulement : 45 min Lecture silencieuse Recherche : « Comment fonctionne ce type de livre ? Répondez aux questions de la fiche. » Mise en commun	Activité : Les élèves ont un livre pour deux, ils lisent, font les énigmes, choisissent leur parcours, discutent... Ils répondent individuellement à l'écrit ON RETIENT : Dans une situation initiale sont exposés : le héros et ses caractéristiques, le lieu de l'intrigue, l'élément déclencheur de la quête.
Séance 3 – Les éléments de la structure d'un récit	
Objectifs principaux : - prendre conscience des étapes d'un récit à travers les interventions d'adjuvants et d'opposants - Mettre en relation les éléments du récit (lieux, personnages) - poser le projet d'écriture	Outils : Dix albums de la série « Vivez l'aventure » de Gründ <i>Le désert aux cent mirages, L'océan aux cent abîmes, La forêt aux cent sortilèges, La cité aux cent mystères, La vallée aux cent prodiges, L'île aux cent squelettes, La colline aux cent fées, Le film aux cent tournages, Le jardin aux cent secrets</i>
Durée / déroulement : 45 min Recherche Distribution d'un tableau vierge portant sur les aides et les obstacles au héros. Mise en commun : tous les livres sont affichés au tableau et les élèves lisent leurs réponses : le titre doit être deviné par la classe Présentation du projet : écrire un livre jeu	Activité : Les élèves en binômes relisent leur histoire en réfléchissant à ces deux notions. L'enseignant montre le livre concerné et insiste sur les liens entre ses éléments ON RETIENT : Dans un récit, on retrouve des liens logiques entre les lieux, les personnages, les éléments du récit.
Séance 4 - Graphe de toutes les histoires possibles	
Objectifs principaux : - comprendre la structure organisée d'un récit à embranchements - mettre en place	Outils : - BURSTON, Patrick et GRAHAM, Alastair. <i>La jungle aux cent périls</i> , Collection Vivez l'aventure, Gründ, 1985.

Durée / déroulement : 30 min Travail collectif	Activité : Le professeur demande à un élève de vidéoprojeter les différentes pages du livre en fonction des consignes de la classe. Pendant le défilement, le professeur construit au tableau le schéma d'ensemble d'après les consignes des élèves.
Séance 5 - Élaboration de la trame de « notre » histoire	
Objectifs principaux : - préparer le « squelette » du livre jeu de la classe - argumenter : propose des étapes/lieux/opposants et convaincre la classe - attribuer chaque étape du récit à un groupe de 4 élèves	Outils : une grande feuille de papier (ou le tableau... à photographier et projeter la prochaine séance...)
Durée / déroulement : 45 min Lecture de la Situation initiale donnée par le professeur Recherche par groupes de lieux / personnages / péripéties.. qui pourraient intervenir dans cette histoire. Mise en commun : échanges entre les différents rapporteurs Construction de la maquette	Activité : Élaboration des groupes de trois (et choix du rapporteur de chacun) les élèves discutent Le professeur demande comment poursuivre le récit. Les propositions, une fois validées, sont écrites par l'enseignant dans 7 bulles étapes : lieu / action que doit réaliser le héros / double issue
Séance 6 - Écriture de la première version	
Objectifs principaux : - Écrire sa péripétie (retrouver les informations de la séance précédente, construire un texte) - Travailler en groupe, échanger idées, points de vue...	Outils : Au tableau : la maquette Dans la salle, les livres de Gründ, des dictionnaires, des ordinateurs, des Bescherelle...
Durée / déroulement : 45 min Le schéma d'ensemble est au tableau. Les élèves ont droit à tous les outils possibles Ils écrivent ensemble.	Activité : Les élèves sont par groupes de 4 L'enseignant les laisse en autonomie 20 min et observe les différents échanges (enregistre) , puis vient aider les groupes qui semblent bloqués
Séance 7 - Illustration	
Objectifs principaux : Mettre en image son texte, Confronter sa vision à celle des autres, Utiliser l'image pour enrichir le texte : le décor, les sorties possibles	Outils : Au tableau : la maquette Dans la salle, les livres de Gründ, des dictionnaires, des ordinateurs, des Bescherelle...

Durée / déroulement : Chaque groupe illustre son tronçon (dessin, collage)	Activité : très utile pour amener les élèves à enrichir le cadre qu'ils invente ou les personnages (ou même les formules de sortie)
Séance 8 – Améliorations	
Objectifs principaux : Savoir utiliser différents outils pour améliorer son texte, enrichir les descriptions, peaufiner les transitions	Outils : Au tableau : la maquette Dans la salle, les livres de Gründ, des dictionnaires, des ordinateurs, des Bescherelle...
Durée / déroulement : 45 min Les groupes corrigent leurs textes à partir - des notes de l'enseignant sur la logique... - des dessins réalisés - des autres groupes avec lesquels ils doivent s'accorder pour la cohérence de l'ensemble	Activité : Les élèves se répartissent le travail. L'enseignant propose aux élèves d'un groupe de fermer les yeux et d'imaginer ce qu'ils voient quand ils entrent dans une grotte, une clairière, quand ils arrive près d'un étang... On verbalise et on retourne à l'écrit. L'enseignant invite les élèves à aller consulter des images des décors ou personnages imaginés pour ajouter des détails aux descriptions / portraits...
Séance 9 - Corrections	
Objectifs principaux : Savoir utiliser ses connaissances pour corriger la langue On insiste sur les substituts On rédige des formules d'enchaînement	Outils : Au tableau : la maquette Dans la salle, les livres de Gründ, des dictionnaires, des ordinateurs, des Bescherelle...
Durée / déroulement : 45 min Les groupes corrigent leurs textes à partir - des notes de l'enseignant sur la logique...	Activité : Les élèves corrigent en suivant les annotations.
Séance 10 - Finalisation / Valorisation	
On expérimente le livre-jeu. On soumet à d'autres classes : une au sein même de l'école de CM1-CM2) et une autre du même département de CE2-CM1.	

ANNEXE II. Graphe du livre-jeu.



ANNEXE III. Séance 5. Choix des lieux. Liste.

B : La savane

PE : La savane. Je les écris et on va en parler après. Y ?

Y : Un volcan.

PE : N ?

N : La mer aux requins.

PE ; D'accord. A ?

A : La forêt enchantée.

NR : Une caverne.

L : Un désert.

J : Un labyrinthe.

L : Un château.

A : La grotte aux mystères.

G : Dans une arène.

E : Un lac

L : à la plage.

G : Un château, mais moi j'ai ajouté hanté.

E : Une montagne.

A : Dans un jeu vidéo.

Tous : (rires) Mais ça existait pas.

A : Si , dans (inaudible).

M : Dans la tour diabolique.

F : Dans un village.

PE : On va s'arrêter là...

ANNEXE IV. Séance 5. Choix des lieux. Procédure.

A : En fait on alterne.

PE : C'est-à-dire ? Comment vous procédez alors pour vous mettre d'accord ?

M : Ben en fait A, elle a une idée elle a marqué le début et moi j'ai marqué la fin, après c'est G il a une idée et les filles elles vont la marquer.

PE : D'accord... Ou alors ? Comment vous auriez-vous pu faire autrement ? Parce que, là, vous allez effacer toutes vos idées ?

A : Non, pas moi, je les ai encore.

PE : Je ne sais pas, il faut regarder. Faut reprendre la liste que vous aviez, vous vous mettez d'accord sur des mots, pour que G aussi y trouve son compte et que tout le monde y trouve son compte.

G : Moi, les miens, ils sont là-bas.

PE : Oui, mais tu les réécris sur l'ardoise et tu les proposes, pour que vous discutiez dessus. C'est bon ?

ANNEXE V. Séance 5. Choix des lieux. Discussion.

PE : Quel est le problème ?

GA : Mais, maîtresse, on n'est pas obligés de faire nos propres idées, on peut en choisir un autre ?

PE : Ah ben oui, voilà. Vous avez des mots au tableau, de tous les groupes, et vous pouvez vous mettre d'accord sur un mot, même si ce n'est pas celui de votre groupe.

F : Ben nous on a voté, et on a choisi l'île déserte, mais G il n'avait pas voté pour ça.

GA : Mais oui parce que vous n'avez pas voté pour tout !

PE : Donc GA, il n'est pas d'accord alors essayez de le convaincre.

E : Mais il ne va pas marcher.

PE : Ben pourquoi ? GA, qu'est-ce que tu voulais, toi ?

E : Il est trop compliqué, lui !

GA : Moi je voulais « cimetière ».

E : Non, mais tout le monde l'a marqué, c'est sûr.

PE : Tu vois, là, E, elle t'a donné un argument : elle a dit que ça allait sortir dans un autre groupe. Il y a deux groupes qui ont déjà parlé de cimetière tout à l'heure donc du coup E, elle pense qu'il y a un autre groupe qui va le choisir.

GA : Ah... mais non.

E : Ben oui, faut avoir une idée à nous.

GA : Mais on sait pas, il y en a 1,2,3... Il y en a dix. Il y a bien un mot qui ne va pas être choisi. Peut-être que « cimetière » il ne va pas être choisi.

E : Mais si.

F : Z, c'est sûr, elle a dit qu'elle allait le choisir.

GA : Mais non.

PE : Bon, qu'est-ce que vous faites ? Comment vous décidez ?

E : Ben on vote : île déserte. Il y a 4 votes. C'est tout.

GA : Mais non...

PE : Je vous laisse.

ANNEXE VI. Séance 5. Choix des lieux. Mise au point.

PE : Ce qui a été écrit au tableau, ce sont les propositions, mais est-ce que vous ne voyez pas des choses qui seraient impossibles ?

M : Le jeu vidéo.

PE : Parce que ?

M : Parce que ça n'existait pas au Moyen Age.

PE : D'accord. Ensuite ? N ?

N : L'espace.

PE : Parce que ?

N : On n'avait pas encore fabriqué de fusée.

PE : Ensuite. A ?

A : La muraille... parce que tu ne peux pas entrer dans un mur..

Y : La forêt hantée. Il n'y a pas de forêt hantée.

C : Le cimetière. C'est pas très moyenâgeux, un cimetière.

PE : Bon. Est-ce qu'il y en a d'autres ? Le premier par exemple, la savane, tout est bon ?

J : Ben non, la savane, c'est à l'autre bout du monde. Et il y a pas de voiture.

PE : Tristan, il a l'air d'habiter où ? La savane, c'est où ? C'est sur quel continent ?

Tous : L'Afrique.

PE : Et Tristan, est-ce qu'il vit en Afrique ?

Tous : Non !

PE : Ah.

E : Il y a la plage aussi.

PE : Alors, il peut y avoir des plages naturelles, évidemment...

L : Le désert.

PE : Ah. Est-ce qu'on a un désert, nous ?

Tous : Non.

PE : Est-ce qu'il peut habiter à côté d'une montagne ?

Tous : Oui.

Y : Et la chaumière de la sorcière.

M : Mais si, ça se peut.

PE : Il y avait au Moyen-Âge des gens qui soignaient par les plantes et qu'on traitait de sorcière, mais ce n'était pas les sorcières que l'on connaît, méchantes, avec une baguette magique... et la bave de crapaud.

J : Ben, le volcan.

P : Non.

M : Ben si, il peut aller loin.

PE : C'est vrai qu'il peut aller loin, parce qu'il va partir du château, parce que cette fleur elle est rare et il va falloir aller loin. Cette plante, elle est loin de chez lui. Est-ce qu'il va aller jusqu'en Afrique, je ne suis pas sûre. On le garde mais on réfléchira après.

J : La caverne parce que il ne va pas monter sur une montagne aussi haut.

PE : Qu'est-ce que c'est une caverne ?

J : c'est comme une grotte.

PE : Donc on peut garder. C'est possible.

C : Le labyrinthe, ça n'existe pas.

J : Mais si, ça existe.

M : Si, comme le Minotaure.

PE : Attention, une forêt où il y a beaucoup d'arbres avec plein de buissons, cela peut devenir un vrai labyrinthe, et puis peut-être qu'il y a des sages qui ont voulu faire quelque chose pour la protéger, cette plante, et qui ont créé un labyrinthe...

G : Ben oui , et ils ont fait des pièges.

(La PE efface les propositions non validées au tableau. Elle demande aux groupes de désigner un rapporteur et demande à chaque groupe de choisir un lieu.)

Groupe 1 : cimetière château maléfique

Groupe 2 : G, C, île déserte

Groupe 3 : J et E : ville de New York et pyramide

Groupe 4 : A : une arène et la tour diabolique.

Groupe 5 : Z : cimetière et forêt enchantée.

ANNEXE VII. Séance 5. Élaboration de l'arborescence.

PE : Z ? Vas-y.

Z : La fleur, elle serait plutôt sur une île déserte...

PE : D'accord. Pourquoi tu dis ça, toi ?

Z : Parce que dans une tour diabolique, il n'y a pas de terre ni de soleil.

PE : Juste.

Z : Dans un volcan, non plus.

PE : Bien. Z, elle propose quelque chose. Qui est ... ?

Z : Que la fleur elle soit dans l'île déserte.

PE : Qui est d'accord avec ça ?

Tous : Oui.

N : Maîtresse mais pour aller sur une île déserte il faut traverser la mer...

PE : Oui.

G : On peut aussi gagner un combat d'arène et puis ils te donnent une récompense et c'est un radeau.

PE : Alors j'efface ceux qu'on a éliminés et ceux qu'on a déjà placés. On a déjà placé l'île déserte et on a placé le château. Donc, qu'est-ce qu'on a maintenant ? Qu'est-ce qu'on peut faire ? GA, C'est toi qui donnes la parole.

L : Ben on peut mettre une arène devant le château parce que à côté des châteaux il y a souvent des arènes.

PE : Qui est d'accord avec L ?

M : Maîtresse on a placé le cimetière

PE : OK, qui a une autre proposition ?

N : On peut mettre l'arène avant l'île déserte comme ça si on gagne on a une récompense, et on pourrait peut-être gagner des médicaments ou des fleurs pour se soigner.

M : Oh non !

Z : Le volcan, moi , je dirais de le mettre en avant dernier parce que...

G : Ben oui comme ça tu traverses le volcan et t'arrives à la fleur d'éléborella.

PE : OK, ça marche. Tu marques le volcan. Qu'est-ce qui nous reste à placer ?

M : On marque jamais le cimetière !

L : Je sais : en bas près du château, on devrait mettre l'arène.

PE : Qui est d'accord pour que l'arène soit un lieu proche du château ?... Bon, c'est la majorité. Donc j'efface « arène ». Il nous reste : « tour diabolique », « pyramide », « cimetière ». G, tu donnes la parole aux autres.

A : Après l'arène, on met la tour diabolique parce que..., c'est pour... après le combat, t'as fait beaucoup d'efforts mais dans la tour s'il y a quelque chose par exemple, comme une boisson qui te donne soif, tu la bois et après ça te fait retourner au début donc tous les efforts que tu auras fait, tu les auras faits pour rien.

PE : Je vois que tu as beaucoup d'idées, A.

A : Ou sinon, tu meurs...

E : Et ma pyramide ?

PE : La pyramide, on la mettrait où ?

M : Ben, en bas, en dessous du volcan.

PE : D'accord. Pourquoi ?

M : Parce qu'il y aurait des momies dedans et elles nous tueraient.

E : Et en plus dans une pyramide il y a des pièges.

PE : Donc tout le monde est d'accord pour pyramide, qu'on la mette à côté du château ? Qui n'est pas d'accord ? Qui veut prendre la parole pour expliquer son point de vue ?

Z : Ben moi je dirais la tour diabolique au milieu et la pyramide à côté du château.

E : Mais maîtresse ?

PE : Alors, Z, tu vas prendre le stylo et tu vas nous marquer ce que tu proposes. Tu nous expliques. Pourquoi tu mets le cimetière ici ?

Z : Ben c'est proche du château parce que quand il y a beaucoup de morts, il faut un cimetière.

PE : C'est juste.

N : Aussi la tour diabolique, elle a raison de la mettre près du château parce que ça pourrait être une ancienne partie du château qui appartenait à un magicien qui était mort et son esprit est resté dans la tour.

PE : D'accord. Qui a une autre idée ? E ?

E : À la pyramide, je la mettrais plus loin.

PE : Oui, sur le schéma. Oui. Qui est d'accord avec ce que nous propose Z ? Allez. C'est adopté.

ANNEXE VIII. Séance 5. Comment se mettre d'accord ? Lice.

PE : Comment vous vous êtes mis d'accord ? Expliquez-moi.

Tous : On a fait des votes.

PE : D'accord. Et à chaque fois, ça a remporté l'unanimité, ça veut dire qu'il y a eu 4 votes sur 4 à chaque fois ?

M : Non, moi j'en avais un pour...

P : Le volcan

PE : Comment vous avez choisi alors si vous n'étiez pas tous d'accord ? Vous avez fait comment ?

M : Là, par exemple, il y en 3 contre un.

PE : Et comment on appelle ça ? La ? Quand il y en a beaucoup, sur la proportion, sur l'ensemble des élèves que vous êtes, quand il y en a plus, c'est la... ?

A : Majorité.

ANNEXE IX. Séance 5. Comment se mettre d'accord ? Île déserte.

PE : Expliquez-moi un petit peu : qu'est-ce qui s'est passé ? Comment vous vous êtes mis d'accord ?

E : Ben on a choisi l'île déserte.

PE : Et alors qui a choisi l'île déserte ? Tout le monde ?

G : C'est E

E : Non.

F : Non. Sur une grande île déserte et sur l'île il y a un volcan et dedans il y a un requin qui vit dedans, et on monte dessus.

PE : D'accord, mais ce que moi je voulais, c'était deux lieux différents. Et là, à chaque fois, on est sur une île déserte.

F : Mais non, sur un volcan et sur une île déserte.

PE : Oui, mais le volcan, il est sur l'île déserte.

E : Non, en fait il va sur une île déserte, et après il marche, il va sur le requin et après il ...

PE : Et ça, ça convient à tout le monde ?

Tous : Oui.

PE : Comment vous avez fait pour vous mettre d'accord ?

E : Ben G, il a écrit une idée et après... on a été d'accord.

PE : Et les autres, vous étiez tous d'accord ?

Tous : Oui.

ANNEXE X. Séance 5. Comment se mettre d'accord ? Tour diabolique.

PE : Alors ? Comment vous vous êtes mis d'accord ?

N : Ben parce qu'en fait dans une arène, tu fais un combat et tu peux gagner des choses, tu peux demander par exemple une fleur d'éléborella et après la ramener pour soigner la reine.

PE : Donc, du coup, vous avez gardé le mot « arène » ?

Tous : Oui.

PE : Bon, qu'est-ce que vous avez gardé d'autre ?

M : On sait pas.

N : On a gardé un village.

Y : Non.

PE : Ah bon, vous n'êtes pas d'accord.

N : Et après on n'a rien gardé.

PE : Ah mais moi j'en veux un deuxième.

M : Dans une forêt ? Non, dans une grotte.

N : Bon, qui vote pour une grotte ?

Y : Et moi je vote pour la tour diabolique. Qui vote pour la tour diabolique ?

N : Bon, on dit la tour diabolique.

PE : OK. Et pourquoi vous avez gardé le deuxième ?

N : Parce que dans une tour diabolique, tu peux y trouver des choses... un monstre...

Y : Par exemple tu peux tomber sur un squelette qui te verse une potion et du coup tu dois revenir à la première page et tu dois tout recommencer du début.

PE : OK, merci.

ANNEXE XI. Séance 6. Écriture. Cimetière.

PE : Alors on est au départ, j'ai repris les idées que vous aviez hier sur le cimetière donc ça commence par « *Tu arrives devant un gigantesque cimetière* », il faut me le décrire ce cimetière, je vous avais donné des photos, il faut le faire précisément : combien y a de tombes ? Comment elles sont ces tombes ? En pierre ? En bois ? Délabrées ? Tout ça, d'accord ? Est-ce qu'il y a des arbres, enfin moi, je sais pas... du brouillard, il faut me dire. « *Et il y a une pancarte avec une énigme pour gagner une potion* », c'est bien ça l'idée ?

Tous : Oui !

PE : « *et avec la potion on peut relever le défi d'affronter un mort vivant qui se dirige vers nous, vers toi... Si tu résous l'énigme, il va falloir me trouver cette énigme, tu vas en page 32, si tout ça te fait trop peur, tu vas à la page 24* », d'accord. « *Si on va la page 32, tu as décidé de résoudre l'énigme* », c'est la suivante donc là il faut l'écrire. « *Si tu ne trouves pas, tu vas à la page 24, quel désastre, le mort vivant* », qu'est-ce qu'il nous fait ... à vous de l'inventer ... Il faut inventer les textes à chaque fois.

C : Oui mais nous on voulait enterrer quelqu'un et on devait le retrouver et si on le retrouvait en 5 minutes et bien il nous donnait les potions.

PE : Oui mais ça, est-ce qu'on peut le retenir ? Il faudrait qu'un groupe parle d'une potion et ce n'est pas le cas, c'est compliqué... Donc vous devez reprendre tout ça, améliorer la description du cimetière ensuite, il faut trouver l'énigme et que fait le mort vivant ?

N : Il nous mord...

PE : Ah je ne sais pas, c'est à vous de voir ensemble ...

N : Il nous mord et on est un mort vivant.

C : L'énigme du cimetière serait écrite comme dans *Vachement moi* (lecture suivie du mois précédent, texte de Emmanuel Bourdier) sur une plaque de marbre...

PE : Et pourquoi pas ?

M : Alors qu'est-ce qu'on pourrait écrire ?

N : C'est toi qui écris.

C : Il faut décrire comment il est ce cimetière.

M : Il est gigantesque, maîtresse comment ça s'écrit g-i-g-a-n-t-é-s-q-u-e ?

PE : Oui !

N : Ah ben t'as demandé pour rien !

C : On doit décrire... on a qu'à décrire le cimetière de Trespoux.

N : Mais c'est pas dans le village l'histoire !

(Les élèves discutent du lieu de leur habitation par rapport au cimetière de Trespoux)

M : Bon devant un gigantesque cimetière, point ! On peut dire que les tombes sont en marbre.

N : Moi j'y suis déjà allé pour aller voir ma mémé.

M : Je mets un point après marbre ou une virgule ?

C : Mets un point.

M : Une pancarte pour gagner une potion et avec la potion on peut relever le défi d'attaquer un mort vivant qui se dirige vers toi.

(Les parents d'élèves occupent l'école et font leur entrée dans la classe pour offrir des gâteaux).

M : Mets en vert. Est-ce qu'on a besoin d'aide ?

C : Oh non ! Tout va bien !

M : Oui bon on commence là ?

PE : C *(demandant de l'aide finalement)* ?

C : Oui ben si on verse de la potion un peu sur toutes les tombes et ben ça fait apparaître le mort vivant...

PE : C'est une bonne idée !?

M : Tout va bien !

C : Avec maîtresse, on a dit qu'on pouvait écrire : « une pancarte... »

M : Une pancarte avec une énigme ?

C : Ouais pour gagner une potion. Bon allez, c'est à moi d'écrire. Tu finis ta phrase et j'écris.

M : Et ...

C : Tu peux relire s'il te plaît ?

M relit.

C : Maîtresse ! à l'aide ! On ne sait pas comment construire la phrase avec l'entrée du cimetière où on gagne une potion, et il faut en garder pour en mettre avant qu'il n'y en ait plus avant de trouver la bonne tombe...

PE : Qu'est ce que vous en pensez les autres ?

N : Moi ça me va !

PE : Alors c'est reparti.

C : N, tu m'agaces ! Ben oui tu fous rien !

N : Ben oui c'est pas à mon tour d'écrire !

M : Bon avec la potion...

C : Ouais enfin tu t'amuses !

N : Ben toi aussi !

C : « *et avec la potion qu'on peut verser sur les tombes* »...

M : Faut corriger un petit truc : t'as oublié le « s ».

C : Oui « s » à tombes mais si on a fait toutes les tombes et qu'on a...

M : Attends...

N : Ben on retourne à la page 6.

C : Bon qui est-ce qui a envie d'écrire ?

N Et M : Moi !

M : « *toutes les tombes et tu n'as plus de potion... et que tu n'as pas trouvé le mort vivant...* »

C : Et qu'on n'a pas trouvé le mort vivant !

M : Tu n'as pas trouvé !

N : Pas « qu'on », et oui parce qu'il a qui le page Tristan avec lui ? Et « qu'on »... ça va pas !

C : Oh t'as dit un gros mot. Tu finis le premier texte et après c'est à N.

N : Bon on en est où ?

M : On retourne à la page 6. *(code pour dire que le lecteur a perdu)*

N : Ben non pas « on » : Tristan, il a personne avec lui.

M : C'est « on », c'est nous : on !

C : Mais maîtresse a dit qu'il fallait qu'on écrive « tu ».

M : ... On retourne page 6. N, c'est à toi !

N : OK ! Je sais pas faire le T majuscule !

M : Allez, je te le fais !

N : « *Tu as décidé de résoudre l'énigme* »...

C : Maîtresse ! Qu'est ce qu'on doit mettre comme page ?

PE : Si tu trouves, tu vas à la page ..., mets des points de suspension.

N : Comment on écrit ça ? On met à l'aide ! *(sur le tétra'aide)*

C : Nous avons une question qui ne peut pas attendre !

PE : Alors on en est où ? Si on a décidé de résoudre l'énigme, il faut me donner une énigme donc si je le décide... là il faut me marquer l'énigme.

C : On a choisi de changer de couleur pour chaque partie de notre texte !

PE : C'est très bien !

M : Alors majuscule !

N : Alors je mets page combien, là ?

C : Non, elle a dit trois points de suspension. « Va page, nanana », point.

N : comme ça ?

C : On doit nous donner des potions.

N : Et si on n'est pas d'accord ?

M : Allez on écrit !

(Digressions de N sur Star Wars et Spider Man... !?)

N : J'ai fini d'écrire.

C : Ben non, tu dois pas écrire que ça ! M, elle a écrit 7 lignes !

(digression sur le tee-shirt d'une voisine et jeu sur les noms de famille de la classe)

PE : Bon alors c'est quoi cette énigme ?

M : Bon allez !

PE : Réfléchissez !

C : Oui mais N fait n'importe quoi !

N : Je recopie !

PE : Moi ce que je veux, c'est que l'énigme vienne de vous trois, parlez entre vous. N écrit et en même temps, il donne des idées !

C : Il faut inventer l'énigme ! D'abord !

N : Vous me dites d'écrire ça et bien j'écris ça, j'en ai marre !

M : Alors qu'est ce qu'on pourrait faire ?

C : Ouais là, on le fait à trois !

M : Trouver sept cristaux

C : ... qui nous emmènera à la bonne tombe !

M : « *Trouver sept cristaux !* »

N : Comment ça s'écrit cristaux ?

M : c-r-i-s-t-a-u-x ou e-a-u ?

N : Ouais, tu sais pas trop !

M : « *qui te conduiront à la tombe du mort vivant* ».

C : C'est le Koh Lanta du Moyen-âge.

N : Ouais ! Moi je l'aurai créé au Moyen-âge, Koh Lanta !

(*Les élèves demandent de l'aide...*)

C : Est-ce que dans l'illustration, on pourra dessiner une pancarte avec le cimetière à côté ?

PE : Oui !

(*Digression concert de L, les élèves discutent de tout autre chose : de dessin, calque, spirale*).

M : Donne-nous des idées !

N : Mais j'en n'ai pas !

M : Tu veux « à l'aide » ?

N : À l'aide !

C : On fait les dessins ?

PE : Non, il faut juste que vous marquiez ce que vous devez faire comme illustrations !

C : Qui est-ce qui a la flemme d'écrire ?

N : Moi pas du tout !

(*La séance s'achève sur la liste d'éléments à faire figurer sur les illustrations*)

ANNEXE XII. Séance 5. Écriture. Lice.

G : Là, on pourrait mettre « *vous pouvez combattre contre Sacha le maître ou vous pouvez combattre contre Sam l'amateur* »

A : OK.

G : On regarde ce qu'on a écrit ? Ou quoi ?

A (*elle écrit*) : Attends j'ai presque fini « *mais votre priorité c'est la fleur d'éléborella* »...

[...]

G : Pourquoi tu mets deux numéros 1 ?

A : Tu comprendras plus tard

G : Quand ? Plus tard ?

A : G ! Je relis « ... »... ça c'est bon,... ça, je barre ... et ça aussi... « d'éléborella »

(*Long temps sans échange : on comprend qu'A écrit et que les deux garçons attendent, sans savoir ce qu'elle fait.*)

A : J'ai presque terminé.. Alors...

(*G part aux toilettes pendant un moment.*)

PE : (*à un autre groupe*) Alors vous allez essayer maintenant de vous mettre d'accord et d'écrire un texte en rassemblant vos idées, à vous deux, et vous allez choisir les phrases que vous voulez qui paraissent dans le livre. Vous prenez une nouvelle feuille. (*à ce groupe*) Sur cette feuille jaune, vous allez comparer vos idées pour écrire un texte en commun...

12'15" A : On n'a pas encore... On s'est pas encore lus.

PE : Vous allez échanger vos idées et à partir de là vous pourrez écrire un texte en commun.

A : (*elle lit son texte*) « *Vous arrivez dans la lice ...* »

M : (*lit son texte*)

G : (*lit son texte*)

M : Maîtresse quand on a fini on fait quoi ?

PE : Ah non, vous n'avez pas terminé. Vous n'avez pas exposé chacun vos idées..

G : Si si si.

PE : A, tu as l'air contrariée ?

G : Non non

A : Ils font n'importe quoi !

[...]

A : D'accord. Bon on prend quelles idées ?

[...]

PE : À vous de vous mettre d'accord : tu vas renoncer à des idées, tu vas prendre les bonnes idées d'A, M va proposer autre chose, vous allez m'écrire une jolie partie du livre. Allez !

A : Bon on écrit proprement, proprement et petit.

[...] (*L'un d'eux écrit, toujours sans parler*)

G : Bon alors, tu marques tes idées ?

[...]

A : Je vous relis mes idées ou pas ?

G : Tu peux marquer les miennes ? (*G relit son texte*) « *Lice. Vous pouvez combattre contre Sacha le maître* » Tu marques ça..

A : La maîtresse, elle a dit qu'il fallait commencer par « *Vous arrivez dans une lice...* »

G : Oui, ben tu marques « *vous arrivez dans la lice..* ; donc vous pouvez. » Allez !

A : Mais attends ; d'abord tout le monde donne ses idées...

G : Allez !

A : Attends il faut réfléchir !

G : Mais si ! ça marche !

A : Mais faut qu'on utilise les idées de tout le monde...

G : Oui ben d'abord on fait les miennes, après on fait les tiennes et puis M.

A : Mais d'abord faut qu'on les lise.

G : Bon OK je lis « *Vous arrivez à la lice.. à la lice ou à l'arène... Et ... Donc vous pouvez combattre contre Sacha le maître.. Allez page... je sais pas ... ou vous pouvez combattre contre Sam l'amateur.* »

A : OK. Vas-y toi, lis.

M : « *Vous arrivez à la lice, vous devez vous battre contre Lise ou Jacques. Si vous choisissez Lise, allez page je sais pas combien, ou si vous choisissez Jacques, allez page truc bidule.* » Voilà (rires)

G : (rires) Jacques...C'est quoi ces noms ? Louise... Attends... Vas-y.

A : « *Vous arrivez dans la lice. Tout d'un coup, un combattant,* » là on pourra mettre un prénom d'entre vous, parce que moi je sais pas...

G : Vas-y, mets G.

A : « *un combattant vient vous combattre. Vous dites non. Il ne veut rien entendre. Il vous prend par le bras, vous amène à votre cheval mais part voir un ami. Vous avez très envie de combattre mais votre priorité, c'est la fleur d'éléborella. Si vous prenez le chemin, allez page...* » (interruption : Z vient dire bonjour.)

G : Mais moi la mienne, le problème c'est que... Ce qui est bien, sur la mienne, c'est que moi ça fait un piège, parce qu'ils vont choisir l'amateur, alors qu'en fait ça va être un piège.

A : J'ai rien compris.

G : Ils vont pas choisir le maître, ils vont choisir l'amateur, sauf que l'amateur c'est un piège. Il est fort.

M : Ben toi tu choisirais l'autre truc avec ça alors...

G : Ben oui c'est bien ; on peut mélanger tes idées.

A : « *Si vous prenez la forêt, allez page...* »

G : Mais regarde.. Avec M, ce qu'on peut faire c'est que... Regardez : toi t'as mis Lise j'sais pas quoi ou Jacques j'sais pas quoi... Jacques Chirac ; par exemple, ce que vous pouvez faire c'est que, moi, on peut mettre une partie de M et, au lieu de mettre Jacques ou Lise, là, on peut mettre Sam ou Sacha, on peut garder un prénom de M et mettre un prénom de moi ; et du coup ça fera Sam l'amateur et Jacques le maître, et du coup après ça fera un mélange et du coup les autres ils vont choisir l'amateur, ils vont choisir

l'amateur sauf que l'autre, comme il est amateur, il veut de suite combattre et du coup ton histoire après elle se relie.

A et M : On n'a rien compris.

A : Bon, on prend quel prénom de toi ?

G : En fait on prend... Jacques et Sam...

M : Non, faut une fille : Lise.

A : Allez on prend Lise.

M : Lise la Dieu...

G : Lise la dieu, tu marques.

A : Lise et.. on prend...

M : Et Poulet le maître.

G : Et après on prend Sam l'amateur et après il veut direct combattre mais en fait c'est un piège.

A : C'est où Sam l'amateur ?

G : Sam l'amateur, on va dire que c'est un amateur. Mais ce qu'on faire, c'est qu'en fait ta truc elle est un peu bizarre, A, parce que, si on relit le mien et celui de M, moi en fait c'est un gros piège, parce qu'ils vont choisir l'amateur... Comme ils sont Tristan et c'est un amateur... en ben s'ils choisissent un maître ils vont perdre donc ils vont choisir l'amateur et comme ça ils vont gagner.

A : Relis-la : elle n'est pas bizarre. Excuse-moi mais c'est pas bizarre...

G : Quoi ?

A : Ce que j'ai marqué.

G : Oui je sais mais...

A : J'ai une idée : « *Tout d'un coup, le combattant Sam l'amateur veut vous combattre. Vous dites non. Il part voir son amie Lise* ».

G : Lise ?

A : « *Vous avez très envie de combattre mais votre priorité c'est la fleur d'éléborella, allez ...page...* »

G : Oui. « *Si vous prenez l'épée en fer.. si vous prenez l'épée en or...* » Ils vont choisir l'épée en fer, sauf que ça va être un piège, vous retournez page 6.

A : Mais ça veut rien dire ce que tu dis.

G : Mais si, regarde, ils vont choisir l'épée en or sauf que l'épée en or c'est un piège. Tu comprends ou pas ?

A (à M) : Est-ce que tu comprends quelque chose à ce qu'il dit ?

G : Mais ! Imaginons ! Ce que t'as dit, on le... Et après, mes idées, quand le gars il veut... Sam l'amateur, il veut direct combattre... tu leur dis « *vous choisissez soit une épée en fer soit une épée en or et alors vous retournez page 6* »

A : Mais ça se peut pas parce que c'est pas le choix entre deux chemins, tu vois ?

G : Ah oui....

A : Tu comprends ?

G : Ouais... Bon sinon... Et ben alors tu fais choisir « *soit vous prenez le chemin vers le volcan, soit vous prenez...* »

A : Mais... tu sais, il faut mettre un peu de suspense aussi... Tu vois.

G : Oui, donc tu mets « *soit vous prenez le chemin vers le volcan...* »

A : Mais non justement, ils vont savoir là tu vas. Ils vont pas prendre là où tu dis : ils vont prendre là où c'est le mieux pour la fleur.

G : Oui, mais par contre, on n'a pas fait de piège... (*soupir et silence*)... En fait c'est hyper difficile !

A : Il y en a qui vont faire des pièges, et d'autres non... Est-ce que je marque « *Vous arrivez dans la lice* » ?

G : Oui, tu le marques et après tu marques... ou sinon, on peut combattre contre un maître et alors ils vont choisir contre un amateur et après...

A : Attends, on récapitule. Je te lis mon idée...

G : Vas-y. Moi, c'est pas grave.

A : « *Vous arrivez dans la lice. Tout d'un coup, le combattant Sam l'amateur vient vous combattre. Vous dites non. Il ne veut rien entendre. Il vous prend par le bras, vous amène à votre cheval mais part voir son amie...Lise. Vous avez très envie de combattre mais votre priorité, c'est la fleur d'éléborella. Si vous prenez le chemin, allez page...* » C'est bon, on est d'accord ?

G : Mais il faut garder un piège avec le maître et l'amateur.

A : Oui, mais je comprends pas ce que tu veux.

G : Je vais t'expliquer. En fait, on est Tristan. Il y a ton idée : Sam il vient chercher Tristan. Là, du coup, après Tristan il a le choix entre un maître et Sam, qui est un amateur.

A : Oui, on avait choisi le prénom Lise...

G : Oui, Lise la maître.

A : Non j'ai pas tout compris. G, je ne comprends pas pourquoi tu veux qu'on batte. Réexplique-moi une dernière fois.

G : Je vais te réexpliquer et tu comprends le maximum que tu peux comprendre, d'accord ?

A : Au pire je te relis et j'utilise un peu ton idée.

G : Non écoute. En fait on est Tristan, tu vois, il y a Sam, ton idée, qui vient nous chercher. Tu as le choix entre un maître que tu ne connais pas, et Sam, un amateur. Si tu choisis le maître tu gagnes, et si tu choisis l'amateur on perd. Comme ils vont choisir l'amateur puisque c'est le plus facile, ça va faire un piège.

A : Oui, bien sûr que j'ai compris mais là ça va faire qu'on va aller à la page truc... imaginons disons 26... mais en fait tu vois on ne peut pas combattre parce qu'il n'y a pas d'autre page : on ne peut pas raconter qu'on se bat. Il n'y a pas d'autre page où on combat.

G : Ben tu mets « *soit vous combattez le maître, soit vous* »... et après la page où il faut aller, ça dit « *vous avez gagné ; allez au volcan page...* »

A : Mais ça veut rien dire...

G : Mais si !

A : Réexplique-le à M pour voir.

G : Non ! Je vous ai expliqué dix mille fois. (*G appelle la PE et lui réexplique son idée*)

PE : Bien. G, est-ce que là ce sont tes idées ou est-ce que vous vous êtes mis d'accord ... ?

G : Mais ils ne comprennent pas, en fait.

A : Il n'y a pas d'autre page pour un combat...

PE : Oui, toi, tu es sur la page de la lice. C'est cette page que vous devez écrire. Qu'est-ce qui se passe quand il arrive sur la lice ? S'il décide d'attaquer quelqu'un, on va l'envoyer page je ne sais pas quoi, s'il décide de se cacher, et pour passer inaperçu par exemple..

G : Ah oui !

PE : C'est bon G ?

A : Maîtresse, est-ce que je peux te lire ce que j'avais mis ?

PE : Oui.

A : Alors, j'avais mis ... enfin on a pris les prénoms de M : « Lise » et aussi un prénom de G : « Sam l'amateur. » Voilà : « *Vous arrivez dans la lice. Tout d'un coup, le combattant Sam l'amateur vient vous combattre. Vous dites non. Il ne veut rien entendre. Il vous prend par le bras, vous amène à votre cheval mais part voir son amie... Lise. Vous avez très envie de combattre mais votre priorité, c'est la fleur d'éléborella. Si vous prenez le chemin, allez page... Si vous prenez la forêt allez page..* »

PE : Et ben ça c'est super, juste il faut revoir ce que vous mettez derrière les deux choix de lieux.

G : Voilà, c'est l'idée d'A. Bon, qui vote pour ça ?

PE : Mais non, ce n'est pas une idée de voter. C'est que toi tu dois apporter tes idées pour compléter le texte, M doit apporter ses idées pour améliorer tout ça... Et voilà, il faut compléter au fur et à mesure.

G : Mais c'est trop difficile !

PE : Non, G, ce n'est pas trop difficile. C'est compliqué mais vous pouvez le faire. C'est à votre portée. Ne te démonte pas, là, tu vas y arriver.

G : Mais j'ai cherché pendant je sais pas combien de temps pour trouver une idée et après c'est pas la bonne alors....

[...]

A : Alors on marque ce qu'on a dit ou pas ?

ANNEXE XIII. Séance 6. Écriture. Volcan.

A : « *Vous arrivez au pied du volcan en éruption.*

GA : Maîtresse ? Est-ce qu'on peut marquer « *Il faut vite que vous dégagiez d'ici parce que sinon, vous allez être brûlé* » ?

PE : Pourquoi pas ?

A : Mais maîtresse j'ai pas d'idée.

GA : « *et les fumées du volcan vous paralysent le cerveau. Il faut vite que vous dégagiez pour ne pas brûler...* », « *vous faire cuire* » ?

A : Mais là, maîtresse, je ne sais pas quoi faire...

PE (*à la cantonade*) Bon alors tout le monde doit avoir écrit quelque chose... Je vous laisse encore deux minutes et après vous allez pouvoir échanger avec le groupe pour dire ce que vous avez trouvé.

A : Mais moi j'ai pas d'idée

GA : Maîtresse, j'ai fini.

PE : Tu attends que tes camarades aient fini pour pouvoir discuter.

GA (*à L*) : t'as écrit que ça ?... et t'écris pas entre les carreaux ?

(... *commentaires sur la neige qui tombe*)

L : C'est bon. J'ai fini.

A : Alors, j'ai écrit « *Vous arrivez au pied du volcan en éruption. Il crache de la lave. Sortez vite d'ici. Il y a plein de fumée avec plein de feu. Voulez-vous aller page ... ? vers la grotte ou vers le tunnel ?* »

L : Moi j'ai marqué « *Vous arrivez au pied du volcan en éruption mais il reste un passage. Si vous voulez monter, prenez la page... ou si vous voulez aller dans la grotte, prenez la page...* »

GA : Mais fallait pas dire la page !

L : Mais après on s'organise.

PE : Donc, là, je vous donne une feuille jaune pour que vous marquiez les idées que vous voulez conserver dans vos trois textes.

L : Oui, mais G, il a marqué « *dégagez vite du volcan avant qu'il* »

PE : Vous allez tous vous mettre d'accord. Si ça ne te convient pas, tu le dis à Gabriel et vous allez voir si vous retenez ou pas ses idées.

L : On retient pas.

GA : Mais...

L : Non. « éparpillez » on met.

GA : Non, ça va être trop stylé.

...

L : Bon, on marque quoi, là ?

GA : On marque : *Vous arrivez au pied du volcan en éruption. Il faut vite que vous dégagiez d'ici parce que sinon, vous allez être cramé.*

L : *Vous arrivez au pied du volcan en éruption mais il reste un passage. Si vous voulez monter, prenez la page... ou si vous voulez aller dans la grotte, prenez la page...*

A : *Vous arrivez au pied du volcan en éruption. Il crache de la lave. Sortez vite d'ici. Il y a plein de fumée avec plein de feu. Voulez-vous aller page ... ? vers la grotte ou vers le tunnel ?*

L : Bon, on marque mon texte, celui à A et pas le tien.

[...]

PE : GA et L, je vois bien que vous parlez d'autre chose mais pas du travail en cours. Je vous préviens que si vous ne vous mettez pas au travail ça va mal aller. (*long silence*)

L : Bon. Qui c'est qui vote pour mon texte ? Qui c'est qui vote pour celui à A.

GA *relit son texte*. On peut mettre un bout de là, un bout de là et puis ça.

L : Mais, GA, Ton texte, ça va pas du tout. Tu écris « *Vous arrivez au pied d'un volcan en éruption. il faut vite dégager* » et après « *il reste un passage* ». C'est pas logique !

GA : C'est pas grave.

A : Bon allez, G. On a voté. Je vais le dire, là.

L : On a voté.

A : C'est la majorité. Allez G ! Marque.

(... *Ils écrivent... juxtaposent les textes.*)

L : Sauf que là c'est pas logique.

A : Mais on va trouver une autre phrase.... « *mais il reste un passage. Si vous voulez monter, prenez la page... ou si vous voulez aller dans la grotte, prenez la page...* »... « *Il faut vite dégager d'ici* »...

L : Non, « *si vous trouvez le chemin, vous allez page.. ; et si vous ne trouvez pas le chemin, allez page...* » demande à la maîtresse si c'est logique ou pas.

A : Maîtresse, tu peux venir ?... Les garçons , arrêtez !... ... (*dispute*)

PE : J'ai l'impression que ça rigole beaucoup...

L : Mais là c'est pas logique, parce que là ils ont marqué « *Vous arrivez au pied d'un volcan en éruption. il faut vite dégager* »

PE : Alors, là, le terme « dégager », est-ce que vous pensez que c'est correct ?

L : Mais non, mais c'est GA qui a marqué.

PE : Et vous, vous êtes d'accord avec ça ? Je vous ai dit tout à l'heure de discuter et de vous mettre d'accord...

GA : Tout à l'heure, je t'avais demandé et t'avais dit « pourquoi pas ? »

PE : Moi, j'ai dit ça ?

GA : Oui.

PE : Et ça ne t'a pas semblé étonnant ?

GA : Si... un peu.

PE : Oui, quand même... parce que ça, c'est un mot qui est fa-mi-lier. Et est-ce qu'il doit être dans le livre ?

Tous : Non.

PE : Donc vous le changez, vous trouvez un synonyme.

A : Mais GA il l'a écrit, il nous a pas demandé. Il l'a mis.

PE : GA, tu dois tenir compte des indications et des conseils de tes camarades

GA : Oui, mais elle, elle nous a même pas demandé.

PE : Chut. Il n'y a pas le choix pour cette phrase : c'est le début... Alors, maintenant que ça, c'est réglé. On débloque. (à L) Tu as proposé autre chose... vous ?

L : « sortiez ».

PE : « *Il faut que vous sortiez d'ici* »

GA : Ça veut dire que mon texte, il sert à rien ?!

PE : Non, non, non, je suis sûre qu'il y a de bonnes idées.

A : Mais non, on fait une phrase chacun.

GA : Mais moi, en fait , c'est parce qu'il y avait un autre passage.

PE : Ah mais on va peut-être l'inclure après (*elle s'en va*)

L : Bon allez, A, tu écris... (*G s'amuse*)

A : Tu mets « *Il faut vite que vous sortiez d'ici* ». Après, sinon, je sais pas, moi...

L : Mais non, on peut pas, parce que, si on dégage, on peut pas...

(digression de G sur le caractère familier de « dégager ». La PE revient)

PE : Il faut écrire le texte tous ensemble. C'est pas une phrase comme ça. Alors on en est où ? Vas-y. Lis-moi le début de la feuille jaune.

L : « *Vous arrivez au pied d'un volcan en éruption. Il faut vite que vous sortiez d'ici* »

PE : D'accord. Pourquoi ? Pourquoi il faut que je sorte ? Les autres ?

L : Ben parce que sinon on va être cramé les fesses.

GA : Mais non, le gaz toxique, il va nous paralyser...

PE : Voilà ! C'est une très bonne idée, ça !

GA : Oui mais ça, ça doit venir après !

L : Et, A, je sais pas comment t'as fait pour lire. « éruption », il a marqué « irruption »

PE : Mais après, ça on le fera après. On complétera les phrases. L, écris les idées.

L : Oui mais là il faut que je gomme le truc à GA.

PE : Non, tu peux le mettre à la suite, L. On mettra tout en ordre après.

A : Bon ben moi j'attends : « *Il faut vite que vous sortiez d'ici, sinon ???* »

L : Sinon, ... (digression sur un stylo, le compas...) « *sinon le gaz toxique quoi* » ?

A : Moi je vais le dire, là. !! Écris : « *va vous tuer* ».

L : Mais je réfléchis !!!...

PE (à la cantonade) Allez, on se donne 5, 10 minutes de plus et après récré.

L : « *vous tuera* »

GA : Mais non « *vous empoisonnera* »

A : Ben oui.

L : Mais tu me dis d'abord « *vous tuera* » et puis après c'est « *empoisonnera* » et puis après ça va être quoi encore ?

PE : Alors ? Vous avez terminé ? Moi, je vois qu'il y a trois lignes ! Si dans cinq minutes cette partie n'est pas finie ça va mal aller !

L : Oui, « *allez vous cacher dans la grotte page...* », ben, page 6.

A : Non mais « *allez page ...* », pas la page 6

L : Et ben si parce que le gaz après, il te tuera donc tu dois retourner page 6.

A : Oh ! Les garçons, on met « *retournez page 6* » et après ?

GA : Et après c'est tout.

L : « *retournez page 6 et ap...* » ben non, on peut pas mettre ça sinon c'est fini de suite

G : Ben oui mais après qu'est-ce que tu veux mettre !? « vous empoisonnera » ?

A : Donc « allez vite page 22 , je ne sais pas quoi...

L : Allez vite vous réfugier dans la grotte

GA : Ou au pire on fait un jeu.

L : Ah oui, « *Essayez de faire ce labyrinthe pour aller de l'autre côté du volcan* »

A : Tu me dis comment je mets, tu m'épelles...

GA : Mais non, tu mets pas « *essayez de faire ce labyrinthe* », parce que le labyrinthe c'est pas naturel. Par exemple, il est bien en éruption ? Par exemple « *ne touchez pas la lave qui vous brûlera* » Je sais pas, moi

L : Oui, c'est bien

A : On met ce que dit GA ?

GA : « *traversez le labyrinthe de lave sans se faire piéger et pour le trésor... non, pour la fleur, retournez page 6.* »

L : Non, ça sert à rien !

GA : Ben si, tu veux aller où ?

L : Ben t'es sauvé. Tu peux partir

GA : Et après on peut utiliser mon texte. « si vous voulez monter, prenez la page » Attends...

L : Si vous voulez monter en haut du volcan...

GA : Mais non, au contraire, faut que tu partes du volcan ! parce que si tu vas en haut du volcan, la lave, elle descend, comme il est en éruption...

L : Regarde ! (*Il lui montre une illustration*)

GA : Mais oui mais nous on ne fait pas exactement ce volcan....

L : (*il cherche le texte*) Attends... Là, regarde... « *avec le chemin du haut, rendez-vous page 42, et avec celui du bas, RV page 48* ». Donc soit du haut soit du bas. Donc on peut faire soit en haut soit en bas... Du haut... du haut !

GA : Non, du bas, parce que du haut sinon, on va croire qu'on monte sur le volcan.

L : Mais ça, ça impressionne pas mal de gens, alors après, comme ils vont croire « allez, on monte au volcan, ça va être impressionnant », et PAM ! « *retournez page 6* ».

A : Ah oui

L : Ben oui, ça, c'est un piège !

GA : Faut ajouter « montez »... « *Si vous voulez monter, allez page...* » ... (*digression sur la neige*), (*A écrit lentement.*)

L : « *ou si vous voulez aller dans la grotte, retournez page...* »

...

(*Fin de la séance. Récréation.*)

ANNEXE XIV. Séance 6. Écriture. Forêt enchantée.

(Les élèves écrivent d'abord leurs idées chacun sur leur feuille.)

A : « Retrouvez le trésor qui mène à une médaille en or. »

B : Moi j'ai écrit : « Vous arrivez sur la forêt enchantée. » *(Elle chuchote)*

F : Maîtresse ? Regarde comme c'est joli.

PE : Oui, j'ai vu, c'est très beau *(Il neige)* Allez, on se concentre.

F : J'ai pas d'idée...

PE : Bon, tout le monde doit avoir écrit quelque chose.

(Bruits)

PE : Bon, on vous laisse encore deux minutes et après on va échanger avec le groupe sur les idées que vous avez trouvées.

X : J'ai fini, maîtresse...

PE : Alors tu attends deux minutes que tout le monde ait fini pour pouvoir échanger tes idées avec tes camarades.

...

Chaque élève lit ce qu'il a marqué.

« Vous arrivez dans la forêt enchantée. »

AVS : Tu vois cela s'appelle un boyau souterrain. Tu peux marquer dans le texte.

(enregistrement interrompu)

ANNEXE XV. Séance 6. Bilan collectif.

PE : Bon alors, je vous explique ce que l'on va faire maintenant. Il reste peu de temps. On va faire un petit retour sur ce que vous avez fait durant la séance d'aujourd'hui : qu'est-ce que vous en avez pensé ? Comment ça s'est passé ? Quelles ont été vos difficultés ? D'accord ? Qui a quelque chose à dire sur la séance d'écriture de ce texte ?

A : Ben ils faisaient que dire n'importe quoi ?

PE : D'accord, donc toi tu as été gênée parce que tes camarades du groupe ne t'ont pas aidée, et en plus ils ont fait les pitres. Ils t'ont aidée ou pas ?

A : Un petit peu.

PE : Un petit peu quand même. Bon, LA ?

LA : Moi ils ont écrit un petit peu mais après ils ont commencé à parler, ils ont fait n'importe quoi.

PE : Donc LA, c'est toi quelque part qui as fait le travail toute seule ?

LA : Ben moi j'ai écrit un petit peu, après L, après il m'a un peu dictée et G il n'a rien fait .

G : Si ! je t'ai dicté le début.

LA : Non c'est L.

PE : Donc moi j'ai une question : G et L, êtes-vous satisfaits de ce que vous avez rendu ?

G : Non.

PE : Pourquoi vous n'êtes pas satisfaits ?

G : Parce que c'est pas bien.

PE : Et pourquoi ce n'est pas bien ?

G : On aurait pu aider LA.

PE : Vous auriez pu aider LA, effectivement. Et pourquoi vous ne l'avez pas fait ?

L : Moi je l'ai aidée.

G : On discutait.

PE : Et pourquoi vous discutiez ? Est-ce que c'est parce que vous étiez ensemble dans le même groupe ? Est-ce que cela aurait été un autre camarade tu aurais eu le même comportement ?

G : Je ne sais pas.

PE : Tu ne sais pas. L ? Tu es satisfait de ce tu as fait, là, aujourd'hui ?

L : Non.

PE : Non. G ? À toi.

G : Ben des fois, A, elle... Moi je voulais des fois mais elle ne nous laissait pas faire des choses.

PE : C'est-à-dire ?

G : Elle ne nous laissait pas écrire.

A : En même temps, toi, tu ne voulais pas écrire.

G : Non, j'ai dit « je suis fatigué »

PE : G, est-ce que tu penses vraiment que tout le monde n'est pas aussi fatigué que toi ? On demandait à tous de faire des efforts pour que vous puissiez rendre quelque chose dont vous seriez fiers, dont vous

seriez satisfaits. Toi, tu t'es un peu désengagé du travail . Cela veut dire que tu l'as pris mais avec beaucoup de recul et cela t'arrangeait bien de laisser A faire le travail. C'est vrai ou c'est moi qui ai une mauvaise perception de ce qui s'est passé ?

G : Oui.

PE : Y, est-ce que tu as eu des difficultés, toi, à réaliser ce travail ?

Y : Un tout petit peu... parce que je lui demandais ce que ça voulait dire, un truc, à N, et il voulait pas me le dire.

PE : Il ne voulait pas te le dire ? N ?

N : C'est pas que je ne voulais pas le lui dire, mais il faisait un peu n'importe quoi, il ne m'écoutait pas. Au lieu de m'écouter il regardait dehors.

PE : Y, il y a une réponse à faire à cela ou pas ? Il a raison ou pas ?

Y : Il a un peu raison.

PE : Bien, donc (*à tous*) quelle a été la plus grosse difficulté, finalement, dans ce travail ? Oui, G ?

G : Le comportement.

PE : Oui.

C : Le bruit.

PE : Oui. Oui, ça, ça a été compliqué effectivement. N ?

N : D'être en groupe.

PE : D'être en groupe, oui. Alors pourquoi c'est compliqué d'être en groupe ?

L : Parce qu'il y en a qui ne s'entendent pas avec les autres.

PE : Alors pour quoi il y en a qui ne s'entendent pas avec les autres ? Z ?

Z : Parce que les garçons ils sont moins concentrés que les filles. Je ne veux pas dire qu'ils sont nuls mais ...

PE : Oui parce qu'il ne faudrait pas le dire...

Z : Oui, mais ils sont moins sérieux...

PE : Toi, tu as trouvé que certains garçons étaient moins concentrés que toi ? OK. L ?

L : On n'a pas tous les mêmes idées donc on se chaille un peu pour avoir les bonnes idées.

PE : On se chaille. Et alors comment on fait pour éviter de se chamailler ? qu'est-ce qu'on doit faire ? E ?

E : Faut présenter des excuses.

PE : Oui mais pour les idées ?

E : On fait un vote.

PE : On peut faire un vote mais c'est un peu facile de faire un vote.

G : On peut laisser faire... et plutôt dire on recommence et après trouver d'autres idées.

PE : Oui ou aussi ? J ?

J : On peut mélanger nos idées.

PE : Oui, c'est une bonne idée.

Y : Ou alors on pourrait un jeu et puis celui qui gagne c'est son idée.

PE : Oui, alors tu penses à quel jeu ?

Y : Chifoumi.

PE : D'accord, donc ça, ce serait le hasard. Ce serait comme si on lançait un dé et celui qui aurait le plus grand nombre de points, on prendrait son idée...

L : Ben non parce que si ça se trouve son idée elle est mauvaise...

PE : Oui, L.

L : Par exemple l'idée de GA, « dégagez vite d'ici », elle n'était pas bonne alors...

PE : Oui, j'explique pour tout le monde : Dans leur groupe, à un moment, GA a eu une idée qui ne plaisait pas aux autres et GA a essayé de l'imposer. L'imposer, ça veut dire ? Oui M ?

M : De les obliger.

PE : De les obliger à garder cette idée.

GA : Non, je les avais pas obligés.

PE : Ah, mais tu l'avais écrite, cette idée.

GA : Oui je l'avais écrite mais je les ai pas obligés.

I : Tu nous avais pas demandé.

GA : Oui je ne leur ai pas demandé mais je ne les ai pas obligés.

PE : La nuance est un peu mince, quand même. Entre ne pas leur demander et l'écrire, cela fait deux choses qui montrent que tu as voulu imposer ton idée. Quelqu'un d'autre ?

G : Imposer c'est par exemple tu les obliges à faire quelque chose.

N : Par exemple quand quelqu'un ne veut pas manger. Imposer c'est le forcer à manger.

G : C'est comme les parents.

PE : Oui, les parents peuvent imposer des choses.

GA : L, avant, quand c'était à son tour d'écrire, il écrivait pas, il traînait, il avait son stylo à la main.

T : C'est normal tu parlais avec lui !

PE : Si on récapitule, ce que je retiens, c'est que vous n'avez pas donné le meilleur de vous-mêmes... Maintenant, si l'on part du principe qu'on ne veut pas imposer ses idées parce que je n'ai pas le droit, la consigne était de se mettre d'accord. Cela veut dire que vous deviez chacun avoir des idées au départ, les exposer aux autres et ensuite vous deviez discuter ces idées pour savoir si vous étiez d'accord ou non, c'est bon pour ça ? Est-ce que tout le monde a respecté cette consigne ?

P : Pas tout le monde.

PE : Pourquoi ? qu'est-ce qu'ils ont fait, ceux qui n'ont pas respecté cette consigne ? Par exemple si je prends le groupe de M. Qu'est-ce que vous avez fait, vous, dans votre groupe ?

M : Ben on s'est mis d'accord sur les idées. On s'est mis à les écrire et voilà.

PE : Et est-ce que vous vous êtes vraiment mis d'accord ?

M : Oui.

PE : Et qu'est-ce que vous avez fait à l'arrivée ? qu'est-ce qui s'est passé, N, à l'arrivée, avec le texte ? Qui est-ce qui a réussi finalement à mieux défendre ses idées ?

N : C.

PE : Pourquoi ?

M : Non, mais tout le monde était d'accord avec ce que j'avais écrit.

PE : Ah mais ça, je ne dis pas... mais ça veut dire que... Tous les trois, cela veut dire que vous étiez parfaitement d'accord avec ce que M avait écrit ? Pourquoi ?

M : Ben c'était des bonnes idées.

N : Et que ça faisait plaisir à tout le monde.

PE : Ça faisait plaisir à tout le monde ?

E : Ben tous les autres étaient d'accord.

Y : Et aussi C elle a proposé une idée, et peut-être que N et M ils avaient presque la même idée.

PE : Est-ce que c'est ça qui s'est passé ?

C : Ben oui N il avait commencé et M et moi on avaient fini un peu pareil.

PE : Et est-ce que vous en aviez discuté au début ?

(Interruption directrice)

PE : Alors, que faudrait-il que vous fassiez pour que la prochaine fois les écrits et le travail soient meilleurs ?

Z : Changer les groupes.

PE : Toi, Z, tu voudrais que l'on change les groupes ? D'accord. N ?

N : Pas mettre des amis qui s'entendent bien ensemble.

PE : N ?

A et J : Ben nous on est tous les deux et on s'entend très bien.

C et M : Nous aussi, on s'entend très bien et on fait pas n'importe quoi.

PE : Et ça veut dire quoi ? Quelle est la différence entre GA et L qui font les pitres et toi et M qui, aussi, vous entendez très bien ? Pourquoi, à l'arrivée, je n'ai pas la même chose ?

Tous : Parce que c'est des filles !

G : Les garçons, comme ils sont tellement amis, ils discutent. Mais les filles elles sont amies mais c'est pas pareil.

PE : Les filles, vous ne les avez jamais vues discuter ?

Tous : Si.

PE : Ah ! Vous me rassurez.

L : Les filles, elles sont plus sérieuses que les garçons.

GA : Ah non !

PE : GA n'est pas d'accord, tu vois. Aujourd'hui, le ressenti de certains d'entre vous, c'est que les filles ont été plus sérieuses que les garçons ? Non ? Pas pour E ? Pas pour E non plus ? Donc qu'est-ce qu'on pourrait améliorer ? Qu'est-ce qu'on pourrait faire la prochaine fois pour que les choses aillent mieux à part changer les groupes ? [...] Qu'est-ce que je peux vous demander de faire la prochaine fois pour que l'écrit soit plus sérieux ?

GA : Être séparés.

PE : J'ai dit « sans changer les groupes ».

GA : Non, pas changer les groupes mais travailler ailleurs, pas au même endroit, à une autre place.

PE – Travailler en groupe, à distance ? Ça paraît un peu compliqué pour discuter, tu ne crois pas ?

[...] Est-ce que vous avez déjà écrit un texte comme ça en groupe ?

Tous : Non.

PE : C'est la première fois que vous écrivez en groupe.

Z : Le journal, on l'a fait en groupe.

PE : Ah, ce n'est pas la première fois. Pourquoi est-ce compliqué d'écrire en groupe ?

M : Oui, on l'avait fait l'année dernière pour écrire des questions pour le père de GA.

C : Il y en a qui disent qu'ils ont la flemme alors il y a que les autres qui eux veulent bien écrire qui font tout.

PE : Est-ce que ça, on peut l'entendre ? Est-ce qu'on peut entendre de la part de vos camarades qu'ils n'ont pas envie d'écrire ?

Tous : Non.

N : Ben non, sinon, quand t'arriveras au boulot, tu diras que t'as pas envie.

L : Il y en a qui se battent pour écrire.

PE : Vous étiez plusieurs à vouloir écrire dans votre groupe ?

L : Oui, on avait toutes les deux envie d'écrire.

PE : Est-ce que tout le monde a écrit quelque chose ?

Tous : Oui.

PE : F, est-ce que tu avais écrit quelque chose au début ?

F : Oui.

PE : Et pourquoi alors par la suite tu n'as pas participé au travail ?

F : Je ne sais pas. Elles voulaient pas mes idées.

L : Mais si mais tu as écrit au début.

PE : Alors qu'est-ce qui a été difficile à faire, F, avec tes camarades ?

[...]

PE : En fait ce qui est difficile quand on travaille en groupe c'est de trouver sa place au sein du groupe.

G : Ben moi ma place elle est là, maîtresse. (*rires*)

PE : Merci G. Allez on s'arrête là.

ANNEXE XVI. Séance 8. Améliorations. Tour Diabolique.

(Les enfants ne se parlent pas. On entend qu'ils écrivent chacun une partie du texte mais sans se concerter.)

A : Ça fait 33 minutes ; on a réussi à la finir en 33 minutes.

E : Maîtresse, on a fini !

PE : Vous avez fini le texte ? Déjà ? Alors, lisez-le moi. Je regarde mes indications.

E : « *Tu arrives dans la tour diabolique à quatre gargouilles et des canons qui lancent des épées. Il y a deux bougies tout en haut de la porte et tout en haut de la tour il y a des griffes de dragon. Quand tu ouvres la porte une bouche géante te mangera. Si tu ne lui marches pas sur la tête elle ne te mangera pas. Si tu lui marches sur la tête elle te mangera et tu pourras aller à la forêt enchantée. Désirez-vous ouvrir la porte et aller se faire manger par la bouche géante ou aller à la forêt enchantée ?* »

PE : Non, ça, E, ça ne peut pas marcher. Tristan, le lecteur, il ne va pas choisir d'aller se faire manger. Il ne faut pas qu'on lui dise.

E : Ah donc du coup je ne dois pas écrire ça.

J : Ah mais peut-être que s'il se fait manger, il peut aller quelque part d'autre...

PE : Où ça ? Dans l'estomac ?

J : Non, page 40 par exemple...

A : Ah mais oui mais en fait il va se faire manger.

PE : Tu vois, E, je te l'avais marqué sur le premier brouillon : « Il ne faut pas dire ce qui va se passer s'il marche sur la tête ou non ». On ne l'écrit que sur la page suivante, que après. Quand on dit « *Tu as choisi de marcher sur la bouche croyant que c'était un passage secret, la bouche te mange ; tu as perdu, retourne à la page 6...* ». Tu vois, c'est ça, l'idée.

E : Oui, donc je dois marquer ça ?

PE : Ou autre chose, il faut vous mettre d'accord.

J : On peut mettre sinon « tu vas dans le ventre du dragon et tu perces un trou dans le ventre et là tu es dans la caverne du dragon... »

E : Et non parce que c'est les griffes du dragon.

A : Ah oui parce que si ça se trouve c'est la tour du dragon enchantée.

J : Oui, la tour dragolique !

E : Oui, tu recopies tout ça.

J : Tout ça ? Je marque 22 ?

E : Non. Tu écris jusque là.

(il écrit en silence ; on ne sait pas quoi)

[...]

PE : Alors c'est bon ?

Tous : Oui.

PE : E, je t'écoute.

E : « *Tu arrives dans la tour diabolique à quatre gargouilles et des canons qui lancent des épées. Il y a deux bougies autour ou à côté de la porte et tout en haut de la tour il y a des griffes de dragon. Quand tu ouvres la porte une bouche géante te mangera. Si tu ne marches pas sur sa tête elle ne te mangera pas. Si tu marches sur sa tête elle te mangera et tu pourras aller à la forêt enchantée.*

Tu as choisi de marcher sur la bouche croyant que c'est un passage secret, la bouche te mange ; tu as perdu, retourne à la page 6 »

PE : Et si jamais j'y arrive alors ?

E : Et ben tu vas à la forêt enchantée.

PE : Ah... Et comment je fais ? qu'est-ce qui me permet d'y arriver ?

E et J : De ne pas marcher sur la bouche.

PE : Ah, et donc si je ne marche pas sur la bouche, je passe par où ?

J : Tu passes par...

E : Il faut le marquer ?

PE : Il faut tout marquer... Si tu ne marches pas sur la bouche, tu as repéré une sortie, prends la petite porte... ou la fenêtre... je n'en sais rien, je dis n'importe quoi...

J : Ah ben au pire on prend une page au hasard pour aller à la forêt, tu vas ...

PE : Ah non, ça ne marche pas. Ce n'est pas le hasard. C'est vous qui guidez le lecteur. Il faut dire comment sortir de cette tour. Le lecteur doit le savoir.

E : Ah d'accord.

(La PE s'en va, les garçons discutent et ne travaillent plus)

PE (à la classe) : Les groupes qui ont fini d'écrire, vous devez vous mettre d'accord sur les illustrations que vous allez faire pendant les vacances, et noter ce que chacun devra faire.

[...]

E : C'est bon ! on a fini d'écrire l'histoire. Maintenant, tout le monde doit noter dans le cahier de brouillon pour dessiner pendant les vacances.

[...]

PE : Alors c'est bon, vous vous êtes mis d'accord ?

Tous : Oui.

PE : Alors qui fait quoi ?

J : Moi je vais faire le canon à épée.

PE : Ah, et tu l'as marqué quelque part ?

J : On va le noter plus tard.

PE : Non, il faut le noter pour ne pas l'oublier et vous répartir le travail. Je vous donne trois bouts de feuille et vous les mettrez dans la pochette à dessins que je vous ai distribuée.

Tous : D'accord.

J : Du coup, moi je marque canon à épée.

E : Ben on va marquer les trucs pareils.

J : Ben non.

E : Ben si.

J : Ben non parce que si toi tu marques « canon à épées » et moi je marque « canon à épées » et A, il marque « canon à épées » et bien tous les trois on va dessiner un canon à épées et personne ne fera le reste.

E : Mais si parce que chacun on va faire la tour comme on veut.

A : Les gargouilles mangeurs.

J : Bon on marque quoi ?

E : Du coup, déjà on est dans la forêt, alors on marque « forêt ». Maîtresse ? J, il dit que chacun doit noter des idées mais par exemple....

J : Pas vrai que c'est pas les mêmes idées ?

PE : C'est très simple. Par exemple, vous, vous faites le chapitre sur la tour, donc il y a quelqu'un qui doit faire la tour. Là, il y a quelqu'un qui se fait manger par une bouche du dragon, d'accord ? Donc l'un de vous dessine la bouche... et ensuite, vous faites ça pour tous les éléments. Alors, il peut aussi y avoir deux dessins de tout et vous choisirez à la rentrée.

E : Alors on fait plusieurs dessins ?

PE : Si vous voulez, et après vous choisirez celui qui vous convient le mieux.

J : Moi je dessine ça.

A : Moi je dessine la tour.

E : Non, tout le monde va dessiner : tous les trois on va dessiner la tour et tous les trois on va dessiner le bonhomme qui se fait manger. Par contre faut vraiment choisir le mieux. Vous n'allez pas dire « c'est moi » et moi je vais pas dire « moi ». Il peut y en avoir plusieurs...

A : Oui mais moi je vais être le pire parce que je sais pas dessiner.

ANNEXE XVII. Séance 8. Améliorations. Île déserte.

Z : (*elle lit ce qu'elle a écrit*) Je commence : « Vous êtes arrivé sur une île déserte. Vous avez vu des animaux étranges mais vous essayez de les échapper. Vous avez vu une très jolie fille. Vous allez la voir et vous lui demandez de l'aide ; elle vous répond « si vous prenez à gauche, vous allez vous enfoncer dans des sables mouvants, si vous passez à droite, vous allez passer sur un pont cassé où il faudra retrouver les planches... mais si vous passez au milieu, vous trouverez la fleur d'éléborella ». À toi.

E : (*il lit*) « Vous êtes arrivé à l'île déserte. A droite un pont cassé et à gauche du sable mouvant et au milieu, vous pouvez passer... et si vous trouvez les planches, vous pouvez passer, et vous avez gagné ». fini... Maîtresse, c'est bon, c'est fini.

PE : Sur cette feuille jaune, ce sera le texte définitif, celui qui est entre vous deux. À vous de rassembler vos idées : un peu les idées de chacun. Vous allez l'améliorer, de donner plus de détails. D'accord ?

Tous : oui.

[...]

Z : Alors.. On se relit les trucs.

E : D'accord.

(Z relit. M relit.)

Z : Le pire, on met « Vous êtes arrivé sur une île déserte. Vous voyez des animaux étranges et vous avez très peur... »

E : Et on peut mettre : « vous voyez une personne... »

Z : On peut mettre...

E : On peut mettre...

Z : « Vous voyez des animaux étranges et vous voyez une autre... Vous voyez une jeune femme qui ramasse des fraises des bois...

E : (*Rires*) J'en suis d'ailleurs friand... et la princesse vous dit... (*Il part dans un délire sur Motordu*)

[...]

Z : Je vais voir la maîtresse. (La PE arrive) « Vous êtes arrivé sur une île déserte. » Moi j'aimerais bien mettre « Vous voyez des animaux étranges » et après on met, direct, « si vous passez à gauche, vous...

PE : Oui, alors tu peux faire plus. Tu peux me dire : Qu'est-ce qu'on entend ? qu'est-ce qu'on voit ? qu'est-ce que ça sent ? Est-ce que ça semble inquiétant ? Moi, je veux plus, Z. Allez. Tu l'aides, E. Allez au travail.

... Ils écoutent les autres groupes, ils commentent...

E : Allez, on marque quoi, Z ? ça peut sentir... je sais pas, moi, la banane... les vaches...

Z : « *Tu sens une odeur de fleurs* »...

E : De la plage... ça sent la plage

PE : (*à la cantonade*) On se donne 5 minutes de plus et après c'est la récré.

E : Qu'est-ce que tu fais, Z ?

(*Z écrit sans rien dire à son coéquipier. On entend la maîtresse rassurer les autres groupes sur la langue : c'est un brouillon. Ce n'est pas grave qu'il y a des fautes. Les enfants pourront y revenir pour corriger les fautes.*)

E : T'as marqué quoi ?

(*Toujours pas de réponse de Z. La PE arrive.*)

Z : Alors... « *Vous êtes arrivé sur une île déserte. Vous voyez des animaux étranges. Ça sent la mer et il y aussi des cocotiers partout. C'est comme si on était dans un labyrinthe.* »

PE : Ah, c'est intéressant, ça. OK. Faut continuer. Faut penser que sur l'île déserte, il n'y a qu'une seule chose. Qu'est-ce qu'on fait sur l'île déserte ?

E : On doit retrouver la fleur.

PE : On doit retrouver la fleur. Très juste, E. Bravo. Donc il faut absolument que dans votre texte, il y ait à un moment donné un endroit où on va retrouver la fleur d'éléborella.

E : Mais là, par exemple, si on marque « *à droite, ya un pont cassé et à gauche, ya des sables mouvants, et que au milieu on peut passer...* »

PE : Oui, mais est-ce que dans les sables mouvants, est-ce qu'on va y passer ? Tristan, il n'est pas bête. Le lecteur, il ne va pas vouloir y aller, dans les sables mouvants...

Z : Ben oui, c'est ça.

PE : Alors, comment on fait ?

E : On sait pas.

PE : Est-ce que vous ne pourriez pas dire justement qu'on voit la fleur d'éléborella mais avant il y a une sorte de sables mouvants et que peut-être il va falloir trouver une idée pour traverser pour aller la prendre ? C'est peut-être ça. Vous essayez de creuser par là ?

E : D'accord.

Z : Mais, maîtresse, c'est... ya la fleur d'éléborella tout au fond, ya un endroit où il y a des sables mouvants et il y a un pont cassé où il va essayer de retrouver les planches et il choisit l'un des deux, et il y en a un où il va perdre...

PE : Il faudra améliorer ça pour que le lecteur hésite. Écris tout ça et vous l'améliorerez...

E : Oui ! D'accord.

Z écrit en silence. E demande à Z ce qu'elle a marqué mais Z ne répond pas. La séance se termine.

Récréation.

Texte final : « Vous êtes arrivé sur une île déserte. Vous voyez des animaux étranges. Ça sent la mer et il y aussi des cocotiers partout. C'est comme si on était dans un labyrinthe. On voit la fleur d'éléborella au fond de l'île déserte mais avant d'y aller il faut traverser les sables mouvants, il faut essayer de trouver une solution pour récupérer la fleur. »

ANNEXE XVIII. Séance 8. Améliorations. Lice.

PE : Tu as réfléchi pour les autres pages ? Tu participes au travail du groupe ?

M : On va le faire.

PE : Je vous laisse ? Vous m'appellez quand vous avez besoin ?

M : ?

A (*écrit en disant ce qu'elle note*):

[...]

G : Et là quand on a fini d'écrire, on a fini ?

A : On verra.

G : Attends je vais appeler la maîtresse

[...]

PE : Alors ?

G : On comprend pas ce que t'as écrit (*sur le schéma d'aide à l'écriture*).

PE : Aide tes camarades... Là, regarde : « *Mauvaise idée ! Sam a vu que vous fuyiez. Il vous a rattrapé et ...* » Qu'est-ce qu'il te fait, Sam l'amateur ?

G : Ah oui, j'ai une idée ! On va dire qu'il t'a rattrapé, pas attrapé ! Écris !

A : Et ? Tu as perdu.

M : Il faut trouver autre chose.

G : Tu as perdu, reviens page 6.

M : Non... et il t'a ramené au château.

G : Mais non !

A : Mais si, il t'a ramené au château puisque c'est la page 6.

G : Pas du tout.

A : Il t'a mis un gros coup de poing, tu dois retourner page 6.

G : Non. Il t'a assommé avec une.. ; Non mais je sais pas... Il t'a mis un coup.

A : Il t'a mis un gros coup de poing.

G : Ouais d'accord. Il t'a mis un gros coup de poing.

M : Dans ta rate.

G : Mouais... Voilà.

M : Rattrapé – é.

G : Maîtresse, on a fini.... P-o-i-n.

A : Tu dois retourner page 6.

G : Tu dois retourner page 6 avec un œil au beurre noir.

A : Non (*A relit tout le texte*)

G : Avec un œil au beurre noir (*qu'A n'a pas écrit*). Maîtresse, on a fini... Non il faut rien effacer. On attend que maîtresse arrive.

PE : Alors, expliquez-moi.

G : Ben... on a fini.

PE : On avait dit on est sur cette page là, on est d'accord : « *Tu arrives dans une lice. Tout à coup, Sam l'amateur veut vous combattre* ». Alors attention, là, c'est « te ». On tutoie le lecteur.

A : Ah oui.

M : On met les pages ?

PE : Attends. Donc, je reprends une fois. On imagine, je suis dans mon livre, je suis sur cette page-là : « *Tu arrives dans une lice. Tout à coup Sam l'amateur veut te combattre. Si tu décides de combattre, prends le chemin mystérieux, si tu évites le combat, suis la lice. .. Bravo quel courage..* » Ah mais attendez, moi, il faut m'expliquer ce qu'il va se passer : « *Si tu décides de combattre, prends le chemin mystérieux* » Il faut me raconter.... Ensuite : « *Bravo quel courage. Tu as décidé de combattre. Sam te donne le plan pour aller à la forêt enchantée* » et ensuite « *Mauvaise idée. Sam a vu que tu fuyais. Il t'a rattrapé et il t'a mis un gros coup de poing...* » C'est bien. Moi je suis d'accord pour la trame mais vous êtes allés beaucoup trop vite. Il faut plus de détails sur ce qui se passe. Je valide...

G : Les deux ?

PE : Les deux, mais là, il va falloir me donner plus de détails : « *Tu arrives dans une lice.* »

A : Donc on va tout remarquer pour ajouter...

PE : Ou tu le marques derrière. « *Tu arrives dans une lice.* » Il a beaucoup de monde ? Il y a des chevaliers très impressionnants ? Il faut me dire tout ça pour que je puisse imaginer.

G : Ah oui.

PE : Vous me le faites derrière.

[...]

A : Alors, je mets ... ?

G : Tu marques « *Tu arrives dans une lice. Les chevaliers sont impressionnants et beaucoup demandent des combats.* »

M : Par contre...

A : Tu viens de voir des chevaliers très impressionnants passer devant toi.

G : Et ils te demandent d'où tu viens, et tu leur dit du château et tu repars

A : Ben non.

G : Non, et ils te demandent « qu'est-ce que tu viens faire là ? Et tu leur dis : « Je viens combattre. »

M : Ben non.

G : Ou sinon « Je viens récupérer une fleur. »

A : Attends. Je te dis mon idée : « *Tu viens de voir des chevaliers très impressionnants passer devant toi.* » Ça te va ?

G : Oui... « *et l'un d'eux vient t'adresser la parole* »... et il te dit « *d'où tu viens, tu veux faire un combat avec moi ? Et toi tu dis non* », et la réponse qu'on avait marquée sur la feuille là-bas... Et soit tu t'enfuis, soit tu combats, tu vois ? Et si tu combats c'est la réponse qu'on avait mis tout à l'heure.

A : Oui.... L'un d'eux... (A se remet à écrire en disant à voix haute ce qu'elle écrit.)

(Les deux garçons décrochent.)

[...]

M : Tu viens de voir un chevalier, pas deux chevaliers

A : Mais non, l'un d'eux. « Tu viens de voir deux... des chevaliers très impressionnants. L'un d'eux s'arrêtent pour te parler.

G : Il t'attrape par le bras.

A : *(Elle continue de lire)* C'est Sam l'amateur.

G : Il te dit « Viens combattre »... « Fais un combat avec moi »... « Combats contre moi. »

A : Attends. *(A relit ce qu'elle a marqué derrière).* « Tu arrives dans une lice. Tu viens de voir des chevaliers très impressionnants passer devant toi. L'un d'eux vient te parler. c'est Sam l'amateur. Tout à coup, Sam l'amateur veut te combattre. »... Attends... « Il veut VRAIMENT te combattre »

G : Oui, vraiment. « Soit tu t'enfuis... soit après... ça OU ça ». Maîtresse, on a trouvé quelque chose qui se reliait.

PE : Oui ?

G : On a trouvé quelque chose qui se reliait entre les deux

PE : Génial !

G : Lis

(A relit)

PE : Génial !

G *(dicte)* : Soit tu t'enfuis par un chemin mystérieux, soit tu le combats.

A : On marque un peu comme derrière. C'est ça qu'on avait marqué avant. Il est où M, là ?

G : Je sais pas... Suis-le... Tu décides de combattre, suis-le. Si tu décides de t'enfuir, passe par le chemin mystérieux.

A : Suis Sam l'amateur.

G : Oui , « Suis Sam l'amateur. »

A : Si tu veux éviter le combat... Attends, je relis : « *Tu arrives dans une lice. Tu viens de voir des chevaliers très impressionnants passer devant toi. L'un d'eux s'arrête pour te parler. C'est Sam l'amateur. Il veut vraiment te combattre. Si tu décides de combattre, suis Sam l'amateur ; si tu refuses le combat, suis la lice. ... mystérieux.* »

M : On appelle maîtresse.

G : Attends, je vais mettre « à l'aide » *(position du tétra-aide)* et comme ça elle va venir.

A : Ce que t'avais marqué, on le barre, non ? G ? et le bleu, faut le barrer ?

G : Maîtresse, c'est bon.

PE : Vas-y.

A : « *Tu arrives dans une lice. Tu viens de voir des chevaliers très impressionnants passer devant toi. L'un d'eux s'arrête pour te parler. C'est Sam l'amateur. Il veut vraiment te combattre. Si tu décides de combattre, suis Sam l'amateur ; si tu refuses le combat, suis la lice.* » *(Interruption : problème de comportement dans un autre groupe)*

PE : Bon. Maintenant, à vous de voir ce que vous allez faire comme dessin pendant les vacances. Vous vous notez ça sur une feuille. Il faut se faire des indications sur les illustrations que vous devez faire pendant les vacances. *(fin de séance)*

ANNEXE XIX. Séance 8. Améliorations. Forêt enchantée.

Textes à améliorer (avec les erreurs de langue) :

« Feuille 1

Tu arrives dans la forêt enchantée une forêt très verdoillante et tu entent un ruisseau couler. Tout est calme et agréable : la verdure donne un peu de fraîcheur et le cadre est rassurant après toutes ces péripétie. Tout à coup tu entend un bruit tu te retourne et tu voit des nains tapis dans l'ombre.

Un premier nain dit « Je sais qui tu es et je connais ta quête. Va à droite, ce chemin que tu voit t'amènera à une clairière. »

Un deuxième nain dit « Je sais qui tu es et je connais ta quête. Va à gauche et prends ce chemin qui te mènera à la fleur d'éléborella que tu cherche. »

Si tu écoute le premier nain, va à la page 22.

Si tu préfère suivre les conseils du deuxième nain, rends-toi page 28. »

Feuille 2

« Tristan di au revoir au nain et choisit le chemin de gauche. Mais tout à coup quel fourbe ! Le nain t'a trompé ! Tu sens que tu tombe dans un trou et là tu dois affronter un dragon très énervé »

Feuille 3

Rien

PE : Vous avez vos textes. Vous avez des indications. Il faut relire. Je vous ai noté des choses au crayon à papier. Il y a des choses à rajouter, regardez : « *Racontez comment se passe le combat* ». Il y a des erreurs d'orthographe à corriger. Vous avez du travail. OK ?

Tous : Oui.

L2 : Toi tu corriges et moi je pourrais ajouter...

L : Oui mais on fait une ligne chacun.

L2 : Oui mais après pour « *comment se passe le combat* » ... avec le dragon ?

L : Toi tu commences à faire ça : « *Il faut mettre le bon pronom* ».

L2 : C'est où qu'on a mis le nain ?... Moi je corrige cette feuille.

L : F, toi, tu corriges cette feuille et L2 elle corrige celle-là.

L2 : En fait ce qu'il y a d'écrit il faut que tu le fasses : « *Il faut raconter la réussite et dire à quelle page cela mène le héros* ».

L : Il va falloir que tu essaies de le faire, ça.

F : Bon allez au boulot. Ya écrit quoi, là ?

L : « très énervé »... Tristan, quand il part dans la forêt... Je vais dire : « *Tristan se souvient d'avoir pris une épée* »...

L2 : Mais il n'en avait pas pris au début du coup il faut pas que tu le mettes.

L : Sylvie ! (Elle appelle l'AVS)... Bon, moi je corrige. Tu veux que je le fasse, F ?

F : Moi j'ai envie de corriger.

PE (*au loin*) : Je vous rappelle que vous devez corriger les erreurs ENTRE VOUS, d'accord... Vous discutez. Vous vous mettez d'accord.

L : Non mais j'ai pas fini.

L2 : Moi non plus... F, on doit corriger les erreurs ensemble. Du coup, on fait une ligne chacun, OK ? Je crois que je sais les erreurs : en fait « verdoillante », normalement ça doit faire « voi »

L : En plus c'est maîtresse qui l'a rajouté, ça...

L2 : Oui, alors, « verdoillante », ça doit faire « voi » et puis après ça fait le i des deux ll...

L : Mais ça se fait pas, ça, de mettre « voi » et après un « i »

L2 : Donc « verdoillante »...

L : Déjà on sait que c'est « ver »...

(*Interruption de l'enregistrement : mauvaise manipulation d'un élève. La PE gronde les enfants, qui sont fâchés et restent silencieux un moment, les filles ayant accusé F d'avoir fait la bêtise. Ne sachant pas quoi faire pour améliorer ou compléter leur texte, les élèves reprennent les illustrations et repèrent que l'un d'eux (F) a dessiné le personnage avec une épée.*)

L2 : Il avait une épée, là, dans son dos ? Dans la forêt ?

L : Mais il en avait pas au début.

L2 : On peut dire qu'il l'avait fait tomber en route et là quand on lui dit « *et là tu dois affronter un dragon très énervé* » là, on peut marquer « *Tristan se souvient d'avoir pris une épée* » Il se retourne et il l'a perdue.

L : Mais non parce que quand il a fait l'image, F, il avait toujours l'épée.

L2 : Ben alors on dit pas qu'elle est tombée...

F : Sinon, il croit qu'il ne l'a plus... et en fait sur le côté il l'a...

L2 : Mais on dit, parce que si on marque « *Tristan se souvient d'avoir pris une épée* » ça fait bizarre.

L : De toute façon on peut pas parce qu'il en avait pas au début.

L2 : Ben si quand même...

L : Non non, il n'en avait pas.

L2 : Du coup on peut faire « *très énervé, Tristan prend son épée et puis* »... le combat, quoi... et après, voilà quoi, il attaque le dragon ?...

L : Mais L2, d'abord il faut qu'on corrige... Moi j'attends, là...

L2 : T'attends pour quoi ? Pour ça ? Ben fais-le avec nous.

L : Ben en fait j'attends... F, tu dois corriger depuis tout à l'heure... Pourquoi tu corriges pas ? Tu dois corriger.

F : Mais je fais avec L2.

L2 : Attends. On regarde un point, là. On le fait ensemble... Ben si tu ne veux pas le faire avec nous ...

L : L2, depuis tout à l'heure... Tu ne veux pas que je le fasse avec vous !

L2 : Mais si ! On veut le faire avec toi.

L : Toi t'as le cahier, t'as le stylo, tu regardes...

L2 : J'ai rien marqué encore.

L : Oui mais tu me regardes même pas mes idées... (*intervention de l'AVS pour calmer le jeu*)

PE : Alors, c'est bon ? Ça avance, ces corrections ?

L : Oui on a corrigé là...

PE : Pourquoi il en manque ?

L : Ben ça, c'est L qui doit le faire... On prend un mot chacun.

PE : Pour quoi c'est L ? Non. Moi je veux que vous corrigiez tous ensemble. On prend la langue : vous prenez les mots.

L2 : Elle a dit que je dois corriger ça mais moi j'ai dit que je regardais avec F si j'avais des idées pour ça avec F...

PE : Bien sûr.

L : Et L2, elle veut pas.

PE : Déjà, ce que l'on va faire : on va corriger tous ensemble les erreurs d'abord. Tous ensemble, ce mot-là : « cherche »

L : Ils me disent que je peux pas le faire avec eux.

PE : Après. F, est-ce que tu peux me dire ce qui ne va pas dans ce mot, là, F ?

F : Ya pas le « r »...

PE : Le « r » ?? Relis la phrase...(*Il n'y arrive pas*) Je la relis ? « Je sais qui tu es et je connais ta quête. Va à gauche et prends ce chemin qui te mènera à la fleur d'éléborella que tu cherche. » « cherche », on se rend compte qu'il y a une erreur. Où elle peut être, cette erreur ? Il n'y a rien qui vous chagrine ?

L : Si, un « s » à la fin.

PE : Ah, L, elle propose un « s », qu'est-ce que vous en pensez ? Pourquoi ?

Tous : C'est « tu ».

PE : Très bien, alors, on ajoute un « s ».(*elle repart*)

L2 : « très énervé »... qu'est-ce qu'on pourrait marquer, là ?

F : Ehh...

L : Mais d'abord il faut corriger...celui-là, aussi... et celui-là.... F devait corriger...

[...]

L : « toutes ces péripétie » faut un « s » aussi ?

L2 : Ah oui parce qu'il y a « ces »... F, tu peux m'aider ?

L : Mais pourquoi tu demandes qu'à F ?

L2 : Et devant le dragon très énervé, Tristan il fait quoi ?

F : ... Et il lance de la flamme sur les cailloux.

L2 : Mais, F, on ne va pas dire qu'il lance de la flamme ... Des flammes il y en a déjà... et on a pas dit qu'il avait pris de la flamme.

L : Et là aussi il faut un « s ».. ; « tu »...

L2 : Oh, j'ai peut-être une idée.

L : L2, là, il faut un « s » ? « *un bruit tu te retournes* » Un « s », non ?

L2 : « *tu te retournes* »... Oui... Attends on peut dire, quand il tombe dans le trou, eh beh il devait marcher sur des cailloux, il peut lancer des cailloux, et qu'il les lançait sur le dragon, ou des bâtons, je ne sais pas, moi...

F : En fait le dragon, quand il lui a dit « va à gauche » en fait le dragon lui appartient et c'était pour le piéger... En fait ...

L2 : T'es d'accord, F, que le dragon il appartient à Tristan... C'est son ami ?

F : Non, au nain de jardin.

L et L2 : Ah oui... mais c'est pas un nain de jardin...

F : Mais si.

L2 : Non. C'est un nain tapi. Mais du coup il appartient au nain tapi. Mais du coup c'est plus un piège.

L : Ben si, justement.

L2 : Ah oui parce que Tristan il croit toujours que ça va être un piège et du coup.

F : On l'a eu !

L : Marque.. On va le faire sur le cahier.

F : Ya un « s », là, parce qu'il y a « tu ».

L : J'ai mis un « s » à « tombe » ; j'ai corrigé parce que c'est « tu tombes »

L2 : Oui.

F : Ou sinon après...

L : « mais le dragon »

L2 : Attends...

F : Après ya la fleur et le nain tapi il dit « allez vite ; bloquer le trou ».

L2 : Non parce que la maîtresse elle n'a pas dit de parler de la fleur. Et après le dragon il fait quoi ?

F : ... le grille comme un poulet. Et fin.

L2 : « mais le dragon... » je marque ce que tu dis.

L : Au pire L, vous trouvez des idées tous les deux et après je noterai.

L2 : Mais le dragon il appartient au nain.. après le dragon est-ce qu'il parle et qu'il dit à Tristan qu'il appartient au nain ? Ou alors ...

F : Ah je sais, le dragon il dit « J'appartiens au nain qui t'a dit d'aller à ce chemin... »

L2 : Mais non... eh ? t'es d'accord que le dragon il parle ?

L : Faut les dire après, les idées.

F : Voilà.

L2 : « mais le dragon dit »

F : « Allo L, ça va ? »

L2 : On peut dire « *Le dragon dit « J'appartiens au nain tapi. Et Tristan il peut dire : « Je connais les nains tapis »* ». Et après il a pas peur, Tristan, tu vois ?

F : Et après il veut remonter mais ya la plante qui l'empêche.

(une dispute d'autres élèves interrompt la discussion)

F : Et après il dit : « *je vais te griller* ». Il essaie de remonter dans le trou.

L2 : *Et le dragon dit : « J'appartiens au nains tapis mais Tristan »... Après on peut dire « mais Tristan voulut tout de suite faire connaissance avec le dragon mais vu que le dragon ne connaissait pas Tristan il lui cracha de la lave dessus. »*

F : ... (inaudible)

L2 : Et avec son arme ...

F : Épée ?

L2 : Non, je ne sais pas, avec son ...

F : « *je veux te tuer... avec une mitraillette* »

L2 : Mais non : « *faire connaissance* »

(interruption dictionnaire pour GA.)

L2 : « *et le dragon tout étonné ne bougea pas.* »

(Interruption : F joue)

PE (à la cantonade) : Allez il nous reste deux minutes et on s'arrête.

L2 : « *Tristan ne bougea pas...* » (Elle écrit. On entend l'AVS discuter avec F)

...

F : Maîtresse ? Il sera comment, le livre ? (F s'amuse) « *Le dragon veut se marier avec Tristan jusqu'à la fin de leur vie... Tristan, veux-tu m'épouser ?* » Maîtresse ? Il sera comment, le livre ?

PE : Je ne sais pas. On verra.

L2 : Tu vas le montrer à tes parents ?

[...]

F : T'en es à où, L2 ?

L2 : Attends j'écris et après je te dis.... « *Il parta en courant* »... et après... »

L2 : J'ai fini. Je peux lire le mien ?

L : Attends.... (elle finit d'écrire)...

L2 : Maîtresse, on a fait chacun nos idées.

F : Moi j'ai eu l'idée que le dragon il appartient au nain de jardin... au nain tapi.

PE : C'est bon ? c'est terminé ? Comment avez-vous fait, les filles ? Je ne comprends pas.

L2 : Ben en fait, à nous trois, en fait, on a mis nos idées sur le cahier de brouillon.

PE : Moi, ces idées, les filles, je voudrais les avoir parce que je vais les taper.

L : Mais moi j'ai pas fini.

PE : Donne-moi tes idées, L, je corrigerai. Donne-moi la page.

L2 : Mais attends, maîtresse, on voudrait les lire.

PE : Oui, très bien. Je vous laisse lire.

L : Vas-y, lis-moi, L2.

L2 :

suite Feuille 2

« Mais le dragon dis j'appartiens au nain tapi et Tristan dis je veux tout de suite faire connaissance avec toi, le dragon tous et tonné ne bouga pas. Tristan s'approcha donc du dragon mais qui avait très peur de Tristan donc le dragon cracha du feu. Tristan se mit en boule mais qu'il était loin du dragon parce qu'il avait lui aussi un peu peure donc il s'avait reculé. Mais Tristan n'était pas mort dont il parta en couran. Mais Tristan voulu remonter mais une fleur empêcha Tristan de remonté ».

(Fin de la séance.)

ANNEXE XX. Séance 9. Corrections. Volcan.

(La PE a surligné les erreurs dans le texte. Les groupes doivent corriger en se mettant d'accord sur les modifications à faire.)

A : On commence par ça parce qu'il y a le moins d'erreur... Vous êtes d'accord ?

L : Oui, moi, je suis d'accord.

A : « grotte »

L : Il me semblait qu'il y avait 2 « t »...

G : Mais non, il y a deux « r ».

A : Grotte, deux « r », c'est bizarre...

L : Ben pourquoi il y aurait deux « r » ?

G : Ben pourquoi il y aurait deux « t » ?

A : Parce que...

L : Ben on va chercher dans le dictionnaire. Je vais demander si on a le droit.

...

L : Grotte, c'est pas un nom propre ?

G : Non.

A : Et morceau, vous savez comment ça s'écrit ?

L : G...

A : T'es au premier « g » ?

L : Il est où le « r » ? ... Là. ... « grotte » : deux « t ».

A : Et « morceau », ça peut s'écrire comment ? Les garçons ?

G : Je cherche...

L : Non, moi.

A : Non, mais au pire, toi, tu cherches « ficelle » et L, il cherche « morceau ».

G : « M »... « moisi »... *(rires)*, ya marqué « moisi »... « moisson », je sais pas ce que c'est... « moineau »...

A : Mais, « moisson », regarde ce que c'est.

G : Nous on cherche « morceau »... J'ai trouvé... Regarde.

A : Ben on a eu juste...

L : Vous êtes sûrs ? C'est la même signification ?

G : Ah non, y a un « x » parce qu'il y en a plusieurs... eh oui... Bon, je cherche « ficelle » au cas où je trouve avant L, comme je suis meilleur en dictionnaire... Oh, ya marqué « fumer » !... « ficelle », j'ai : deux « l » et un « e ».

A : Vas-y, épelle-le moi.

G : F-I-C-E-L-L-E

L : « ficelle : groupe de fils tordus ensemble (*Il lit la définition*)

G : Mais oui, c'est le bon.

L : Oui, mais il faut regarder parce que si ça se trouve, ya une autre définition.

A : C'est bon, on a fini cette feuille. On prend cette feuille.

G : Tiens, toi, t'écris.

A : Moi j'écris et vous, vous cherchez ? Tiens, toi tu cherches « arrive » et toi, L, tu cherches « nommé ».

G : « arrive ».. ; mais c'est un verbe !... « amateur »...

A : « qui mène à l'intérieur du volcan »

G : « arriver »... J'y suis bientôt... « arabe »

L : Y a marqué « nul » !

G « arrive », c'est par là... Attends « arriver » : verbe

A : Mais non, c'est pas arriver, c'est « arrive ».

L : « nuisible »... mais il y a pas ! Il est nul, ce dictionnaire ! Regarde, on échange les dictionnaires.

G : « N » de « nommer »...

A : Moi aussi, je cherche.

G : « nicotine »... (*ils s'amusent avec le dictionnaire*)... On cherche « nommé »

L : Il y est « arriver »...

G : Mais c'est pas ça, c'est « arrive »...

L : Ben , t'enlève juste le « r » et c'est bon.

G : Mais ça y est pas, « nommé ».

A : Moi je cherche « toxique »...

G : « nommé », mais c'est dur à trouver, « nommé »... Bon, je vais chercher un autre dictionnaire.

L : Moi aussi.

G : Alors, « nommé »...

L : Mais il existe pas, « arrive »... Il manque le « r », ou un « e »...

G : « *Tu arrive au pied d'un volcan nommer le requin* »...

L : C'est bon, j'ai trouvé l'exemple : *Pierre arrive bientôt, c'est-à-dire, il sera bientôt là.*

G : Mais on a trouvé pareil ! C'est juste ! C'est quoi, ce bazar ? Là, on a besoin d'aide. (*Il interpelle l'AVS*) S, regarde, la maîtresse, elle s'est trompée. Ça s'écrit comme ça « arrive »...

S : Avec « il » ?

G : Attends... Ah, y a un « s » parce que c'est « tu » ! ... Merci Sylvie, tu nous as donné la réponse.

A : Alors « nommer »... (*Ils s'amusent avec le dictionnaire*)... G, tu cherches quoi, là ?

G : Et là, c'est quoi : « projection »...

L : « analer »... « il faut s'analer »

G : « projection »... (*Ils s'amusent avec le dictionnaire*)

L : J'ai trouvé « nommer ».. Ben, c'est ce qu'on a écrit !

G : Il y a pas un « s ».

A : Il y a deux « m »

L : Mais oui, on sait... « nommer » : verbe.

G : Ben non... « le volcan nommé »... c'est pas un verbe.

L : Ben si, c'est le verbe « nommer », comme appeler. Tu m'appelles.

G : Cherche le mot suivant. (*Il regarde le mot de A*) Y a deux « n », là. « s'annaler ». Tu cherches « accose »

L : « accose ».

A : C'est qui qui cherche « toxique » ?

G : Moi.

A : « ici », ça, s'écrit comment ? L, d'après toi ?

L : I-C-I

G : Oui, I-C-I

A : Voilà, « ICI »... Il nous en manque 6.

L : Oh la la ! Et encore, on a fait que deux feuilles

G : Mais non, celle-là, c'est la dernière.

L : Ah bon. Ça va alors.

G : Mais ils sont trop durs, tous ces mots, là...

L : Je croyais que t'étais trop fort en dictionnaire. *(Ils s'amuse avec les mots du dictionnaire)*

...

A : Eh, vous cherchez, là ?... *(Ils s'amuse avec le dictionnaire. L'AVS intervient pour leur demander s'il n'y a que A qui travaille. Les garçons continuent à rire devant les illustrations du dictionnaire)*. Je ne trouve pas « méandre », là...

G : C'est trop dur à trouver, « projection », trouve-le, toi.

A : Ok, moi je cherche « projection », toi cherche « méandre » ... *(Ils s'amuse avec le dictionnaire)*
Ah, les garçons : « projection » c'est P-R-O-G ?

L et G : Oui.

A : Il nous en manque 4. ... Les garçons, arrêtez ! *(Ils comparent leurs dictionnaires)* L ? G ? Ah « méandre ». J'écris « méandre ». *(Ils ne l'écoutent pas)*... L, regarde, C'est les « méandres » dans le texte, ya un « s » à la fin de « méandre ». *(G essaie de faire rire L)*.

G : Mais c'est trop dur, là. Eh maîtresse, c'est introuvable « projection »...

PE : Alors, oui, à cette page, ce sera introuvable. Projection, cela s'écrit avec pro -j-, et le son « j » tu l'écris comment ?

G : « J »

PE : Oui, et là tu es à la lettre ?

G : « F »

PE : Alors ?

A : « projecteur », « projectile », « projection » j'ai trouvé. P-R-O-J-E-... C'est pas un « g »... Attends, si ça se trouve, on avait juste. *(il compare à la copie)* On a juste !

L : Ben non parce que « Il y a plein de projections » : c'est au pluriel. Plein, c'est plusieurs.

A : Ah oui.

L : Oui, Plein, c'est plusieurs, donc y a un « s ».

G : Attends : « -ent », mets « -ent »

L : Ben pourquoi « -ent » ?

G : Ben parce qu'on peut dire « il » y a plein de projections.

L : Oui mais là, ya pas marqué « il », c'est pas un verbe.

A : Je mets « s »

L : Oui, et si jamais c'est pas juste on mettra « -ent »

A : Si là y a pas de « s » (*au mot « plein »*), là non plus y a pas de « s ».

L : C'est les projections qu'il y en a plein.

G : Attends, il y a peut-être marqué « pluriel »... Oh.. j'avais vu un truc...

A : G, cherche « accose » et toi, L, tu cherches « nommer »

L : On l'a déjà trouvé ! Je l'avais marqué au marque-page.

A : Et ça s'écrit comment ?... Ah mais c'est pas « nommé » ?

L : Ben oui, peut-être, parce que c'est pas « er » alors..

A : Maîtresse, il n'y a pas le mot, là.

G : Pourquoi t'appelles à l'aide (*sur le tétra-aide*) ?

A : Maîtresse. Pourquoi, là, y a un trait ?

L : « accose » et « toxique » ils sont quasiment impossibles à trouver. Moi je cherche depuis tout à l'heure et j'y arrive pas.

PE : Le mot « à cause », écoutez bien « à - - - - cause »

G : Mais maîtresse, « projection », on l'a bien marqué !

PE : Comment ça ?

A : On l'avait bien marqué.

L : Non, parce qu'il manquait le « s » parce qu'il y avait plusieurs projections.

PE : Écoutez, L, il a la réponse.... « à - - - - cause », c'est en deux mots, c'est pour cela que vous ne trouvez pas.

A : C'est « à » et plus loin « cause », avec un « o »

PE : Ou bien ?

A : « AU »

PE : Je vous laisse chercher.

... (Ils se disputent pour avoir le dictionnaire. G n'est pas content. Il refuse de passer le dictionnaire. Il se fait gronder par la PE)

A : J'ai trouvé. « cause » : « au »

G : Allez passe maintenant.

A : Mais non.

G : Mais c'est bon, t'as trouvé ton mot. Passe maintenant.

Re ... (ils se disputent pour avoir le dictionnaire. G n'est pas content. Il refuse de passer le dictionnaire. Il se fait gronder par la PE)

L : Maîtresse, comment ça s'écrit « accose » ?

A : Mais, L, on l'a trouvé, ça !

L : Ben tu m'avais pas dit ; moi je cherchais dans le vide depuis tout à l'heure !

PE : Ah ben bravo la communication dans le groupe !

ANNEXE XXI. Séance 9. Corrections. Lice.

G : Votre ?

A : Votre !

G : Ouais ! j'ai trouvé ! « Votre voiture » ! Ouais y a un « e » !

A : Mais il y est !

G : Mais ça s'écrit comme ça !

PE : Ouais mais le problème c'est pas « votre », l'orthographe, c'est le tutoiement. Je veux que vous disiez « tu », alors ? « Tu » ça donne ?

G : Tu cheval !

PE : Ah oui ! « Prends tu cheval » !?

G : Ah non ! Ton, ton !

A : Ton cheval !

M : On a terminé !

PE : Je viens voir. Alors ? Ça m'a l'air bien sauf que vous ne m'avez pas raconté ma bagarre ! Racontez-moi la bagarre.

M : On peut en faire une comme ça

G : On en mime une comme ça, on mime et toi tu écris.

M : Ouais ! On se court derrière et puis...

G : On se met un coup de poing par derrière...

A : Sam l'amateur arrive à te rattraper, il te prend et te met un gros coup de poing.

G : C'est pas ça, c'est déjà écrit. Il faut que la bagarre se passe. Il se prend... « *Tu marches, Sam te rattrapes et te met un gros coup de poing* » ou « *tu cours et te met un gros coup de poing* ».

(A écrit)

G : C'est pas ici qu'il faut écrire !

M : Tiens c'est là !

G : Comment ça s'écrit « coup » ?

M : Ben c'est c-o-u-p.

G : Gros ?

M : g-r-o-s et « coup » avec un p à la fin !

G : Finish !

ANNEXE XXII. Séance 9. Corrections. Tour diabolique.

J : Il faut écrire tout le texte ?

E : Non, juste les mots en dessous. (*Elle retourne les feuilles et en dispose une face à chacun*). C'est bon, retournez les feuilles !

A : Ooooh ! J'ai que ça moi !

E : Allez on corrige !

A : Là, y a un accent ! Ah oui, là je vois l'erreur, y a « tu » alors il faut mettre un « s » !

E : Ouais mais là, je vois pas l'erreur.

J : « *gargouille* » ? Mais moi je sais pas comment ça s'écrit ?

E : C'est quoi la phrase ?

J : Je vois pas l'erreur à « gargouille » !

A : Moi je vois pas l'erreur à « vous » ! Je comprends pas !

J : À « lieu », je crois y a un « t », non ?

A : Ouais, y a peut être un « t ».

J : « Gargouille », faut « gu » et y a bien un « u » !

A : T'as qu'à demander à maitresse comment ça s'écrit ?

J : Ben non parce que c'est à nous de trouver.

A : Je crois qu'il manque un « u ». Maitresse, pour faire le son « gu » il faut un « u » après le « g » ?

PE : Je suis persuadée qu'avec l'aide d'A et d'E, tu vas pouvoir corriger. Non, attention, non ce n'est pas chacun corrige une feuille, c'est les trois sur une feuille et vous en discutez. C'est pas E seule dans son coin. C'est à chaque fois vous trois et vous validez ce que chacun propose.

J : Oui c'est ce qu'on fait !

A : Ah bon ? Ben, non, on faisait chacun sa feuille.

E : Alors par exemple « gargouille », gargouille c'est bon. T'es d'accord avec moi, A ?

A : Oui !

E : ...à quatre.

J : Y a pas d'autres sortes de « a ».

A : Ah oui !

J : Non mais à « gargouille », c'est quoi l'erreur ?

E : Alors, ben pour faire « gu » c'est pas un u après le g ? Je vois pas le problème !

J : Jarjouille !?

E : Ah oui il faut un « g » pour « gargouille » sinon ça fait jarjouille.

Tous : jarjouille !!!!

A : Là, je suis extrêmement d'accord que « gargouille » prend un « g » !

E : « *Des canons qui lance des épée* », alors, là, je vois pas du tout le rapport ?

J : Ben lancer, c'est un verbe.

E : Alors lancer, tu lances ?

J : Moi je vois pas !

E : Pareil !

J : Peut-être que c'est « sse » ?

A : Non, je crois pas, peut être, mais je sais pas !

E : On avance, on verra après ! « *Des épées* »... (*mettant un s à épée*)

J : Ben on s'est pas trop foulés quand on a écrit !

A : Mais ça se trouve c'est maitresse qui a fait exprès de faire des erreurs pour qu'on les corrige !

J : Mais non ! Ça c'est nous !

E : « *bougie* », c'est bon là hein ? Ah non, « *deux bougies* », faut un « s » !

J et A : Ben oui !

A : « à côté » ? Là, il manque un « s » ?

E : Hein ? Non ! « *Après le château semble vivant* » ?

J : On avait marqué ça, nous ? Bon, on s'en fiche ! ah oui « en » à vivant !

A : Ben oui « en » !

J : Ou on ajoute « ent » : on peut dire vivantes !

E : Ben non ! c'est bon le « an ».

J : Oui, on peut dire vivante !

E : Faut se creuser la tête Justin ! « Tu trouveras ».

J : Ça existe pas « trouverai ».

E : Si, à « je », « je trouverai ».

J : Éléborella ?

A : C'est pas nous !

E : Mais si, il faut qu'il passe partout pour la trouver. On commence par ça et on finira par les plus durs. Ça peut pas être la page 40, on y est déjà.

J : Il faut aller voir le schéma !

E : Mais on ne l'a pas !

A : De quoi ?

E : « *de la forêt enchantée* » ! Maitresse, on n'a pas le schéma !

PE : Au tableau !

J : Faut aller à la page de la forêt enchantée page 46 !

E : « *et là retourne à la page 4* » !

A : Pourquoi t'as mis deux « l » ? Ah, non, c'est bon !

E : C'est bon ; on peut s'occuper des autres.

J : Sinon, on aurait pu mettre la fleur d'éléborella dans la forêt enchantée et il aurait fallu la trouver !

A : Oui mais là c'est trop tard !

J : Oui, moi, je vais en faire une chez moi, histoire !

E : « *tu trouveras* » ? « Tu » toujours un « s » !

J : Oui ! A avait trouvé la même erreur !

(J et A se murmurent à l'oreille.)

E : Oh ! Les secrets, c'est bon ! On travaille là !

A : Oui mais c'est un secret sur le travail ! Pas vrai, J ?

J : On a dit que la fleur d'éléborella devrait être dans la forêt enchantée ; comme ça on devrait la trouver sur une page, et donc on en fera une chez nous, histoire ! Avec A !

E : « *Au mieux* » ? comment on écrit « au » ? Aux ou aus ?

J : Ben moi, je dirai « aus »

E : Bon, je l'ai mis ! Et là, on met un « x » ! Après, elle n'attend que toi pour manger. Tu vois...

J : Avec un « s », parce qu'avec « tu » il faut un « s » et pas de « t » !

E : Après l'« autre » ? Ça s'écrit « au » ! « qu'elle te touches. »

J : Ben y a pas de « s » parce qu'y a pas de « tu » !

E : Voilà ! On passe à l'autre page.

A : Peut-être que ça va pas !

E : On verra après puisqu'elle va recorriger !

A : « *pied* » ? Les pieds ?

E : « *pieds* », où tu mets les pieds !

J : Gare où tu mets les pieds avec un « s » !

A : Ah pour faire « tion » de attention, il faut « tion » ! et y a deux « t » !

E : Et oui deux « t » !

J : Moi je suis d'accord !

A : On a fini !

E : Non !

A : Il faut un « s » puisqu'il y a un « tu » !

E : « tu » arrives avec le « s ».

J : « *mort* » ?

E : Un r ?

A : Là y a un « s » parce qu'il y en a deux !

E : Après « secret » ?

A : Passage ?

E : Oh j'ai mis deux « r » à secret ?

J : Ah ben oui ! Il faut deux « s » sinon ça fait pazage !

E : Bon, ben on a fini ! La maîtresse va venir nous voir !

J : Et qu'est-ce qu'on fait maintenant ?

E : On attend la maîtresse !

(Les élèves discutent.)

PE : Bon, alors ici, c'est le salon de thé ?

E et J : Mais on a fini !

PE : Ah bon, alors je peux imprimer le livre ? Bon alors, voyons voir ! Vous êtes tous d'accord avec cette correction ?

Tous : Oui !

PE : Bon alors je vais vous corriger à nouveau parce qu'il reste des erreurs.

A : Oh non !

J : J'avais dit que c'était « aux » !

PE : Là, y a écrit quoi à la fin ?

J : Un « s » !

PE : Non, là, non !

A : Un « t » ?

PE : Mettez-vous d'accord ! (*Elle pointe avec eux les erreurs restantes*). C'est bien, vous en avez corrigé plein déjà, c'est bien !

J : Donc là, on met « aux » ! « gargouille », non mais je rêve !

A : Ah non, là, y a pas de « u » ! Mais ça va faire jargouille !?

PE : C'est pas mal du tout !

E : Oh ! Mais « quatre gargouille » ! Mais oui, c'est le « s » ! On est bêtes.

J : À côté ?

E : Je vois pas le problème.

J : « Lance » ? Ah non, « épées », l'accent est de l'autre côté !

E : « *Lance des canons* », y a un « s » !

J : A, on a trouvé « gargouilles » !

E : On est bêtes ! Y en a quatre ! Lance ? Alors « mais » ? Bon, on va l'écrire mais ! Et pied ? S, (*AVS*), pied, ça s'écrit bien avec un « d » ?

S : Ah je sais pas !

E : Mais si avec un « d » ! avec un « s » ça marche pas, on a qu'à mettre un « x » !

A : Ah ben oui moi je vois que ça !

E : Du coup ! Avec « Tu » toujours un « s » ! Il nous reste six erreurs à corriger ! Attraper ? Y a qu'un « p » ? Ah ben oui !

J : Bon à « fau », ça peut pas être faus donc c'est « faux » ! Pour « il faut » !

A : C'est évident !

E : Mais ça peut pas être un « x » à la fin, ça c'est pour le vrai/faux.

J : Il faut noir ? ça veut rien dire !

E : Ah oui ! Il fait noir !

J : Je comprends que la maitresse nous ait dit que c'était faux !

A : « *ce qu'il* » ?

E : Ah oui ! Il faut l'apostrophe ! Ce qui arrive ou ce qu'il arrive ?

J : « *ce qu'il arrive* », c'est mieux !

E : Et ben c'est bon ! On a fini !

J : C'est passé vite !

ANNEXE XXIII. Séance 9. Corrections. Cimetière.

PE : C'est bon ? Allez, je vous enregistre.

A : Mais nous, on a presque tout à corriger...

PE : Mais tout le monde a beaucoup de choses à corriger. Allez.

A : « *Capter* », il y a peut-être un accent... Ah... En fait on doit tutoyer. On doit faire le mort vivant : « *t'a... capturé et t'a mis dans une tombe avec d'autres morts vivants* »... C'est « t'a »...

N : Oh non, ça aurait été mieux avec « sa ».

A : Ouais... mais on n'a pas le choix. Bon stylo vert ? On prend lequel stylo ?

N : Moi le mien il est effaçable.

A : Moi le mien il n'est pas effaçable. C'est pas l'avantage.

N : C'est mieux effaçable.

B : Ben oui. Si on se trompe ...

N : Le premier à attraper son stylo...

A : Désolée... Bon, on corrige chacun un mot... OK ?

N : Y'en a combien ? Cinq.

A : Ben on corrige chacun un mot, parce que y a les trois feuilles à corriger...

N : Ouch... Ils sont bizarres ces stylos.

A : Allez, on commence.

B : Non ça, c'est « cimetière 3 ». On doit d'abord commencer par le 1.

A : Il est tout en dernier...

B : Ah oui, c'est bon.

A : Bon, je commence avec le premier mot.

B : Ben vu qu'on est trois, on fait chacun une feuille.

A : « tu arrive devant un immense cimetière »... arrive ?

N : Devant « tu », toujours un « s », ya un « s »

A : Mais non, ya pas de « s » devant tu.

B : Ah oui, « arrives »...

N : Devant « tu » toujours un « s », c'est ce qu'elle nous disait L (*maîtresse de l'année dernière*)

B : Honneur aux filles...

A : Non, parce qu'on fait une page chacun, puisqu'on est trois.

B : « otre » ?

A : « d'otre ».. Si ça se trouve, y a deux « e » parce que parfois sur les mots, ya deux « e ».

Non, on met pas les deux « e »... J'ai pas confiance...

B : Non, parce que c'est quand ya un « é » et après ya un « e », mais là ...

A : Ah oui.

N : Ben, deux « t » ?

A : Non, « dotre », ya jamais deux « t ».

...

A : « d'otre »...

N : Attends : « quelques tombes en marbre... » mais oui... « ils », du coup y'en a plusieurs.... « ils »

B : Ils...« -ent »

A : Attends

B : « -ent », moi, je dis.

A : Attends parce que là c'est plusieurs mais là on parle d'autres tombes...

B : Ah oui, « les autres sont délabrées... des croix sont au sol »... Ça veut dire quoi, délabrées ?

N : Je ne sais pas.

A : Oui bon c'est pas grave, on s'occupe des erreurs.

B : On ne comprend pas bien ce qu'il faut faire.

PE (*au loin*) : Je vous rappelle que vous devez corriger les erreurs ENTRE VOUS, d'accord... Vous discutez.

[...](*digression sur l'enregistreur*)

A : Alors... « on n'as pas fait »... « n'as » ?

B : « ais »

A : Non, « a », juste un « a »... c'est « on ».

B : Ah ouais, « a » tout seul.

A : À moi, honneur aux filles, comme on dit.

E : Non mais, en réalité, quand on est en groupe, c'est honneur au plus petit.

A : Ben oui, c'est ce qu'on est en train de faire !

B : Ben non, je ne suis pas plus petite. T'as huit ans.

N : Mais non, j'ai 7 ans... Je suis né un mois après toi...

A : « Tu dois trouver sept cristaux qui nous conduiront »... « te »... « ces cristaux ne brille pas »... « brille » ? Ah mais c'est plusieurs cristaux donc ya un « s »... *(Les autres continuent à parler de leur âge)*

B : Oh lala, je viens de te dire « brillent » ; tu vas pas faire la même faute !

A : *(lit les annotations du PE)* « mettre les bonnes pages. Allez voir sur le schéma = le graphe »

N : Quel schéma ?

A : Bon moi en fait j'en avais que deux à corriger. A toi. N, Tu dois corriger ça.

N : J'en ai 5 ? Bon alors « *le mort vivant nous a capturer* »...

B : Regarde : là, elle nous met « t' »... D'abord, il faut que tu marques « t' » à la place de « nous ».

N : « t' », je marque ?

B : Oui.

[...]

A : « capturé » : si ça se trouve ya un « é » et après ya un autre « e » après le « é », si ça se trouve.

N : Aigu ou grave ?

A : Aigu !

[...]

N : Oh... Elles vont me tuer, j'ai l'impression.

B : Ben je te l'écris en dessous... « Capturé », c'est pas « er ».

A : Attends « le mort vivant nous a mordu »...

B : Et à la place de « er » il faut marquer « é ».

A : Et après le « é » on met un « e » ?

N : J'ai l'impression qu'elle va me tuer, cette fille-là.

A : Mais on n'a pas dit de mettre un autre « r » !... et c'est un accent comme ça qu'il faut faire ! ...Tu l'as mal fait, l'accent...

B : Non mais lui, il ne sait vraiment pas écrire.

N : Je saurai écrire quand les poules sauront voler.

A : Tu mets un autre « e » à la fin... Punaise. Écoute un peu !

N : Oh la la !

B : Là, « t' » : apostrophe !

N : Voilà ! T'es contente.

A : Attends : « le mort vivant t'a capturé et t'a mit dans »... donc « t'a » ? on pourrait mettre quoi ? Parce que « t'a »... je ne vois pas le truc en fait ...

B : « a » tout seul ?..

A : Ben peut-être mais attends... ya pas une autre fiche ? ... parce que C, elle avait...

B : Sinon on met « at »...

N : Ah, là, on avait mis un « a ».

A : Oui mais là, c'est parce qu'il y avait un « on »

B : On ferait mieux de corriger à sa place.

N : Ben corrige, toi !...

A : Regarde... c'est celle-là : « t'a mit »...

N : Bon sinon, je vais chercher... (*Il part ?*)

A : « mis », peut-être ?

B : Ou « mie »...

A : Non, « mie », c'est la mie de pain.

B : Oui , c'est vrai.

A : Donc c'est « mis »... « t'a mis » ?

B : « t'a mis dans une tombe avec dotre... »

A : Attends, comment t'as écrit ?

B : « s »... « s »... Moi je dis un « s ».

A : Mais non « dotre », ya toujours un « o »...

B : Ya pas de « au ».

A : Mais je crois que « dotre », c'est plusieurs morts vivants, donc à mon avis...

N : Du coup c'est un « s ».

A : Du coup c'est un « s », Ya pas de « au ».

N : Ben c'est ce que j'ai dit !

B : S'il faut, c'est un « d' »...

A : Attends je crois que je l'ai sur une autre feuille où c'est écrit « d'autre »... Faut que je regarde : « d'autre » : C'est « au ».

N : Ah ben voilà. Eh t'es trop pressée, toi.

A : Non mais c'est bon. Ok

B : C'est affreux !

A : Attends... Avec d'autres morts vivants, y'en a plusieurs, donc on met un « s ».

B : Ben oui, y en a plusieurs.

N : « Tu as échoué dans ta mission et la femme de ton seigneur n'aura pas la fleur qui aurait pu la sauver »,

B : Ça, on l'a jamais marqué !

A : Si, si, parce qu'en fait tu sais c'était la mission pour qu'il retrouve la fleur...

N : Oui : qu'il retrouve la fleur d'éléborella.

B : Mais après c'est bizarre quand même comme nom.

...

A : « Va à la page 6 ». Faut que tu le mettes, ça, le « 6 » et attends on a « nouvel » de « une **nouvel** fois » à corriger. « nouvelle » deux « l » « e »

N : Bravo, je t'appelle dieu.

A : Merci.

N : Non, je t'appelle déesse... parce que les filles, on dit déesse.

A : Ah merci.

[...]

B : Le schéma, c'est qui qui regarde, là ? Maintenant tu attrapes le schéma s'il te plaît.

A : Attends : faut qu'on attrape tous les schémas pour qu'on les choisisse.

N : Mais y en a qu'un seul, de schéma...

A : *(Elle a attrapé les dessins et non le schéma d'ensemble du livre jeu)* Alors, donc, celui-là c'est sûr on le prend parce qu'on n'a qu'un mort vivant et déjà moi je dis qu'il est bien. C'est sûr, il est bien. Toi qu'est-ce que tu dis, N ? Ton avis ?

N : Ah oui, il est super joli. C'est la star zombie.

A : Après, nous avons celui-là...

B : Mais non la maîtresse elle nous l'a déjà dit hier...

A : Bon. Lequel on choisit ? Moi j'ai fait sept cristaux.. et toi t'en as fait 37. Toi t'as fait le soleil, moi j'en n'ai pas fait.

B : Non, c'est pénible, là. C'est N.

A : Bon N, choisis !

B : Mais non mais c'est deux trucs à moi et N il a zéro truc.

A : Bon, N, on prend le tien... Attends, deux secondes...

B : Mais non mais ç'aurait dû être N qui aurait fait le zombie, vu que maîtresse a dit qu'il fallait tous faire quelque chose.

A : Bon mais on va demander à maîtresse si on peut prendre celui-là parce que sinon, B, y a deux trucs à toi...

B : Attends, je dis à maîtresse si on peut prendre ... Je vais voir S *(l'AVS)*

N : Ben sinon on fait deux zombies.

[...]

(Ils finissent les dessins en discutant sur les pastilles de comportement)

PE : Attention, j'ai dit : on n'est plus du tout sur les dessins aujourd'hui et on doit corriger toutes les erreurs. Est-ce que c'est fait ?

A : Oui.

PE : Vous êtes tous d'accord ?

Tous : Oui.

PE : Est-ce que vous avez complété ce qu'il y a écrit ?

Tous : Oui

PE : (lit) « On ne comprend pas bien ce qu'il faut faire. A quoi sert cette potion ? » Ça, il va falloir compléter. « Il faut écrire l'énigme », elle n'est pas écrite. « Il faut mettre les bonnes pages » Vous avez beaucoup de choses à faire avant de revenir sur les illustrations. Allez on retourne là-dessus.

Tous : Oui.

[...]

A : Bon, d'abord on écrit la potion ?

B : Non, d'abord les pages.

N : D'abord le plus gros....On doit écrire....

A : Mais on doit écrire la potion parce que...

B : C'est le plus rapide.

N : Ben moi je choisis les pages... Par exemple on met page 35, page 25...

A : Faut qu'on mette les pages.... Normalement, là, on est page 32, je crois.

B : Oui. Première page.

A : Mais au pire on fait à la fin.

B : Qui est-ce qui a envie d'écrire ?

N et A : Moi.

(Ils ne savent pas quoi faire)

A : Je sais pas trop parce qu'en fait, qui est-ce qui a envie d'écrire beaucoup ?

B et N : Moi.

A : Tu choisis.

N : Quoi ?

A : Tu choisis qui c'est qui écrit.

N : B.

B : Bon j'écris quoi ?...

N : Mais toujours faut... Ben t'écris.

A : « *Il va être très difficile de les trouver dans l'obscurité* ».

B : J'écris quoi ?

N : Ben on marque qu'il peut trouver une lumière dans un endroit caché.

B : Quoi ?

N : Tu marques qu'il y a une lumière cachée et qu'on doit la trouver pour voir.

A : Mais personne sur son dessin n'a fait une lumière !

N : Ben elle est cachée.

A : Attendez. En fait, regardez, au début il y avait une lampe là. Sauf que je l'ai enlevée. Mais en fait y a une lampe.

N : Ben tu la mets...

B : Oui mais on a fini le schéma donc... (*Ils confondent illustrations et schéma*)

A : Mais là on se concentre, là. Allez on se met au travail.

B : J'écris quoi ? Là, parce que on n'a rien écrit.

N : T'écris page combien par exemple page 42...

A : Non elle a dit qu'on le faisait à la fin.

B : J'écris quoi, là ?

N : Ah ici... Ben cherchez.

B : Toi aussi tu dois chercher.

N : Mais non je parle pour lui, là. Il doit chercher. L'obscurité... sinon « *vous serez guidé par les étoiles* »

A : Sauf que les étoiles peuvent pas être contrôlées.

B : Et puis on a parlé des cailloux, pas des étoiles. « *Les cailloux vous mèneront à la bonne tombe* ».

N : Oui ben ça, on l'a déjà marqué.

B : Ah non.

A : Notre énigme, ça va être ?

PE : Ça, il faut la réécrire, parce que ce n'était pas clair sur le brouillon. Dites donc... Qu'est-ce que c'est que ça ?

A : C'est B.

PE : C'est pas le tout de me dire « c'est B ». Si vous n'étiez pas d'accord, il fallait le lui dire. « *Les cristaux ne brille pas* »

B : Parce qu'il y a plusieurs cristaux qui ne brillent pas.

PE : Et donc, qu'est-ce qu'il faut faire ?

A : On met « ent »

PE : Ah. c'est peut-être bien. Pourquoi on mettrait « ent » ?

N : Parce qu'il y en a plusieurs !

PE : C'est quoi comme mot ? C'est quoi la classe grammaticale ?

B : Euh... le présent.

PE : La classe grammaticale ?

N : Moi, ma classe, c'est CE2.

PE : La classe grammaticale... on la voit depuis le début de l'année. Dans le dictionnaire, quand je cherche... ?

B : C'est un nom.

PE : C'est un nom, ça ? Est-ce que je peux dire : un brille, deux brille, trois brille ??

N : Verbe !

PE : C'est un verbe. Et quand effectivement le verbe on le conjugue au pluriel, à la troisième personne, ça donne ?

Tous : « ent »

PE : « ent », donc corrigez-moi ça... et vérifiez bien qu'il n'y en a pas d'autres, parce que là du coup vous me faites très peur.

N : Moi c'est eux qui me disent d'écrire.

PE : Et tu n'étais pas d'accord ?

N : Ben moi je disais rien, moi j'écris ce qu'ils me disent.

[...]

B : Non mais en fait moi j'ai pas d'idée.

A : Bon, faut qu'on écrive parce que là, c'est plus possible. N, donne des idées un peu !

N : Demande à B aussi.

B : Je viens de dire que moi j'ai plus d'option.

A : Mais faut recopier l'énigme... Mais l'énigme c'est quoi, l'énigme ? On l'a marquée où, l'énigme ?
N ?

N : Mais je réfléchis.... On l'a fait sur la jaune ou la rose, je crois...

B : Oh la la...

N : J'en peux plus.... Ben sinon on écrit une idée au pif.

B : Non pas au pif. Une idée qui plaise à tout le monde.

A : Bon, vous voulez le finir, ce livre ? Moi je suis en train de chercher l'énigme.

N : « *cette potion vous servira* »

[...]

B : « *la tombe du mort vivant* »...

A : Oui. Bon. Déjà on a écrit ça, on a bien avancé... Pourquoi elle nous a laissé toute cette place ?
Maîtresse ? Là, pourquoi t'as laissé de la place ?

[...]

PE : Vous avez complété... (*Elle lit*) et donc il faut écrire l'énigme. Vous n'avez pas écrit l'énigme.

A : B, tout à l'heure, elle cherchait ce qu'on avait écrit.

PE : Vous aviez écrit quelque chose mais ce n'était pas clair du tout alors moi, je voudrais que vous réécriviez ça. D'accord ?

B : Mais c'est qu'en fait on avait écrit un truc mais on ne s'en rappelle plus.

PE : Mais vous en inventez une autre... ça peut être une charade... comme un rébus, vous savez, comme on en a fait...

Tous : Ah ouais !

N : Sinon on dit qu'il faut faire tous les mots croisés pour trouver le chemin qui mène à la tombe...

A : Mais on ne va pas faire des mots croisés maintenant, N ! (*Rires*)

[...]

A : Pendant ce temps, moi, je réfléchis à l'énigme. Vous, vous écrivez les pages ; moi je réfléchis à l'énigme.

... (*B est allée voir le schéma affiché au tableau pour connaître le numéros des pages auxquelles il faut envoyer le lecteur ; elle revient avec les bons numéros*)

A : Pourquoi on fait pas des mots mêlés en fait ?

N : Parce que c'est trop long !

B : Je sais ! On a un labyrinthe à traverser. Et en fait, que les petits cailloux, c'est des cailloux empoisonnés. On est éliminé, on va dans la tombe du mort. Et si on en touche un, on réveille le mort vivant, on a des grosses pierres et nous on n'a seulement de droit de marcher sur les grosses pierres.

A : Mais B, on n'a pas fait de grosses pierres sur nos dessins.

B : Mais on s'en fiche puisqu'il y aura un labyrinthe à faire. La labyrinthe on pourra le faire comme ça

N : Oui, et si on touche les cailloux empoisonnés, on recommence tout du début.

B : Non, ya le mort vivant qui se lève, qui s'éveille.

N : Ah oui, il se lève et il vous suit.

B : Ou il nous tue. On perd l'énigme. Ça vous va ou pas ?

A et N : Oui.

B : Eh ben on doit marquer ?

A : C'est pas moi qui marque. C'est toi qui as donné l'idée, c'est toi qui écris.

B : Comment ça s'écrit « cailloux » ?

N : « C-A-I-L-L... »

PE : On va sortir en récréation dans peu de temps. En fait il y a écrit « à l'aide » (*sur le tétra-aide*) mais vous n'avez pas besoin de moi, c'est ça ?

(B écrit en disant ce qu'elle écrit... La séance se termine.)

PE : C'est bon, c'est fini ?

A : Bientôt. Faut qu'on regarde les pages et après c'est bon.

PE : D'accord, vous mettez les pages et c'est bon.

B : Mais maîtresse ? Après avoir fait le cimetière ils disent qu'après on retourne au château alors on n'avance pas dans notre aventure ?

PE : C'est possible que vous, ce soit une impasse.

N : Oui , ça a été dit que c'est une impasse.

PE : Ce n'est pas grave. On perd le lecteur. Ah ah ah...

A : Ouais !

B : Mais nous on va le connaître par cœur.

PE : Oui, votre partie, mais après les autres : ils ne savent pas. Et vous, seulement votre partie. Vous ne connaissez pas les autres parties. Quand on va le tester vous allez vous tromper aussi. A part si vous voyez... quand vous allez voir votre chemin arriver, vous allez faire « ah non ! Je sais que... ». et après ce qui sera encore plus être drôle, c'est quand on va le faire avec les élèves des autres classes...

A : Mais, maîtresse, tu vas le mettre à la bibliothèque ?

...

ANNEXE XXIV. Livre-jeu

1

Bienvenue dans le livre-jeu des CE2-
CM1 de l'école de Trespoux.

Es-tu prêt à te lancer dans une grande
aventure ?

Ce livre n'est pas comme les autres !
Tu ne liras pas les pages dans l'ordre mais tu
feras des choix qui t'obligeront à te rendre à telle
ou telle page.

2

ALORS COMMENT ÇA MARCHE ?

10

Tu es arrivé sur une île déserte ; tu vois des animaux étranges, ça sent la mer et il y a aussi des cocotiers partout. C'est comme si on était dans un labyrinthe. Tu as très peur, mais tu aperçois une très jolie fille ; tu vas la voir et tu lui demandes de l'aide.

« Bonjour, belle dame. Je cherche la fleur d'éléborella. Sais-tu où je peux la trouver ? »

Elle te répond :

« D'abord, chevalier, fais bien attention aux animaux étranges de cette île. Ensuite, deux chemins de cailloux s'offrent à toi. Un qui part vers la gauche, et un vers la droite. Observe bien et prends ta décision. »

Si tu essaies le chemin de gauche, va à la page 26 et si tu préfères passer par la droite, va à la page 48.

Repère-toi
au numéro
en haut de
chaque
page.

Le texte
écrit en
noir
raconte ce
qu'il se
passe.

Le texte écrit en bleu te demandera de décider
de la suite ton aventure : il faudra faire un choix
et te rendre au numéro de page indiqué.

Tu as compris ? Alors, lis la page suivante.

3

*Tu es le page Tristan et tu vis dans le
château du seigneur Hugues de Fontevive.*

*Tu rêves de devenir chevalier et de
partir en croisade. Le domaine de Fontevive est
une région prospère où les rivières sont
nombreuses et les paysages verdoyants. Un jour,
Aliénor, l'épouse de ton seigneur, contracte une
mystérieuse maladie qui menace ses jours. Les
plus grands médecins du royaume sont appelés
à son chevet. L'un d'eux comprend que la dame
ne pourra guérir qu'avec une décoction
d'éléborella, une plante rarissime aux pouvoirs
extraordinaires.*

Tu décides de partir à la recherche de celle-ci.

Rends-toi sans plus attendre à la page 4.

4

Tu vis dans le château de Fontevive.

Il faut rassembler toutes les affaires nécessaires
au voyage.

Malheureusement, la salle des équipements est
gardée par des chevaliers qui te bloquent le
chemin.

Ils veulent te mettre au défi...

Peut-être qu'ils te donneront une
armure, une épée et un bouclier et qu'après cela
tu pourras te battre.

Si tu décides de relever le défi des gardes, va à
la page 24

Si tu te dis qu'ils sont trop forts et que tu préfères
partir sans armes ni nourriture, rends-toi à la
page 34

5



7



8

Bravo ! Quel courage !

Tu as décidé de combattre. Un écuyer vient t'aider à mettre ton armure. On ne peut pas le faire tout seul. Puis tu prends un cheval et tu te mets en position à un bout du terrain. Tu donnes un coup d'étrier et tu t'élances, la lance pointée vers ton adversaire. Le cheval court très vite et tu ne sais pas si tu tiendras jusqu'au bout. Sam l'amateur se rapproche très vite lui aussi. Tu vises.

Le choc est formidable !

Tu as senti la lance de Sam frôler ton écu, mais il t'a raté. Lui par contre est percuté et envoyé à terre. Tu es déséquilibré par le choc mais tu restes en selle.

Tu as gagné ! La foule t'acclame et Sam, bon perdant, te donne le plan de la région pour aller à la forêt enchantée. Tu lui as raconté ta mission et il pense que c'est le bon chemin. Tout va bien ! Tu pars, fier de toi. Rends-toi à la page 46.

6

Tu as décidé de rebrousser chemin. C'est peut-être une sage décision. Ce sera peut-être plus long mais certainement plus sûr que lutter contre la puissance d'un volcan ou risquer de faire de mauvaises rencontres dans une grotte inconnue..

Tu prends le sentier sans savoir trop où il va te mener et tu ne reconnais pas les arbres ni les villages que tu avais vus à l'aller. Ce n'est pas grave. Tu restes sur tes gardes et poursuis ta route... Et tu aperçois une forêt au loin... Les gens croisés t'ont bien parlé d'une forêt mais attention, il paraît qu'elle est peuplée d'êtres surnaturels parfois malfaisants.

Reste vigilant et rends-toi à la page 10.



Tu es arrivé sur une île déserte ; tu vois des animaux étranges, ça sent la mer et il y a aussi des cocotiers partout. C'est comme si on était dans un labyrinthe. Tu as très peur, mais tu aperçois une très jolie fille ; tu vas la voir et tu lui demandes de l'aide.

« Bonjour, belle dame. Je cherche la fleur d'éléborella. Sais-tu où je peux la trouver ? »

Elle te répond :

« D'abord, chevalier, fais bien attention aux animaux étranges de cette île. Ensuite, deux chemins de cailloux s'offrent à toi. Un qui part vers la gauche, et un vers la droite. Observe bien et prends ta décision. »

Si tu essaies le chemin de gauche, va à la page 26 et si tu préfères passer par la droite, va à la page 48.

Tu préfères éviter les acrobaties. On ne sait jamais. Il vaut mieux être prudent...

Tu longes le mur, en faisant attention de ne pas toucher la bouche. C'est difficile. Elle est très près. Un geste brusque et c'est fini !

Finalement, au bout de dix minutes, tu es de l'autre côté de la pièce et tu n'as pas marché sur la bouche. Rien ne se passe. Tu as eu chaud, mais ton calme et ta concentration t'ont sauvé !

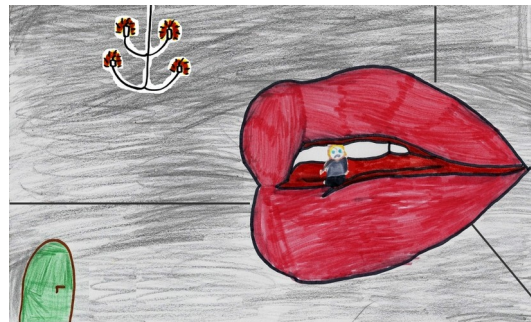
Prends la petite porte : elle te fait sortir de cette horrible tour et mène à la forêt enchantée. Il semblerait que ce soit un passage obligé dans ta quête de la fleur...

Va à la page 46.

13



15



14

Tu as choisi d'attraper le lustre et de te balancer au dessus de la bouche, croyant que ce serait le moyen le plus sûr de passage vers la porte. Tout va bien au départ, tu as pris de l'élan et tu te balances presque assez pour sauter vers la porte mais là, horreur ! La bouche grossit et t'avale.

Tu te retrouves aspiré dans des boyaux infâmes. Tu tombes, tu tombes. Il fait noir. Tu ne sais pas ce qui t'arrive.

Tu as le temps de penser que cette bouche était peut-être un passage secret vers un lieu inconnu. Tu continues à tomber et tout à coup, tu es sorti mais il fait noir...

Rends-toi à la page 32.

16

Catastrophe ! Tu as bien essayé de contourner les coulées de lave mais elle se déplace trop vite.

Tu t'es fait brûler gravement et tu souffres le martyre ! Ta peau est brûlée et tout ton corps te semble en feu.

Tu dois retourner au château pour faire soigner tes blessures par les médecins du seigneur de Fontevive. Espérons qu'ils pourront te guérir. Ton aventure s'arrête ici.

Retourne à la page 3 si tu veux retenter ta chance dans cette quête pour sauver la dame de ton seigneur.



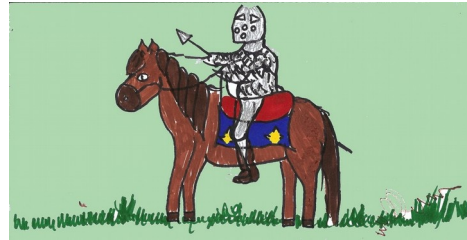
Tu arrives dans une lice, de nombreux chevaliers sont là pour s'entraîner. Ils font des joutes.

Tout d'un coup, le combattant Sam l'amateur veut te combattre. Tu dis non mais il ne veut rien entendre, il te prend par le bras, il t'amène à un cheval, te dit de te préparer, puis il part voir son amie Lise. Tu as très envie de combattre mais ce serait la première fois pour toi et ta priorité, c'est la fleur d'éléborella.

Si tu décides d'affronter Sam l'amateur, espérant que la victoire te donnera une récompense utile pour la suite, avance-toi dans le petit chemin et va à la page 8.

Si tu préfères fuir tous ces ennuis, pars vers la forêt en allant à la page 44.

Si tu penses qu'il vaut mieux trouver une autre idée, va à la page 30.



Quel désastre ! Tu as marché sur un des cailloux qui avaient le pouvoir de réveiller les morts-vivants. Personne ne t'avait prévenu !

Un mort-vivant t'a capturé et t'a mis dans une tombe avec d'autres morts-vivants. Tu n'es pas assez fort pour les en empêcher. C'est affreux ! Te voilà enfermé avec ces monstres...

Tu as échoué dans ta mission et la femme de ton seigneur n'aura pas la fleur qui aurait pu la sauver. Ton aventure s'arrête là.

Si tu veux tenter une nouvelle fois cette quête, retourne à la page 3.

21



22

Tu as cru le nain qui avait dit d'aller à droite. Mais malheureusement, il t'a trompé. Tu te retrouves face à un dragon que tu dois affronter. Celui-ci est un dragon bizarre puisqu'il sait parler. Il est vert et tout petit. On peut le confondre avec des feuilles.

« Je suis le maître dragon du nain. Tu dois m'affronter si tu veux continuer ton chemin ».

Cela part mal pour toi, mais, par chance, la fée de la forêt enchantée te vient en aide : elle endort le dragon, ce qui te laisse le temps de fuir. Tu te mets à courir pour sortir de la forêt. Tu cours tellement longtemps que le soleil se couche. Tu te retrouves en pleine nuit dans un nouveau lieu mystérieux.

Va à la page 32.

23



24

Tu as décidé de relever le défi de ces gardes prétentieux qui te bloquent le passage vers la salle des équipements.

C'est une mauvaise idée ! Plein de courage, tu leur demandes de te prêter des armes pour faire un combat à la loyale mais ce sont des brutes qui ne veulent te laisser aucune chance. Ils refusent et tu te retrouves à les combattre à mains nues. Ils ont très vite le dessus. Tu es dépassé. Tu ne fais pas le poids. Il faut vite t'enfuir et, dans le désordre de la course poursuite, tu trouves un moyen de partir. La pièce est sombre, tu trouves une petite porte qui te mène dehors.

Va à la page 18. Tu entends beaucoup de bruit par là. Quelqu'un pourra peut-être t'aider...

25



26

Horreur !

Tu viens de mettre les pieds dans des sables mouvants. Tu essayes vite de te sortir de là ! Tu sais qu'il ne faut pas se débattre, mais tu ne peux pas t'en empêcher... Heureusement que tu as repéré des arbustes. Tu attrapes de justesse une des branches et tu t'y accroches... mais tu dois attendre que quelqu'un t'aide à sortir de là... et cela peut prendre beaucoup de temps...

Ta quête est terminée. Tu échoues à quelques mètres de la fleur tant désirée. Quelle déception. Tu te voyais déjà en héros sauveur de ta dame, et te voilà accroché à une branche à attendre un passant qui n'arrive pas.

Retourne à la page 3.



28

Tu dis au revoir au nain et choisit le chemin de gauche.

Mais tout à coup.... Quel fourbe ! Le nain t'a trompé !

Tu tombes dans un trou qui était caché par une fleur et là, tu dois affronter un dragon très énervé. Mais ce dragon est un peu bizarre. Il sait parler et il dit : « J'appartiens au nain tapi ».

Tu lui dis que tu veux faire connaissance avec lui. Il est très étonné et ne bouge plus. Tu t'approches du dragon, cela lui fait très peur et pour se défendre, il crache du feu. Tu te mets en boule pour te protéger mais cela ne suffit pas : les flammes te brûlent tout le corps et la fleur t'empêche de remonter. C'est l'échec. Ta quête se termine là.

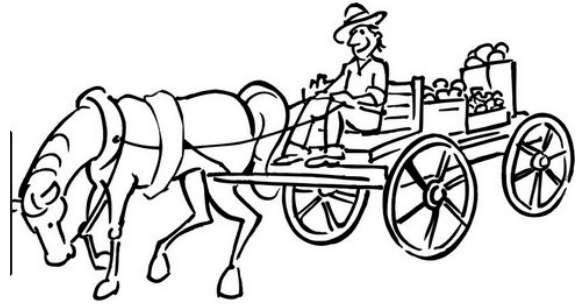
Malheureusement, il faut retourner page 3 si tu veux essayer à nouveau de réussir cette aventure.



Tu as eu une autre idée. Tu sentais bien que combattre un chevalier ne serait pas très malin. Même si Sam est un amateur, toi, tu n'es qu'un page. Tu n'as jamais fait de joute. Tu ne saurais peut-être même pas rester en selle le temps de la course !

L'amie de Sam, dame Lise, est venue te voir pendant que Sam se préparait. Elle t'a indiqué que des marchands étaient en train de quitter le château. Ils avaient fini de livrer le seigneur en vin et ils repartaient avec des tonneaux vides. Tu décides de te cacher dans la charrette des marchands, et quittes ainsi ce lieu dangereux pour toi.

Le voyage dure longtemps. Tu traverses des villages, des campagnes.... Au bout de quelques heures, tu arrives dans une vallée inconnue et tu vois au loin une montagne qui fume.. Un volcan ! Va à la page 42.



Tu arrives devant un gigantesque cimetière. Quelques tombes sont en marbre, d'autres sont délabrées, des croix sont au sol... Étrange...

Tu vois une pancarte avec une énigme pour gagner une potion. Tu te dis que cette potion te servira peut-être dans ta quête, on ne sait jamais. Tu as bien besoin d'aide, mais il ne faut pas non plus être trop imprudent...

[Si tu décides de résoudre l'énigme pour avoir cette potion, va à la page 38.](#)

[Si tu choisis de t'engager dans le cimetière au hasard, pour voir, sans t'occuper de cette histoire d'énigme, rends-toi page 20. Il y aura peut-être des choses à trouver...](#)

33



34

Tu renonces à affronter ces gardes prétentieux qui te bloquent le passage vers la salle des équipements.

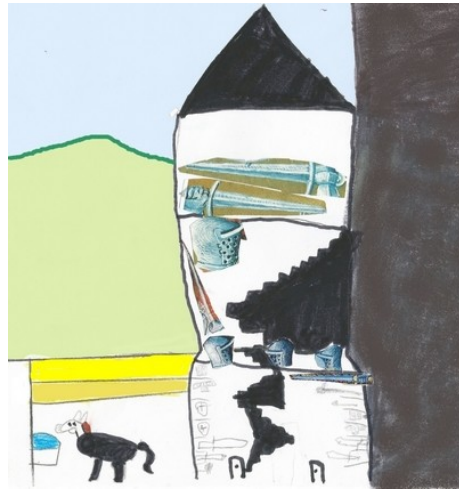
C'est une idée pleine de prudence !

Les gardes t'ordonnent de rester là en attendant de voir ce qu'ils vont faire de toi. Tu t'installas dans un coin et les trois gardes se mettent à jouer aux cartes. Tu essaies de te faire tout petit pour longer les murs vers la sortie. Tu fais le moins de bruit possible.... Un coup de chance, ils se disputent parce que l'un d'eux a triché. Tu profites de la confusion pour t'enfuir.

Tu pars sain et sauf mais sans aucun équipement. Le château est très grand. Il y a peut-être un autre endroit...

Va vite à la page 40

35



36

Bravo !

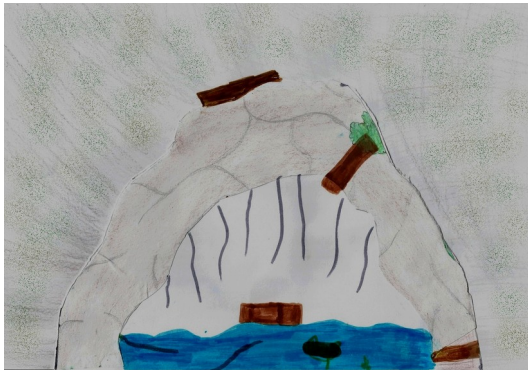
Tu as décidé de passer par la grotte. Ce sera plus long mais certainement plus sûr que lutter contre la puissance d'un volcan.

Cette grotte souterraine est remplie d'eau. Tu as besoin de prendre un radeau. Il faut que tu trouves les cinq morceaux de bois et les dix ficelles qui sont dans les alentours. Tu te lances dans le bricolage.

Construis-toi vite un radeau avant que l'eau ne monte trop haut.

Une fois que tu as réussi cela, tu peux partir vers l'île déserte page 10.

37



38

Tu as décidé de résoudre l'énigme et c'est la bonne décision ! Tu dois compter les cristaux qui brillent et ceux qui ne brillent pas. Il va être très difficile de les trouver dans l'obscurité... Observe bien l'image. Voici l'énigme : « *Nous sommes un certain nombre et nous brillons. Si on nous enlève deux fois le nombre de ceux qui ne brillent pas, nous ne sommes plus qu'un certain nombre.* »

Attention : il y a des cailloux qui réveillent les morts-vivants. Il ne faut pas les toucher. Ces cailloux sont les petits. Les gros sont ceux où tu peux marcher pour avancer.

[Si tu trouves le nombre, va à la page qui correspond au chiffre des unités de ce nombre.](#)

[Si tu n'y comprends rien, fais un tour dans le cimetière au cas où et rends-toi page 20.](#)

39



40

Tu arrives dans la tour diabolique à quatre gargouilles et des canons qui lancent des épées. Il y a deux bougies à côté de la porte et tout en haut de cette tour il y a des griffes de dragon. Ce château semble vivant. Ce n'est pas ici que tu trouveras la fleur d'éléborella. Il vaut mieux repartir. Tu ouvres une porte au hasard et là, sous tes yeux, il y a au sol une bouche géante. Elle n'attend que toi pour manger. Tu vois que de l'autre côté de la pièce il y a une porte. Il faut atteindre cette porte pour pouvoir sortir. Tu peux essayer de contourner cette bouche en longeant le mur, mais il faudra absolument éviter qu'elle te touche. Ce ne sera pas facile. Tu peux aussi essayer d'attraper le lustre pour passer au-dessus de la bouche.

[Si tu as décidé de te balancer au dessus de la bouche, va à la page 14.](#) [Si tu préfères longer le mur en prenant garde où tu mets les pieds, va à la page 12](#)

41



42

Tu arrives au pied d'un volcan nommé « le requin », il est en éruption. Il crache de la lave. Il faut vite sortir d'ici. Il y a plein de fumée avec plein de projections... Il faut vite s'en aller à cause des gaz toxiques.

Deux itinéraires sont possibles ; tu as bien observé les lieux. Tu peux essayer d'avancer en contournant les méandres de la lave du volcan. Tu arriveras plus vite à destination. Tu peux aussi passer sous le volcan par une grotte que tu as repérée. Ce sera peut-être plus long et dangereux mais... On ne sait jamais...

Tout cela a l'air bien compliqué, tu hésites vraiment...

Si tu décides de t'en aller en contournant les méandres de la lave va à la page 16.
Si tu préfères passer par la grotte que tu as repérée, va à la page 36.
Tu peux aussi choisir de faire demi-tour pour trouver une autre solution. Dans ce cas, va à la page 6.

43



44

Mauvaise idée !

Sam a vu que tu fuyais et cela ne lui a pas plu. Il t'a rattrapé et il t'a donné un gros coup de poing. Il te traite de lâche devant tout le monde. Tu souffres d'être frappé et surtout d'être traité de « couard ». Il se déchaîne et ce n'est qu'au bout de longues minutes que quelqu'un lui demande de s'arrêter. Tu es en piteux état ! Tous tes membres te font mal.

Tu dois retourner au château pour te soigner. Des chevaliers te portent loin de Sam l'amateur. Tu ne pourras reprendre ta mission qu'une fois remis sur pieds. C'est à la page 3.



Tu arrives dans la forêt enchantée une forêt très verdoyante et tu entends un ruisseau couler. Tout est calme et agréable : la verdure donne un peu de fraîcheur et le cadre est rassurant après toutes ces péripéties.

Tout à coup tu entends un bruit tu te retournes et tu vois des nains tapis dans l'ombre.

Un premier nain dit « Je sais qui tu es et je connais ta quête. Va à droite, ce chemin que tu vois t'amènera à une clairière. »

Un deuxième nain dit « Je sais qui tu es et je connais ta quête. Va à gauche et prends ce chemin qui te mènera à la fleur d'éléborella que tu cherches. »

[Si tu écoutes le premier nain, va à la page 22.](#)

[Si tu préfères suivre les conseils du deuxième nain, rends-toi page 28.](#)



Bravo !

Tu as gagné : ce chemin mène tout droit à la fleur éléborella. Elle est rose, il n'y en a qu'une seule dans toute l'île. Tu as beaucoup de chance.

C'est une fleur qui est très mystérieuse et elle est magnifique, elle ressemble à une rose mais elle est bien plus grosse. En plus, elle sent très bon.

Mais le temps presse...

Va vite donner la fleur au médecin d'Aliénor, l'épouse de votre seigneur !

Félicitation : tu as réussi ta mission ! Tu as fait preuve de courage et d'intelligence ! Tu es digne de la confiance de ton seigneur !

À très bientôt pour une autre aventure



Ce livre a été réalisé par les élèves de la classe de CE2-CM1 de l'école de Trespoux.

Achevé d'imprimer en avril 2018.

ANNEXE XXV. Brouillons d'élèves

Groupe « Cimetière » (dans l'ordre d'écriture)

Vous arrivez dans le cimetière. Vous voyait
une pancarte qui vous indiquée votre énigme
à résoudre cet de déterait un mort
vivant. Qui vous donnera des posions qui
vous servirons bien mais si vous retrouvait
le mort vivant après 5 minute vous serer
entérat à tout jamais où vous retournerait
à zero et si vous retournerait à zero vous
nauver pas les posions et ces posions se ce
tranceformé en ce que vous voulait.

Vous arrivez dans le cimetière. Vous voyait
une pancarte qui vous indiquée votre énigme
à résoudre cet de déterait un mort vivant.
Qui vous donnera des posions qui vous servirons
après 5 minutes vous serer entérat à tout
jamais où vous retournerait à zero et si vous
retournait à zero vous nauver pas les posions
et cet posions peut se transformé en ce
que vous voulait.

Quel est le désastre le mort renaît est
3 sortie de sa tombe et les cinq minutes son écoulé
notre ^{mission} ~~posion~~ et perdu retourner page 6.

Tu arrives devant un gigantesque cimetière.

Les tombes du cimetière sont en marbre, une pancarte
avec une énigme pour gagner une potion et avec la
potion on peut la recouvrir sur les tombes mais si
on n'a fait toute les tombes et que tu n'as plus de
potion et que tu n'as pas trouvé le mort vivant on
retourne page 6.

Tu as décidé de résoudre l'énigme c'est la solution
Si tu trouves va page... Trouvé sept cristaux qui
nous conduira à la bonne tombe mais ses
cristaux de brille pas. - Si tu trouve, va page...
- Si tu ne trouves pas va pages 24.

Quel désastre! Le mort vivant nous a capturés et nous a
mis dans une tombe avec notre mort vivant. Retournez
page 6.

Groupe « Forêt enchantée »

3 brouillons individuels

Vous arrivez dans la forêt enchantée et rencontrez des
mauvais esprits qui nous empêchent de : découvrir le trésor.

Vous arrivez dans la forêt enchantée dans un endroit très calme et très posés. Tristan arrive dans une clairière très calme avec un paysage verdoyant et des rochers qui mènent à une médaille en or.

Tristan arrive à des sentiers qui mènent à plusieurs chemins il décide de partir dans le chemin de la forêt. Il arrive dans un paysage avec un petit village.

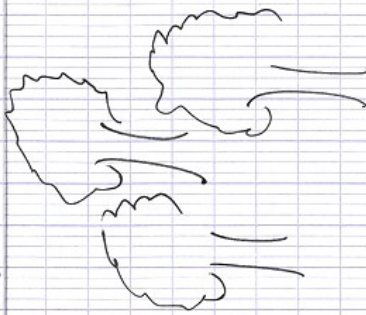
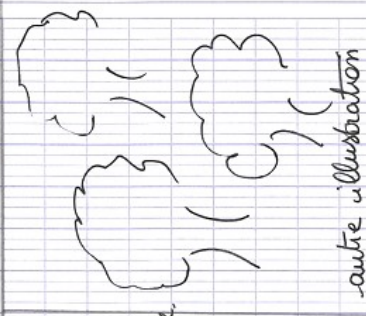
Vous arrivez dans la forêt enchantée un endroit très calme très jolie tout à coup vous entendez un bruit vous regardez tout autour de vous le bruit retentit une deuxième fois vous êtes affolé vous ne savez plus quoi faire il faut vite partir vous arrivez à la page du cimetière et vous êtes par très rassuré au cimetière mais sans faire exprès vous appuyez sur un bouton qui vous renvoie au château recommencer depuis le début.

Vous arrivez dans la forêt enchantée un endroit très calme. Tout à coup Tristan entend un bruit étrange il se retourne et il voit des nain tapis avec une hache. Tristan dit bonjour au chef des nain tapis. Un nain tapis dit que - se que tu viens faire là et Tristan répond je viens chercher la fleur d'éléborella pour aller soigner l'épouse du roi. Pour trouver la fleur il faut traverser des aventures (le cimetière, le rocher, la tour diabolique, les lices, l'île des sort.)

Tu arrives dans la forêt enchantée une forêt très verdoyante et tu entends le ruisseau couler. Tout à coup tu entends un bruit tu te retourne et tu vois des nain tapis. Un 1^{er} nain dit va à droite le chemin t'amènera à une clairière. Le 2^{ème} nain dit va à gauche et le chemin te mènera à la fleur d'éléborella. Si tu écoutes le 1^{er} va à la page 16 et écoute le 2^{ème} tu vas à la page 8. Tristan dit au revoir au nain tapis et reprend son chemin. Tout à coup il tombe dans un trou il du affronte Victor le dragon et malheureusement il faut retourner page 6.

Bais le dragon dis j'appartiens
au main Kapis et Tristan dis je veux
tout de suite faire connaissance
avec toi le dragon tous et toné
ne bouga pas. Tristan s'approcha
donc du dragon mais qui avait
très peur de Tristan donc le
dragon cracha du feu. Tristan
se mit en boule mais qu'il était
loin du dragon parce qu'il
il a aussi un peu peur donc
il s'était reculé. Mais Tristan
n'était pas mort donc il parta
en courant. mais Tristan voulu

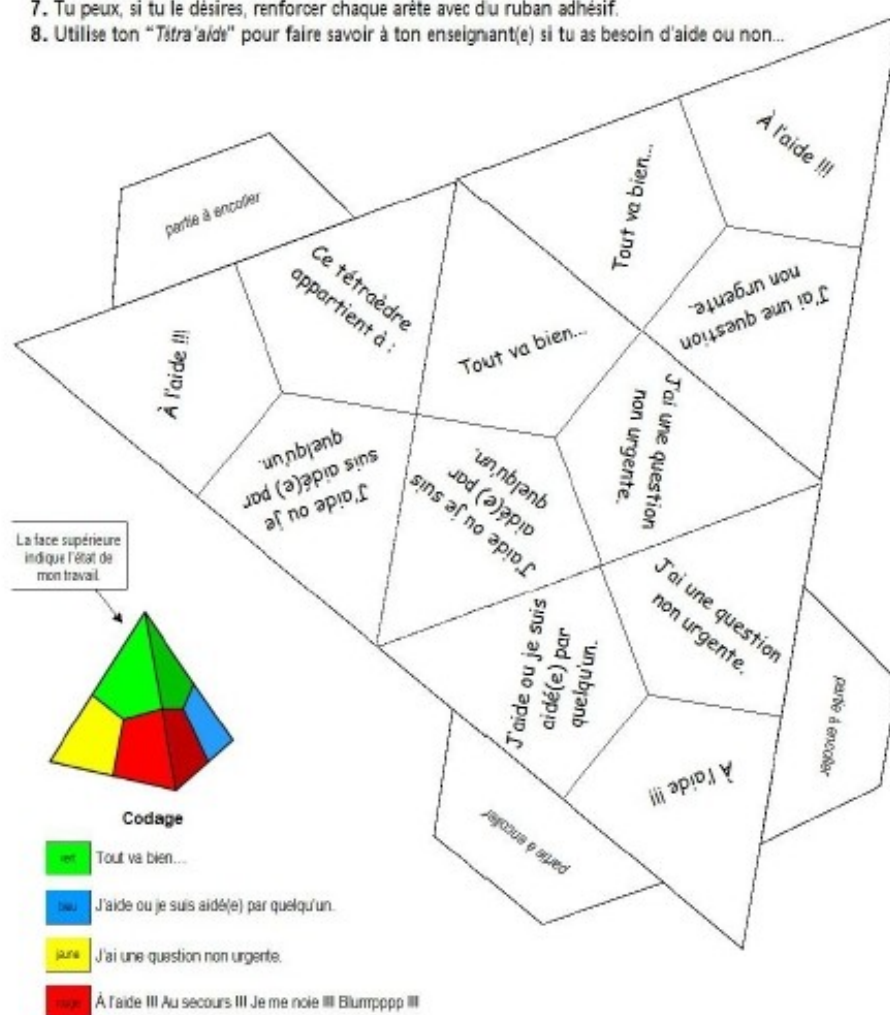
Groupe fait enchantée →

1	2	3
① page 46. Tu arrives dans la forêt enchantée... Description à raconter • Un premier main dit... • Un deuxième main dit... • Si tu écoutes le premier, va page 28. • Si tu écoutes le deuxième va page 28. 	② page 22. Tu vas à droite mais malheureusement la main t'a trompé... Raconter ce qui se passe. Va à la page 32. 	③ page 28. Tu dis au revoir au main et choisis le chemin de gauche. Mais tout à coup... Raconter ce qui se passe. Echec → page 6. 

Le tétra'aide

un tétraèdre régulier pour gagner du temps en classe

1. Découpe la surface extérieure de ce patron.
2. Colorie chaque face d'après le codage ci-dessous. La zone « Ce tétraèdre appartient à : » est à colorier en vert.
3. Inscris ton prénom au bon endroit.
4. En t'aidant de l'illustration, marque les 6 plis nécessaires.
5. Encolle les 3 parties indiquées (pour cela, de la colle "en bâton" est plus pratique...)
6. Réalise le collage des languettes, et donc le montage de ton tétraèdre.
7. Tu peux, si tu le désires, renforcer chaque arête avec du ruban adhésif.
8. Utilise ton "Tétra'aide" pour faire savoir à ton enseignant(e) si tu as besoin d'aide ou non...



© source : <http://ledevoir.free.fr> - version 6