



HAL
open science

S'enseigner l'écriture entre pairs : l'hétérogénéité au service de la cohésion du groupe

Hugo Accos

► **To cite this version:**

Hugo Accos. S'enseigner l'écriture entre pairs : l'hétérogénéité au service de la cohésion du groupe. Education. 2018. dumas-01973061

HAL Id: dumas-01973061

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01973061>

Submitted on 8 Jan 2019

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

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

INTRODUCTION :p 3

I - DE L'ENSEIGNEMENT SIMULTANÉ VERS L'ENSEIGNEMENT ENTRE PAIRS ; L'ELABORATION D'UNE APPROCHE COLLABORATIVE POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRITURE AU CYCLE IV :p 6

A – L'héritage de l'enseignement entre pairs :p 6

1 – Enseignement simultané : p 6

2 – Enseignement mutuel : p 8

3 – Des mutations sur l'espace de classe : p 9

B – L'écriture, tâche complexe : p 10

1 – La maîtrise de la langue : p 10

2 – Une pluralité de posture : p 12

C – Pour un travail de groupe raisonné : p 13

1 – Écriture collective : p 14

2 – Les échanges dans les tâches collaboratives : p 14

II PRÉSENTATION ET ANALYSE DES ACTIVITÉS MENÉES : p 17

A – Réécriture collaborative : p 17

1 – Description de l'activité et de ses objectifs : p 18

2 – Le conflit entre la mutualisation et la répartition des tâches : p 19

B – Confrontation aux pairs d'un projet d'écriture par étape :p 20

1 – Description de l'activité et de ses objectifs : p 21

2 – Densification, contamination et émulation : p 21

C – Inter-correction et mutualisation d'une production : p 24

1 – Description de l'activité et de ses objectifs : p 24

2 – Correction imitative contre partage de l'expérience d'écriture : p 25

[Tapez ici]

CONCLUSION : p 29

BIBLIOGRAPHIE : p 30

ANNEXES : p 31

I DOCUMENT PEDAGOGIQUE : p 31

Grille d'évaluation : p 31

II PRODUCTIONS DES ÉLÈVES : p 32

A - Réécritures collaboratives : p 32

1 – Groupe 1 : p 32

2 – Groupe 2 : p 32

3 – Groupe 3 : p 33

B – Rédaction suivie : p 34

1 – Élève 1 : p 34

2 – Élève 2 : p 35

3 – Élève 3 : p 36

4 – Élève 4 : p 36

5 – Élève 5 : p 37

6 – Élève 6 : p 37

C – Rédaction à quatre mains : p 40

1 – Binôme 1 : p 40

2 – Binôme 2 : p 43

3 – Binôme 3 : p 46

4 – Binôme 4 : p 49

INTRODUCTION :

Le collège Roland Garros se situe dans la commune de Saint Germain lès Arpajon au cœur de l'Essonne. 541 élèves fréquentent cet établissement dont les origines sociales sont très inégales : environ un tiers des effectifs proviennent de foyers CSP -. Bien que l'établissement ne soit pas classé REP car les quotas de boursiers ne sont pas atteints, l'établissement et la commune présentent bon nombre de caractéristiques de ce type d'établissement :

- Inauguré dans les années 1980, l'établissement n'a pas connu de travaux majeurs depuis sa création. Les équipements sont vétustes et le matériel pédagogique est souvent dépassé.
- Le personnel éducatif se renouvelle d'un tiers chaque année, de même pour le personnel de direction. Ainsi, la CPE et le chef d'établissement ont pris leurs fonctions en septembre 2017, le principal adjoint actuel est arrivé dans l'établissement début mars 2018.
- Les violences physiques et verbales sont très présentes au sein de l'établissement. Les propos discriminatoires, les bagarres et le harcèlement sont monnaie courante. La police intervient donc régulièrement pour gérer les conflits et les règlements de compte auxquels les familles des élèves participent parfois.
- La ville de Saint Germain lès Arpajon présente une offre culturelle rudimentaire ; hormis une médiathèque – très peu fréquentée par les élèves – et un cinéma, les activités culturelles des élèves sont pour le moins minimales. Le collège me semble donc incarner le premier vecteur de culture pour eux.

J'ai sous ma responsabilité cette année une classe de cinquième en français ainsi que tous les groupes de latin. La classe de français dont je m'occupe est constituée de 27 élèves, deux d'entre eux sont rattachés à l'ULIS et souffrent de surdité. Il me semble peu pertinent de présenter ce groupe par la traditionnelle division élèves moteurs, élèves moyens, élèves en difficultés. En effet, d'un domaine à l'autre, un élève ne se situera pas dans le même groupe, un excellent lecteur peut par exemple briller dans les activités de compréhension écrite mais rencontrer davantage de difficultés dans la compréhension de la langue. Pire encore, cette présentation de la classe conduit inévitablement à déplorer l'hétérogénéité du groupe, la considérer comme un obstacle, et à se jeter tête baissée dans l'écueil de la stigmatisation des élèves performants et défaillants. Je préfère donc décrire les traits généraux de ce groupe. Les élèves de cette classe sont dynamiques à l'oral, se prêtent volontiers aux activités mobilisant les échanges et la quête de sens, apprécient particulièrement faire part de leurs impressions de lecture et partager leurs travaux d'écriture avec le reste de la classe. Bien que des conflits ponctuels divisent de temps à autre le groupe, il y règne néanmoins de la bienveillance et une forte cohésion.

Une cohésion donc, le sentiment d'appartenir au même ensemble, voir en l'autre quelqu'un qui leur ressemble, avec qui il est possible de partager et d'échanger. Force est de constater le fossé qui se trouve entre la perception d'un professeur de sa propre classe et celle des élèves qui la constituent. Là où le premier s'inquiète de la différence de niveau entre les individus, de la différence du rythme de chacun, de leurs atouts et de leurs handicaps, eux préfèrent se voir comme un tout cohérent. Certes, les élèves diront volontiers d'un tel que c'est un « intello », d'un autre qu'il n'est bon à rien, certains trouveront les activités en classe trop faciles, d'autres au contraire se sentiront dépassés, mais jamais ils ne reprochent la différence de niveau qui les sépare, toujours leur ennui ou leurs difficultés sera du fait de leur enseignant.

De ce constat est née ma réflexion : il me fallait trouver une solution efficace pour mettre à profit cette cohésion, et pourquoi pas même m'appuyer dessus pour dépasser le soi-disant problème de l'hétérogénéité d'une classe. Je me suis alors rappelé ce précieux conseil qui m'avait été donné au cours de mon stage de M1 par ma tutrice : lorsqu'un élève ne comprend pas les explications que son enseignant lui donne, un autre élève est souvent capable de lui venir en aide et de formuler d'une manière bien plus accessible des éclaircissements sur le point abordé. En d'autres mots, un élève prend la place de l'enseignant et triomphe là où ce dernier échoue. Un élève comprend donc mieux un autre élève que son enseignant. Ce phénomène, me semble-t-il, s'explique par le fait que les élèves partagent entre eux bien plus qu'avec leur professeur : un vocabulaire accessible, des références communes, un sentiment d'égalité. L'élève qui explique à l'autre partage son expérience de compréhension, il peut raconter à son camarade comment lui-même est parvenu à comprendre la notion abordée ; de mon côté, je ne le peux plus. Je n'ai pas eu à faire l'effort de comprendre la notion, je me contente de transmettre une connaissance, une compétence ou une méthode. En bref, je ne suis plus un de leurs pairs, et mon discours ne sera donc pas reçu comme tel.

Apparaît alors une brèche dans laquelle je désire m'engouffrer : je souhaite favoriser cette cohésion de classe en multipliant autant que possible les situations où les élèves s'enseignent ce qu'ils ont compris et ce qu'ils savent faire. Je me suis alors demandé quel serait le domaine le mieux adapté à ces pratiques. Après discussion avec ma directrice de mémoire, il nous est apparu que l'écriture mobilise de nombreuses compétences et de connaissances, qu'elle fait intervenir autant la maîtrise de la langue que l'expression personnelle, et, qu'en ce sens, elle incarnerait le domaine le plus adéquat pour mener une réflexion autour de ce que j'appellerai désormais l'enseignement entre pairs.

Ce projet qui incite les élèves à endosser le rôle à la fois d'apprenant et d'enseignant se veut être une mise à profit de l'hétérogénéité. Il vise avant tout à rompre le cou de cette habitude qui répartit les rôles des élèves en fonction d'un niveau général à priori : qu'un même

[Tapez ici]

élève puisse être un référent pour ses camarades en ce qui concerne un élément de la pratique de l'écriture, mais qu'il puisse également se référer à un autre élève plus à l'aise que lui sur un autre point.

Je tâcherai alors de me demander dans quelle mesure les pratiques d'enseignement entre pairs dans le domaine de l'écriture peuvent faire de l'hétérogénéité d'une classe un atout de réussite favorisant la cohésion du groupe en spécifiant les tâches assignées à chacun selon ses qualités individuelles plutôt que son niveau scolaire.

Je présenterai dans un premier temps les pratiques et questionnements théoriques qui ont été menés autour de l'enseignement entre pairs et de l'enseignement de l'écriture afin de calibrer et d'interroger au mieux les activités proposées à ma classe. Il s'agira dans cette partie de déterminer des objectifs pour mes élèves en termes de compétences et savoirs être à atteindre par cette pratique ainsi que la méthode et l'approche à adopter pour y parvenir.

De ce fait, je pourrai ensuite vous présenter les activités que j'ai moi-même proposées à mes élèves. Ce sera l'occasion d'analyser leurs comportements au cours de ces pratiques, les difficultés qu'eux et moi avons pu rencontrer et analyser leurs différentes productions. Je pourrai alors constater la réussite ou l'échec de mon projet et en tirer des recommandations et des conseils pour mes années d'enseignement à venir.

I - DE L'ENSEIGNEMENT SIMULTANÉ VERS L'ENSEIGNEMENT ENTRE PAIRS ; L'ELABORATION D'UNE APPROCHE COLLABORATIVE POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRITURE AU CYCLE IV :

Si le projet peut sembler moderne aux premiers abords, on en trouve en réalité des traces vieilles de plusieurs siècles dans l'histoire de l'enseignement en France. L'enseignement simultané fondé par Jean Baptiste de La Salle puis à sa suite l'enseignement mutuel qui poursuit et généralise le projet en sont les meilleurs exemples. L'un comme l'autre se voulaient être des méthodes d'organisation de la classe quel que soit le niveau ou la discipline enseignée. Pour autant, ces procédés furent abandonnés pour en revenir à un enseignement transmissif plus traditionnel. Pourquoi cet abandon ? Que peut-on réemployer de ces méthodes pour les adapter à un enseignement de l'écriture au cycle IV ? Quelles sont les spécificités de l'écriture auxquelles prendre gare dans cette adaptation ?

A – L'héritage de l'enseignement entre pairs :

Anne QUERRIEN, sociologue et secrétaire générale du CERFI dans les années 1970, s'est livrée à l'analyse de l'école mutuelle. Au-delà de l'aspect militant de son ouvrage, ses recherches s'appliquent à décrire les origines de cette méthode, son fonctionnement, sa mise en place et son évolution au cours de la Restauration.

1 – Enseignement simultané :

Aux origines de l'enseignement mutuel, Anne QUERRIEN décrit l'enseignement simultané imaginé par Jean Baptiste de La Salle. Elle résume ainsi la méthode :

La principale innovation de Jean Baptiste de La Salle est la division des écoliers en groupes de même niveau à qui le maître enseigne simultanément. [...] Les groupes de niveaux ou classes sont au nombre de neuf, divisés chacune en quatre catégories : commençants, médiocres, avancés, parfaits. Le passage de chaque catégorie à une autre se fait chaque mois au vu du catalogue où sont enregistrés les progrès de chacun.¹

Apparaît dès lors la première condition de tout enseignement entre pairs : la constitution de groupes. Cependant, le projet de l'enseignement simultané propose d'assigner à chaque élève membre d'un groupe un rôle défini sur son présumé niveau. En effet, le principe est de

¹ QUERRIEN Anne, *op. cit.*, p. 74 - 75
[Tapez ici]

créer une hiérarchie dans chaque groupe de telle sorte que les référents se multiplient et que la présence de l'enseignant au côté de l'élève ne soit plus nécessaire pour que ce dernier se prête à l'étude. Ainsi, l'élève désigné comme « parfait » remplacera le maître et guidera le « commençant » ou le « médiocre ». Au regard d'aujourd'hui, la méthode peut faire grincer des dents. La stigmatisation des élèves qu'elle propose est essentielle pour le bon déroulement du processus, mais me paraît déterministe. Anne QUERRIEN envisageait également le problème en ces termes : « il restera une queue de traînards qui, hors d'état de suivre, feindront d'apprendre, mais n'auront qu'une fausse instruction, pire peut-être que l'ignorance¹ ». Combien d'élèves aujourd'hui se disent « nuls » en français et envisagent, avant tout effort, leur échec dans la discipline ? Leur attribuer ce statut d'élève en échec ne serait que les inciter davantage à considérer les activités scolaires hors de leur atteinte, l'enseignant lui-même les considérant défaillants...

Si le principe de délégation de l'enseignement me paraît propice à favoriser la compréhension de chacun, permettre à l'élève performant de réemployer ce qu'il a compris afin de transmettre son savoir à un élève en difficultés, il me semble que les rôles de chaque élève avaient peu de chances d'évoluer. En effet, bien qu'il fût prévu que les élèves puissent changer de catégorie selon leurs progrès, je crains qu'en pratique cela ne soit pas véritablement le cas. Admettons que l'élève « commençant » et l'élève « médiocre » finissent effectivement par maîtriser ce que leurs camarades leur ont enseigné et prennent leur rôle, il reste toutefois peu probable – mais surtout peu souhaitable – que l'élève « parfait » régresse vers les catégories inférieures. En ce sens, lorsque la méthode atteint ses objectifs, le maître se trouve alors face à des groupes d'élèves « avancés » ou « parfaits » qui n'ont plus de camarades à qui transmettre l'enseignement du maître. Nous nous retrouvons alors dans une situation d'enseignement direct, peu importe les divisions en groupes ou en classes de niveau.

¹ QUERRIEN Anne, *op. cit.*, p. 79
[Tapez ici]

2 – Enseignement mutuel :

A sa suite, l'enseignement mutuel propose une alternative reprenant le principe premier de l'enseignement simultané.

L'enseignement mutuel a tous les caractères de l'enseignement simultané, mais il y joint un nouveau degré de simplicité et d'énergie. Il fait disparaître d'abord l'alternative qui tourmentait ce dernier, en délivrant de la rigueur des classifications trop générales et trop absolues. Il se prête à de nombreuses divisions et sous-divisions dans l'enceinte du même corps, et sous les yeux du même maître. Ce ne sont plus des alignements, forcés dans la même classe, ce ne sont plus des écoles distinctes dans la division des classes. Chaque élève est toujours à sa vraie place ; les classes se suivent, se tiennent par la main plutôt qu'elles ne sont séparées. Il y a plus, et dans chaque classe ou sous-division, l'élève est constamment situé au degré dont il s'est actuellement montré capable¹.

Le projet diffère à mes yeux en deux points. D'abord, les divisions dans la classe sont nettement moins marquées et laissent la possibilité de transmettre d'un groupe à l'autre. Ce n'est plus une classe morcelée mais un ensemble cohérent où les passages d'un groupe à l'autre se font naturellement et de manière cohérente. D'autre part, le souci de donner un rôle qui convient réellement à un élève apparaît. L'enseignement mutuel semble reconnaître qu'un individu n'est pas seulement « avancé » ou « médiocre », mais qu'il est bien plus souvent les deux à la fois, c'est-à-dire avancé *pour* quelque chose et médiocre *pour* autre chose : il pourra se montrer performant sur une activité donnée et défaillant sur une autre.

Un souci d'interchangeabilité donc, celui de proposer aux élèves différentes postures pour varier les situations d'apprentissages. « La réversibilité est en effet une des caractéristiques fondamentales de l'apprentissage : apprendre *à* et *de*, dans un mouvement collectif. On n'apprend pas dans un collectif qui se fait chaîne, fixation, joug² ». Il est donc essentiel que les élèves tendent à changer de rôle aussi régulièrement que possible, qu'ils aient autant l'expérience de l'apprenant que celle de l'enseignant. Et pour cause, la variation de posture est bien l'unique moyen pour que les élèves *s'enseignent* les uns aux autres, et non pas que des élèves enseignent à d'autres. Il me semble essentiel dans la mise en place d'une méthode similaire de veiller à ce que les élèves se considèrent comme égaux dans le processus. Celui qui prend le rôle de guide pour ses camarades ne le fait que parce que le groupe a consenti à ce qu'il en soit ainsi, il ne devrait donc pas se comporter devant eux comme dans une posture de supériorité mais d'égalité. Un élève n'est pas un enseignant de substitution et ne doit pas le devenir aux yeux de ses camarades.

¹ QUERRIEN Anne, *op. cit.* p. 79

² QUERRIEN Anne, *op. cit.*, p. 90

[Tapez ici]

3 – Des mutations sur l'espace de classe :

L'atmosphère de classe, la place de chacun, le mobilier, les activités proposées : on imagine difficilement qu'une méthode d'enseignement non transmissive puisse reprendre les codes de l'enseignement traditionnel.

L'enseignement mutuel présuppose que les élèves communiquent entre eux, et, puisqu'il découle de l'enseignement simultané, le fassent tous en même temps. Il va de soi que le calme ne caractérise pas les salles de classe organisées selon ce système. « Les écoles mutuelles sont bruyantes »¹. De la même manière, l'espace de classe se voit subir de profondes modifications : « Par rapport aux choses fixées à leurs places, que sont les tables, les bancs, les cercles de lecture, les tableaux de lecture sur le mur, les ardoises fixées sur les tables, les places effectives des enfants changent constamment »². Bien que ce caractère ait pu nuire à la réputation de l'école mutuelle en son temps, je ne crois plus aujourd'hui que l'on puisse s'inquiéter d'une classe dynamique. Ne pas instaurer *un climat de classe propice à l'apprentissage*, tel est le reproche qu'on formulera volontiers à un enseignant dont la classe n'est pas silencieuse. Pourtant, un élève qui se tait n'est pas nécessairement un élève en situation d'apprentissage, mais bien plus souvent un élève oisif. Il me semble qu'il n'y a pas d'incompatibilité entre bruit et travail, et qu'en ce sens, des échanges simultanés entre des élèves curieux et désireux d'apprendre ou de transmettre ce qu'ils savent sont préférables au traditionnel calme qui aujourd'hui encore est perçu comme preuve de qualité d'un enseignant.

« Par cette méthode mutuelle un enfant qui fait partie d'une classe d'une centaine d'écoliers non seulement lit autant que s'il était seul sous les soins du maître, mais épelle soixante ou quatre-vingt-dix mots de quatre syllabes en moins de deux heures »³ alors que dans la méthode individuelle à tout moment 19 écoliers sur 20 sont oisifs, et dans la méthode des frères 60 sur 75. Encore que méthode des Frères et méthode mutuelle partagent la grande innovation qui consiste à obliger les enfants à écrire tout le temps qu'ils ne passent pas à lire⁴.

Au-delà du l'avantage économique sous tendant le propos – il y aurait besoin de moins d'enseignants si les élèves sont plus nombreux en classe – et de l'intérêt de multiplier le nombre d'élèves en activité se cache une dimension qui m'intéresse particulièrement : les élèves écrivent lorsqu'ils ne lisent pas. Il semblerait que les enseignements mutuel et simultané réservent à l'écriture un sort particulier. Certes, l'écriture dont il est question n'est

¹ QUERRIEN Anne, *op. cit.*, p. 109

² QUERRIEN Anne, *op. cit.*, p. 85

³ LANCASTER Joseph, *Système anglais d'instruction, ou Recueil complet des améliorations et inventions mises en pratique aux écoles royales en Angleterre*. Trad. Par François-Alexandre-Frédéric de La Rochefoucauld-Liancourt, impr. de Mme Huzard, 1815, 122 p.

⁴ QUERRIEN Anne, *op. cit.*, p. 80

probablement pas la même au XIXe siècle que celle qui m'intéresse aujourd'hui ; pour autant, il me paraît essentiel d'observer ce qu'il se joue dans l'acte d'écrire pour parvenir à y adapter au mieux les pratiques de mutualisation de l'enseignement.

B – L'écriture, tâche complexe :

L'écriture au cycle IV occupe une large place dans les activités proposées aux élèves. Présente dans toutes les disciplines, elle semble constituer l'un des enjeux majeurs de l'enseignement. La grande majorité de nos évaluations demandent à nos élèves de rédiger, et ce même lorsqu'il s'agit d'évaluer des compétences liées à la lecture ou à la maîtrise de la langue. « Vous répondrez à cette question en rédigeant des phrases complètes » est l'une des formulations canoniques que l'on peut trouver aussi bien dans un questionnaire de géographie que dans une évaluation de SVT.

Pourtant, il revient au professeur de français de transmettre aux élèves les compétences et les méthodes pour parvenir à cette tâche. L'argument déployé à ce sujet étant que l'activité d'écriture dépend de la maîtrise de la langue française, alors même que la pratique et l'évaluation de l'écriture s'étend bien au-delà du cours de français. Mais qu'entend-on par maîtrise de la langue ? Faut-il comprendre qu'enseigner l'écriture revient à enseigner la grammaire française ?

1 – La maîtrise des normes linguistiques :

Lorsque l'on se plonge dans les programmes officiels du cycle IV, les objectifs à atteindre en fin de cycle concernant l'écriture font largement mention des normes linguistiques :

Attendus de fin de cycle

- Communiquer par écrit et sur des supports variés (papier, numérique) un sentiment, un point de vue, un jugement argumenté en tenant compte du destinataire et en respectant les principales normes de la langue écrite.
- Formuler par écrit sa réception d'une œuvre littéraire ou artistique.
- En réponse à une consigne d'écriture, produire un écrit d'invention s'inscrivant dans un genre littéraire du programme, en s'assurant de sa cohérence et en respectant les principales normes de la langue écrite.
- Utiliser l'écrit pour réfléchir, se créer des outils de travail.

Adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces

- Prise en compte du destinataire, des visées du texte et des caractéristiques de son genre et du support d'écriture dès la préparation de l'écrit et jusqu'à la relecture ultime.
- Stratégies permettant de trouver des idées ou des éléments du texte à produire.

- Organisation de l'écrit en fonction des règles propres au genre du texte à produire et à son support.
- Respect des normes linguistiques.
- Vérification et amélioration de la qualité du texte, en cours d'écriture, lors de la relecture et a posteriori.¹

« Respecter les principales normes de la langue écrite », « respect des normes linguistiques » : il est clairement attendu d'un élève que ses productions écrites correspondent à des attentes syntaxiques et orthographiques communes. Pourtant, ces critères se trouvent mêler à des critères moins formels comme celui de la « qualité du texte » ou de la « prise en compte du destinataire ».

Dominique BUCHETON dénonce cette confusion et expose les échecs qui en découlent :

L'écriture est une affaire beaucoup plus compliquée qu'il n'y paraît. On a longtemps fonctionné selon l'idée simpliste que, pour savoir écrire, il suffisait d'enseigner la langue, c'est-à-dire l'ensemble des normes orthographiques, phrastiques, textuelles, pour qu'élèves ou adultes, comprennent, apprennent, écrivent et pensent correctement ! « On enseigne des règles, on donne un devoir, on corrige les fautes. » Comme cela ne marche pas très bien, en particulier pour les élèves les plus en difficultés, on les fait recommencer à l'identique, éventuellement on refait la leçon en plus complexe à l'aide de grilles de critères qui s'avèrent souvent très compliquées. Pour ces mêmes élèves, pour qui la langue écrite n'a que peu d'attrait, le fossé du refus s'agrandit. Ça ne marche pas.²

Ces propos se vérifient à chaque fois que l'on propose à nos élèves des exercices d'écriture en y ajoutant un critère langagier, et notamment celui de l'emploi du point de langue traité parallèlement en classe. L'enseignant désespère alors de voir ses élèves en situation d'échec : eux qui semblaient pourtant avoir compris le cours de grammaire et parvenaient à traiter les exercices durant la séquence sont incapables de réemployer dans un contexte précis le point de langue abordé, comme s'il n'avait jamais été vu en classe. Pour les meilleurs d'entre eux, le résultat semble artificiel et les productions des élèves témoignent d'un emploi maladroit et peu naturel de l'outil langagier évalué.

Il me semble que le problème que Dominique BUCHETON relève est dû à l'absence, à proprement parler, d'enseignement de l'écriture. Nous n'enseignons pas à nos élèves à rédiger, c'est-à-dire imaginer, organiser puis formuler, mais nous nous contentons de leur donner des outils lexicaux, des fiches méthodologiques pour relire efficacement leur devoir ou des séries de « trucs et astuces » pour la vigilance orthographique.

¹ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 ; Annexe 3 : « Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4) », FRANCE. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Le BO. Bulletin officiel de l'éducation nationale [en ligne depuis janv. 1998]. Paris : CNDP Publications administratives, 1981. Disponible sur :

« http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717 »

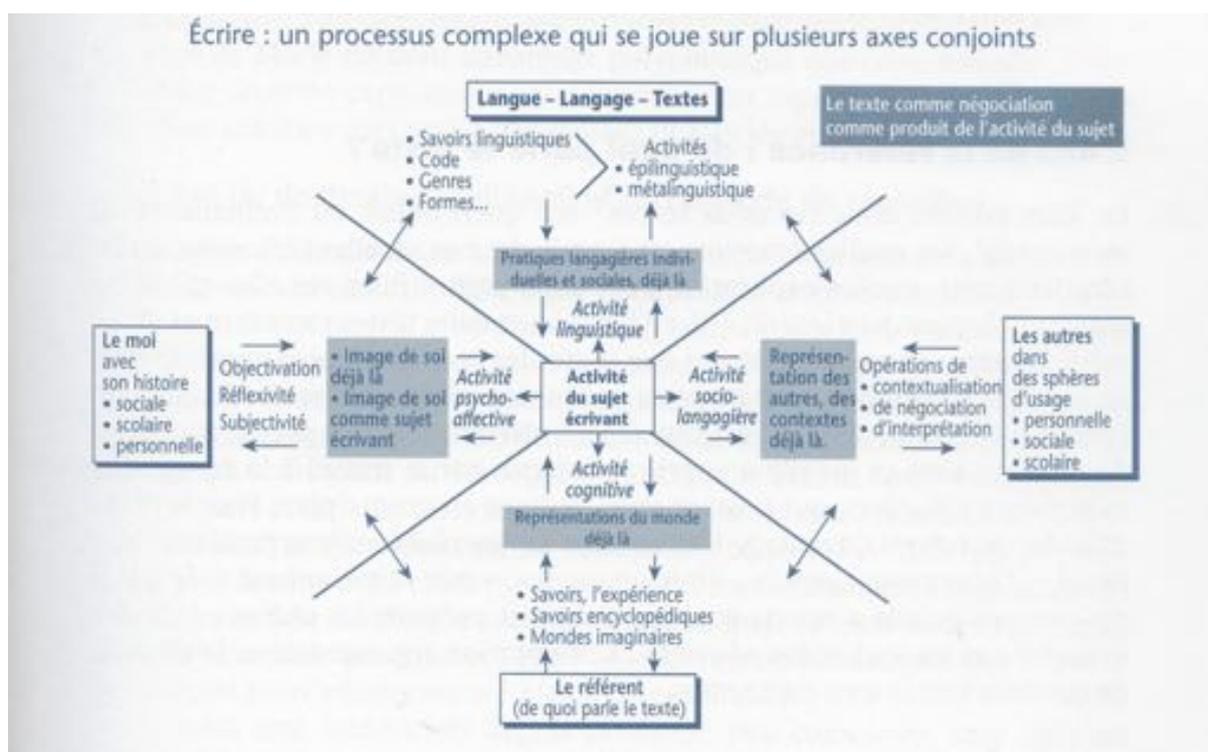
² BUCHETON Dominique (dir.). *Refonder l'enseignement de l'écriture : Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz, 2014 p. 24.

[Tapez ici]

Colette CORBLIN nous renseigne sur le contexte dans lequel les élèves écrivent : « Les pratiques d'écriture antérieures, les apprentissages linguistiques et langagiers en cours, la motivation à écrire, constituent un environnement large dans lequel l'écriture spécifique d'un texte prend racine. »¹ L'accumulation de ces éléments attestent à mes yeux de la complexité de l'acte d'écriture. La vigilance que nous demandons aux élèves dépassent en réalité les normes linguistiques mais l'esprit des élèves est saturé par l'accumulation des objectifs qu'on leur demande d'atteindre et la multiplicité des ressources qui leur est offerte.

2 – Une pluralité de posture :

Si derrière l'acte d'écriture se trouve davantage qu'une série de normes linguistiques à observer, il me faut encore déterminer l'ensemble des opérations qu'effectuent un élève pour aboutir à la production d'un texte écrit. Les travaux de Dominique BUCHETON me sont à nouveau d'un grand secours. La chercheuse a dressé un schéma organisant les différentes activités auxquelles se livre l'élève dans cette tâche² :



¹ CORBLIN Colette « Evaluations et commentaires en narration : effets sur des écrits du cycle 3 » dans PLANE Sylvie et FRANÇOIS Frédéric (dir.), *La fiction et son écriture*, Paris, INRP, 2006, p. 105-121, disponible sur internet : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS033-6.pdf>

p.107
² BUCHETON Dominique, *op. cit.*, p. 29
 [Tapez ici]

Parmi les quatre types de pratiques répertoriées se trouve bien sûr les activités linguistique et cognitive, celles-là même que nous évaluons, mais apparaît sur le même plan les activités psycho-affective et socio-langagière. En somme, la production d'un discours écrit propose aux élèves de se confronter à un exercice scolaire où ils témoignent de leurs compétences et de leurs connaissances, mais également de se livrer personnellement dans leur rapport à eux-mêmes et dans leur rapport au monde. S'il est possible pour l'enseignant de développer les compétences linguistiques par les cours de langue et les compétences cognitives par l'étude des textes, le projet me semble plus délicat en ce qui concerne les compétences socio-langagière et psycho-affective. Ce sont pourtant ces dernières qui concernent tout directement l'écriture, tandis que langue et lecture peuvent être traitées indépendamment.

On comprend alors que l'élève doit apprendre avant tout à jongler entre ces différentes activités pour progresser dans sa pratique de l'écrit. Dominique BUCHETON décrit ce phénomène par la notion de posture. Elle en donne les caractéristiques suivantes :

Les postures sont donc *des instruments psycholangagiers* qui permettent à l'élève de penser la tâche, c'est-à-dire de lui donner un contour et un contenu, de saisir un problème posé, voire de le déplacer ; en même temps, elles servent à le résoudre. Elles forment une sorte de ressort qui devient facilement enfermement si l'élève n'est pas en mesure de convoquer une posture de rechange et ainsi de déplacer son point de vue sur l'objet. Elles dessinent la manière dont le sujet perçoit la tâche d'écriture et son contexte, les objets de travail qu'il se donne, la manière dont il existe dans la tâche, comme sujet écrivant, lisant ou faisant des mathématiques, de l'Histoire ou telle autre discipline.¹

Il devient donc nécessaire de réfléchir aux moyens à mettre en œuvre pour favoriser la capacité des élèves de changer de posture, ou mieux encore, d'adapter leur posture à leurs besoins spécifiques face à une difficulté rencontrée dans leur pratique de l'écriture.

C – Pour un travail de groupe raisonné :

Face à cette pluralité d'opérations auxquelles procèdent les élèves, je perçois dans les méthodes préconisées par l'enseignement mutuel une forte potentialité de réussite. Si un enseignement efficace de l'écriture, on l'a vu, doit avoir pour but de développer la capacité d'un élève à adapter ses postures, les situations d'interaction que proposent l'enseignement mutuel semblent tout indiquées pour parvenir à ce but. Quel dispositif mettre en place pour mutualiser les compétences des élèves ? Quels en sont les effets que nous pouvons escompter ?

¹BUCHETON Dominique, *op. cit.* , p.102
[Tapez ici]

1 –Écriture collective :

Les travaux collectifs proposent aux élèves des situations d'écriture particulières : non plus seuls face à l'activité, il leur est demandé de réaliser à plusieurs, d'échanger et de produire ensemble. L'approche peut sembler étrange dans la mesure où elle consiste à transformer une activité de réalisation individuelle en une opération collective. Dominique BUCHETON a étudié les travaux collectifs de plusieurs classes et en a tiré les conclusions suivantes :

Dans la collaboration à l'écriture collective se sont joués des négociations sur les choix à effectuer et des déplacements langagiers par contamination. Dans les discussions internes aux groupes travaillant les réécritures, les élèves ont échangé les savoirs qu'ils ont intégrés chacun différemment. Le professeur a pu conseiller, répondre aux questions, jouer un rôle d'arbitre quand les choix s'avéraient difficiles, mais ce qui a fait fonctionner les ajustements et lissages langagiers est le collectif de travail. C'est là que l'on observe les variations de postures chez les élèves en interaction : postures de lecteurs et relecteurs, posture critiques, posture première, réflexive, seconde, ludique, créative... dans l'entre-tissage du langage en action où se jouent les objets sémantiques, le sens, la culture autant que la syntaxe.¹

Aux premiers abords, le contrat semble rempli : les élèves adoptent plusieurs postures d'écriture dans l'échange. La chercheuse relève d'emblée les modifications linguistiques opérées par les élèves ; on peut alors considérer que l'écriture collective présente la qualité de soulager l'élève de la charge des normes langagières en la confiant au groupe. Il en va de même pour les autres tâches constituant l'écriture : d'une certaine manière, les élèves procèdent à une répartition des postures plutôt qu'à une véritable alternance entre elle. La production finale répond à tous les objectifs que l'enseignant avait fixés à ses élèves, mais l'objectif réel, celui du développement de la compétence d'adaptation chez les élèves est-il atteint ? Sont-ils réellement auteurs du texte ainsi produit ? N'est-ce pas plutôt le groupe, dans tout ce qu'il a d'uniformisant, qui usurperait la place de l'élève dans un tel procédé ?

2 – Les échanges dans les tâches collaboratives :

Il semblerait alors que la vigilance de l'enseignant doit être toute concentrée à la nature des échanges entre les élèves. Comme nous l'indique Philippe MEIRIEU², il faut distinguer les objectifs formels d'une activité – explicités alors aux élèves – des objectifs réels de développement de compétence chez ces derniers. Il constate alors dans les travaux de groupe différents types d'interactions entre les élèves qui répondent à des objectifs distincts. Dans le

¹BUCHETON Dominique, *op. cit.*, p. 273-274

²MEIRIEU Philippe, *Pourquoi le travail en groupe des élèves ? Repères pour enseigner aujourd'hui*, 1999, disponible sur : « <https://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletgdgde.pdf> » [consulté le 09/04/18]

cadre de mon étude, j'ai choisi de relever les interactions où la question de la mutualisation de la connaissance apparaît :

Le monitorat : Dans ce cas, il s'agit bien de placer les apprentissages scolaires à caractère cognitif au cœur du dispositif. Ici, pourtant, ce n'est pas le maître qui est chargé d'« enseigner », mais un élève qui est placé en position de « moniteur ». Au sens strict du terme, il n'y a pas de travail d'équipe dans la mesure où les interactions sociales sont des relations duelles - comme dans la classe traditionnelle - entre le moniteur et chacun des élèves. Néanmoins la division de la classe en petits groupes peut jouer deux rôles essentiels : utiliser l'hétérogénéité des élèves (souvent vécue comme un handicap) pour introduire des formes de travail différenciées ; permettre aux élèves placés en situation de moniteurs de renforcer leurs acquis en les ordonnant.¹

Dans cette première situation, il semblerait qu'il y ait effectivement mutualisation. Cette interaction parvient à mettre des élèves dans une situation de transmission ; mieux encore, elle profite de l'hétérogénéité du groupe dans son processus. Néanmoins, j'y vois de profonds inconvénients. Elle nuit d'abord au principe de cohésion du groupe car elle n'envisage pas d'interchangeabilité, l'élève moniteur enseigne à d'autres élèves sans que ces derniers ne prennent jamais la place de moniteur. En ce sens, elle ressemble davantage à de l'enseignement simultané que mutuel, reprenant une classification stricte des élèves. D'autre part, elle ne s'applique qu'à une transmission cognitive, et, si on l'applique à l'écriture, ne concernerait alors que ses activités linguistiques ou cognitives qui reposent sur des connaissances. Dans cette mesure, je suis d'avis de considérer cette interaction comme un vecteur de différenciation plutôt que de mutualisation.

La confrontation : Il s'agit ici d'utiliser l'interaction entre pairs afin de déstabiliser des représentations ou des préjugés. Il s'agit de susciter la contradiction et l'inter argumentation afin de permettre à chacun de mettre à l'épreuve ses conceptions et de les argumenter. Le travail en équipe est ici le moyen d'opérationnaliser le conflit sociocognitif dont parlent les psychologues : chacun étant mis en demeure de justifier son point de vue et étant soumis à la critique d'autrui, il y a construction progressive d'une relation objectale par dissociation de ce qui n'appartient qu'à l'univers subjectif d'un sujet et de ce qui est peut être un « objet commun » construit dans l'expérience de l'intersubjectivité. Il est bien évident que, dans cette procédure, l'enseignant doit être particulièrement vigilant afin de ne pas laisser jouer massivement les relations de captation, de fascination ou de domination qui pourraient se substituer à la construction de la relation objectale et renvoyer un élève de son imaginaire à l'imaginaire de l'autre².

La situation d'échange par confrontation envisage quant à elle les élèves sur un pied d'égalité. De cette manière, elle me paraît s'adapter bien mieux à l'enseignement de l'écriture. Les élèves, dans le processus de justification de leur point de vue, développent leurs compétences socio-langagières et adaptent leur discours pour qu'il puisse être reçu par le groupe. Malheureusement, leur développement psycho-affectif court alors le danger de ne pas résister au contact d'autrui. Il revient alors à l'enseignant d'adapter les activités proposées pour que l'individualité de chacun soit préservée.

¹*ibid*

²*ibid*

[Tapez ici]

Au regard de ces considérations, je suis en mesure de dresser quelques prescriptions à suivre pour les activités à proposer en classe :

- La mise en place d'activités de groupe à différentes échelles est la première condition pour une mutualisation de l'enseignement. Il me faudra veiller à faire varier leur composition et leur taille pour que chaque élève puisse endosser différents rôles au cours du processus ;
- Il est nécessaire de distinguer les objectifs formels de chaque activité des objectifs en termes de compétences que je souhaite développer chez mes élèves ;
- Une attention toute particulière doit être portée sur le statut que les élèves perçoivent les uns des autres. Il est essentiel que le sentiment de cohésion initial soit préservé dans le projet, sans quoi les élèves ne se comporteront plus comme des pairs et la réversibilité ne pourra plus s'opérer.

II PRÉSENTATION ET ANALYSE DES ACTIVITÉS MENÉES :

L'élaboration des activités présentées dans cette partie a posé un certain nombre de difficultés :

- En premier lieu, il a fallu déterminer leur fréquence et leur place dans les séquences. Elles doivent s'insérer de manière mesurée dans le rythme général des séances : suffisamment fréquentes pour que les élèves s'habituent à leurs modalités et les considèrent comme de véritables moments d'apprentissage ; suffisamment espacées pour préserver la diversité des travaux que l'on propose à nos élèves.

- Elles sont difficiles à mettre en place, chronophages et ne s'avèrent efficaces qu'à la condition que l'enseignant veille à expliciter chacune de leurs étapes. Les soucis matériels – répartition des élèves dans l'espace de classe, absence ponctuelle, supports proposés – gênent considérablement leur bon déroulement.

- Proposer des situations variées s'est également avéré délicat. Je me suis appuyé sur le critère de la taille du groupe pour déterminer le type de production attendu.

Comment réagissent les élèves dans un contexte de mutualisation de l'enseignement ? À quelles conditions parviennent-ils à endosser différents rôles dans le processus ? Sont-ils davantage capables de changer de posture d'écriture que s'ils étaient seuls ? Voilà les questionnements auxquels je m'efforcerai de répondre dans cette partie de mon étude.

A – Réécriture collaborative :

Cette première activité a eu lieu quelques jours avant les vacances de la Toussaint. Elle correspond à la troisième situation d'écriture que je proposais à mes élèves. En effet, un premier devoir d'écriture leur a été demandé au terme d'une séquence introductive sur le merveilleux. Il était nécessaire, me semble-t-il, d'évaluer d'abord les élèves individuellement sur ce domaine et d'observer la manière dont ils se percevaient les uns les autres afin de constituer des groupes équilibrés et hétérogènes.

1 – Description de l'activité et de ses objectifs :

Le contexte et les modalités de cette activité furent les suivantes :

- L'activité se situe à la fin d'une séquence qui portait sur l'étude d'*Alice au pays des merveilles* de Lewis CARROLL. Une étude sur les temps du récit, leur morphologie et leurs valeurs a parallèlement été menée.
- Cette séance a lieu au moment de la restitution de leur évaluation de fin de séquence. La consigne d'écriture était la suivante : « Imaginez une aventure supplémentaire au récit d'Alice. Votre récit devra être cohérent avec le reste de l'œuvre. Vous veillerez à rédiger un texte au passé (passé simple et imparfait) en faisant bien attention aux valeurs de chaque temps ».
- Des copies d'élèves moyennement réussies sont confiées à des groupes de cinq à six élèves. Il leur est demandé de réécrire le devoir en procédant à toutes les modifications qui leur semblent pertinentes en veillant toutefois à ne pas réécrire un nouveau récit.
- Une grille d'évaluation¹ est construite par la classe pour guider la relecture et la réécriture de la copie d'origine.
- Les groupes sont constitués de manière hétérogène au regard des résultats que les élèves ont obtenus au devoir. Deux des copies proposées appartiennent par ailleurs à des élèves habituellement performants dans l'exercice d'écriture mais dont les travaux présentent de nombreux dysfonctionnements.

Il me paraissait essentiel que les élèves aient eux-mêmes effectué le sujet d'écriture qu'ils allaient corriger pour qu'ils soient en mesure de partager leur expérience. En effet, le but de l'activité était de proposer aux élèves dont la copie serait réécrite un retour critique de la part de leurs pairs tandis que les élèves correcteurs, plus nombreux, se verraient dans l'obligation de convaincre leurs camarades de l'intérêt des modifications qu'ils proposent. Deux types d'interactions auraient alors lieu : des interactions verticales d'abord, l'élève auteur de la copie d'origine reçoit les conseils et les remarques de ses camarades ; mais horizontales également, dans la mesure où chaque élève du groupe participe à l'élaboration de la production finale sur un pied d'égalité, y compris l'auteur de la copie source.

L'organisation des critères de correction que la classe m'a proposés me semblait nécessaire pour pousser les élèves à faire varier leurs postures à la fois lorsqu'ils liraient la copie et au moment où ils la réécrivaient. J'espérais que chaque point soit discuté par le groupe et attirer ainsi leur attention sur la multiplicité des tâches mobilisées par l'écriture.

¹ Annexes, document I - A, grille d'évaluation des rédactions
[Tapez ici]

2 – Le conflit entre la mutualisation et la répartition des tâches :

D'un groupe à l'autre, la méthode adoptée et la production finale diffèrent considérablement. Dans l'ensemble, les élèves ont éprouvé de grandes difficultés à se détacher du poids des normes linguistiques, si bien que l'exercice a parfois consisté en une correction uniquement orthographique et grammaticale du texte d'origine : le groupe 1 a procédé ainsi pour l'intégralité de la réécriture, le groupe 2 seulement sur la première partie du travail¹. Tous les élèves sont alors concentrés sur la même tâche, ce qui favorise des échanges horizontaux et les fameuses discussions orthographiques que l'on retrouve dans les dictées négociées. Cependant, je considère que le résultat final reste peu satisfaisant et que l'exercice n'atteint pas les objectifs de variation de postures d'écriture que j'avais prévus. Il m'est difficile d'envisager une solution à ce problème dans la mesure où j'avais pourtant porté l'attention des élèves sur le fait que les normes linguistiques n'étaient qu'un point à observer parmi d'autres critères...

D'autres groupes en revanche ont mené une réécriture plus globale. Le groupe 3 s'est par exemple attaché à davantage de critères et a ainsi procédé à des modifications de plusieurs natures du texte d'origine. Par densification d'abord, comme l'ajout de détails dans la description des personnages par exemple, attestant ainsi d'une meilleure représentation mentale du récit par les élèves : « Dinah l'attendait en disant » s'étoffe en « Dinah l'attendait assise sur le tapis : »². Je remarque également que les normes linguistiques ne sont pas ignorées dans le processus : le gérondif « en disant » est supprimé et l'incise « dit-elle » apparaît dans le discours direct ; des erreurs d'ordre lexical, orthographique et syntaxique sont corrigées, « tu n'es qu'une simple similie » devient « ta vie n'est qu'une simple simulation », « rapporte-moi du poisson j'ai faim et de l'eau sa me déshydratera » se réduit et se ponctue en « va me chercher du poisson, j'ai faim ! ». La méthode diffère alors. Par chance, les élèves de ce groupe ont joint à leur copie un court texte explicatif témoignant de la manière dont ils se sont organisés dans le travail³. Ils y décrivent une répartition des tâches entre les élèves. Force est de constater que la méthode est efficace dans la mesure où leur réécriture apporte de véritables améliorations au texte d'origine, mais je doute que les élèves puissent mutualiser en procédant ainsi. Au contraire, ils individualisent le travail et entravent de la sorte toute interaction d'apprentissage entre eux.

Par ailleurs, certains élèves se sont intéressés à la cohérence du récit et ont procédé à la rédaction d'éléments inédits. Le groupe 2, insatisfait des éléments rapportant au conte

¹ Annexes, documents II – A – groupe 1 et 2

² Annexes, document II – A – groupe 3

³ Annexes, document II – A – groupe 3

merveilleux, a proposé une fin plus proche de l'univers de Lewis CARROLL : La partie allant de « J'étais la benjamine autrefois j'avait 7 frères » jusqu'à « voici la très vieille histoire comme mon grand-père me l'a raconté » est supprimée et remplacée par :

Alice parti et se promena dans les bois, elle eu une idée : Si je construit une fenêtre dans le ciel et que je monte dans un arbre ». Elle construit une fenêtre avec des bouts de bois trouvez dans la forêt. elle monta dans le plus grand arbre et l'ença la fenêtre dans le ciel. Elle commence à fredonner et s'envole vers la fenêtre, elle ouvrit la fenêtre et se rendi compte qu'elle été dans sa maison la fenêtre de sa chambre¹.

Le groupe 3 invente une fin au récit d'origine qui n'en avait pas : « Mais avant qu'Alice ne puisse répondre ses parents c'étaient transformé en monstres Alice cria de terreur et s'enfuit. Elle courut le plus vite qu'elle put et tomba dans le terrier qui l'a ramena à la réalité. Mais dans quel réalité ? »².

Les deux groupes parviennent ainsi à prendre une nouvelle posture d'écriture et procèdent à une activité cognitive. Cependant, le groupe 2, n'ayant pas opéré par répartition des tâches, ne parvient plus à satisfaire aux normes linguistiques. La fin de leur devoir accumule les fautes d'orthographe et de syntaxe : « elle eu », « si je construit une fenêtre dans le ciel et que je monte dans un arbre. », « des bouts de bois trouvez ».

On peut déduire de cette activité que l'écrit collaboratif ne parvient pas à remplir les deux objectifs qu'il s'était fixé : soit les élèves favorisent les échanges entre eux mais ne parviennent pas à une véritable variation de posture d'écriture, soit les élèves se répartissent les tâches pour adopter davantage de postures mais ne s'enseignent plus rien les uns aux autres.

B – Confrontation aux pairs d'un projet d'écriture par étape :

Cette deuxième activité proposée aux élèves s'est déroulée sur la période entre la Toussaint et les vacances de Noël.

1 – Description de l'activité et de ses objectifs :

L'activité consiste en une rédaction suivie sur le temps d'une séquence qui porte sur les récits de voyage. Voici la consigne qui leur a été donnée en début de séquence : « Un nouveau continent a été découvert. Racontez dans un récit au présent votre expédition sur ce territoire inconnu ». Initialement lapidaire, la consigne s'est complexifiée au fur et à mesure des textes

¹ Annexes, document II – A – groupe 2

² Annexes, document II – A – groupe 3

rencontrés. Expliciter le motif du voyage, rédiger la description d'une nouvelle espèce animale, dresser le portrait de la population autochtone du continent... Les différentes étapes de la rédaction suivent la progression des textes et sont systématiquement suivies d'un temps de partage où les élèves se lisent leur production.

Cette activité est pensée pour favoriser le partage des expériences d'écriture que les élèves ont traversées au cours de la séquence. Le but de la démarche est d'analyser la manière dont ils réagissent aux travaux de leurs camarades et d'observer par comparaison des copies le comportement des élèves dans la confrontation de leurs travaux d'écriture.

Il n'y a pas eu à cette occasion de constitution de groupes au sein de la classe, les élèves partagent leur production à l'ensemble de leurs camarades. Ne pas former de groupes parmi les élèves ne signifie pas pour autant que la mutualisation ne s'opère pas. D'une certaine manière, la classe est ici perçue comme un grand groupe cohérent et uni. Il ne s'agit pas tant de s'attarder sur l'hétérogénéité de la classe que sur sa cohésion : comprise comme un tout indivisible, l'enseignant n'est qu'observateur des moments de partage des productions des élèves. C'est à eux de commenter et de réagir.

Dans un deuxième temps, chaque élève sera libre de modifier ce qu'il a écrit. En effet, l'enseignant n'ayant pas émis de jugement sur la qualité de ce qui a été lu, il ne pourra s'appuyer que sur les remarques de ses camarades et sur sa propre réception des textes dans la relecture de sa production.

Du côté de l'enseignant, sa neutralité est essentielle. Son rôle consistera plutôt à s'assurer de la bienveillance et de la cohésion du groupe. Motiver les élèves à partager leurs travaux, instaurer un climat de confiance entre eux, leur procurer les ressources méthodologiques et littéraires pour élargir leurs références : rien de plus. À la manière d'un animateur d'atelier d'écriture, l'enseignant n'enseigne plus. Il ne conseille, n'arbitre et n'évalue pas les élèves. Le but de l'opération est de leur faire oublier au maximum son statut et leur laisser cet espace pour que chacun se sente légitime à prendre ce rôle. Il m'a semblé que cette situation favoriserait la parité entre les élèves et me permettrait d'observer dans leur production finale l'influence qu'ils peuvent avoir les uns sur les autres.

2 – Densification, contamination et émulation :

En premier lieu, avoir procédé par étapes dans cet exercice d'écriture a eu pour effet de soulager les élèves de la charge linguistique. En revenant plusieurs fois sur leur travail, ils ont pu différer les phases de production des phases de correction. Bien que cela ne soit pas directement dû à la mutualisation de leurs travaux, avoir lu leur production à leurs camarades a

[Tapez ici]

permis aux élèves de se rendre compte de certaines erreurs linguistiques – les ellipses et les répétitions principalement – qu’ils avaient commises.

J’ai également pu observer une densification des textes des élèves dans l’exercice de confrontation. Peu sont les élèves à avoir consenti à me remettre les versions successives de leurs travaux, mais les quelques brouillons qui m’ont été remis présentent des descriptions qui s’étouffent et se spécifient. Leur « premier jet » se transforme, les expansions du nom se diversifient, le lexique est plus spécifique. Voici ce que l’élève 1 proposait pour la description de sa nouvelle espèce animale : « Il a six pattes avec des grandes griffes, trois yeux et il les attaque que a partire de minuit pile ». Après la lecture de sa copie, ses camarades ont déclaré qu’ils manquaient d’informations pour pouvoir se représenter l’animal mentalement. Il propose alors dans sa production finale : « La bête a un poil noir et assez court et presque la gradeur, grosseur et la forme d’un tigre, le cou court, les oreilles pointues, les jambes très musclés, elle est moitié tigre moitié puma »¹. À ce stade, je suis en mesure d’affirmer que la confrontation des écrits des élèves a pour effet notable et récurrent la densification de leurs productions écrites.

D’autre part, un phénomène de contamination apparaît à travers cette activité. Certains éléments des rédactions se propagent à la classe et se retrouvent dans plusieurs productions. Toujours concernant la description d’un animal, on peut lire dans la rédaction de l’élève 2 le passage suivant :

Au bout d’un moment, en pleine forêt, ont se fait attaquer par un animal que je n’est jamais vu. Il a le poil beige, marron, et touffu. Il a aussi 2 oreilles grandes et pointues avec des belles ailes blanches à plumes, 4 toutes petites pattes fines et une longue queue avec une des plumes et l’autre moitié le poil beige et marron. Et se qui m’a fait le plus peur c’est qu’il a un œil bleu et un œil marron. Pour nous en débarasser, j’ai utilisé les coques de noix de coco pour l’assomer. La nuit tombe et là je vois l’animal se mettre sur 2 pattes.²

Des aspects similaires ont été reproduit dans la production de l’élève 3 :

Aujourd’hui, on va en rendonér, un animal surgit de nulle part ! il a les yeux jaunes le jour et violets la nuit, de grandes oreilles ainsi qu’une longue queue. Il a un pelage aussi doux qu’une laine de mouton, quatre petites et une petite tête toute ronde. Dylana essaye de s’en approcher mais malheureusement il s’enfui. On appelle cet animal « JADAMALAR » avec les lettres de nos prénoms.³

Il apparaît ainsi une uniformisation des productions des élèves. Les éléments qui ont plus à certains élèves sont repris et adaptés avec plus ou moins de succès dans d’autres copies. C’est le cas pour le caractère changeant de l’animal de jour et de nuit, ainsi que pour la couleur

¹ Annexes, document II – B – élève 1

² Annexes, document II – B – élève 2

³ Annexes, document II – B – élève 3

de ses yeux. L'enthousiasme des élèves à la lecture de la copie 2 rend manifeste la dimension sociale et affective de cette activité. Le consentement du groupe, les relations entre les élèves et leur influence sur la classe prennent ici une place non négligeable. Il me paraît important de faire remarquer que cette contamination dépasse la simple reproduction dans la mesure où l'élève 3 a adapté ce qui lui plaisait à son propre récit sans pour autant perdre les spécificités de son travail.

A l'inverse, d'autres élèves ont tenté de tirer leur épingle du jeu au cours de cet exercice de partage. Les lectures successives des productions des élèves ont présenté, nous venons de le voir, des similitudes. Les élèves 2, 3, et 4, à l'image de la majorité des élèves, ont contextualisé l'incipit de leur récit. Voici respectivement le début de leurs copies : « Ce soir, j'allume la télé, regarde les infos et découvre qu'un nouveau continent a été découvert ! »¹ ; « Comme tous les matins je lis le journal puis au bout de 25 min je tombe sur un article INCROYABLE. Cet article incroyable parle d'un nouveau monde un nouveau continent a été découvert. »² ; « C'est le vendredi 22/12/17, moi et mon frère regardons la télé quand nous vîmes la météo, disant qu'un nouveau continent a été découvert entre l'Atlantique. »³. Face à l'uniformisation des productions, d'autres élèves tentent de singulariser leurs récits. Les élèves 5 et 6 proposent en guise d'incipit : « Nous venons tout juste de partir, je revois les visages de ma famille en pleurs sur le port mais j'ai été choisi »⁴ ; « JOUR 1 : Je m'appelle Peter Lary, j'ai 27 ans et je suis chercheur spécialisé dans la faune et la flore »⁵. Un incipit *in medias res* pour le premier, la forme du journal pour le deuxième : chacun tente de se démarquer de ses camarades et de singulariser leur production. Je n'avais pas envisagé cette lutte contre l'uniformisation mais j'en suis tout à fait heureux. En effet, elle témoigne de l'émulation qui se produit au cours de ce type d'activité et développe chez les élèves cette qualité essentielle à l'écriture : l'élaboration d'un style.

Au terme de cet exercice, je suis plutôt satisfait des effets de cette activité sur les productions des élèves. Leurs échanges les ont incités à relire et à modifier leur production première. La parité a permis des interactions horizontales et productives : la majorité des élèves ont amélioré leur récit et ont adopté un nouveau regard sur ce qu'ils écrivent. Il me semble alors que les élèves ont appris les uns des autres, ils n'ont pourtant jamais tenté de se

¹ Annexes, document II – B – élève 2

² Annexes, document II – B – élève 3

³ Annexes, document II – B – élève 4

⁴ Annexes, document II – B – élève 5

⁵ Annexes, document II – B – élève 6

transmettre leurs connaissances ou leurs méthodes d'écriture, l'enseignement réside uniquement dans la simple formulation de leurs expériences d'écrivain et d'auditeur.

C – Inter-correction et mutualisation d'une production :

La dernière activité que je présente dans cette étude s'est déroulée quelques semaines avant les vacances d'hiver. Je menais à cette période une séquence portant sur la figure du spectateur. Il s'agissait de développer chez mes élèves, comme il est préconisé par les programmes, leurs capacités à « communiquer par écrit et sur des supports variés (papier, numérique) un sentiment, un point de vue, un jugement argumenté en tenant compte du destinataire et en respectant les principales normes de la langue écrite »¹. Cette séquence se concentrait donc sur le domaine de l'écriture et il m'a alors semblé propice de proposer une nouvelle activité fondée sur l'enseignement entre pairs à mes élèves.

1 – Description de l'activité et de ses objectifs :

Cet exercice portait sur l'appropriation du lexique de la perception qui avait été abordé en amont au cours de cette courte séquence. J'ai constitué des binômes hétérogènes puis leur ai proposé les tâches suivantes :

- La production d'un court texte descriptif répondant à la consigne suivante : « Quel est votre lieu préféré ? Vous rédigerez un texte au présent en veillant à employer des verbes de perception ».
- La formulation de leur avis et de conseils pour améliorer la production de leur binôme ;
- Une mise en commun de leurs travaux en vue d'une production à quatre mains en réponse à la consigne initiale.

La phase initiale consiste en un exercice individuel d'appropriation du lexique de la perception. Conçue pour dérouter les élèves, cette activité leur demande de mener simultanément une activité linguistique contraignante – l'emploi du lexique de la perception – ainsi qu'une activité psycho-affective exigeante. Leur production devrait ainsi témoigner de la difficulté de l'accumulation d'activités au cours de l'écriture : il est probable que la majorité

¹ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 ; Annexe 3 : « Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4) », FRANCE. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Le BO. Bulletin officiel de l'éducation nationale [en ligne depuis janv. 1998]. Paris : CNDP Publications administratives, 1981. Disponible sur :

« http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717 »

[Tapez ici]

des élèves ne parviennent qu'à se concentrer sur une seule d'entre elles et abandonnent alors leur implication personnelle dans leur écrit ou les contraintes linguistiques.

Ils soumettront alors leur production à leur binôme qui aura la lourde tâche de la « corriger ». Cette étape de l'activité présente l'avantage d'inciter les élèves à adopter une posture de relecture. D'abord tout affairés à la recherche d'idées pour leur propre production et du meilleur moyen pour les formuler, les voilà maintenant plongés dans une lecture minutieuse de la copie de leurs camarades, à l'affût d'une erreur d'accord ou d'un défaut de syntaxe. Afin qu'ils ne se limitent pas à une correction orthographique – comme ce fut le cas au cours de l'activité de réécriture – la consigne leur demande également de formuler leur avis de lecteur, les obligeant ainsi à tenir compte des aspects moins formels des travaux de leurs camarades. Enfin, il leur est interdit de cibler un défaut de leurs camarades sans en proposer des pistes d'amélioration. L'élève correcteur pourra à cette occasion s'appuyer sur sa propre expérience d'écriture pour formuler ses conseils et attirer ainsi l'attention de son camarade sur les aspects les moins aboutis de sa production.

Au cours de la dernière phase de l'activité, les élèves remettent leur copie à leur auteur et partagent leurs conseils et impressions de lecture. La réversibilité des rôles de chaque élève s'opère à ce moment de l'activité. Tour à tour, chaque élève émet et reçoit les remarques de son camarade sur sa production. Au terme de cet échange, les binômes reviennent sur la consigne initiale et rédigent un texte à quatre mains. Les deux textes individuels, les corrections ainsi que la rédaction en binôme me sont finalement remis.

L'un des objectifs directs de cet exercice était de déléguer aux élèves la dimension évaluative de l'enseignement. Le sentiment de parité, nous l'avons vu, conditionne la réussite de cette opération : il aurait donc été malvenu de diviser la classe entre élève producteur et élève correcteur. Cette configuration présente l'avantage de fonder la légitimité du correcteur sur son expérience plutôt que sur son niveau de maîtrise de l'écriture, favorisant ainsi l'inclusion de tous les élèves dans le processus.

2 – Correction imitative contre partage de l'expérience d'écriture :

En premier lieu, j'ai pu constater à la lecture des productions individuelles les défauts récurrents et escomptés : les normes linguistiques, le respect de la consigne et l'implication personnelle ne sont pas traités en même temps. Les membres du binôme 1 ont tous deux souffert de cette accumulation de contraintes, l'un d'eux s'est appliqué à rédiger un texte personnel si bien qu'il en oublie la syntaxe de ses phrases, « Les miles odeurs ennivrente de bonbon et les musique de la parade où si trouve Mickey » ; tandis que l'autre ne parvient pas à

[Tapez ici]

employer le vocabulaire travaillé en classe : « Là bas ca sent les plantes. Là bas je touche du goudron. J'entend le vent. J'aime goûter des speculos »¹.

Un souci d'artificialité dans les écrits des élèves apparaît également. Il me semble que ce défaut peut s'expliquer par la nature même de la consigne que j'ai proposée : en demandant aux élèves, soucieux de bien faire, d'employer le lexique étudié en classe, j'ai poussé ces derniers à tordre leurs productions pour y faire apparaître les termes attendus. Un des membres du binôme 2 propose ainsi « Quand on est presque proche de la piscine, on sent l'odeur de la piscine et l'odeur des glaces à la menthe ou grenadine »². À travers ce cours passage apparaît les efforts effectués par l'élève pour insérer l'odorat dans sa production. Répétitive et plutôt vague, sa phrase me semble maladroite et ne parvient pas à retranscrire l'impression ressentie par son auteur.

Les corrections proposées par les élèves n'ont dans l'ensemble pas satisfait à mes attentes, les difficultés qu'ils rencontrent dans leur production se retrouvent au moment de leur relecture. Leur position de correcteur les incite à se comporter comme des enseignants. De la sorte, les élèves imitent ce qu'ils perçoivent de notre métier et tentent de reproduire au mieux ce à quoi ils sont eux-mêmes confrontés :

- Une grande majorité des élèves se limitent à des considérations portant sur les normes linguistiques lorsqu'ils ne se contentent pas d'une remarque trop générale et impersonnelle ; j'ai ainsi pu lire « très très bien qu'une faute continue comme ça »³ ou « bon travail mais fait attention à tes accords et a mettre un peu plus d'adj »⁴.
- D'autres parviennent à formuler des conseils avisés et référencés à la production de leur binôme sans toutefois partager leur expérience personnelle d'écriture. On trouvera alors « Essaie de moins écrire le mot science-fiction et de le remplacer parfois par des autres mot. Tu peux aussi décrire beaucoup plus, il faut développer »⁵ ou encore « utilise tout tes sens, tu as oublier l'odorat. Ajoute des détail : moment de la journée, parfum de la glace... *titre*, utilise d'autres verbes que les principaux »⁶.
- Dans la mesure où les élèves ne maîtrisent pas parfaitement la langue française, leurs connaissances sont fragiles : en résulte alors des corrections fautives proposant une forme erronée en remplacement d'une graphie correcte. Un membre du binôme 4 indique de la sorte

¹ Annexes, document II – C – binôme 1

² Annexes, document II – C – binôme 2

³ Annexes, document II – C – binôme 3

⁴ Annexes, document II – C – binôme 1

⁵ Annexes, document II – C – binôme 3

⁶ Annexes, document II – C – binôme 4

les graphies « sens » et « odeur » à sa camarade là où cette dernière notait « Au fond d'une forêt on sent une douce odeur »¹.

Probablement par imitation de ce qu'ils sont habitués à lire sur leur copie, les élèves ne parviennent que difficilement à commenter les aspects non formels de leurs productions. Leurs conseils, plus ou moins précis et avisés, se relèvent dans l'ensemble opérant pour cibler des défauts langagiers ou de respect de la consigne, mais ne s'appuient pas comme prévu sur leur expérience d'écriture. L'inversion des rôles entre corrigé et correcteur a néanmoins eu lieu et a apporté les effets escomptés : bienveillance, respect des autres et cohésion du groupe ont teinté positivement cette étape de l'activité.

Enfin, l'étape d'écriture à quatre mains s'est révélée efficace pour répondre à l'objectif d'appropriation du lexique de la perception. Certaines productions attestent des progrès du binôme ainsi que d'une véritable mutualisation du travail. Le binôme 1 a ainsi choisi de réécrire une de leur production et est parvenu à conserver toutes les qualités déjà présentes tout en rectifiant la syntaxe et en employant un vocabulaire riche et adéquat :

La rue de Disney

Mon endroit préféré est la parade de disney land paris où je distingue les mélodieuses musiques de mon enfance. L'odeur enivrent des sucreries vient délicatement chatouilles mes narines. A travers la foule, j'entrevois des extraordinaires chars immenses où ce trouve au sommet Mickey et Minie en grandes majestés. Je savoure un délicieuse pomme d'amour devant un incroyable spectacle de dauphin.²

À l'inverse, le binôme 4 a produit un texte inédit mais présentant des qualités similaires :

Les 5 senses de Londres

L'endroit que nous préférons est Londres car il y a plein de monument que nous observons avec envie. Les panoramas de la ville qu'ils nous offrent sont remarquable. Dans Londres nous pouvons apercevoir des marchands de glaces qui nous offrent un grand choix de parfums. Dans les rues de Londres a Noël, nous distinguons des groupes de chanteur, qui nous font découvrir les versions anglais de nos chants classique de Noël. Avant de rentrer a notre domicile, nous découvrons que la neige commence a tomber. Et nous avons la sensation de caresser la neige³.

Au terme de la présentation de ces activités, j'ai pu constater que l'enseignement entre pairs garantissait une zone d'échange sûre et balisée et atteignait ainsi certains de ses objectifs. Émulation et cohésion du groupe, efficacité dans le traitement du programme, différenciation entre les élèves : ces exercices ont dynamisé la classe et ont permis à mes élèves de progresser dans leur pratique de l'écriture. Néanmoins, le poids des normes linguistiques a résisté aux

¹ Annexes, document II – C – binôme 4

² Annexes, document II – C – binôme 1

³ Annexes, document II – C – binôme 4

différentes dispositions prises contre lui et les a trop souvent empêchés de varier leurs postures d'écrivain...

CONCLUSION :

Au terme de cette analyse, ma conception de l'enseignement aura sensiblement évolué. L'actualisation des méthodes de l'enseignement mutuel et son adaptation à l'enseignement de l'écriture demanderaient des travaux de recherche plus poussés pour renouveler véritablement les pratiques déjà présentes.

Il m'aura semblé que la diversité des postures d'écrivain proposée aux élèves par cette méthode répond efficacement aux difficultés qu'ils rencontrent dans ce domaine. En ce sens, la réversibilité des rôles dans les activités d'écriture ainsi que le sentiment de parité entre les élèves incarnent à mes yeux les deux piliers fondamentaux de l'enseignement entre pairs. En concentrant mes efforts sur ces deux éléments, il me semble possible de convertir l'hétérogénéité d'une classe en une force motrice pour l'ensemble d'un groupe.

Néanmoins, alors même que mes lectures préalables avaient attiré mon attention sur la vigilance qu'il me fallait lui consacrer, le poids des normes linguistiques est demeuré un obstacle que je n'ai pas su dépasser. Ce fardeau a trop souvent détourné mes élèves des objectifs que je leur avais fixés et les dispositions prises contre lui n'ont pas permis d'en venir à bout. Je retiendrai alors de cette expérience l'ampleur que prennent ces normes langagières dans l'esprit de l'apprenti écrivain.

Je reste toutefois confiant pour la suite : les effets de l'enseignement entre pairs sur la cohésion d'un groupe ainsi que sur la qualité des échanges en classe m'incitent à persévérer dans sa pratique et pourquoi pas même l'adapter aux autres domaines de l'enseignement du français.

BIBLIOGRAPHIE :

Ouvrages :

- QUERRIEN Anne. *L'École mutuelle : une pédagogie trop efficace ?* Paris : Le Seuil, « Les Empêcheurs de penser en rond », 2005, 182 p.

- LANCASTER Joseph, *Système anglais d'instruction, ou Recueil complet des améliorations et inventions mises en pratique aux écoles royales en Angleterre*. Trad. Par François-Alexandre-Frédéric de La Rochefoucauld-Liancourt, impr. de Mme Huzard, 1815, 122 p.

- BUCHETON Dominique (dir.). *Refonder l'enseignement de l'écriture : Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz, 2014

Articles :

- CORBLIN Colette « Evaluations et commentaires en narration : effets sur des écrits du cycle 3 » dans PLANE Sylvie et FRANÇOIS Frédéric (dir.), *La fiction et son écriture*, Paris, INRP, 2006, p. 105-121, disponible sur internet : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS033-6.pdf>

- MEIRIEU Philippe, *Pourquoi le travail en groupe des élèves ? Repères pour enseigner aujourd'hui*, 1999 disponible sur : « <https://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletgde.pdf> »

Site internet :

- Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 ; Annexe 3 : « Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4) », FRANCE. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Le BO. Bulletin officiel de l'éducation nationale [en ligne depuis janv. 1998]. Paris : CNDP Publications administratives, 1981. Disponible sur : « http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717 »

ANNEXES :

I – DOCUMENT PÉDAGOGIQUE :

Grille d'évaluation :

Respect de la consigne :	Langue :	Qualité des idées :
Texte au passé : l'imparfait et le passé simple sont employés.	Les verbes au passé simple et à l'imparfait sont correctement conjugués.	On peut facilement se représenter le récit dans sa tête.
Cohérence avec l'œuvre de Lewiss CARROLL : cette aventure ressemble aux autres aventures d'Alice et trouverait sa place dans le conte.	Ponctuation, syntaxe, et orthographe dans le devoir de manière générale.	Le texte est plaisant à lire et original
Présence d'éléments merveilleux : des animaux qui parlent, des transformations, la sensation pour le lecteur d'être dans un rêve.		

II PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

A – Réécritures collaboratives :

1 – Groupe 1 :

Rédaction initiale :

Alice rentre dans le château de la reine de cœur.

Quand Alice prit une aiguille et se la planta dans le doigt en espérant que ça la réveille mais elle ne se réveilla pas et elle n'eut pas mal alors elle demandant au chat mais il apparut si lentement qu'elle réfléchit à trois questions en même tant, quand les oreilles du chat apparut elle dit rapidement « c'est un rêve ou pas ? Si ce pays existe pourquoi il n'y a aucun humain ? Et pourquoi tu parles alors que les animaux normaux ne parle pas ? Le chat ne répondit, et il dit doucement en donnant une lettre à Alice :

« Tiens, c'est de la part de la reine de cœur, elle t'invite personnellement à une partie de croquet . »
Sur ce Alice fut contente de savoir qu'une reine l'invite mais elle ne sut ou aller et le chat pointa son doigt vers la droite et elle y alla elle vit le lapin et elle le suivit en espérant qu'il aillent au château par chance le lapin alla au château mais il y avait des gardes le lapin montrait son invitation et Alice remarqua qu'elle l'avait perdu en chemin le chat apparut et dit « par ici » il y avait un passage le chat lui donna du gateau et par chance elle rapetici et une foit dans le château elle but la boisson et elle grandi.

Réécriture du groupe :

Alice rentre dans le château de la reine.

Alice prit une aiguille et se la planta dans le doigt en espérant que ça la réveille. Elle ne se réveilla pas et elle n'eut pas male. Elle demanda au chat, il apparut si lentement qu'elle réfléchit à trois questions en même temps. Quand les oreilles du chat apparurent. Elle dit rapidement : « c'est un rêve ou c'est réel ? »

« Si ce pays existe pourquoi n'y a-t-il aucun humain ? »

« Et pourquoi tu parles alor que les animaux normaux ne parlent pas ? »

Le chat ne répondit pas, et il dit doucement en donnant une lettre a Alice :

« Tiens, c'est de la part de la reine de cœur, elle t'invite personnellement à une partie de croquet ». Sur ce, Alice fut contente de savoir qu'une reine l'invitais. Le chat pointa son doigt vers la droite et il disparut. Par chance le lapin était la et elle le suivit en espérant qu'il alla au château. Par chance le lapin alla au château. Il montra son invitation au garde mais Alice l'avait perdu en chemin. Le chat apparut et dit : « par ici » il y avait un petit passage. Le chat lui donna du gâteau et une boisson, il dit « fais en usage ». Alice mangea le gâteau et par chance elle rétrécit, une fois dans le château elle but la boisson et elle grandit. La partie de croquet commença.

2 – groupe 2 :

Rédaction initiale :

Alice s'étais rendue compte que son réveille était en fait Une fausse réalité elle ne s'était pas rendue compte que la porte de tribunal n'était pas la sortie mais que c'étais en fait un de ses souvenirs de 5 ans. Même l'un de ses plus beau souvenir, elle se souvenue de ce moment car elle se s'était juré de ne jamais oublier se moment avec sa sœur. Elle refermu la porte de ses souvenir avec quelques

larme de joie et de nostalgie Pour sortir par la bonne porte cette fois ci du tribunal la reine rouge la rejoignai en se demandant « pourquoi es ce que vous pleurez cher Alice après m'avoir tenu tête » Alice répondis « quand vous êtes séparé de ceux qui autre-fois vous rendais visite j'avoue que cela vous manque »

- Ne pleure pas cher Alice vous êtes forte
 - Vous croyez (répondit Alice avec du chagrin)
 - J'ai connu ça autre fois.
 - HA BOND, (répondit Alice d'une aire surprit)
 - J'étais la benjamine autrefois j'avait 7 frère et sœur enfin « sœur » j'étais seul fille et sept garçon
 - Où sont-t'il maintenant (demandait alicé intriguée)
 - 3 sont mort en guerre – 2 sont au bout du monde des merveilles ou plus communément appelé « surface » et les 2 derniers sont mort écrasé par une pierre de 2 tonne ils étaient mineur.
 - LA SURFACE !!!
 - oui : Attendez vous voulez rentrer a la surface ?
 - OUI !
 - Tout droit sur votre gauche vous aurez une taupe qui en échange de *Kiedpel vous ramènerais chez vous
 - Kiedpel ?
 - Monnaie du monde des merveilles
 - Vous en avez ?
 - Des Millions ma chère j'étais reine
 - Vous
 - oui – oui tenez
 - Merci
- alicé allait rentrer chez elle et se jura de revenir réexplorer le monde des merveilles.

Voici la très vieille histoire comme mon grand père me l'a raconté

Réécriture du groupe :

Alicé s'était rendu compte que son réveil était en fait une fausse réalité, elle ne s'était pas rendu compte que la porte du tribunal n'était pas la sortie mais que c'était l'un de ses souvenirs de ses 5 ans, même l'un de ses plus beaux souvenirs. Elle se souvint de ce moment car elle s'était juré de ne jamais oublier ce souvenir avec sa sœur. Elle referma la porte de ses souvenirs, avec quelques larmes de joie et de nostalgie, pour sortir par la bonne porte. Cette fois-ci du tribunal, la reine de cœur la rejoigna en se demandant

« - Pourquoi pleurez-vous cher Alicé, après m'avoir tenu tête ? ».

Alicé répondit : « quand vous-êtes séparés de ceux qui vous faisaient sourire, avouez que cela vous manque ». Alicé parti et se promena dans les bois, elle eu une idée : Si je construit une fenêtre dans le ciel et que je monte dans un arbre ». Elle construit une fenêtre avec des bouts de bois trouvés dans la forêt. elle monta dans le plus grand arbre et l'ença la fenêtre dans le ciel. Elle commence à fredonner et s'envole vers la fenêtre, elle ouvrit la fenêtre et se rendi compte qu'elle été dans sa maison la fenêtre de sa chambre .

3 – Groupe 3 :

Rédaction initiale :

Alicé regagna sa maison, Dinah l'attendait en disant :

- Alors comment étais ton voyage Alicé ?
- Mais... Mais... tu...tu... parles ?!
- Oui et Alors

[Tapez ici]

- Bah c'est... c'est l'imaginaire !
- Bref, rapporte moi du poisson j'ai faim et de l'eau sa me déshydratera
- Non, mais... oh je ne suis pas ta bonne, tu ne me parle pas comme sa Dinah compris ?!
- Et moi je ne suis pas chat tu n'es qu'une simple similitude le monde dans lequel tu vis n'est qu'une illusion !
- Tu es un monstre Dana ! Je te déteste

Alors Alice partit en courant en pleure pour aller voir sa mère qui était dans la cuisine et papa qui était dans son fauteuil.

- Ma chérie qu'a t-il ?
- Dina... m'as dit que vous étiez irréel et que je n'étais qu'une simple similitude.

Réécriture du groupe :

Alice regagna sa maison. Dinah l'attendait assise sur le tapis. « Alors, comment était ton voyage, dit-elle à Alice ?

- C'était fatigant, je vais me coucher répondit-elle lassement.
- Avant de te coucher va me chercher du poisson, j'ai faim !
- Je ne suis pas ta bonne, va chercher ton poisson toute seule dit-elle sèchement, je vais me coucher maintenant. Dinah s'enerva et s'écria :

Ta vie n'est qu'une simple simulation et le monde dans lequel tu vis n'est qu'une illusion !

- Tu mens, je ne te crois pas !!! s'exclama Alice ».

Elle courut dans la cuisine et fondit en larmes devant ses parents. Puis elle s'écroula sur le sol et dit :

« - Est-ce tout cela est réel ?

- De quoi parle-tu ma chérie ? S'interrogea son père. Pourquoi pleure-tu ?
- Ne t'inquiète pas chérie on est là ».

Avant qu'Alice ne puisse répondre ses parents s'étaient transformés en monstres Alice cria de terreur et s'enfuit. Elle courut le plus vite qu'elle put et tomba dans le terrier qui l'a ramena à la réalité. Mais dans quel réalité ?

Texte joint à la copie :

Comment c'est passé l'activité ?

On a lu le texte, puis on a réparti les tâches :

Élève 1 a écrit, élève 2 a écrit et lu, élève 3 a lu et a corrigé les fautes, élève 4 a trouvé les idées. On a corrigé en écrivant : au fur et à mesure, puis nous avons tous relu et cherché des choses différentes.

B – Rédaction suivie :

1 – Élève 1 :

Aujourd'hui ma famille et moi nous préparons à décoller à bord d'un petit privé car nous avons entendu qu'une nouvelle île a été repérée par un satellite. Vu que nous sommes très curieux nous décidons d'aller en premier visiter cette île mystérieuse. Nous décollons tout de suite, au cours de notre voyage nous traversons l'Amérique du Sud, sous nos yeux défiler le magnifique paysage du Brésil, je pense que nous ne sommes pas loin. Une fois au sol, nous avons tellement faim que l'on a sauté sur les premières choses qui ressemblent à de la nourriture mais... ce n'était pas bon, nous sommes tous tombés malade. Le lendemain, mon frère qui est herbologue, nous a conçu un remède

[Tapez ici]

contre les mauvaises plantes que nous avons mangés. Nous décidons d'explorer un peu l'île. À la recherche nouveaux territoires qui nous imaginions. Au loin, nous voyons un plaine avec des arbres fruitiers, des cocotiers... il y avait des fleuves et des crocodiles y habitaient. Tout à coup une idée me vient, construisons une demeure qui est officiellement nommé « La demeure crocodile' qui me rappellent les fleuves ou il y avait des beaux crocodiles. Une fois bien installés nous décidons de sortir chasser. Nous marchons dans les bois. Tout à coup nous apercevons plusieurs silhouettes au loin, mon frère et moi très curieux nous décidons de s'approcher lentement. Une fois arrivés nous voyons une tribue apeurée devant nous, ils fuient, nous partons à leur recherche. 10 minutes plus tard, ils nous approchent. Ils veulent nous parler mais nous ne comprenons pas alors, ils décident de nous faire des signes. D'après ce que j'ai compris il y a une bête qui les terrorisent. La bête a un poil noir et assez court et presque la gradeur, grosseur et la forme d'un tigre, le cou court, les oreilles pointues, les jambes très musclés, elle est moitié tigre moitié puma. Elle est appeler « tigruma ». Aurons nous le courage d'aller la capturer ?

Brouillon remis avec sa copie :

Il a six pattes avec des grandes griffes, trois yeux et il les attaque que a partire de minuit pile. Ce pauvre peuple habiller quand peau de bête et sans arme. Moi et mon frère nous allons leur apprendre à construire des armes avec ce que la nature leurs offre.

2 – Élève 2 :

Ce soir, j'allume la télé regarde les infos et découvre qu'un nouveau continent a été découvert ! Je suis tout excitée de découvrir de nouvelles choses sur ce continent, alors je fais mes valises et prends le 1^{er} avion pour aller découvrir ce continent situé Milieu de l'Océan Indien. Une fois arrivée, je regarde autour de moi et me dit :

« A première vue, il n'y a personne ».

Alors je marche et me trouve dans une forêt pleine de bananes et de noix de coco. La nuit tombe, je commence à me construire un campement. Au moment où je mange ma banane, je trouve dans un buisson des boules roses. Je me demande ce que c'est (curieuse comme je suis). Je vais au buisson, j'en cueille une, la renifle, l'ouvre, la goûte et finalement elle a le goût d'une tomate, je suis surprise ! Je ne m'attendais pas à cela. Je prends le temps d'en cueillir puis je vais me coucher. Le lendemain matin, je rassemble toutes mes affaires et reprends mon chemin. En plein milieu de l'après-midi, je trouve un point d'eau, je suis émerveillée par la beauté du paysage alors je décide de m'installer ici et en profite pour aller me baigner. En m'approchant du bord tout à coup j'aperçois un homme en train de crier :

« Au secours, aidez moi, je suis perdu » ! Alors je le ramène à mon campement, le soigne, le nourrit. Il me raconte qu'il habite tout en haut de la montagne. Je réfléchis et décide de le ramener chez lui. Je pense qu'il y aura 4 heures de marche. On se couche pour être en forme demain. A peine le soleil levé qu'on se met en route. Après 2 heures de marche sans parler l'homme me dit :

« - Comment t'appelles-tu ? Mois c'est Hector ».

« - Enchantée Hector ! Moi c'est Louane ».

Nous parlons sans voir le temps passer. Au bout d'un moment, en pleine forêt, ont se fait attaquer par un animal que je n'est jamais vu. Il a le poil beige, marron et touffu. Il a aussi 2 oreilles grandes et pointues avec des belles ailes blanches à plumes, 4 toutes petites pattes fines et une longue queue avec une des plumes et l'autre moitié le poil beige et marron. Et se qui m'a fait le plus peur c'est qu'il a un œil bleu et un œil marron. Pour nous en débarasser, j'ai utilisé les coques de noix de coco pour l'assomer.

La nuit tombe et là je vois l'animal se mettre sur 2 pattes. Nous continuons notre chemin et au bout d'une heure nous sommes arrivés à destination. Et à ce moment la, je découvre tout un village ou les personnes sont habillés en short ! Cela m'a choquée mais après avoir appris à les connaître,

j'ai découvert qu'ils sont gentils, généreux et attentionnés. Ils ont préparé un buffet pour mon arrivé et une chambre pour passer la nuit. Nous faisons la fête et je décide d'aller me coucher. Le lendemain matin, je rassemble mes affaires et ils me font un gros calin (car c'est comme cela qu'ils disent au revoir), je dis au revoir à Hector. Je reprends mon chemin arrive à l'aéroport, prend l'avion, rentre chez moi en me disant :

« J'ai hâte d'y retourner ! »

Fin

3 – Élève 3 :

« Les terres inconnues »

Comme tous les matins je lis le journal puis au bout de 25 min je tombe sur un article « INCROYABLE ». Cet article parle d'un « nouveau monde » un nouveau continent a été découvert. Au début je me demande si ça n'est pas une mauvaise blague. Puis je me dit que ça pourrait être amusant d'y aller. Le lendemain je prends le premier vol pour « les terres inconnues ».

Arrivée là bas le paysage est vraiment magnifique. J'y suis avec quelques amies : Léa, Jordane, Dylana, Marine et Romane. nous sommes arrivées, on plante nos tentes à la lisière d'une forêt et on y passe la nuit. Nous faisons chauffer de l'eau que l'on a récupéré dans l'avion. Aujourd'hui on va en randonnée, un animal surgit de nulle part ! Il a les yeux jaunes le jour et violets la nuit, de grandes oreilles ainsi qu'une longue queue. Il a un pelage aussi doux qu'une laine de mouton, quatre petites pattes et une petite tête toute ronde. Dylana essaye de s'en approcher mais malheureusement il s'enfuit. On appelle cet animal un « JADAMALAR » avec les lettres de nos prénoms. Puis on part observer le paysage. Le lendemain matin, en se levant on aperçoit six grandes personnes, ils ont de grandes oreilles pointues. Tous les yeux verts, malheureusement ils ne parlent pas la même langue que nous. Ils sont étonnés de nous voir. Ils ont une manière de s'habiller très étrange et très coloré. ils ont un petit nez rond, avec les cheveux très lisses. Peu de temps, nous partons chercher un livre de traduction sauf que sur le chemin Romane dit : « mais en fait il n'y a pas de magasins sur ce continent et puis il n'y aura pas la traduction de notre langue ». On retourne à l'endroit où on était, arrivée là bas les Ganarotis ne sont plus là. Après trois heures de marche nous croisons les Ganarotis avec le Jadamalar dans les bras. Ils adorent les animaux, et après ça nous décidons de les laisser tranquille et de retourner au campement. Le lendemain nous faisons nos valises et retournons en France.

Fin

4 – Élève 4 :

C'est le vendredi 22/12/17, moi et mon frère regardons la télé quand nous vîmes la météo, disant qu'un nouveau continent a été découvert entre l'Atlantique. Tout excité mon frère dit : « Allons y allons y ». Dans ce nouveau continent, nous vîmes toutes sortes de fleurs et plantes médicinales. Nous nous avons trouvé entre une guerre de clan, entre un lion et un animal avec des ails, des poils rougeâtres, des dents à serrés, des longues pates, de très longues griffes, des yeux rouges, une longue queue et des écailles de toutes couleurs. Nous vîmes ensuite des habitants. Moi et mon frère eumes peur qu'ils nous accueillissent mal. Mais il nous ont bien accueilli. Ils sont abillés en feuilles rouges, des chaussures faite avec des feuilles aussi et à la fin des chapeaux. Nous repartons au pays le 25/12/17 et nous racontons aux gens le pays découvert. L'île du ZOO

MERCI DE L'AVOIR LUE.

5 – Élève 5 :

Nous venons tout juste de partir, je revois les visages de ma famille en pleurs sur le port mais j'ai été choisie pour partir. Depuis ce matin huit autres personnes et moi sont sur ce bateau à la recherche du nouveau continent que les scientifiques ont découvert.

J'ai peur de ne pas rentrer, j'ai tant envie de voir du neuf, mais je suis bien moi, je pense que l'idée de ne pas rentrer me fait plus peur que d'imaginer ce qu'il pourrait y avoir sur cette île. Mais c'est déjà l'heure de dormir.

Le lendemain matin, il est à peine onze heures, on devrait arriver d'ici une demi-heure. En attendant je relis ce que nous savons de ce pays : Il est peuplé d'arbre d'après les caméras envoyées, c'est dedans que vivent les habitants. Habitants qui nous ressemblent malgré leur peau bleu, les animaux, eux, sont albinos. La végétation est très présente sur ce continent, les arbres sont gigantesques et le sol est vert de gazon. Cette endroit est verte, blanche et bleue, c'est pour cette raison que je me suis habillé en couleur vive. C'est un peu tout ce que l'on sait de ce nouveau monde, mais j'apporterai d'autre information.

Mais j'entends déjà le capitaine annoncer à la radio que la terre est en vue. En sortant sur le pont je confirme à moi-même les information. Une personne de notre équipage remarque un amas de point bleu sur la plage, en réalité c'était les occupants de cette île qui s'eméfiaient de nous tout comme nous nous méfions d'eux...

Nous accostons sans aucun problème. Trois personne ainsi que moi désandons pour explorer ce monde. Pendant ce temps le reste de l'équipage transmet les premières informations au scientifique a qui nous sommes relié. Les habitants nous expliquent avec des gestes qu'ils vivent depuis des milliers d'année sur cette île et qu'ils seraient ravis de rentrer en contact avec des nouvelles personnes. Les habitant sde cette île avait la peau bleu, parlait un mélange de toutes les langues du monde, on aurait dit une douce mélodie de la quelle on avait perdu. Ils étaient très développés, fabriquaient tous leurs objets, maisons et autre en bois. Les rares choses qui n'étaient pas en vois n'avaient pas beaucoup d'utilité, sauf une, elle était posé ans le couloir sur une étagère, elle éteinsellait de mille feu. C'est en la touchant que j'ai tout compris : cette île n'existait pas, c'était une force, du faux, rien n'était réel. Je n'avais pas de solution, alors j'ai du me remettre en route pour la visite de l'île qu'ils nous offraient. Mon hypothese s'est vérifié quand je n'ai plus aperçu notre bateau. Notre bateau s'appelait le « légendaire ».

Les habitants nous ont abandonnés, nous étions assoifés et affamés. J'ai grimpé en haut d'un arbre pour essayer de trouver un point d'eau pour nous rassasier. Mais je me suis piquée sur une boule blanche de la taille d'un ballon de basket fait de coton blanc. Un petit animal en sort. Il est de couleur blanc comme la neige et a de petite tache noire ravissantes, il a une queue extremement longue, quatre oreilles, des bois qui grandissent chaque année et des ailes en plume blanche au reflet gris. Il m'a grimpé sur l'épaule et ma chuchotter a l'oreille son nom et qu'il m'aiderait a sortir d'ici. Accompagner de Parouwin, j'allais enfin commencer le vrai voyage, avec à la clé : ma liberté...

6 – Élève 6 :

Jour 1 :

Je m'appelle Peter Lary, j'ai 27 ans et je suis chercheur spécialisé dans la jaune et la flore. Je recherche de nouvelles espèces animales et végétales, puis je les étudie. Solène, ma fiancée, m'appelle. Je la rejoins dans le salon, elle désigne la télévision de son doigt.

« Que se passe-t-il, demandais-je d'un ton interrogatif ?

- Regarde ! Ils ont découvert un nouveau continent récemment, et ils cherchent des personnes pour le visiter, ca serait une superbe opportunité de découvrir de nouvelles choses. En plus si tu arrives à être sélectionné, tu reviendras avec la somme de 20 000 € ! ».

Surpris, je fais un bond jusqu'à mon téléphone et j'appelle le numéro indiqué sur l'écran. Quelques minutes plus tard, je suis toujours dans le salon.

« Ils vont annoncer les gagnants, dis-je avec enthousiasme, je pris pour partir...

« ... Les chanceux qui auront le privilège de visiter cette nouvelle terre sont : Jimmy Cricket, Libi Pount, Julia et Lou Chow, Megan Stiller et... Peter Lary ! ».

Jour 2 :

Tout est prêt ! J'ai préparé mes valises, pris mon sac de secours, prévu mon livre de survie et regarder une centaine de vidéos youtube « Comment survivre à un naufrage » ! C'est parti pour l'aventure.

« - Nous sommes arrivés au port, criai-je !

- Tu es sûr de vouloir y aller, il est encore temps de revenir en arrière, tu sais ?

- Mais Solène, quelle question ! C'est toi qui m'a proposé de participer à ce concours. Qu'est ce qui te prend tout à coup ?

- Oui je sais, mais... mais je ne pensais pas que ça allait être aussi dur de te voir partir pour si longtemps, sanglote-t-elle...

- Je ne pars que pour 4 mois, et je t'envoierai des lettres, dis-je pour la reconforter ». Les au revoir sont terminés je monte dans le bateau et envoie un baiser à Solène avant de partir.

Jour 5 :

Ca fait déjà 4 jours que nous naviguons vers ce continent inexploré. Au fait, j'ai oublié de vous présenter mes compagnons ! Alors tout d'abord il y a Jimmy Cricket mais tout le monde l'appelle Jimmy. Il, enfin elle, (si vous voyez ce que je veux dire) chausse du 42 mais elle n'est pas très grande. Elle est très belle, une brune aux yeux marrons et avec un sens de l'humour extraordinaire. Ensuite, Libi Pount alias « baby ». On ne sait toujours pas pourquoi on l'appelle comme ça mais ça nous fait bien rire ! Elle est fidèle et drôle. Sa particularité c'est qu'elle a des cheveux extrêmement crépus et très courts. Julia et Lou sont jumelles mais elles ne se ressemblent pas du tout, autant physiquement que mentalement. Lou est très désagréable et immature alors que Julia est drôle et très gentille. L'une a des lunettes, des dents écarté et beaucoup de manières, l'autre a des cheveux magnifiques, des lèvres assez particulières ; (celui lui donne un certain charme) et une passion : la nourriture. Et pour finir Megan ! Elle a un véritable don pour avoir réponse à tout, mais quand elle veut elle sait se montrer très compréhensive. Elle a 64 ans, c'est la plus vieille d'entre nous, donc on la considère comme notre grand-mère à tous. Bref, revenons à nos moutons. Ça fait déjà 4 jours que nous naviguons vers ce continent inexploré. Nous arriverons dans quelques minutes si tout se passe bien. Attendez, j'entends des cris, je vais monter pour voir ce qu'il se passe...

Je pensais que c'était un cri de terreur mais bien au contraire ! Nous sommes arrivés ! Nous accostons, puis je descends du bateau pour aller toucher le sable de cette magnifique île. Puis je crie : « Cette île est la nôtre ! » Tout le monde descend pour me rejoindre et sauter dans l'eau.

Jour 6 :

Cette île est la plus belle chose que je n'ai jamais vu ! Toutes ces couleurs ! Il y a des cocotiers sur toute la plage. L'eau est bleue turquoise, et les espèces d'animaux sont vraiment très variées : il y a des tortues, des renards, plein d'espèces d'oiseaux et de poissons différentes. Au cœur de l'île, le sol est recouvert d'un magnifique vert. Il y a beaucoup de reliefs et de végétation. Mais ce qui sortait vraiment du lot c'était le « végébal ». Il a trois queues en feuilles de palmier dont les pointes sont empoisonnées, sa crête s'étend à plus de deux mètres. Il possède des oreilles torsadées telles des bouces anglaises et ses jambes sont très fines avec au bout des sabots. Nous avons construit une petite cabane où nous pourrions camper. Nous sommes tous en train de nous reposer après cette longue journée.

« - Attendez, j'entends un bruit, chuchote Megan, je crois qu'on nous observe ». Je prends mon arme et je sors : un homme est caché derrière une pierre. « Je n'ai rien à craindre, s'il se cache, c'est qu'il a peur, pensais-je ».

« - Qui es-tu ? demandai-je ?

- Moi, dit-il en begaillant ?

- Oui toi !

- Moi être Húmgana, toi veux faire mal à Húmgana ? Attention, Húmgana avoir une armée, répond-il effrayé.

- Non, ne t'inquiète pas, je ne te ferais rien, murmuré-je pour ne pas réveiller ceux qui dorment.

- Oufff... Húmgana être rassuré. Toi et les tiens voulez visiter village Tintistana ? ».

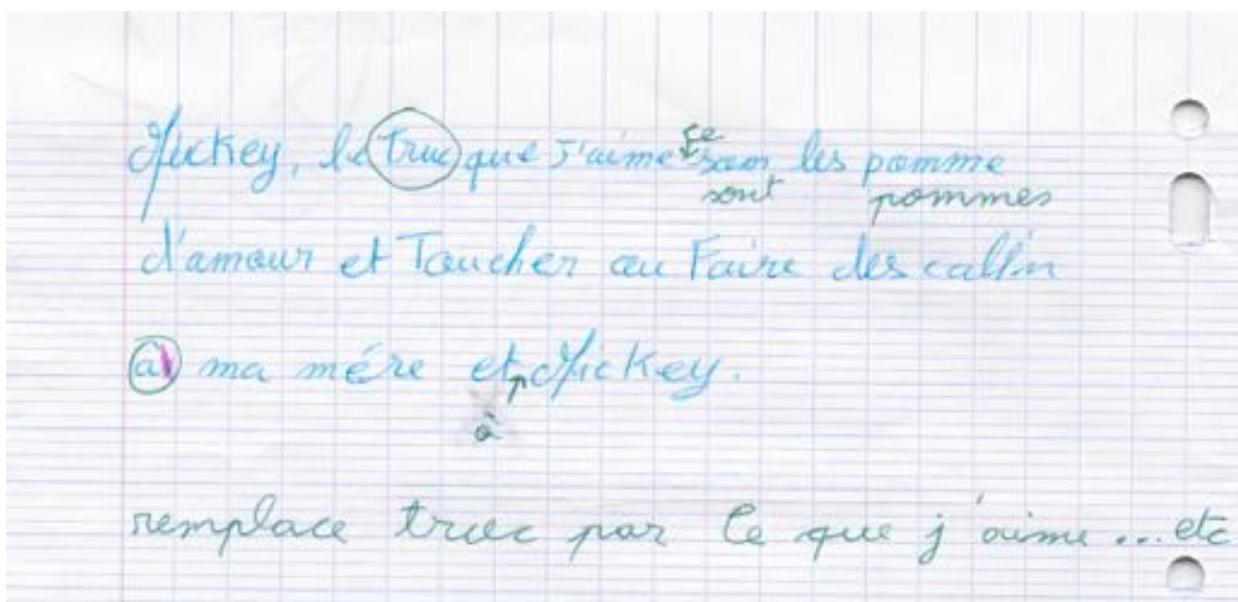
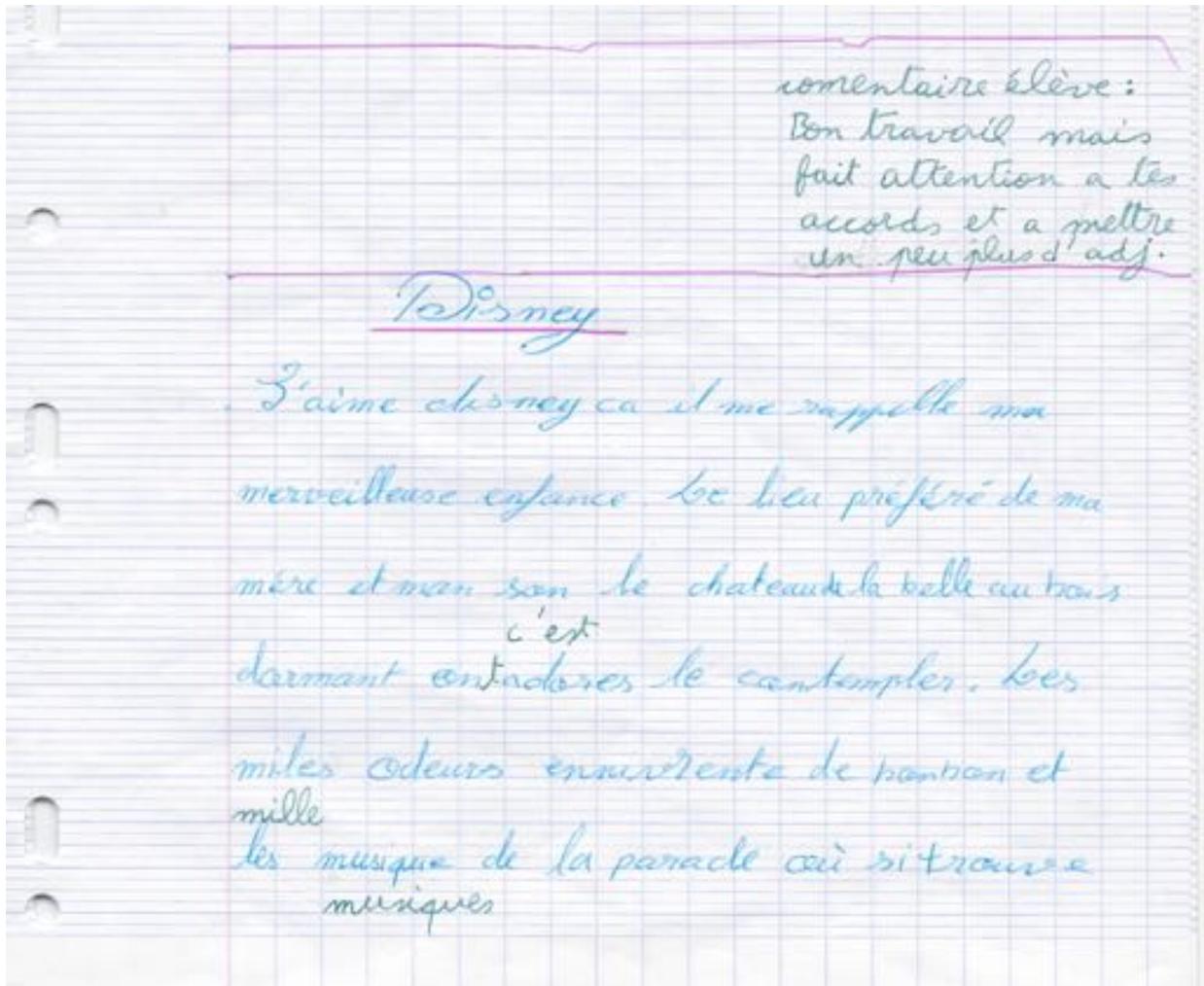
Je suis heureux qu'il est posé cette question, même si je ne le connais pas, j'ai une totale confiance en lui. Je ne sais pas vraiment pourquoi, mais il m'inspire confiance chaleur et sympathie. Sa tribue est très... spéciale. Les « Tintistana » sont vraiment gentils mais leur physique laisse à désirer et ils ne s'en rendent même pas compte ! Ils sont comme nous, mais ils s'habillent parfois n'importe comment, les femmes ne se maquillent pas et n'ont aucune gêne. Pareil pour les hommes. Mais pourquoi cela nous semble-t-il bizarre ? Nous aussi nous sommes censés nous habiller comme nous le voulons, ou même ne pas s'habiller du tout. Être naturel, et sans gêne. Mais la société ne nous y autorise pas ! La société ne veut pas de quelqu'un de naturel (qui soit lui-même). Elle préfère les personnes fausses. La société est nôtre cachot et nous sommes ses prisonniers. Arrêtons de changer pour elle, désormais, ce sera elle qui changera pour nous. J'ai aussi appris qu'il est essentiel de savoir écouter et s'entendre les uns les autres pour pouvoir faire de grandes choses. Les Tintistana, par exemple, ont bâti une maison de leurs propres mains en seulement 1 semaine. C'était vraiment... Je n'ai pas de mot pour décrire ce que j'ai vu. Ils chantent et dansent toute la journée. Ils ont l'air tellement heureux ! Ils sont tous très proches, c'est une sorte de grande famille. C'est d'ailleurs pour ça que je les admire tant. Ils m'ont enseigné la chasse, l'art de la peinture expressionniste et certains plats locaux.

Ce fut un voyage extraordinaire, mais il est temps de repartir. Nous avons tous hâte d'aller répondre aux journalistes pour leur dire à quelle point cette île est magnifique !

C – Rédaction à quatre mains :

1 – Binôme 1 :

Élève 1 :



ne Rédactions à 4 mains: 29/07/18

Mon endroit préféré c'est dans la rue
à il y a là-bas on ^{sent} sent les plantes. Là-bas je
→ touche du goudron. J'entend le vent. J'aime
goûter ^{lui} les speculos devant chez lui.
J'aperçois des maisons. ^{devant}

J'aperçut

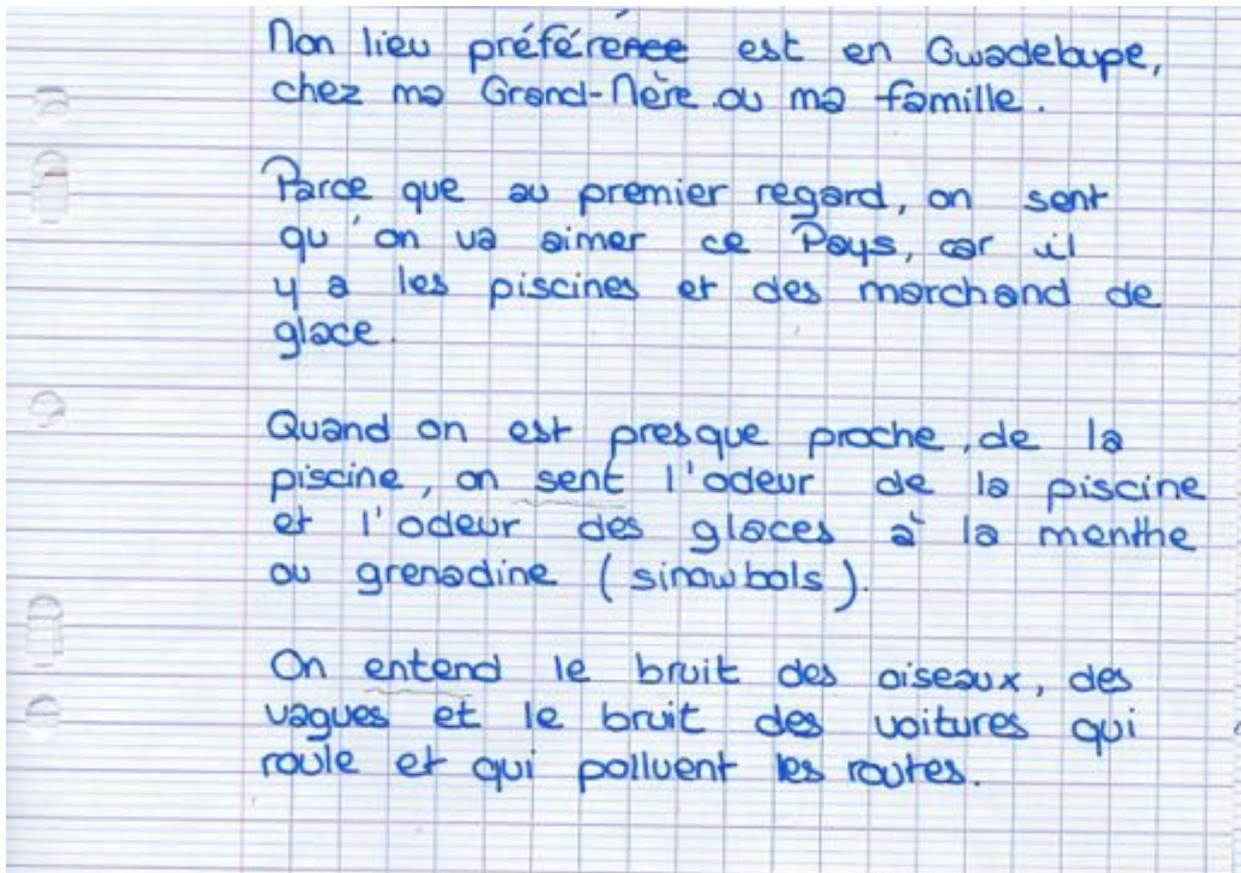
Peur moi Tu doit me dire là-bas^T
et plus de détaille et dire plus de pronom
comme (qui, que, où) les lieu pourquoi Tu
aime le béton tout sa que... Voilà
mes conseil. Tout de même il ya de
l'originalité

Production finale :

né
me
La RUE de Disney
me
Mon endroit préféré est la parade de Disney Land
Paris où je distingue les mélodieuses musiques de mon
enfance. L'odeur envoûtante des sucreries vient
délicatement chatouiller mes narines. Et Travers
la Faule. J'entrevois des extraordinaires chars
immenses où ce Trourse au sommet Mickey et
Minie en grandes majestés. Je savoure un
délieuse pomme d'amour devant un
incroyable spectacle de dauphin.

2 – Binôme 2 :

Élève 1 :



Élève 2 :

Tu devrais juste améliorer
ton écriture et mettre du
blanc quand tu fais une
roture tu ne peut pas toucher l'eau
de mer elle est transparente

Rédaction à 4 mains

Mon lieu préféré est la Corse,

Je vois des plages et la ville et des manèges

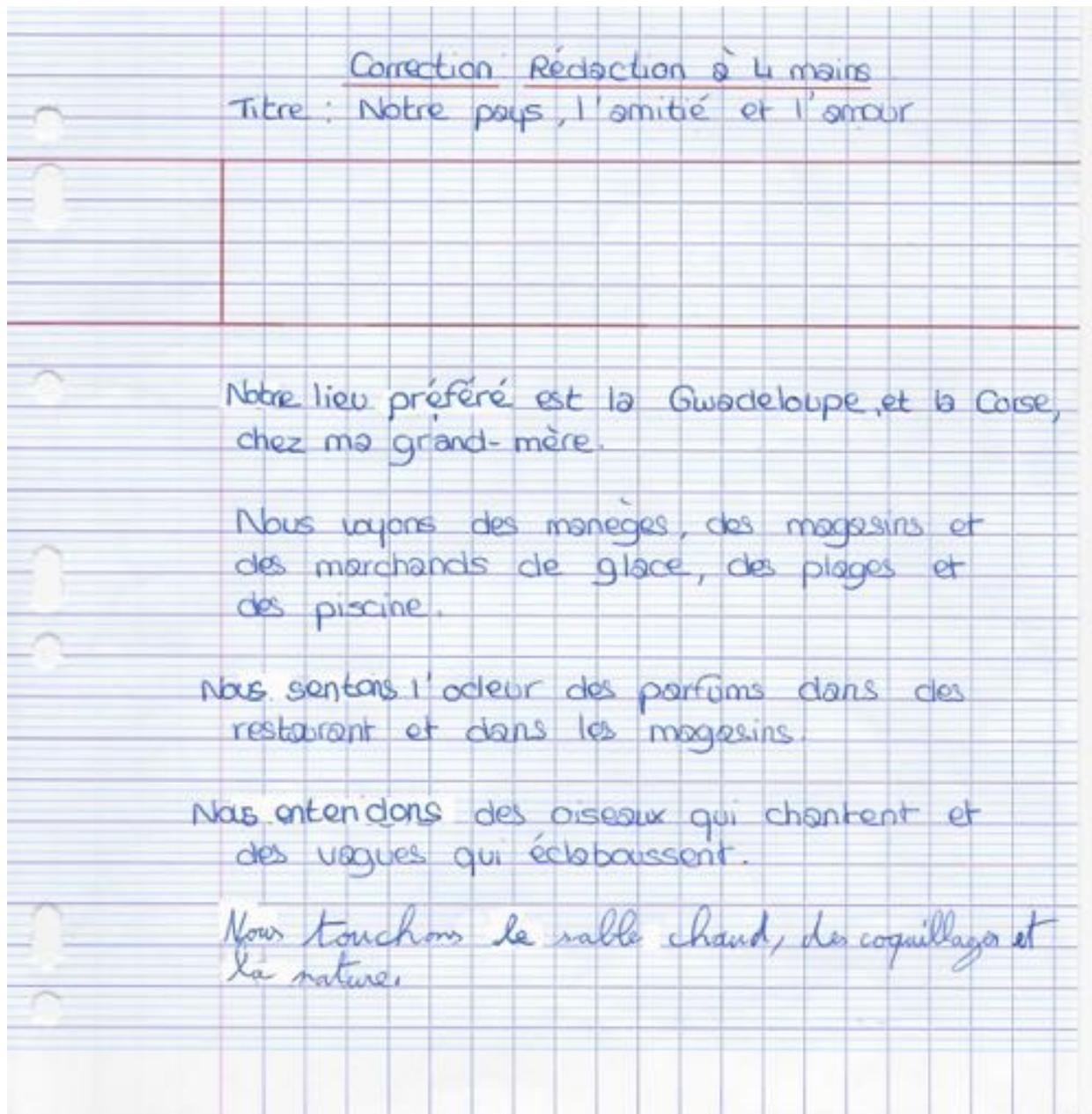
J'entends des oiseaux qui chantent.

J'aime toucher l'eau de la mer et de ^{le} sable.

J'aime ^{savourer} goûter les ^{plats} nourritures au restaurant.

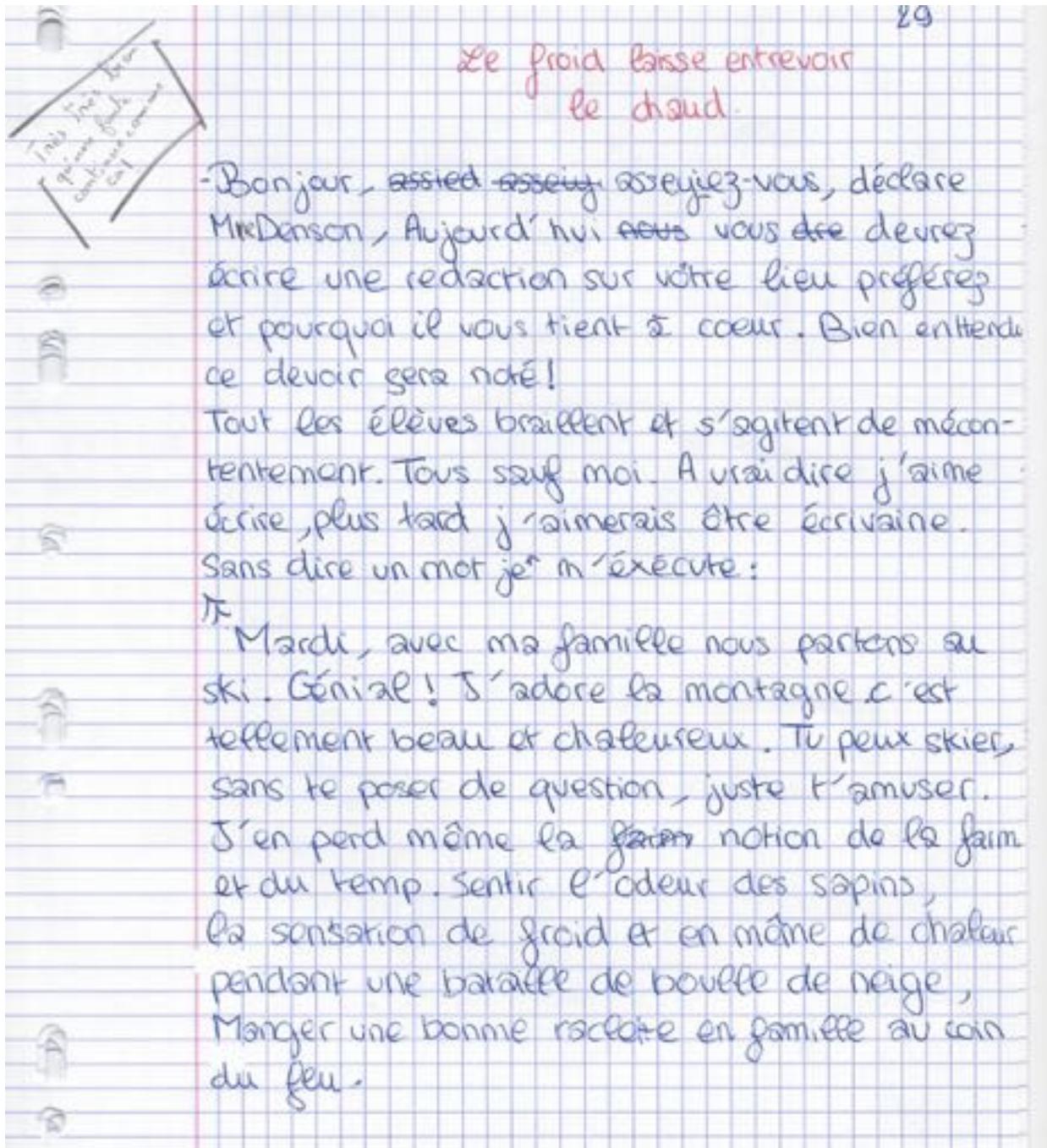
J'aime sentir les parfums, parfums parfums

Production finale :



3 – Binôme 3 :

Élève 1 :



29

Le froid laisse entrevoir
le chaud.

Tous les élèves
pour avoir
complètement compris

- Bonjour, ~~assied~~ ~~assez~~ asseyez-vous, déclare
Mr Denson, Aujourd'hui ~~vous~~ vous ~~de~~ devrez
écrire une rédaction sur votre lieu préféré
et pourquoi il vous tient à cœur. Bien entendu
ce devoir sera noté!

Tout les élèves braillent et s'agitent de mécon-
tentement. Tous sauf moi. A vrai dire j'aime
écrire, plus tard j'aimerais être écrivaine.
Sans dire un mot je m'exécute :

⌘
Mardi, avec ma famille nous partons au
ski. Génial! J'adore la montagne c'est
tellement beau et chaleureux. Tu peux skier,
sans te poser de question, juste t'amuser.
J'en perd même la ~~façon~~ notion de la faim
et du temps. Sentir l'odeur des sapins,
la sensation de froid et en même de chaleur
pendant une bataille de bouffe de neige,
Manger une bonne raclette en famille au coin
du feu.

Futuroscope
Futurauscope

29.01.18

~~Le futuroscope~~ est mon lieu préféré car on y
 voit de la science-fiction, et j'adore ça!
 J'aime la science-fiction et tout ce qui concerne la science fiction.

Le futuroscope c'est:
 regarder de la science-fiction;
 sentir de la science-fiction; manger de la science-fiction; toucher de la science-fiction; et comme

Le futuroscope au futuroscope la science-fiction est partout
 c'est de la science-fiction donc j'aime la science-fiction
 c'est pour ça que j'aime tant le futuroscope cet endroit
 aime le futur et la science-fiction

Futuroscope
ALLER AU FUTURAUSCOPE!

PS: dommage il est trop loin le futuroscope

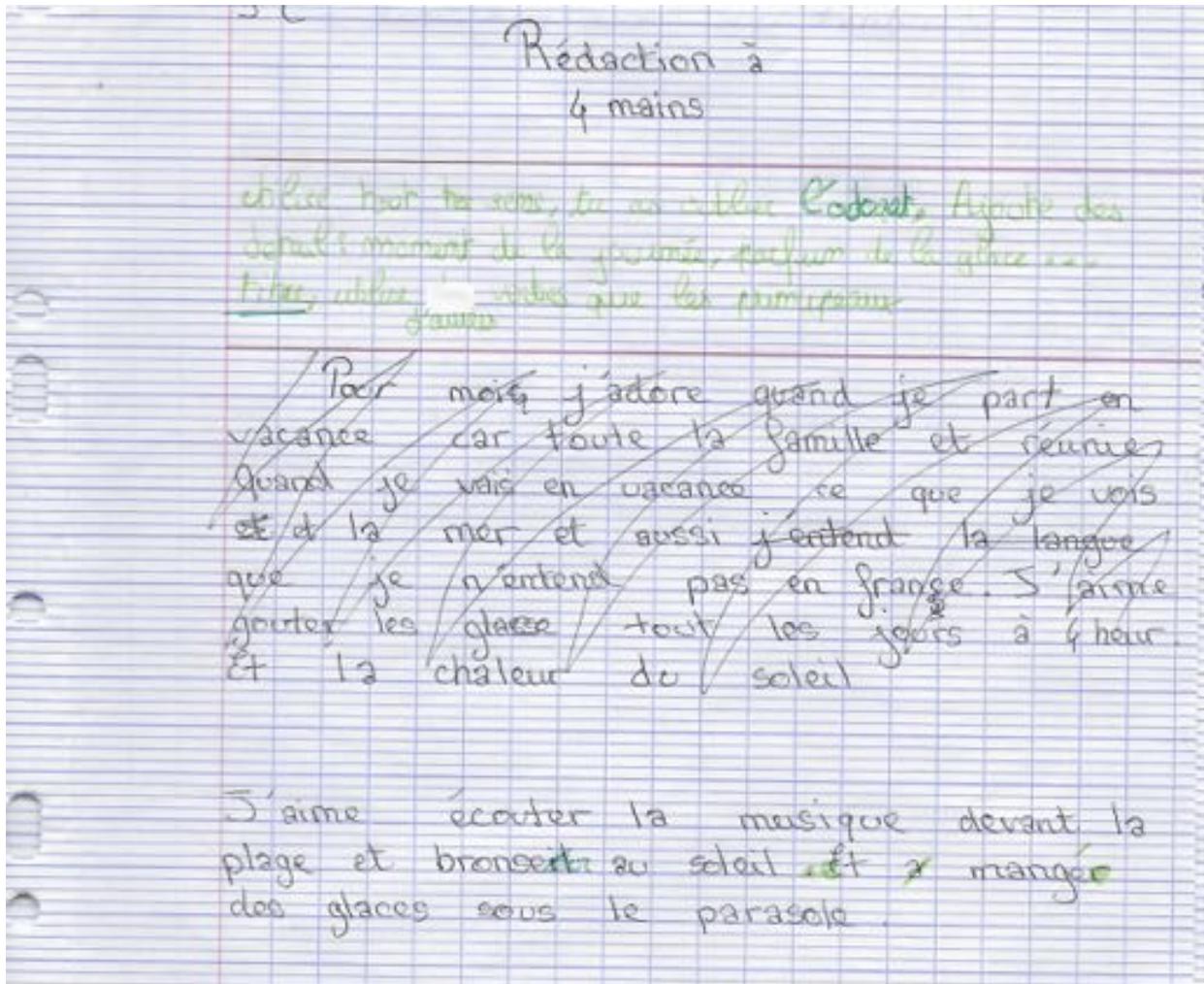
Essaie de moins écrire le mot "science fiction futuroscope"
 et de le remplacer parfois par des autres mots
 Tu peux aussi décrire beaucoup plus,
 il faut développer.

Parc d'Attraction

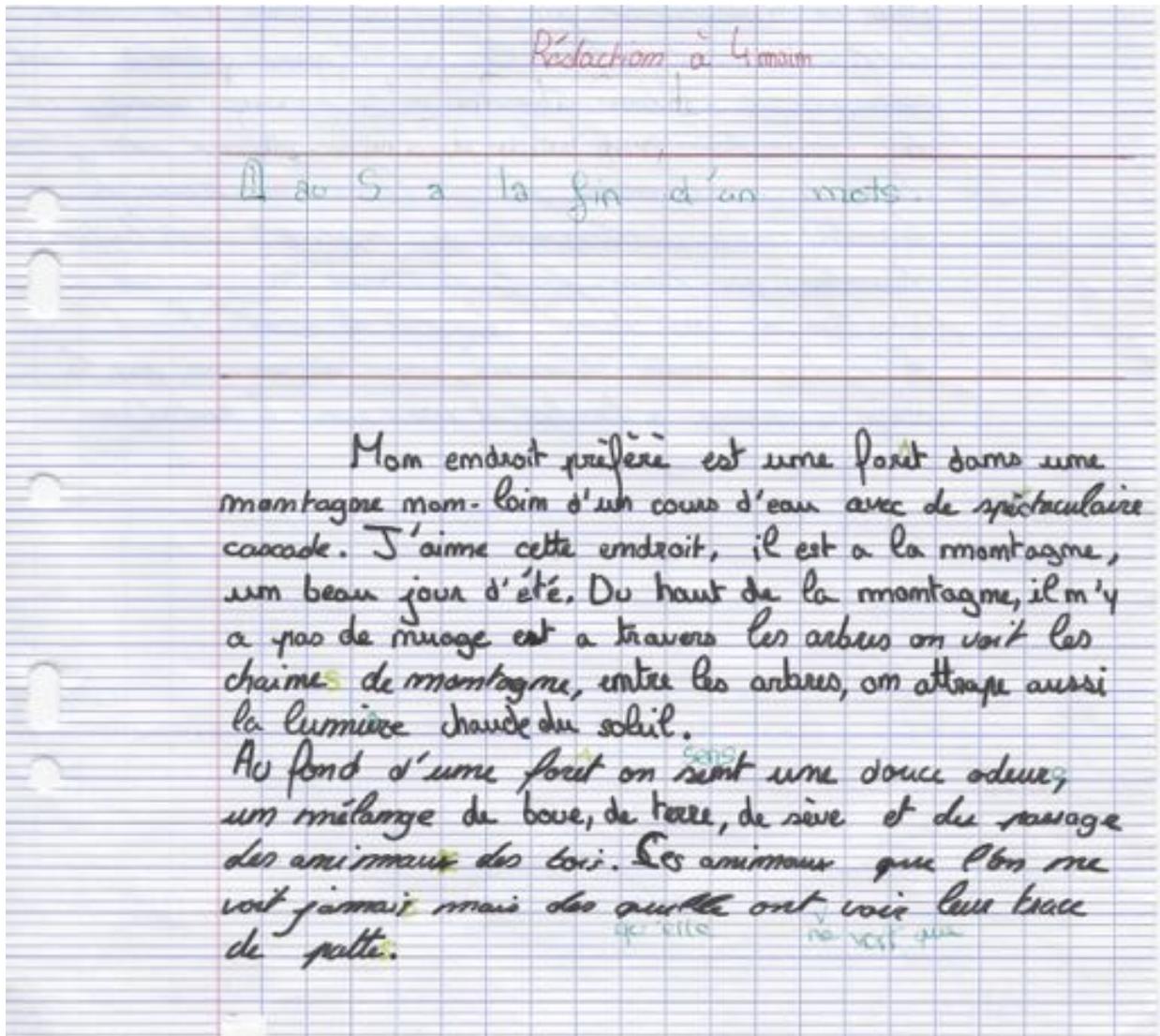
- Es-tu déjà allé dans un parc d'attraction Morgan ? me demande Mme. Denson
- Oui... pourquoi cette question ?
- Je ne suis jamais allé à Disney, ni à Euro park. Je ne suis jamais allé dans un parc d'attraction en fait... Raconte moi ton expérience, s'il te plaît. Elle me supplie limite à genou.
- Bon d'accord. Alors... Par où commencer. Ah oui ! La nourriture est extraordinaire là-bas. On pourrait croire qu'elle sort d'un rêve magique. Il y a de tout, des barbapapas, des pommes d'amour, des sucreries et aussi des hot dog !
Cet odeur sucrée, qu'on peut sentir dans tout le parc, est tellement appétissante. On se sent comme envoûté. Il y a toujours un grand 8 dans un parc d'attraction. C'est une sensation incroyable ! Quand on arrive tout en haut on est angoissé et en même émerveillé par la vue du parc entier.

4 – Binôme 4 :

Élève 1 :



Élève 2 :



Production finale :

Les 5 sens de Londres

L'endroit que nous préférons est Londres car il y a plein de monuments que nous observons avec envie. Les panoramas de la ville que ils nous offrent sont remarquables. Dans Londres nous pouvons acheter des macarons de glace qui nous offrent un grand choix de parfums. Dans les rues de Londres à Noël, nous distinguons des groupes de chanteurs, qui nous font découvrir les versions anglaises de nos chants d'origine de Noël. Avant de rentrer à notre domicile, nous découvrons que la neige commence à tomber, et nous avons la sensation de caresser la neige.