HAL
open science

Sur les chemins de la réécriture avec l'esclave Sacatove... en classe de 5e

Murielle Law-Kuang

To cite this version:

Murielle Law-Kuang. Sur les chemins de la réécriture avec l'esclave Sacatove... en classe de 5e. Education. 2018. dumas-02269047

HAL Id: dumas-02269047

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02269047v1

Submitted on 22 Aug 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.

UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION

espe École supérieure du professorat et de l'éducation Académie de La Réunion

MÉMOIRE de Master MEEF SECOND DEGRÉ

Parcours Lettres Modernes

SUR LES CHEMINS DE LA RÉÉCRITURE AVEC L'ESCLAVE SACATOVE… EN CLASSE DE 5ème

présenté et soutenu par
Murielle LAW-KUANG
20000263

sous la direction de Christine VÉNÉRIN
maitre de conférences en Sciences du langage

Membres du jury :
Marc ARINO, maitre de conférences en Langue et littérature françaises
Christine VÉNÉRIN, maitre de conférences en Sciences du langage

Année 2017-2018

UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION

Ce document est une œuvre de l'esprit, à ce titre il est protégé par le droit d'auteur (article L. 111-1 du Code de la propriété intellectuelle).[1]

Son utilisation implique le respect des règles de citation et de référencement en vigueur (Article L122-5).

Tout usage en violation des droits de son auteur constitue une contrefaçon donnant lieu à des poursuites pénales (Article L335-2 et Article L335-3).

Le plagiat est susceptible de sanction disciplinaire (Article R712-10, 2° du code de l'éducation)

---

1 https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=483DA81744755A8B8693367B094CBB79.tplgfr25s_1?cidTexte=LEGITEXT000006069414&dateTexte=20171108

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier Madame Christine VENERIN, ma directrice de mémoire. Ses conseils clairs, ses corrections et son implication dans la réalisation de ce mémoire ont été pour moi de véritables leviers de connaissances.

Je remercie ensuite ma tutrice Madame Natacha ROY pour son investissement dans mes projets professionnels, ses conseils, son soutien tout au long de mon année de stage. Son expérience, sa disponibilité ainsi que sa gentillesse m'ont permis d'avancer sereinement professionnellement.

Je tiens également à remercier Monsieur Thibaut EMMONET, professeur principal de la 5ème A, ainsi que toute l'équipe pédagogique de la classe, qui m'ont épaulée et soutenue dans ce projet. Leur collaboration et leur investissement m'ont permis de prendre conscience de la notion d'esprit d'équipe et de l'importance du mot « équipe ».

Je tiens à remercier grandement les élèves de la classe 5ème A. Ces derniers m'ont fait grandir en tant que professeure et m'ont permis de voir ce métier non plus comme une transmission de savoir uniquement mais comme un véritable échange humain, une construction du savoir et du savoir-faire.

Et je veux enfin remercier très chaleureusement ma fille Léa et mes parents pour leur patience, leur amour, leur soutien sans faille durant cette année d'étude.

SOMMAIRE

INTRODUCTION ……..3

1. Quels sont les enjeux de la réécriture ? …….……5

1.1. Qu'est-ce que la réécriture ? 5
1.1.1. Une phase des processus rédactionnels ……..5
1.1.2. Ce qu'en disent les théoriciens ……...8
1.1.3. Ce qu'en disent les programmes du collège de 2015 ……...12
1.2. Lien entre lecture et écriture ……..…13
1.2.1. Qu'est-ce que lire ? ……..…..13
1.2.2. L'interaction lecture-écriture ……14
1.2.3. Le rôle de la lecture dans le travail d'écriture / réécriture ……16
1.3. Pourquoi réécrire ? L'intérêt de la réécriture ? ……..…18
1.3.1. Réécrire pour se démarquer ……..18
1.3.2. La réécriture : une activité cognitive très enrichissante ……21
1.3.3. La réécriture : de multiples facettes ……...…24

2. La réécriture au cœur de l'atelier d'écriture ……..26

2.1. Qu'est-ce qu'un atelier d'écriture ? ……...…26
2.1.1. Définition théorique …… 26
2.1.2. Fonctionnement de l'atelier d'écriture ……..29
2.2. L'atelier d'écriture au sein de la 5ème A ……31
2.2.1. Le profil de la classe 5ème A ……...…31
2.2.2. Projet de la classe ……...…33
2.3. La mise en place de l'atelier ……35
2.3.1. Le travail préalable à la mise en place de l'atelier ……35
2.3.2. Le fonctionnement de l'atelier en classe ……...…38
2.3.3. La mise au travail ……..39

3. Analyse pédagogique et didactique de l'atelier d'écriture ……...41

3.1. Le déroulement de l'atelier ……41
3.1.1. Les réactions face au projet ……...…41
3.1.2. La lecture comme déclencheur de l'écriture ……..42
3.1.3. Le passage à l'écriture ……...45
3.1.4. Savoir se relire et se corriger ……48
3.2. Le travail sur la langue …….……...54
3.2.1. La place des aspects formels au sein de l'atelier ……...54
3.2.2. Analyse de différents jets ……..61
3.2.3. La révision, un moment de partage et de consolidation des connaissances ……..65
3.3. L'atelier comme engagement de soi ……...68
3.3.1. Écrire ensemble ……68
3.3.2. Prendre possession de son texte ……70

CONCLUSION …….72

Bibliographie et sitographie ……..74

Annexes ……...77

INTRODUCTION

Mon établissement d'affectation, le collège Lasalle Saint-Michel, propose un parcours privilégié et particulier aux élèves se trouvant en très grandes difficultés. Ces classes dites « classe A » (A pour aménagée) se déclinent de la 6ème à la 4ème. Les élèves pouvant intégrer ce système d'amélioration sont des jeunes qui sont non seulement en difficultés scolaires (grosses lacunes accumulées au fil de leur scolarité) mais qui connaissent également pour une majorité d'entre eux des troubles de l'apprentissage plus ou moins sévères. Ils sont parfois issus de systèmes tels que l'ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) ou suivis en parallèle par la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées).

En charge de la 5ème A, je découvre avec appréhension une classe de 21 élèves qui connaissent les exigences et les attendus de ce parcours car ils y étaient depuis la 6ème. Je me retrouve alors au sein d'une équipe pédagogique très investie et dynamique qui m'explique avec précision les différents profils de la classe et le fonctionnement de l'équipe (des heures de concertation sur un planning défini à l'avance et un projet annuel). Chaque niveau propose un projet afin de mettre en avant ces élèves, de leur permettre de prendre confiance en eux et leur faire comprendre et ressentir qu'ils « sont capables de ». Le groupe classe est grandement sollicité, une entente conviviale entre les élèves est primordiale et le travail de l'équipe pédagogique essentiel au bon fonctionnement de la classe.

M. Emmonet, professeur d'EPS et professeur principal de la classe est venu me voir et m'a parlé d'un éventuel projet : écrire ou réécrire un récit en rapport avec l'histoire de La Réunion. Il avait pensé à l'époque du colonialisme et du marronnage. Enchantée par son idée, j'ai commencé à lire des textes d'auteurs réunionnais. En lisant le texte « Sacatove » de Charles-Marie Leconte de Lisle, auteur réunionnais du 19ème siècle, j'ai été très touchée par cet amour interdit entre l'esclave, amoureux à en perdre la vie, et la fille du propriétaire. Impensable à cette époque du colonialisme de croire en une alliance entre un noir et une blanche.

En réunion de concertation, il a alors été décidé de monter un projet de réécriture autour de ce texte, de planifier une sortie au Centre Culturel du Brûlé, et de proposer à tous les élèves du collège une exposition autour de tout ce travail. Chaque professeur contribue au bon déroulement de ce projet qui met en avant les compétences écriture et lecture, développées en cours de Français. Je décide donc de mettre en pratique un atelier d'écriture. L'atelier est une façon ludique et créative d'aborder les textes littéraires et de se lancer dans la pratique de l'écriture. La finalité de mon travail est alors de réécrire le texte « Sacatove » et de le lire non plus comme une nouvelle mettant en avant

les atrocités de l'esclavage mais comme un conte merveilleux où le féérique et une situation finale heureuse permettraient à ces élèves d'égayer un peu leur propre vision de la vie.

Des interrogations constantes me hantent alors : comment la lecture de « Sacatove » et d'autres contes merveilleux permettra-elle de déclencher chez ces jeunes en difficultés une motivation afin de produire eux-mêmes un texte avec toute sa cohérence générique et textuelle ? Comment faire émerger chez ces élèves l'envie de lire et d'écrire, de se mettre dans la posture de l'écrivain ? Comment vont-ils concevoir cette notion d'atelier d'écriture ? Ces questions sont la toile de fond de mon mémoire de recherche à visée professionnelle dans le cadre du master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation). Travailler en atelier d'écriture, de réécriture était pour moi l'occasion de mettre ces élèves devant leur plus grande appréhension : l'écriture et leur montrer alors que l'écriture pouvait se vivre autrement qu'une contrainte ou une évaluation, qu'ils pouvaient prendre plaisir à écrire et à s'améliorer dans les domaines de la langue (orthographe, conjugaison, vocabulaire, syntaxe).

Ce questionnement m'a permis de réfléchir à la mise en place de mon atelier de réécriture tout en m'appuyant sur les réflexions des élèves et leurs difficultés. Dans la première partie, je m'attacherai donc à donner du sens au terme « réécriture » autour de définitions et de notions théoriques précises tout en montrant l'importance de passer par l'étape de la lecture pour pouvoir m'attarder dans la deuxième partie sur la mise en place de l'atelier en classe (travailler sur la notion d'atelier, du déroulement des différentes séances) et enfin rendre compte d'une analyse réflexive sur celui-ci et en faire apparaître les enjeux didactiques dans la troisième partie.

1. Quels sont les enjeux de la réécriture ?

Au premier abord la réécriture semblerait être le simple fait de réécrire. Pourtant elle est plus complexe que cette simple définition. La composition du mot lui-même fait apparaître clairement le radical « écrire » précédé du préfixe *–ré*. Ce dernier indique le retour à un état antérieur, à la répétition d'une même action.

La réécriture serait donc dans un premier temps l'action d'écrire à nouveau. Mes recherches, s'appuyant sur différentes entrées dictionnairiques, accordent un statut plus important à la réécriture. En effet, la réécriture c'est :

- donner une nouvelle vision d'un texte déjà écrit,
- écrire une nouvelle fois (une deuxième, une troisième…) un texte à quelqu'un,
- réinventer, donner une nouvelle vision de quelque chose,
- améliorer la forme d'un texte ou l'adapter à d'autres textes, à certains lecteurs.

La réécriture désigne alors aussi bien l'acte d'écriture que le texte qui en résulte. Elle correspond à la modification d'un texte source, établissant un lien entre ce dernier et le texte qui le réécrit.

Dans le cadre scolaire, la polysémie du mot « réécriture » m'amène dès le départ à éclaircir et à expliquer aux élèves à quel type de travail de réécriture il va falloir faire face et à enlever ainsi toute ambiguïté autour du travail demandé. Dans ce mémoire, c'est essentiellement autour des deux derniers sens que le travail s'est orienté. Réécrire la nouvelle de Leconte de Lisle « Sacatove », la sortir de son contexte de nouvelle historique et la réécrire à la façon d'un conte merveilleux. Nous nous attarderons plus tard sur la mise en place de ce travail en classe.

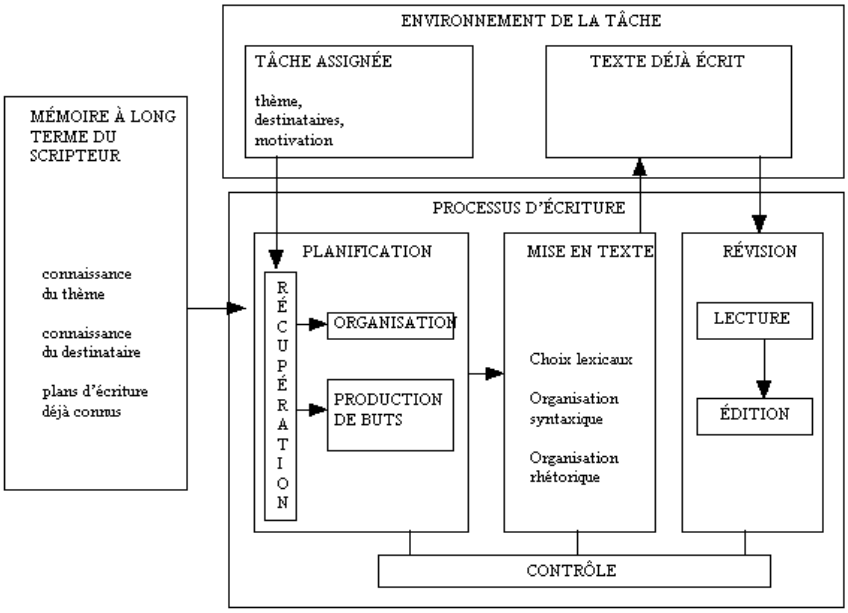
1.1. Qu'est-ce que la réécriture ?

1.1.1. Une phase des processus rédactionnels

Lors de l'UE « Remédier aux difficultés de maitrise de l'écrit », cours dispensé par Mme Christine Vénérin, j'ai eu l'occasion de comprendre que l'acte d'écriture ou de réécriture correspond à une des phases de la production écrite, ensemble appelé « processus rédactionnels ». Ce processus comprend au moins trois étapes : la planification, la textualisation et la révision que le scripteur doit suivre pour réussir son travail d'écriture. De nombreux travaux théoriques et empiriques ont abordé ces problèmes liés par la production verbale écrite. Pour cela ils prennent appui sur trois grandes catégories de modèles, essentiellement descriptifs. Ces différents modèles

s'appuient tous « une conceptualisation fortement inspirée par la psychologie cognitive. » (Garcia-Debanc, Fayol, 2002 : 296).

Le modèle canonique des processus rédactionnels est celui des psycholinguistiques américains Hayes et Flower (1980)[1] présenté pour la première fois par Michel Fayol en 1984. C'est un modèle cognitif issu de la psychologie cognitive qui s'est penchée sur l'observation et l'analyse des pratiques d'écriture, ce qui a grandement intéressé la didactique. Les psychologues ont procédé à l'élaboration de protocoles d'observation d'adultes en train d'écrire, les ont enregistrés lorsqu'ils faisaient des réflexions en phase d'écriture, ont étudié les brouillons de ces écrivants scolaires et non-scolaires, ont mesuré les indicateurs temporels de la planification et de la production afin de mettre en évidence le modèle suivant :



Représentation schématique du processus d'écriture (adapté d'après Hayes et Flower, 1980)

Trois grands domaines sont déterminés : le contexte de la tâche, la mémoire à long terme et le processus d'écriture. Ici, ce qui nous intéresse c'est le processus d'écriture. Processus qui est découpé en quatre parties dans le modèle revisité au cours des années 80 : la planification, la mise en texte, la révision et le contrôle.

La planification est la première opération. C'est la phase de conception, de cadrage, d'organisation. Le scripteur fait l'inventaire de ce qu'il a dire, à écrire. C'est le moment de la recherche d'idées, la collecte de connaissances et de son organisation en vue de la rédaction d'un texte. Le scripteur récupère, sélectionne et mobilise dans sa mémoire à long terme les connaissances

[1] HAYES, J. R., FLOWER, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. GREGG & E. R.

dont il a besoin pour écrire le texte, d'organiser et d'établir des objectifs pragmatiques pour son écriture. Cette opération de planification est composée de trois sous-processus ayant pour but de mettre en place un plan de composition et des étapes afin de diriger la mise en texte à partir d'informations puisées dans la mémoire à long terme et l'environnement de la tâche :

* Le sous-processus de conception permet au rédacteur de récupérer en mémoire à long terme des informations, de les (ré)organiser tout en élaborant des plans d'actions. Ce recueil d'informations peut se réaliser par la rédaction de notes sous formes de mots séparés, de phrases inachevées.

* Le sous-processus d'organisation permet de structurer les informations recueillies sur un plan chronologique et/hiérarchique. L'organisation est visible par certaines marques telles des flèches ou des numéros.

* Le sous-processus de recadrage permet d'évaluer et de réajuster ce qui a été écrit ou représenté dès le début du travail.

La textualisation ou la mise en texte est la deuxième opération, celle de la formulation avec des contraintes locales et globales. Dans cette phase, le scripteur procède à la mise en texte des idées qu'il a retenues et organisées. C'est la phase d'écriture elle-même. Ici, l'écriture est considérée comme la transmission structurée de connaissances. Le scripteur sélectionne le matériel lexical, l'organisation syntaxique et rhétorique afin de mettre en mots, en propositions, en phrases, en paragraphes, puis en texte les idées organisées et répondre ainsi au mieux à l'objectif défini dans la consigne d'écriture ou le contexte d'écriture.

Enfin la troisième opération : la révision. C'est un réexamen du texte. Celui-ci étant un texte qui répond à un certain nombre de critères formels, le scripteur analyse son texte sous cet aspect et procède aux mises au point nécessaires afin de traduire au mieux les attentes de la consigne donnée. Elle consiste en une lecture-évaluation du texte déjà produit. Celle-ci s'effectue en permanence sur la portion de texte déjà produite. Le scripteur, lecteur de son propre texte, vérifie l'adéquation entre le projet de départ et l'effet supposé du texte écrit sur le lecteur. Cette phase constitue « l'un des moyens privilégiés d'améliorer les produits ». (Garcia-Debanc, Fayol, 2002 : 298). C'est le moment pour le scripteur d'apporter des améliorations à son texte (au niveau de l'organisation du texte, des formes linguistiques utilisées, des idées). La révision peut alors être divisée en deux sous-processus : la lecture et la correction. La lecture lui permet d'évaluer l'écart entre le texte écrit et le texte attendu et la correction peut lui permettre de faire diminuer la distance entre son intention d'écrire et le texte produit.

1.1.2. Ce qu'en disent les théoriciens

Pour approcher la définition complexe de la réécriture, nous nous appuierons essentiellement sur l'article synthétique de Bessonnat (2000). Il insiste sur le fait qu'il faut distinguer les autres travaux d'écriture qui ne sont pas des réécritures afin de comprendre tous les enjeux de celle-ci. La réécriture doit être distinguée de la correction (avec laquelle l'élève la confond souvent), de la révision et de la reformulation. Autant de notions connexes que nous allons rapidement définir.

En effet, la correction permet à l'élève de « rétablir une version conforme à la norme. […] Elle n'admet qu'une solution possible, celle qu'impose la norme », affirme Bessonnat (2000 : 7). Corriger est donc l'action de rectifier une faute. En aucun cas l'élève n'est amené à produire un autre texte mais souvent il réduit la réécriture à une correction de surface.

La révision, quant à elle, « consiste en une lecture-évaluation du texte déjà produit, […] il s'agit là pour l'écrivant lecteur de son propre texte de vérifier l'adéquation entre son projet communicatif et l'effet supposé du texte écrit sur le lecteur » constatent les psycholinguistes J.R. Hayes et L. Flower. Ainsi, la révision implique une lecture critique, une évaluation du texte en cours. La révision présuppose une réécriture mais n'est pas en elle-même une réécriture. En effet, le scripteur peut être capable de diagnostiquer une erreur mais ne pas être capable de produire la réécriture appropriée, comme le souligne Daniel Bessonnat (2000 : 8) : « La révision est une opération plus large qui englobe la réécriture mais qui ne l'implique pas forcément. »

Enfin, la reformulation définie par Claire Martinot (1994) implique « tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source ». Reformuler, c'est établir un lien d'équivalence sémantique entre la version-source et la version-cible, concernant indifféremment l'oral ou l'écrit, ce qui l'éloigne de la réécriture qui vise à améliorer, à densifier un texte écrit.

Ainsi la réécriture n'a pas pour but de corriger les erreurs de langue mais bien retravailler un écrit par différents retours sur le discours, le texte et le style en reportant à une étape ultérieure la gestion de l'orthographe et de la ponctuation.

La réécriture est un processus rédactionnel qui est au fondement même de la littérature. Elle opère au niveau du texte et non uniquement de la phrase. À partir d'un texte « mère » s'est articulé tout un réseau de textes, inter-indépendants, se réalisant seuls mais toujours inscrits dans une filiation textuelle, liés à l'entité qu'est la littérature. Elle mêle à la fois des savoir-faire, des connaissances procédurales, admet plusieurs solutions et entraîne une négociation. On peut également observer que des notions telles que transposition, métamorphose, déplacement, détournement ou encore réinvention lui sont souvent associées. La réécriture correspond donc à la

modification d'un texte source, d'un « déjà-là textuel », établissant de ce fait un lien entre ce dernier et le texte qui le réécrit.

C'est un lieu de plusieurs tensions décrites par Bessonnat (2000 : 8-10) :

- tension entre le déjà-là écrit et celui à écrire, entre la répétition et la transformation, entre « la duplication et la complication ».
- tension entre le projet d'écriture initial et le texte produit qu'on découvre au fur et à mesure (par le biais de la lecture) ;
- tension entre le court terme et le long terme, prendre en considération le temps de revenir sur son écrit. Réécrire à chaud (on-line) permet de garder bien en mémoire le projet initial mais peut également nous rendre aveugle quant à certaines exigences de départ. D'un autre côté, réécrire à froid (off-line) est un « gage de maturation » mais peut également nous faire oublier le projet de départ. On note cependant que celui qui relit son propre texte à haute voix à chaud y ajoute des mots qui ne s'y trouvent pas mais qu'il pense avoir écrit. Cela tend à disparaître deux ou trois semaines plus tard et le regard critique des pairs ne se fait que sur ce qu'ils lisent, point à la ligne. Ce délai entre écriture et réécriture est une façon non négligeable de retravailler un texte « étranger », sur lequel le scripteur porte un jugement plus objectif ;
- tension entre le besoin d'autonomie et les aides extérieures, un étayage qui permet de redynamiser le travail. La réécriture admet d'emblée un regard critique d'un tiers (professeur ou un camarade de classe). La posture critique permet de relancer le procès d'écriture. Bessonnat affirme alors que « la réécriture est fondamentalement dialogique : elle est incorporation du regard de l'autre dans sa propre écriture ». Néanmoins il précise que cette intervention de l'autre peut provoquer un blocage chez celui qui écrit. En effet, si l'écrit produit s'éloigne trop du travail demandé et que les remarques ou les interventions du professeur (ou d'un pair) se font trop exigeantes, le scripteur peut, dans un élan de découragement, régresser dans son écrit et mettre en péril le processus de réécriture. Il faut alors trouver le moyen de surmonter cette frustration. Cette intervention permet néanmoins des discussions et des débats fructueux : des connaissances implicites sur la langue écrite et le texte sont exploitées, des hypothèses sont formulées et validées par l'enseignant ou à l'aide d'outils grammaticaux/ orthographiques. Les élèves prennent conscience de ce qu'ils savent et sont souvent très étonnés ;
- tension entre le tout et la partie, choisir de réécrire une partie d'un texte-mère tout en sachant que des modifications seront nécessaires dans d'autres parties du texte ou réécrire un texte dans sa globalité. Le travail est alors très différent. L'un suppose un travail ciblé au risque de rompre l'équilibre d'ensemble du texte, de saturer un seul aspect du texte et l'autre demande un effort considérable dans la diversité des consignes (successives ou simultanées) ;

- tension entre la fin et les moyens, cibler les difficultés des élèves dans les premiers jets. Si un problème syntaxique ou linguistique doit faire l'objet d'une suspension du travail d'écriture, il faut que celui-ci ne dure pas trop longtemps au risque de perdre les élèves dans leur motivation ;
- tension entre le produit visé et le processus en cours, entre le texte à produire et le sujet scripteur à construire. L'enseignant (ou animateur de l'atelier d'écriture) doit trouver le juste milieu pour équilibrer la part consacrée aux améliorations textuelles et celle consacrées au développement de compétences scripturales chez l'apprenant.

A l'intérieur des réécritures, quatre opérations sont présentes, quel que soit l'écrit, quel que soit le siècle, et quel que soit le processus scriptural : supprimer, ajouter, substituer, déplacer. Ce travail est essentiel à la bonne construction du texte final. Ces gestes d'écriture et de rature témoignent d'un processus en cours dans l'activité d'écriture, c'est le brouillon. C'est une étape primordiale et essentielle de la production d'écrits. Devenu outil pour écrire, le brouillon a longtemps eu l'image de ce qu'il ne fallait pas montrer. Aujourd'hui il est un objet d'étude analysé à part entière puisqu'il témoigne du processus engagé par l'élève pour écrire. Nous allons décrire ces quatre opérations en prenant appui sur les travaux de Fabre (2002).

La suppression ou l'effacement consiste à enlever un fragment ou une partie d'un texte : « la séquence AXB devient la séquence AB » (Fabre, 2002 : 109). On la reconnaît souvent par un trait, une croix sur un mot ou tout un segment, une rature plus ou moins marquée par rapport à ce qu'on veut cacher. Cet acte d'effacement permet de voir la difficulté chez l'élève à reformuler une idée, à contourner une trop grande difficulté rédactionnelle et à repartir sur de nouvelles bases.

L'ajout, geste graphique, place un élément X dans un texte déjà écrit : « la séquence AB du premier état devient l'une des séquences XAB, AXB ou ~~AXB~~ » (Fabre, 2002 : 84). Cette action est définie par comme « une variante du remplacement » : on peut toujours mettre quelque chose à la place de rien. Elle doit néanmoins être différenciée des autres « gestes d'écriture » qui sont des modifications du texte déjà écrit car l'ajout relève de la production de l'énoncé, c'est une création selon Boré (1994). L'ajout se voit tout au long de l'écriture, le texte est réorganisé à chaque version ou jet soit pour restituer un élément oublié, soit pour apporter de nouvelles idées, soit pour modifier un texte déjà existant. Cette étape n'est pas à négliger car elle serait « un indice de compétence ou de qualité scripturale » (Fabre, 2002 : 108).

La substitution ou le remplacement consiste à « remplacer par un autre, c'est supprimer le premier de ces éléments, tandis que le second est ajouté et mis à la place du premier. L'un et l'autre fonctionnent comme équivalents dans un certain contexte » (Fabre, 2002 : 59). « Ainsi une séquence initiale AXB devient la séquence modifiée AYB, dans laquelle A et B désignent le contexte langagier immédiat, et X et Y les éléments entrant dans l'opération de remplacement ». (Fabre, 2002 : 59). Fabre distingue deux types de remplacement : la substitution (modifie

uniquement l'expression et non le contenu) et la commutation (modifie l'expression et le contenu). Les remplacements permettent tantôt des amplifications, tantôt des résumés. Cette opération de replacement permet de juger de la capacité de l'élève à rester dans un même champ sémantique tout en changeant de paradigme grammatical ou lexical ce qui pose le problème de la conservation ou de la modification du sens.

Le déplacement est une opération complexe : « Une opération de déplacement est marquée entre deux états d'un écrit lorsqu'une séquence AXB apparaissant dans l'une des versions se trouve remplacée dans l'autre par la séquence XAB ou ABX (…) Cette opération combine donc remplacements et permutation. Elle fait alterner un élément quelconque, avec un élément nul, et réalise conjointement un ajout (…) et une suppression. (…) Le déplacement (…) implique un travail sur l'axe paradigmatique, mais aussi un traitement spécifique de la chaîne syntagmatique, et la recherche d'un effet. » (Fabre, 2002 : 133). Ce seul geste de déplacement est la combinaison à la fois du remplacement, de l'ajout et de la suppression. Il témoigne de la conception du texte comme travail de cohérence textuelle et est en relation avec la rhétorique classique qui est « l'art de distribuer et de mettre en ordre les choses une fois trouvées, en assignant à chacune d'elles le rang qui lui convient »[2]. Un fragment du texte est alors prélevé dans le but d'être mis ailleurs dans le même texte. Trois phénomènes très importants sont à noter :

- la répétition d'un élément : présence d'un mot qui vient d'être énoncé : *ils étaient tous les deux ~~étaient~~ dans la forêt.* Ressemble à un bredouillage, un bégaiement, un défaut de synchronisation entre l'énonciation et l'inscription sur le papier.
- l'anticipation : « tantôt gestuel (un graphème tracé à la place d'un autre), tantôt rythmique (un graphème tracé en correspondance avec un mot ultérieur) » (Fabre, 2002 :136).
- l'interruption aux bornes de discours rapportés : difficulté de cadrer le discours direct par l'utilisation des guillemets.

Ces gestes de réécriture qu'on trouve dans les brouillons, qu'on ne différenciera pas ici des jets d'écriture, permettent de comprendre le cheminement des actes d'écriture et comment l'élève est arrivé au produit final. Chaque jet ou brouillon est le moyen de revenir sur son écrit, de rectifier, de réviser et de faire appel à ses connaissances. La réécriture est un travail complet en tant que production d'écrit, convoquant diverses capacités de l'élève à construire son texte, à revenir sur sa production, à avoir les gestes de stratégies d'écriture.

[2] Cicéron, *A Herennius*, Livre I.

1.1.3. Ce qu'en disent les programmes du collège de 2015

Dans les programmes officiels de 2015[3] appliqués à la rentrée 2016, la notion de réécriture apparaît dès le cycle 3 dans les compétences à travailler telles que « Ecrire » en ces termes *« réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte ».* (BO 2015 : 99). Le terme réapparaît après avoir disparu dans les programmes de 2008[4].

Au cycle 3, l'accent est mis sur la conception de l'écriture comme « un processus inscrit dans la durée, la mise à distance de son texte pour l'évaluer, l'expérimentation de nouvelles consignes d'écriture et l'enrichissement, la recherche de formulations plus adéquates. ». Différentes activités sont proposées afin de lancer l'activité, de partager et rechercher ensemble des moyens et des stratégies de mises en pratiques. Le professeur a alors un rôle d'intervenant et apporte des ressources textuelles afin d'aider à l'amélioration des textes en production. « L'enjeu est qu'ils [les élèves] puissent prendre du plaisir à s'exprimer et à créer par l'écriture. ».

Au cycle 4, la notion de réécriture disparaît des intitulés de compétences et laisse place à un enrichissement de ses actes d'écritures du cycle 3 :

- Utiliser l'écrit pour penser et pour apprendre.
- Adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces.
- Exploiter des lectures pour enrichir son écrit.

> *« Au cycle 4, les élèves explorent les différentes fonctions de l'écrit et apprennent à enrichir leurs stratégies d'écriture. Grâce à la diversité et à la fréquence des activités d'écriture, ils apprennent à mettre les ressources de la langue et les acquis de leurs lectures au service d'une écriture plus maitrisée. Leur pratique de l'écrit devient plus réflexive et ils deviennent ainsi capables d'améliorer leurs écrits. Ils savent utiliser l'écrit pour travailler et apprendre. Ils comprennent qu'un écrit n'est jamais spontanément parfait et qu'il doit être repris pour rechercher la formulation qui convient le mieux, préciser ses intentions et sa pensée. »* (BO 2015 : 231)

La réécriture devient un moyen efficace de développer des stratégies de compréhension et d'écriture. « On prend l'habitude de faire alterner des écrits courts et des travaux de longue durée qui peuvent donner lieu à publication et diffusion au sein de la classe et de l'établissement ». Une certaine liberté pédagogique est donnée au professeur, le but étant que les élèves réfléchissent et améliorent leurs écrits. Nous le verrons plus tard avec la mise en place d'une écriture longue dans ma classe de 5ème A.

[3] Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015
[4] Bulletin officiel n°3 du 19 juin 2008, page 21.

1.2. Lien entre lecture et écriture

1.2.1. Qu'est-ce que lire ?

Nous reprenons la définition de la lecture donnée dans un article du Monde (1983) : « Le lecteur nourrit son imaginaire sur celui du créateur. Le plaisir de lire rend l'esprit agile et donne de l'acuité au sens. Il donne le goût de l'ailleurs, de l'avenir et du passé. Il arrache le lecteur à l'instant présent pour le convier à méditer. En peu de mots : la lecture vaut tous les passeports. »[5] Lire n'est pas seulement une compétence, c'est également nourrir un goût pour la lecture et surtout l'apprécier. Selon Giasson (1990), la lecture est le résultat d'un décodage et d'une compréhension fine du lecteur mais c'est aussi un acte de construction des sens et des significations possibles des textes. En considérant la lecture avec un regard plus large, chaque être humain est un lecteur en formation.

Trois phases se succèdent dans l'apprentissage de la lecture :

* la phase cognitive : c'est celle des découvertes, des efforts. Elle nécessite des connaissances, la compréhension de gestes mentaux et surtout pouvoir faire le lien et mettre en cohérence les diverses données.

* la phase de l'automatisation : les savoir-faire s'automatisent et s'améliorent grâce à des pratiques répétées. Le déchiffrage devient de plus en plus performant et les pratiques de savoir-faire par essai ou par erreur, surtout par correction spontanée deviennent plus régulières. À ce moment, on note une diminution de la fatigue due à un rythme de déchiffrage plus rapide donc une vitesse d'élocution plus rapide.

* la phase de la maitrise : nommée également « expertise » par de nombreux pédagogues. À ce stade, la lecture est expressive, la compréhension est quasi instantanée avec le déchiffrage.

L'acte de lecture implique que l'on considère la part subjective du lecteur, ses émotions, ses sentiments. Lire, c'est essayer de construire des sens et des significations possibles des textes, c'est entrer dans les textes, dans les œuvres pour mieux en sortir et y revenir dans un processus répétitif. Ce processus implique quatre phases décrites par Falardeau (2003) :

* La compréhension : le lecteur doit s'écarter du décodage simple des mots afin de réorganiser les informations dans une structure plus globale qui rend compréhensibles les informations essentielles du texte (Falardeau, 2003 : 675). Cette phase permet au lecteur de dégager un ou des sens, une ou des représentations, une ou des perceptions d'ensemble que ce dernier actualise avec ses connaissances.

[5] *Le Monde*, supplément n°104, 1983

* L'interprétation : le lecteur scrute le texte de manière plus attentive afin de trouver des significations possibles (Falardeau, 2003 : 675). Ce n'est plus le sens du texte qu'il cherche mais une signification possible de celui-ci.
* La réaction : le lecteur fait appel à sa subjectivité pour exprimer ses goûts, ses sentiments, ses émotions et sa sensibilité qui se combinent à ce qu'il comprend et interprète de l'œuvre littéraire. Il peut s'identifier au personnage, reconnaître la situation décrite, l'ayant vécue. Il exprime ses impressions et établit des liens avec son expérience personnelle.
* L'utilisation : le lecteur met en relation, met en interaction des lectures et sa vie, du fictif et du réel. *Utiliser* renvoie ici à la sphère plus privée et à la recherche de significations pour soi, repose sur l'expérience que le lecteur a du monde comme le dit Rouxel (2007 : 71).

Être compétent en lecture, c'est donc être en mesure de comprendre, d'interpréter et d'utiliser des textes dans la vraie vie tout en étant en mesure d'y réagir de façon personnelle. Et pour accéder au sens d'un texte, le savoir lire n'est pas suffisant, il faut lui associer le aimer-lire afin de déboucher sur le vouloir lire.

1.2.2. L'interaction lecture-écriture

La lecture et l'écriture constituent deux grandes activités langagières écrites. Celles-ci reposent sur l'utilisation de connaissances communes (correspondances grapho-phonétiques, lexique, syntaxe, ponctuation, structures textuelles,…) et de processus cognitifs et métacognitifs semblables (activation des connaissances antérieures, relecture/révision, gestions de la construction de signification, prise en compte de la relation auteur-lecteur,…) tels que les ont évoqués Fitzgerald et Shanahan (2000)[6]. D'autre part, ces deux activités peuvent se renforcer mutuellement : lire peut aider à trouver des idées, à enrichir son vocabulaire et le style, à s'approprier des structures textuelles, à lire dans le but de repérer la manière dont les textes sont construits.

Pourtant cette interaction n'est pas aussi simple qu'elle y parait. En effet, la compréhension et la production de texte comportent des différences et les transferts d'apprentissage ne se réalisent pas souvent de façon automatique. Un enfant capable de lire un mot correctement n'est peut-être pas capable de l'écrire correctement. La reconnaissance d'un mot peut s'effectuer seulement à partir de traits distinctifs en lecture. À l'écrit, l'orthographe d'un mot suppose une connaissance exacte de chaque lettre formant le mot à écrire. Ainsi pour que la pratique de la lecture soit favorable à

[6] FITZGERALD, J. et SHANAHAN T. (2000). Reading and writing relations and their development. Educational Psychologist, vol. 35, no. 1, 39–50. citée dans GIGUÈRE J. (1999) *Les relations entre la lecture et l'écriture : représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté*, Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada.

l'apprentissage de l'orthographe, il est nécessaire que l'élève soit attentif à la façon dont les mots sont écrits. Fitzgerald et Shanahan (2000) proposent un modèle préliminaire de six stades qui décrivent les éléments communs entre la lecture et l'écriture :

- « Les racines de la littératie » (préscolaire) : découverte par les enfants des fonctions et des conventions du langage écrit et développement de la conscience phonologique.
- « La littératie initiale » (1ère et 2e année) : prise de conscience par les élèves du lien auteur-lecteur. Ils cherchent à donner du sens aux textes lus et écrits, acquièrent des stratégies et des connaissances. Ils se familiarisent avec la syntaxe.
- « La confirmation et la fluidité » (2e et 3e année) : reconnaissance automatique et production de plusieurs mots par les élèves. Ils intègrent différentes stratégies qui permettent une lecture et une écriture plus fluide ce qui leur permet de fournir plus d'effort en vue de maitriser l'orthographe des mots.
- « Lire et écrire pour apprendre : une première étape » (4e à 8e année) : importance plus remarquable de la compréhension et de l'interprétation des idées chez les élèves. Les connaissances sur la syntaxe, le vocabulaire et les structures textuelles permettent de contribuer au développement des habilités communes en lecture et écriture.
- « Multiples points de vue » (3e cycle du secondaire, collégial) : approfondissement des éléments du stade précédent. Ils deviennent plus conscients de leurs processus métacognitifs et prennent davantage en compte les points de vue de l'auteur et du lecteur. C'est à ce moment que leurs pensées critiques se développent.
- « Construction et reconstruction – une vision du monde » (université) : les étudiants développent une grande capacité à construire des connaissances par le biais de la lecture et de l'écriture, en analysant les textes et en exerçant leur jugement.

Les processus sur lesquels s'effectuent les transferts d'apprentissage entre ces deux compétences langagières restent encore aujourd'hui en état de réflexion. Quoi qu'il en soit, il est suggéré que la façon dont les élèves se représentent les relations entre lecture et écriture joue un rôle dans l'activation des transferts entre ces deux activités.

L'élève qui perçoit les rapports qui existent entre lire et écrire a davantage de possibilités d'effectuer des transferts positifs entre ces deux activités que celui qui voit la lecture et l'écriture comme deux pratiques isolées. Shanahan (1997) soutient l'idée que les élèves ont tout intérêt à être conscients des liens entre la lecture et l'écriture pour tirer pleinement profit de ces liens et surtout d'améliorer leurs compétences dans les deux domaines. Il faut néanmoins faire attention à ne pas surévaluer les liens entre ces deux compétences ce qui pourrait entrainer des préjugés de la part des élèves : penser que le simple fait de lire suffit à développer toutes les compétences requises pour être un bon scripteur.

Oriol-Boyer (1988 : 4) propose une autre inflexion de la définition du savoir-lire en ces termes : « Savoir lire, c'est apprendre à échanger le texte contre du sens (donc à le résumer) et savoir mieux lire c'est savoir lire plus vite. ». Lire tout avec la même attention, voilà la nouvelle habitude. La compréhension des textes dépend de cette nouvelle habitude : ils ne reproduisent pas des schémas connus mais produisent de « l'inouï à découvrir » (Oriol-Boyer, 1988 : 6). Construire soigneusement les interactions entre les unités de contenus (propositions sémantiques) et les unités de forme (réseaux de ressemblances précisément séparés) permet de faire apparaître des unités de significations d'un nouveau type. Ce n'est pas pour autant que de nouvelles raisons de lire surgiront tout d'un coup. C'est à ce moment que l'on se rend compte que le travail de production à l'écrit est nécessaire. Écrire apprend à lire. Écrire crée l'envie et le besoin de lire, car la poursuite de l'écriture en dépend.

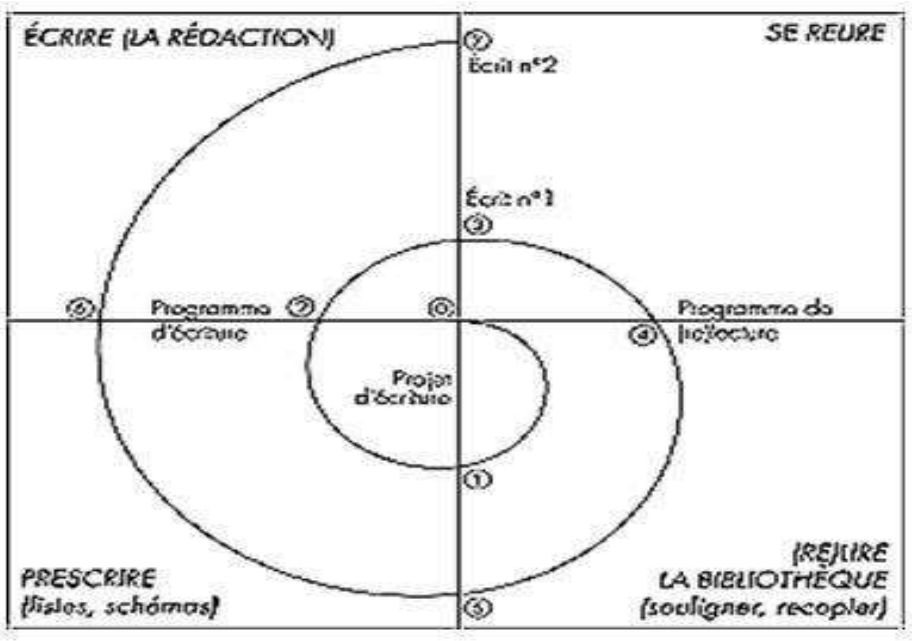
Ainsi, le meilleur moyen d'œuvrer à l'extension du nombre des lecteurs est d'initier chacun au travail de l'écrivain. Pour cela il faut systématiquement relier la lecture à l'écriture. Et ce travail doit s'effectuer dès l'école élémentaire. L'enfant doit être capable d'utiliser les ressources du langage au service de sa pensée ou d'une démarche artistique.

1.2.3. Le rôle de la lecture dans le travail d'écriture / réécriture

Le scripteur est le premier lecteur de ce qu'il a écrit. Il doit effectuer un travail de recherches sur ce qu'il a réellement écrit afin de s'approprier ce qui est nouveau dans son texte, ce dans quoi il ne se reconnaît pas et où il peut apprendre à se connaître. Dans le processus d'écriture, le geste graphique est terminé lorsque c'est le regard qui prend le relais de la main afin de lire ce qui est écrit dans le but de le retravailler pour le faire devenir texte, texture, tissage. (Oriol-Boyer, 1988 :12).

Lire pour écrire, c'est rechercher dans le texte les règles implicites auxquelles doit se conformer le scripteur. Celles-ci relèvent de l'ordre des idées et du matériel. La conception d'une écriture-production amène à une conception différente de la lecture. Le scripteur effectue alors une lecture des trouvailles qui lui sont propres et à partir desquelles il va devoir élaborer ses propres règles qui lui permettront de continuer dans son travail d'écriture. Ce travail porte plus sur la qualité de la production écrite que sur la quantité de celui-ci. L'objectif reste ainsi la production d'un texte et de son amélioration en fonction de critères d'ordre textuel propres à chacun.

Il faut alors provoquer des situations dans lesquelles l'actif de l'autre est recherché. Lire-écrire ensemble qui s'effectue dans les ateliers de textes permet de mettre en évidence le schéma suivant (Oriol-Boyer, 1988 :14) :



La spirale d'écriture-lecture-récriture

La spirale désigne un enchaînement d'opérations effectué par le scripteur lorsqu'il veut écrire un texte. Chaque cadran représente une opération. Toutes les opérations devraient se succéder mais il arrive que certaines phases puissent être sautées, que d'autres doivent comporter d'autres opérations du cadran (par exemple, au moment même où l'on se relit, on peut, en quelques secondes se référer à un livre et changer un mot, tout en se maintenant principalement dans une activité de relecture). Il arrive également qu'une phase peut avorter et ne pas amener à la suivante (échec, découragement).

La lecture de la spirale montre ces différentes phases :

* Segment 0-1 : parcours de lecture déjà effectué qui permet de mettre en place un projet d'écriture.

* Segment 1-2 : constitution d'un programme d'écriture (à établir après plusieurs travaux scripturaux préparatoires : liste de mots, copies de citations, schémas de composition, morceaux de phrases, …).

* Segment 2-3 : écriture (rédaction) qui permet la venue du premier jet d'un texte.

* Segment 3-4 : temps de la relecture, lecture d'autres textes qui pourrait aider à poursuivre ou améliorer le premier jet.

* Segment 4-5 : lecture des textes d'appui.

* Segment 5-6 : écritures préparatoires.

* Segment 6-7 : récriture (nouvelle version).

Ces différentes phases resserrent les liens entre la lecture et l'écriture. D'ailleurs, cette spirale est souvent le schéma suivi dans les ateliers d'écriture.

Cette démarche appelée le « scripturalisme » a permis la théorie d'une didactique de l'œuvre d'art langagière. C'est donc à partir de là qu'il fallait commencer à travailler afin de pallier les

différentes lacunes et carences des élèves. Ainsi, « pour qu'il y ait une réelle appropriation du savoir, tout apprentissage doit être associé à une pratique de production et de recherche. » (Oriol-Boyer, 1988). Il faut alors préparer toute écriture ou réécriture par une activité de lecture, peu importe le texte envisagé. Un texte est abordé avec une mémoire sélective construite pour un projet d'écriture (lui-même produit de la lecture) qui suscite le besoin et l'envie de lire.

Il est alors nécessaire de privilégier et de systématiser les opérations textuelles qui permettent d'écrire et de comprendre comment on écrit lors des phases de lecture et d'écriture : l'intertextualité (dimension historique), la métatextualité (inscrit dans le texte la lecture du scripteur). La réécriture est le support méthodologique idéal puisqu'elle permet une constante interaction entre la lecture et l'écriture. Lire apprend donc à écrire. Et écrire apprend à lire.

1.3. Pourquoi réécrire ? L'intérêt de la réécriture ?

1.3.1. Réécrire pour se démarquer

Réécrire comme nous l'avons vu en introduction peut avoir plusieurs définitions et différents objectifs. Quoi qu'il en soit, l'ex nihilo n'existe pas en matière de réécriture. Il serait alors intéressant de montrer en quoi cette activité langagière écrite permet un dépassement ou pas des écrits déjà là. Il est bien de noter que même si la réécriture a un rapport particulier avec les notions d'écriture et d'intertextualité, ce n'en est pas moins un texte copié. Genette développe le concept de transtextualité afin de montrer l'ensemble des relations qui peuvent exister entre deux ou plusieurs textes. Il définit la transtextualité par « tout ce qui met un texte en relation, manifeste ou secrète, avec un autre texte » (Genette, 1982 : 7). Cinq types de relations transtextuelles sont alors définis par l'auteur :

* l'intertextualité : « relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes, c'est-à-dire éidétiquement et le plus souvent, par la présence effective d'un texte dans un autre ». Elle est présente plus ou moins explicitement dans les pratiques de la citation, du plagiat et de l'allusion. Pour cela, elle demande un travail d'induction de la part des lecteurs.

* la paratextualité : « relation que le texte entretient, dans l'ensemble formé par une œuvre littéraire, avec son paratexte : titre, sous-titre, intertitres; préfaces, postfaces, avertissements, avant-propos, etc., notes marginales, infrapaginales ». Ce sont tous les signaux autographes et allographes qui donnent au texte un entourage.

* la métatextualité : « relation dite "de commentaire", qui unit un texte à un autre texte dont il parle, sans nécessairement le citer. »

* l'architextualité : « l'ensemble des catégories générales, ou transcendantes — types de discours, modes d'énonciation, genres littéraires, etc. — dont relève chaque texte singulier. » C'est une simple mention paratextuelle (par exemple l'indication « Roman » accompagnant le titre sur la première de couverture).

* l'hypertextualité : « toute relation unissant un texte B (hypertexte) à un texte antérieur A (hypotexte) sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire. ». La littérature est toujours, au « second degré », la genèse d'un texte qui s'écrit en lisant d'autres textes. C'est un texte dérivé d'un autre texte préexistant au terme d'une opération de transformation simple (c'est-à-dire transposer l'action du texte A dans une autre époque) ou indirecte (ou imitation : engendrement d'un nouveau texte à partir de la construction préalable d'un modèle générique).

En effet, la réécriture ne pourrait exister sans le texte original. L'écriture et la compréhension sont alors intimement liées. D'ailleurs, Genette la subdivise en plusieurs pratiques transformatives et imitatives avec des finalités bien différentes (ludiques, satiriques, sérieuses ou encore humoristiques, ironiques, polémiques). On peut également noter que l'hypertextualité ne se retrouve pas uniquement en littérature mais aussi au cinéma ou dans la publicité.

Tauveron (2002 : 59-60) reprend les travaux de Genette et liste les différentes reformulations possibles dans l'hypertexte:

* Les réécritures / réappropriations : selon l'auteur « c'est une imitation et transformation à travers la réappropriation personnelle d'une œuvre inspiratrice ». Elle considère cet acte d'écriture comme « une forme d'hommage » et « un désir de partage » autour du texte source, supposé connu du lecteur.

* La parodie : « c'est une transformation par imitation et déformation qui procède d'une intention ironique ou satirique ». L'intention est alors de faire rire, d'amuser le lecteur. Pour ce faire, le lecteur doit être capable de repérer les « allusions implicites » ou les « citations explicites et par la même avoir des capacités de distanciations ».

* Le pastiche : « c'est avant tout le style qui est l'objet de l'imitation ». Le lecteur doit avoir un regard plus avisé que pour la parodie.

* L'adaptation : « c'est une opération de reformulation/simplification d'une œuvre déjà écrite dans le but de la rendre plus accessible à un grand nombre et de permettre ainsi le passage d'un lectorat à un autre […]. L'adaptation est théoriquement signalée par la formule convenue : d'après l'œuvre de … […]. »

* La transposition : « permet le passage d'un médium à un autre ». Par exemple, le passage d'un texte littéraire à une bande dessinée. Il est alors nécessaire de tenir compte des codes des différents genres afin de les mettre en relation. « La transposition emprunte souvent des procédés de métaphorisation et fait donc appel à des facultés d'abstraction ».

* Les variantes : ce sont des contes où une même trame peut avoir des *« variations propres aux conteurs »*. Selon le conteur, le lieu et le contexte culturel ou historique, le conte original peut varier.
* Les variations : ce sont des « auto-reformulations ». Ils ont une vocation ludique. Le texte source fait partie intégrante de l'œuvre et est accompagné de ses variations.
Les hypertextes sont riches et les classer n'est pas chose aisée. Il est cependant possible comme le souligne Tauveron (2002 : 62) de les combiner, « ces différents types de reformulation sont bien évidemment combinables. ».

Définir ces liens entre les textes nous permet alors de comprendre que l'acte de réécriture est un acte à la fois qui permet de dépasser un texte déjà là mais aussi de lui donner une nouvelle vision. Réécrire permet donc de faire ses armes, de s'enrichir personnellement. Par exemple, dans l'Antiquité, les élèves orateurs composaient sur des sujets récurrents, avec des schémas de discours préétablis, très souvent inspirés des grands maîtres de l'art oratoire. Des contraintes imposées étaient pour eux l'occasion d'aiguiser les techniques et connaître les règles du genre. Cela est également vrai à l'écrit. Écrire, réécrire permet de systématiser certains gestes et convoque différents savoirs. Aussi les réécritures ne sont pas considérées comme un plagiat mais plutôt comme une imitation des Anciens dont la qualité était reconnue de tous jusqu'à une époque récente. De là la réécriture devient un moyen de surpasser les modèles. Le but final des réécritures est dès lors d'essayer de dépasser le modèle. En même temps celui qui réécrit s'inscrit dans une lignée, crée et renforce le lien entre les écrivains, marquant ainsi la permanence des préoccupations humaines.

La réécriture permet de se démarquer de ses prédécesseurs et d'innover. Cela permet d'apporter un point de vue différent, de moderniser, de réactualiser des sujets éternellement humains et de les adapter au contexte, au public visé, et en montrer les nouveaux aspects. Le public, le lecteur visé doit pouvoir reconnaître derrière l'œuvre réécrite le texte modèle, l'hypotexte. Le plaisir n'en sera que plus grand ou inversement car sa sensibilité sera très sollicitée dès la lecture des premières lignes. C'est ce plaisir ambigu qui est appelé le plaisir iconoclaste : celui de voir un grand texte dénaturé et donc son auteur rabaissé. Ainsi, la comparaison que suppose la lecture de la réécriture permet de prendre conscience de l'évolution des mentalités et des goûts. Le texte source éclaire sa réécriture grâce à l'écart qui les sépare. Et inversement, la réécriture permet de mieux comprendre les textes fondateurs et de les rendre plus accessibles à un public qui a changé.

Outre ces généralités sur l'acte de réécriture et ses finalités, la réécriture reste une activité cognitive très enrichissante.

1.3.2. La réécriture : une activité cognitive très enrichissante

La capacité de réécrire est constitutive de l'expertise rédactionnelle. Elle implique des connaissances et des processus spécifiques. La mise en application de ceux-ci favorise l'amélioration de la forme et /ou du fond du texte et permet d'atteindre les objectifs rédactionnels fixés dès le départ de l'activité. La réécriture n'est donc pas seulement une activité de réparation qui diminuerait l'augmentation de l'efficacité rédactionnelle mais est constitutive de l'expertise.

L'activité de réécriture peut conduire à diverses transformations du texte en cours d'élaboration selon le niveau de traitement (organisation préverbale des idées, formulation syntactico-sémantique, calligraphie). Plusieurs processus permettent de la réguler :

* retourner par la lecture au produit en cours d'écriture,
* élaborer une représentation du texte en cours d'écriture ainsi que le texte projeté,
* évaluer, en les comparant, les deux représentations,
* diagnostiquer la (ou les) raison(s) de la nature de l'écart,
* procéder à une transformation du produit ou des plans.

Hayes et al. (1987)[7] ont souligné différentes options qui peuvent s'offrir au scripteur ou rédacteur à chacune des étapes de l'activité de révision. Comme nous l'avons vu dans le modèle de Hayes et Flower (1980), le processus de révision permet un réexamen du texte écrit et est donc très importante dans l'activité de réécriture. Cette activité de révision comporte plusieurs étapes. La première consiste à définir, selon Piolat et Roussey (1994 : 50), « la tâche consciente et volontaire grâce à laquelle le scripteur spécifie ses buts (par exemple, faire clair, annuler les erreurs) et les caractéristiques du texte qu'il souhaite réexaminer (aspect de fond ou de surface du texte) ». Ensuite c'est le processus de lecture qui permet la suite de cette évaluation/révision. Cette lecture teste ce qui est écrit et détecte les caractéristiques de possibles dysfonctionnements (manquement à une norme linguistique ou syntaxique, manque de clarté, de précision,…). À ce moment, si le rédacteur découvre un problème, il peut en faire un diagnostic afin d'en élaborer une représentation. Celle-ci peut être plus ou moins définie et détaillée selon la nature de du problème traité ou selon les capacités de traitement du scripteur. Après cette compréhension évaluative du texte, plusieurs stratégies s'offrent au scripteur :

→ Trop difficile à traiter ou peu important, le rédacteur décide de l'ignorer ; il peut également remettre à plus tard son travail de correction ou peut décider de chercher plus d'informations pour mieux diagnostiquer le problème. La correction n'est donc pas immédiate.

→ Le rédacteur peut transformer son texte soit en réécrivant la portion de texte qui pose problème soit en la révisant (le texte est transformé mais le scripteur préserve tout ce qui peut l'être).

[7] cités par Piolat et Roussey, (1994 : 50).

Ainsi, Piolat et Roussey (1994 : 51) expliquent que pour réviser le scripteur a besoin de faire appel à des connaissances élaborées et « regroupées en « table des moyens-fins » (appariements entre des problèmes et des solutions : les fins concernent les buts rédactionnels et les différents niveaux linguistiques du texte ; les moyens consistent en opérations d'ajout, d'effacement ou de déplacement qui permettent de concrétiser la transformation du texte). ». Cet enchainement d'actions constitue un problème cognitif pour le scripteur, comme le soulignent Piolat et Roussey, car il doit continuellement réfléchir à la stratégie la plus opérationnelle. Mais, en plus, il doit également veiller aux conséquences possibles d'une réécriture locale ainsi qu'à la coordination de plusieurs transformations. En effet, certaines modifications locales peuvent avoir des conséquences sur la structure globale du texte. La capacité à réécrire est alors constitutive de l'expertise rédactionnelle, complexe et coûteuse en ressources attentionnelles.

L'expertise rédactionnelle découle d'une longue pratique dans la plupart des cas. Il serait bien de l'analyser pour mieux comprendre le travail de réécriture d'un novice et comprendre en quoi ce travail de réécriture est alors un moyen pour lui de s'améliorer et d'apprendre.

Pour écrire, le rédacteur utilise les processus de planification, de mise en texte et de révision. La planification comme nous l'avons déjà expliqué favorise la récupération, l'organisation et l'évaluation de la pertinence des idées à expliciter pour la production écrite ; la mise en texte, par le biais d'une récupération en mémoire des savoirs et savoir-faire langagiers, linéarise et traduit linguistiquement le contenu projeté, selon les contraintes de la langue. (Piolat et Roussey, 1994 : 51). Le rédacteur expert est capable de maîtriser l'enchainement (récurrent) de ces processus rédactionnels pour obtenir un produit rédactionnel pertinent.

Lors de la préparation de son texte, le rédacteur peut n'utiliser que la stratégie dite « de planification-écriture » selon laquelle il élabore des projets (mentaux ou explicites sur le papier) et ne les traduit que lorsqu'il est sûr de ce qu'il va développer dans le contenu et la façon dont il va le formuler. Il évite de réviser son texte de façon intensive mais corrige souvent ses brouillons de note (des idées peu claires, l'organisation du plan…). La pratique de la réécriture est alors ici minimisée.

À l'opposé, le rédacteur peut écrire en formulant rapidement ses pensées immédiatement disponibles sans se soucier préalablement de la planification. « Il révise et modèle intensément ce qu'il produit (fond et forme) en réajustant les énoncés les uns par rapports aux autres par « essais et erreurs » constants. » (Piolat et Rousey, 1994 : 52). Cette « réécriture critique » permet au scripteur/rédacteur de composer et de mettre en texte pour trouver des idées et les coordonner, même s'il doit longuement la verbaliser avant de se mettre à écrire.

Ceci nous amène à dire, comme le reprennent Piolat et Roussey (1994 : 52), que peu importe la manière dont cette expertise s'exprime, le rédacteur a en sa possession des procédures

automatisées pour concrétiser linguistiquement ses idées (choix syntaxiques, lexicaux, orthographiques). « Il détient un nombre conséquent de connaissances structurées qui lui permettent de répondre aux exigences de la situation de production, telles que le thème, le type et la fonction du discours, le destinataire ». La planification et la révision est beaucoup plus présente et cela tout au long de l'écriture à différents niveaux de traitement chez un expert que chez le novice. Lorsqu'il compose le rédacteur expert emploie la *« Stratégie des Connaissances Transformées »* (Scardamalia et Bereiter, 1985)[8] lui permettant de trouver une solution au problème rédactionnel traité. La *« Stratégie des Connaissances Racontées »* (remplir un cadre textuel figé avec des contenus pré-construits et qui est employée par le rédacteur novice) n'est utilisée que lorsqu'il rédige dans des conditions très habituelles de production, un genre de texte donné sur un contenu bien maîtrisé. (Scardamalia et Bereiter, 1985).

Ainsi, comparativement l'expert, le rédacteur novice a moins de savoirs et de savoir-faire utiles à la rédaction, à la révision de son texte. Il a du mal à se relire en adoptant un point de vue critique par rapport à son propre texte. Il ne se pose pas beaucoup de questions sur les niveaux linguistiques les plus profonds de son texte en cours d'élaboration. Sa « table des moyens-fins » étant peu remplie par des procédés correctifs, il laisse très souvent de côté les problèmes identifiés. Le novice s'attache uniquement à appliquer les diverses opérations de réécriture de son texte (ajouter, supprimer, déplacer) sur des aspects superficiels ou locaux de sa production.

La surcharge cognitive serait alors un des facteurs de ses difficultés à produire. Il ne pourrait pas traiter simultanément tous les processus en même temps et focaliserait alors son attention sur quelques-uns des niveaux du texte. Il est possible par ailleurs d'orienter sa vigilance en la déplaçant de la « forme » vers un contrôle de « fond » de son texte.

Acquérir une meilleure maîtrise de la réécriture demande de la part du rédacteur des automatismes concernant certaines habiletés linguistiques pour pouvoir se questionner de façon distanciée sur l'adéquation entre ses intentions communicatives et leur réalisation linguistique. Il doit pour cela avoir conscience des écarts entre ce qui est demandé et ce qui est produit, chose très difficile pour lui car il n'a pas suffisamment de connaissances métacognitives sur l'écriture. Et très souvent cette régulation n'est pas disponible car elle est réalisée par son interlocuteur lorsqu'il dialogue. D'ailleurs, afin de pallier ces difficultés, le recours à des situations d'écriture collaborative (élève-élève ; élève-ordinateur ; élève-élève-ordinateur) est de plus en plus fréquent. Les méta-commentaires au sein d'un groupe sur le produit à écrire ou à réécrire permettent au

[8] SCARDAMALIA, M., & BEREITER, C. (1985). Fostering the Development of Self-Regulation in Children's Knowledge Processing. In S.F., Chipman, J.W., Segal, & R., Glaser (Eds.). Thinking and learning skills. Research and open questions, 563-577. Hillsdale, NJ : LEA.

rédacteur novice de puiser profit afin de parvenir à ses fins. Les jeux verbaux, par exemple, peuvent occasionner également un progrès constant.

Ainsi, le travail d'écriture et de réécriture est l'occasion de susciter des questionnements sur le fonctionnement de la langue et l'atelier d'écriture est un moyen de mettre l'accent sur le faire, le processus. En effet, écrire en atelier permet d'introduire en classe un travail de la langue et c'est par les opérations de réécriture que la compétence scripturale se construit. La réécriture touche alors à la fois aux dimensions lexicale, syntaxique, discursive de la langue.

1.3.3. La réécriture : de multiples facettes

La réécriture permet au rédacteur de prendre plusieurs rôles différents [9] :

- C'est (re)découvrir son texte une fois écrit : réécrire met au défi la subjectivité du rédacteur ou du groupe qui rédige (dans le cas d'un atelier collaboratif). Il faut arriver à juger son propre texte.

- C'est se placer dans la situation de juge : outre le jugement que le rédacteur peut avoir sur son texte, il permet de pousser le texte à donner tout ce qu'il peut. Ainsi au-delà de ce qu'il est capable d'écrire, le rédacteur cherche à repousser au maximum les limites de son texte. Il y a donc un travail de réflexion sur ce que peut devenir notre projet. Certes le travail de planification est indispensable et lors de l'écriture des idées se bousculent, se télescopent. De nouvelles tentations viennent chambouler le plan de départ. Réécrire est alors une manière d'enrichir sa vision de ce qui doit être fait. La confrontation avec ce qui a été fait doit permettre d'élargir, de s'interroger autrement. Le rédacteur n'est pas le même entre le moment où il a commencé à écrire et le moment où il a terminé. Ce travail d'écoute de soi et du texte permet de l'enrichir mais il faut néanmoins faire attention à ne pas se perdre et à oublier le projet initial.

- C'est atteindre un point d'équilibre : les différents processus de réécriture doivent au final rendre compte d'un texte épuré de toutes difficultés susceptibles d'être perçues par le lecteur. Le point d'équilibre à atteindre c'est que le lecteur se dise que le texte ne pouvait pas être autrement, différent. À aucun moment il ne doit y avoir interférence.

- C'est redevenir lecteur : il faut ici concilier le regard de l'écrivain et celui du lecteur. Plus ils sont proches ou se fondent, plus il est facile d'écrire. Lorsque le rédacteur est en plein travail d'écriture, il est pour lui, il y met ce qu'il a envie sans forcément penser au lecteur. Ce dernier a besoin d'autre chose pour vivre ce que le rédacteur écrit et souhaite qu'il lise. Le travail de réécriture va alors être le moment de prendre le rôle de lecteur et ainsi d'améliorer son texte. Le rédacteur devenu lecteur

[9] http://www.les-chroniques.eg2.fr/discuter/11-conseils-decriture/18759-pourquoi-reecrire-ses-textes

retrouve ses sensations de lecture. Le travail de réécriture propose un double travail d'immersion : plonger à nouveau dans le texte pour le voir toujours avec un œil neuf et favoriser l'immersion du lecteur.

- C'est se mettre en position de progresser : tout au long du travail, les questionnements sont le moyen de s'instruire en allant chercher d'éventuelles réponses. Plus on réécrit, plus la fluidité le rythme, les effets deviennent naturels, ce qui ne l'était pas au départ. Plus on avance dans son travail de réécriture, plus on acquiert une plus grande facilité de rédaction : des obstacles ont été surmontés, une meilleure compréhension du texte acquise.

La réécriture est un moment privilégié pour le rédacteur. C'est le moyen pour lui de s'enrichir, d'apprendre et de manipuler.

2. La réécriture au cœur de l'atelier d'écriture

2.1. Qu'est-ce qu'un atelier d'écriture ?

2.1.1. Définition théorique

Nous proposerons d'abord la définition de l'atelier d'écriture selon Bing, citée par Boniface et Pimet (1992 : 12) : « Définir un atelier ? Un temps d'amour essentiellement, un temps de passage, un temps de travail où on travaille la langue, on travaille l'écriture, où les relations sont très fortes au travers de l'écriture. ». Elle définit l'atelier d'écriture comme une situation utopique dans laquelle l'idée de travail artisanal, de cheminement est plus importante que le rapport institutionnel à l'école. D'ailleurs, c'est l'une des pionnières de la pratique des ateliers contemporains, et c'est également l'une des premières à employer le terme « atelier d'écriture ». Elle propose une vision réparatrice de l'écriture faisant appel à l'imaginaire et à l'émotion. Un travail de réécriture subjectif et peu de références littéraires permettant une vision intimiste de l'écriture. Se développent en parallèle à cette période les ateliers d'écriture dans le champ socioculturel et les pratiques d'écriture créative à l'école. Les ateliers s'imposent dans le système scolaire dans les années 1980-1990. La fusion entre écriture créative et atelier d'écriture se fait progressivement pour enfin devenir une activité inscrite dans les institutions scolaires en 1990.

Reuter (1989) donne un tout autre rôle à l'atelier d'écriture : « L'atelier d'écriture est un espace-temps institutionnel, dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un « expert », produit des textes, en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer les compétences scripturales et méta-scripturales de chacun de ses membres. ». Ici, l'idée de plaisir et de relation est estompée au profit d'objectifs bien définis : travail sur le vocabulaire, la syntaxe, l'orthographe. On est alors dans une unité de production et non plus dans un projet de découvert et de tissage de liens. On sait quel est le but à atteindre. L'atelier est en tout état de cause un lieu de fabrique de l'imaginaire, de la création à l'expression de l'intime.

Bien avant eux, Freinet (1896-1966), instituteur critique sur le fonctionnement de l'institution scolaire, développe une pédagogie qui a l'ambition de rénover l'école, s'inspirant des modèles allemand et suisse à la fin du XIXème siècle. Il veut entre autres faire de l'école un lieu de libre expression et l'atelier d'écriture en devient le lieu idéal. La classe devient un atelier. L'écriture n'est pas une pratique évaluée chiffrée et encore moins la transmission de savoirs savants. En cela,

Freinet se distingue des objectifs prioritaires de l'école. Pour lui, selon Dufays (2015 : 109), *« l'enfant n'est pas un objet mais bien un sujet spécifique. »*. Les ateliers d'écriture permettent alors de soutenir une réappropriation de la langue pour des publics en difficultés. En effet, Freinet est un membre actif du parti communiste et il veut que chaque enfant, quel que soit son milieu social, puisse avoir les mêmes chances de réussite scolaire. C'est de là que naît la conception d'une pédagogie populaire.

Cette pédagogie fondée sur l'expression libre des enfants lui a permis de théoriser le tâtonnement expérimental. L'enfant est acteur de son apprentissage, il expérimente, observe, se déplace, interagit avec ses pairs, rend compte de ses expériences à l'écrit ou à l'oral. Le but est que ce dernier devienne autonome : la mise en place du journal scolaire, des correspondances avec les parents et les écoles environnantes, de la libre expression sont dès lors des pratiques régulières qui permettent non seulement le développement de l'enfant en tant qu'apprenant-scripteur mais également en tant qu'être faisant partie d'une société, d'un groupe. Concevoir l'apprentissage à partir des expressions des enfants permet de partir de leur vision et de mobiliser leur motivation. S'intégrer à leur groupe et quitter sa posture de professeur casse la barrière de la hiérarchie et permet l'échange et la discussion. Cette technique du « tâtonnement expérimental » est applicable pour chaque matière enseignée. C'est un processus naturel d'apprentissage et d'action selon Freinet, « il s'agit de laisser les enfants émettre leurs propres hypothèses, faire leurs propres découvertes, éventuellement constater et admettre leurs échecs mais aussi de parvenir à de belles réussites dont ils peuvent se sentir les vrais acteurs. Les résultats ? Une motivation très forte, une implication immédiate de chaque enfant, qui acquiert ainsi confiance en lui et en ses possibilités de progresser par lui-même. ». Cette technique a souvent été considérée comme un pseudo atelier, « le déroulement qui accompagne le texte libre peut s'apparenter à celui de certaines séances d'atelier. L'élément essentiel est ici que l'écriture se réalise dans et avec le groupe. », souligne Rossignol (citée par Chartier 2008 :45).

Par ailleurs, le champ littéraire va aider au développement de l'esprit même de l'atelier en France dans les années 1970. Suite à un fort questionnement et renouvellement sur les théories littéraires et linguistiques, d'intenses débats politiques et idéologiques après la guerre froide permettent l'explosion des ateliers. Les nouvelles théories du texte, fortement influencées par le structuralisme et la linguistique de Jakobson et Chomsky, remettent en cause une littérature, héritée d'Aristote, qui doit représenter le monde. Il s'agit alors de libérer les scripteurs de la peur de n'avoir rien à écrire. L'écriture doit être vue selon Monte (2012 : 205) comme un « déversoir d'émotions vers un travail plus réfléchi de mise à distance ». C'est une nouvelle vision de l'écriture qui se profile. La théorisation de l'intertextualité et la pratique du détournement de texte, validée par

l'Oulipo (Ouvroir de littérature potentielle), groupe de recherche en littérature expérimentale fondé en 1960 par Raymond Queneau et François Le Lionnais (1901-1984) est à l'avantage des ateliers d'écriture.

Ainsi, le scripteur est libéré du souci de l'originalité, comme le souligne Weck s'appuyant sur le « bref préambule théorique » de Roche, Guiguet et Voltz (1989) s'ouvrant précisément par une partie intitulée « Dialogue de textes ou l'intertextualité » :

> *Le travail d'écriture s'opérant à partir d'un déjà-écrit, l'hypothèque* d'un quelque chose à dire *est levée et la prise en compte du matériau langagier en est facilitée : l'obsession thématique écartée, il devient possible d'élaborer librement, à partir du réservoir langagier que constitue le texte, des significations neuves dégagées d'un vouloir dire préexistant. (p. 36)*

Cette mise en pratique de l'écriture est nécessairement accompagnée de « *contrainte d'écriture* » comme le précise Monte (2012 : 208). La contrainte d'écriture, c'est la consigne donnée à tout début de travail d'écriture, « la contrainte vous porte, elle vous permet d'écrire alors même que vous pensiez « n'avoir rien à dire » affirment Roche, Guiguet et Voltz (1989). D'ailleurs, les exercices oulipiens sont à l'origine de nombreuses mises en application des ateliers d'écriture, consacrés aux écrivains à ces premières heures. Découvrir de nouvelles techniques, de nouvelles pratiques de l'écriture étaient les objectifs premiers de ce mouvement mené par ces passionnés des mots. C'est pour cela que les membres de l'Oulipo se définissent non pas comme des auteurs doués, inspirés de muses mais bien comme « un auteur collectif » au profit d'un « artisanat », « d'un échange de brouillon ». (Monte, 2012 : 208). Cette nouvelle façon de produire s'inspire alors de différents fragments de textes, de lectures diverses, et on s'accorde le plaisir de relier les différentes parties par des consignes, des contraintes de travail. Ce texte sera appelé alors « production », terme qui apparaît dans un contexte politique très clair : les événements de 1968 placent l'écriture comme un travail soutenant une vision politique rapprochant « travail intellectuel et travail manuel » (Monte, 2012 : 208) et non plus comme une inspiration. Les ateliers s'inscrivent dans cette optique : la littérature n'est plus possession d'une vision élitiste et patrimoniale mais accessible à tous. La notion de collectif s'oppose ici vivement au génie d'un seul. Les ateliers explosent et proposent alors une série d'activités que rappelle Monte (2012 : 208) « la lecture des textes dans les groupes, l'écriture à plusieurs, l'échange de textes de réécritures. ».

2.1.2. Fonctionnement de l'atelier d'écriture

Barré de Miniac (2007) définit l'atelier d'écriture par les critères suivants :

- le décloisonnement langue, lecture, écriture
- l'idée de plaisir
- l'intention de produire un texte de fiction
- un travail de réécriture
- un va-et-vient entre le scripteur et le groupe
- une socialisation minimale des textes.

Ces six critères sont essentiels à la mise en place, au fonctionnement d'un atelier d'écriture probant. Boniface (1992) précise que même si les objectifs des ateliers sont différents, quatre invariants sont à prendre en compte tels que :

- une situation d'écriture (appelée suivant les ateliers : consigne, exercice, motivation, proposition…) donnée par un animateur ;
- un temps d'écriture des textes (ou écrits ou productions) ;
- la lecture des textes (publication, communication, socialisation) ;
- les réactions aux textes (retours, réactions, commentaires, corrections, impressions, feed-back, résonances) ;

Ces quatre invariants correspondent à quatre étapes, toujours selon Boniface (1992) : « *la motivation, la production, la communication, la réaction.* » Pourtant, certains ateliers n'intègrent pas certaines étapes mais restent des ateliers d'écriture car le seul point commun est que l'atelier est *« une situation où sont réunies plusieurs personnes qui prennent connaissance des textes écrits par des membres de l'atelier. »*.

À ces invariants se greffent des variables. Celles-ci permettent de différencier et d'accorder à chaque atelier une finalité unique. Elles sont importantes dans la mesure où elles permettent aux scripteurs de se repérer et d'élargir leur imaginaire. Boniface (1992) répertorie ainsi les huit variables :

- « le nom de l'atelier ». Le nom est chargé de signification et celui qui participe à l'atelier sait à quoi s'attendre. Il peut s'agir d'un « atelier littéraire, d'un atelier auto personnel, d'un atelier psychologique »…
- « la place de la littérature ». Les ateliers littéraires sont à distinguer de ceux qui ne proposent que des activités de jeux créatifs ou à vocation thérapeutique. Peu importe le type d'ateliers, la littérature doit avoir sa place et demeure ainsi une norme.
- « la présentation de l'atelier ». Présenter l'atelier est nécessaire : les différents objectifs, les règles de fonctionnement. Le rôle de l'animateur est alors important.

- « les animateurs ». Les animateurs peuvent être des enseignants, des animateurs socio-culturels, des psychologues, des médecins, des écrivains. Deux types d'animateurs s'opposent : celui qui écrit (participer au sein du groupe, les aider à surmonter certains obstacles) et celui qui n'écrit pas (souhaite une posture bien différente du groupe, être plus disponible pour ceux qui en ont le plus besoin). L'animateur transmet des outils techniques et culturels afin de permettre aux participants de s'exprimer par écrit et d'aborder l'aspect créatif de l'écriture. Il a le rôle d'encadrant, accompagne les participants afin qu'ils puissent trouver de la satisfaction dans leur pratique d'écriture, met en confiance dans l'acte d'écriture. Celui-ci doit également faire régner une atmosphère de respect, d'écoute et de bienveillance. La notion de plaisir doit être le leitmotiv de l'atelier d'écriture.
- « les conditions concrètes ». Le lieu, le moment, le nombre de participants sont des données très importantes à prendre en compte. L'atelier doit être mis en place dans un planning : un espace particulier permet une organisation différente (CDI, une bibliothèque…) ; un temps particulier constitue un temps de rencontre et d'échange (lecture, écriture, réécriture, temps de la mise en page…).
- « les sources d'écriture ». Entrer dans l'atelier peut être très bref (un simple mot) ou long (environ trente minutes), sommaire (écrire à partir de n'importe quoi), ou très élaboré (avec un enjeu littéraire). La motivation doit se faire à l'oral. L'animateur expose le dispositif d'écriture et peu donner un ou plusieurs exemples s'appuyant sur un ou plusieurs auteurs.
- « le temps d'écriture ». Il est variable. Selon l'atelier, il peut être court (environ quinze minutes) quand il s'agit des jeux d'écriture ou long (environ une heure ou deux) quand il s'agit de situations d'écriture élaborée. Néanmoins la fin de la séance peut être signalée très clairement par l'animateur ou une sonnerie à l'école ou restée « floue », l'arrêt se fait quand presque tout le monde a terminé.
- « la communication des textes, les commentaires et l'éventuelle réécriture ». Le temps de lecture est un moment de partage de sa production et d'écoute. Les réactions varient selon les exigences et les types de l'atelier.

2.2. L'atelier d'écriture au sein de la 5ème A

2.2.1. Le profil de la classe 5ème A

La classe à « Aménagement Pédagogique » est ce qu'on appelle dans l'établissement la classe A (A pour « aménagé »). Ces classes existent à chaque niveau, de la 6ème à la 4ème, et débouche sur une 3ème professionnelle. Les élèves constituant cette classe sont en difficulté scolaire pour les raisons suivantes :

- Troubles de l'apprentissage
- Méthodes d'apprentissage non maitrisées
- Fragilités familiales et psychologiques

Les objectifs à atteindre par l'équipe pédagogique sont les suivantes :

- Gérer les difficultés scolaires :

Objectif 1 : assurer des progressions similaires aux autres niveaux de classe, avec un allégement des notions et des exigences (plus difficile en mathématique et en français).

Objectif 2 : insister sur les fondamentaux (mathématique/ français « dire, lire, écrire »).

Objectif 3 : gérer les troubles de l'apprentissage et accompagner plus spécifiquement ces élèves (gestion pédagogique, prise en compte des difficultés de comportement liées au trouble) et leurs familles.

- Accompagner sur le projet professionnel :

Objectif 4 : maintenir une orientation double à l'issue d'une classe A (vers une classe générale ou vers une classe A ou 3ème Pro si après 4ème).

Objectif 5 : en 4ème A, travailler le projet professionnel.

- Constituer un groupe d'élèves acteurs

Objectif 6 : fédérer le groupe classe, remotiver les élèves et leur redonner confiance en eux. C'est une classe à projet pour mettre du sens (interdisciplinarité).

Objectif 7 : demander à l'élève et à la famille un réel investissement.

Objectif 8 : préserver le groupe des problèmes de comportement.

La classe est composée de 21 élèves (15 garçons et 6 filles) de différents milieux sociaux avec différentes difficultés :

- Dyslexique : 1 élève

Selon l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé), la dyslexie est un trouble spécifique de la lecture. Il s'agit également d'un trouble persistant de l'acquisition du langage écrit caractérisé par de grandes difficultés dans l'acquisition et dans l'automatisation des mécanismes nécessaires à la maîtrise de l'écrit (lecture, écriture, orthographe…).

Anna→ scolarisée dans un établissement français à Miami l'an dernier.

- Dyslexique, dysorthographique : 5 élèves

La dysorthographie est un trouble de l'apprentissage de l'écriture. Elle se manifeste par des difficultés de reconnaissance, compréhension et reproduction des symboles écrits. Elle est mise en évidence par une lenteur d'écriture et des fautes multiples. La dysorthographie touche toutes les sphères de l'orthographe : règles grammaticales, conjugaisons, construction de la phrase, construction des mots. Une prise en charge orthophonique permet parfois une amélioration.

Jean→ suivi orthophonique. Dysgraphie détectée par une psychologue. A besoin de bouger.

Simon→ demande de mise en place d'un PAP (Plan d'Aménagement Pédagogique). Écriture quasi phonétique. (Père décédé lorsqu'il était en 6ème).

Arthur→ suivi orthophonique, grande lenteur. Les parents ont choisi de le laisser en classe A car encore trop fragile au niveau de sa confiance en lui.

Jérémy→ suivi orthophonique. Très volontaire.

Cédric→ grande lenteur.

- Dyslexique, dyspraxique : 3 élèves

La dyspraxie est un trouble du mouvement qui entraîne une incapacité totale ou partielle à automatiser et planifier les gestes, et qui touche spécifiquement les enfants, sans pour autant qu'ils présentent des troubles moteurs ou un déficit intellectuel.

Louis→ suivi orthophonique. Problème d'incontinence. Très grande anxiété. Il bénéficie de l'assistance d'une auxiliaire de vie scolaire (25 heures/semaine). Il est équipé d'un ordinateur mais le maîtrisant mal il ne veut pas l'utiliser (même après avoir été suivi par l'ergothérapeute). Atteint d'une certaine forme d'autisme qui le met parfois à l'écart des autres élèves.

Baptiste→ gros problèmes d'organisation, très lent. Dyspraxie détectée récemment par le CMPP (Centre Médico Psycho Pédagogique). Réunion prévue.

Théo→ suivi orthophonique. Problème de vue. Il est équipé d'un ordinateur qu'il manipule moyennement mais il essaye.

- Difficultés de compréhension et autres : 12 élèves

Léon→ suivi orthophonique arrêté cette année car il ne voulait plus y aller. Bilan fait par le CMPP. Elève le plus en difficulté : compréhension, texte et consignes. Test d'efficient mental réalisé mais les résultats n'ont pas encore été communiqués.

Yann→ n'est plus suivi par l'orthophoniste. Soucis dans la maîtrise des temps et dans l'orthographe.
Franck→ difficultés de compréhension et de mémorisation. Livré à lui-même à la maison.
Lise→ difficultés d'expression écrite. Vit chez ses grands-parents avec sa maman. (pas de papa). Livrée à elle-même pour son travail.
Emma→ très discrète. N'ose pas dire qu'elle n'a pas compris.
Maggie→ élève relevant d'une ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire). N'arrive pas à mémoriser. Le CMPP conseille d'alléger la charge de travail de Maggie car elle n'a pas les capacités de tout comprendre et de tout faire. Très grande motivation. Préfère ne pas répondre que de se tromper.
Sébastien→ très grande lenteur. Préfère ne pas répondre plutôt que de se tromper.
Nicolas→ manque de motivation et de travail.
Luc→ manque de motivation et de travail. Un contrat a été mis en place ce trimestre après le conseil de mi trimestre.
Olivier→ manque de motivation et de travail. De très grosses lacunes.
Chloé→ Très fragile psychologiquement : peut s'emporter à n'importe quel moment ou pleurer. Parents illettrés. Livrée à elle-même pour son travail à la maison.
Marina→ Très fragile psychologiquement : sa maman est décédée alors qu'elle était enceinte et c'est Marina qui a appelé les secours. Grosse dépression avec des envies suicidaires. En ce moment elle va mieux et accepte de participer aux différents cours.

J'ai voulu vous présenter les différentes difficultés de ces élèves afin de mieux cerner le travail qu'ils vont produire durant cet atelier. Néanmoins ce sont des élèves motivés et conscients de leur différence. Ils sont pour la plupart au travail mais il leur faut plus de temps et d'attention.

2.2.2. Projet de la classe

Cet atelier d'écriture et de réécriture s'inscrit au sein du projet de ce profil de classe aménagée. D'ailleurs, lors de la réunion de concertation de la 5ème A du 11 septembre 2017, il a été proposé le projet suivant : « Le conte resitué dans le patrimoine historique et naturel de l'Ile de La Réunion en lien avec les domaines du socle commun ».
Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer : lecture/écriture en français et en langue étrangère autour du conte. Description d'un personnage, l'étude de faits historiques (LV1, LV2, Histoire Géo).

Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre : travail sur l'illustration en Arts Plastiques (story-board), les éléments descriptifs d'une légende, la cartographie, les mesures, l'orientation sur une carte (Physique Chimie, Maths, Histoire Géo, EPS)

Domaine 4 : Les systèmes naturels et les systèmes techniques : éducation à l'environnement, connaissance de la flore endémique, produire un affichage, un livre, mise en page, grâce aux outils numériques (SVT, technologie)

Une production finale est attendue : un travail de réécriture et d'illustration d'une nouvelle basée sur l'histoire réunionnaise et inspirée du conte en prose « Sacatove » (C-M Leconte de Lisle, 1846) sur le thème du marronnage. La production peut être réalisée sous différents formats : papier, exposition d'affiches, film, BD, etc. Le projet comporte un temps fort : la classe transplantée au centre Culture Lecture Environnement du Brûlé pendant une semaine courant février/mars 2018. Le déroulement est programmé en quatre étapes :

Étape 1 (septembre/octobre/ novembre) : Écriture du projet dans sa globalité, liens disciplinaires.

Début du travail de recherche ou d'étude dans chaque discipline autour du projet et en lien avec les programmes disciplinaires au cycle 4.

Étape 2 (décembre/février) : Préparation du séjour, 1 ères productions écrites ou illustratives.

Étape 3 (fin février/début mars) : Temps fort au Brûlé, intervention des professeurs et enrichissement des productions avec le concours des animateurs sur les thèmes suivants :

Littérature, Questionner le monde, Histoire des arts, Découverte de son environnement par la randonnée, la course d'orientation.

Objectifs : Enrichir sa production finale (ateliers lecture/écriture) avec un vocabulaire spécifique, relier le passé au présent, vivre et concrétiser le travail d'étude et de recherche.

Étape 4 (avril/mai) : Construire sa production finale, restituer son vécu, faire partager une expérience.

Une réunion a eu lieu le lundi 13 novembre afin de finaliser le projet. Ce projet de classe qui tourne autour de l'écriture est un réel moyen pour ces élèves de créer une cohésion de classe, de surmonter des difficultés d'apprentissage liées à des handicaps de compréhension ou à un contexte social difficile.

2.3. La mise en place de l'atelier

2.3.1. Le travail préalable à la mise en place de l'atelier

L'atelier aura lieu une fois par semaine pendant une heure et deux heures. Comme dit au début du mémoire, le texte choisi est celui de Leconte de Lisle extrait de son recueil de contes, « Sacatove ».

Charles-Marie Leconte de Lisle (1818-1894) est un auteur réunionnais défenseur de l'abolition de l'esclavage qui règne encore sur l'île Bourbon (maintenant île de La Réunion) à cette époque. Une enfance sur l'île, un passage sur celle-ci de 1843 à 1845 lui permettent de se rendre compte de l'importance du système esclavagiste et de ses effets. Installé en France, avec d'autres jeunes créoles, il soutient l'abolition de l'esclavage. *Les Contes et récits en prose*, publiés dans les journaux de 1840 à 1847 racontent des amours romanesques, naïves, cruelles et fatales. Trois de ces récits se situent dans cette société bourbonnaise esclavagiste du XIXe siècle. D'ailleurs on peut noter que cette année 2018 fête le bicentenaire de sa naissance et plusieurs manifestations culturelles sont mises en place à l'île de La Réunion.

« Sacatove » est un de ces récits. Publié dans son recueil de contes en prose, ce récit s'apparente à une nouvelle, ce que Leconte de Lisle écrit également. Il est intéressant ici de différencier le conte de la nouvelle et de se positionner quant au genre de ce récit. Lahaie (1998) tout comme Grojnowski (1993) admettent que la nouvelle et le conte sont facilement associés car tous les deux sont brefs, réunissent un nombre restreint de personnages et suivent un schéma narratif identique. Grojnowski (1993 : 7) d'emblée dissocie la nouvelle du conte car ce dernier « est voué à une logique que gouverne la formule consacrée : « Il était une fois » ». La nouvelle est différente du conte dans son ton et ses intentions. Si dans le conte, une morale ou une leçon plus ou moins explicite est décelée par le lecteur, ce n'est pas forcément le but de la nouvelle, Lahaie (1998 : 62) précise que « elle (la nouvelle) n'entend pas dresser le portrait d'un type humain ou dénoncer une situation donnée : elle se fera par accident, se situant à la fois au-delà du conte par ses audaces, et en deçà de ce dernier dans la mesure où son message demeure délibérément fuyant, voire obscur, car elle est presque le fruit d'une narration « subjective » ». Le ton du récit correspond alors aux émotions et aux sentiments exprimés par les personnages dans les dialogues. Il peut ainsi être dramatique, autoritaire,… Par ailleurs, tandis que le conte raconte des événements extraordinaires et merveilleux, la nouvelle privilégie, selon Lahaie (2015 : 62-63), des sujets souvent « marqués du sceau de l'urgence, de la douleur et du manque » et « se joue du principe de la réalité ». Dans le conte, ces événements admirables, magiques, qui ne peuvent s'expliquer de façon rationnelle, font de son univers une ouverture aux champs de tous les possibles : de

l'existence d'êtres féériques, de la transformation en passant par des objets qui bougent, qui parlent… tout cela se met en place avec un naturel qui étonne à peine le lecteur. Dans la nouvelle, au contraire, « le principe de réalité » découle du fait que les détails sur un événement quelconque ne sont pas essentiels. Grojnowski (1993 : 5) note que la nouvelle met l'accent « sur la vraisemblance de l'histoire », contrairement au conte. Des intrigues incertaines et floues, des motifs du personnage restant secrets, en partie ou en totalité, ont fait dire à plusieurs qu'elle serait le lieu privilégié de la littérature du fantastique, où « les monstres doués de pouvoirs étranges et paranormaux » se promèneraient dans un univers réel. L'hésitation entre le surnaturel et la réalité plonge le lecteur dans une incertitude flagrante. Cette explication de la nouvelle fantastique permet de ne pas confondre le merveilleux du conte et le surnaturel de la nouvelle. On peut ajouter qu'une autre différence se situe dans le dénouement de ces deux types de récits : le dénouement du conte est très souvent connu d'avance et ne parait pas surprenant. *A contrario*, le dénouement de la nouvelle, souvent appelé « chute », oblige le lecteur à réinterpréter toute l'histoire.

On peut alors affirmer que « Sacatove » est une nouvelle et non pas un conte. En effet, aucun élément merveilleux ne vient alimenter le récit, la morale n'est pas explicite voire inexistante (c'est le lecteur seul qui doit prendre position), le ton est dramatique et pesant, les événements sont racontés rapidement (les ellipses narratives permettent de ne garder que l'essentiel du récit), et la chute (le dénouement) est surprenante et inattendue.

Le malheureux Sacatove, héros éponyme esclave malgache emmené à l'île Bourbon dans son jeune âge et dans toute sa force, est épris de la fille de son maître et connait un destin funeste. Un noir ne peut s'éprendre d'une blanche dans cette société. Le code noir, rédigé par Colbert en 1685 sur la demande du roi Louis XIV, est un recueil de textes juridiques de soixante articles sur « l'état et la qualité des esclaves » les qualifiant de bêtes de somme ou de purs objets. Ce code interdit l'alliance d'un Blanc et d'un Noir :

> ***« Article 6****. Défendons à nos sujets blancs de l'un et l'autre sexe de contracter mariage avec les Noirs, à peine de punition et d'amende arbitraire ; et à tous curés, prêtres ou missionnaires séculiers ou réguliers, et même aux aumôniers de vaisseaux, de les marier. Défendons aussi à nos dits sujets blancs, même aux Noirs affranchis ou nés libres, de vivre en concubinage avec des esclaves. » (Code noir, article 6).*

Il ne sera abrogé qu'en 1848 (20 décembre 1848 pour l'île Bourbon) mais aura pendant longtemps fait couler beaucoup d'encre et de sang.

Mon choix s'est porté sur ce texte car en lisant le recueil de contes en prose[10], également considéré comme une nouvelle, j'ai été très touchée par cet amour interdit entre l'esclave, amoureux à en perdre la vie, et la fille du propriétaire. Impensable à cette époque du colonialisme de croire en une alliance entre un noir et une blanche. De plus, à ce moment de l'année, l'étude en classe se portait sur le conte *La Belle aux Cheveux d'Or* de Madame d'Aulnoy. Effectivement, dans ce conte, Avenant ne peut pas se marier à la belle princesse car il n'est qu'un simple garçon à la cour. Voyant son roi malheureux à la suite du refus de la belle de se marier avec lui, Avenant promet à son roi de lui emmener cette dernière. Il affronte et accomplit des exploits et finit par réussir sa quête : le roi se marie avec la jeune fille. Pourtant un amour est né entre la princesse et Avenant au cours des différentes aventures. Mais cet amour est impossible ! Et voilà que le roi par une manipulation néfaste d'une eau mortelle prise pour une eau de beauté perd la vie et Avenant mis au cachot par ce dernier est libéré par la reine. L'amour triomphe alors ! Ce conte se termine par une morale :

> *[…] « Mais quand, à son bonheur il paraît plus d'obstacle,*
> *Le Ciel lui devait un miracle,*
> *Qu'à la vertu jamais le Ciel n'a refusé. »*

Ce thème de l'amour impossible m'a alors paru comme une évidence lors de ma lecture de « Sacatove ». Sacatove, l'esclave amoureux de la belle Maria, fille de propriétaire. L'histoire se termine par le triomphe de la mort et de l'impossibilité de s'aimer.

Par ailleurs, j'ai fait le choix de couper certaines parties du texte de Leconte de Lisle. En effet, ces passages dans lesquels intervenait l'auteur rendaient compte de ses constatations historiques, philosophiques, de son regard et de ses croyances sur la vie réunionnaise de son époque. Cela m'a alors paru un obstacle dans la compréhension du texte à ce moment-là de la lecture de mes élèves. Je voulais qu'ils travaillent uniquement sur le conte lui-même sans être perturbés par les digressions de l'auteur, qui sont d'ailleurs très intéressantes pour un esprit plus aiguisé et plus vif. À leur âge, les références à Horace (célèbre poète latin) ou au jardin d'Arménie (le jardin d'Eden, dans certaines traditions, se trouverait en Arménie) ainsi que les diverses questions oratoires de l'auteur concernant la condition humaine me semblent encore trop difficiles à comprendre. Le texte nu, sans intervention directe de l'auteur, leur est plus familier quant à sa structure.

Pourquoi alors ne pas ré-écrire ce texte ? Donner une chance à Sacatove de vivre ce bel amour, contredire les faits historiques de l'époque ? Laisser ces élèves en difficultés réinventer un monde plus féérique et moins cruel. Une écriture qui aide ceux qui en bénéficient à prendre

[10] https://fr.wikisource.org/wiki/Contes_en_prose_(Leconte_de_Lisle)/Sacatove

confiance en eux-mêmes. Construire sa personnalité : comme chez Avenant, comprendre que la bonté en autres qualités est une qualité nécessaire aujourd'hui afin de construire un monde meilleur. Peut-être est-ce utopique de ma part de penser cela mais la réaction des élèves face au texte de Madame d'Aulnoy m'a prouvé que leur jeune esprit est en demande de compréhension et de récompense : Avenant grâce à sa bonté et sa fidélité a pu vivre son amour pleinement avec la belle aux cheveux d'or. Un travail préalable leur a été demandé pendant les vacances d'octobre : lire le texte et repérer les étapes du schéma narratif ainsi que les rôles des différents personnages.

2.3.2. Le fonctionnement de l'atelier en classe

L'atelier a été annoncé et planifié avant les vacances d'octobre. À l'annonce de cet atelier de réécriture, les élèves ont d'abord eu de l'appréhension car ils ne comprenaient pas exactement ce qui allait se passer pendant ces heures : écrire, réécrire quoi ? Tout le monde ensemble ? Par groupe ? Ces questions sont celles qui ont été posées juste après l'annonce de l'atelier. Je leur ai alors expliqué en quoi cela consistait, j'ai fait ressortir les enjeux de ce projet au sein de leur classe : ils vont produire un texte nouveau à partir d'un texte lu et préparé à la maison. Cette idée de nouveauté, de production propre à eux-mêmes les a tout suite motivés. L'atelier été lancé à ce moment.

Pour cet atelier, j'ai donc prévu de les mettre par groupe de trois. On compte sept groupes de trois élèves. Le choix des groupes a été fait en fonction des différentes difficultés des élèves. :

Groupe 1 : Chloé, Franck, Olivier
Groupe 2 : Nicolas, Maggie, Anna
Groupe 3 : Emma, Marina, Léon
Groupe 4 : Luc, Lise, Jean
Groupe 5 : Arthur, Yann, Sébastien
Groupe 6 : Jérémy, Cédric, Théo
Groupe 7 : Baptiste, Louis, Simon

Essayer de diversifier les groupes, tout en prenant en compte leur introversion et leur crainte devant cette activité où l'écriture et l'orthographe sont leurs plus grandes faiblesses, fut compliqué pour moi. Il fallait prendre en compte leur affinité avec certains camarades pour ne pas avoir de tension ou de situation de crise (je pense ici à Paul, atteint d'une forme d'autisme qui le pousse parfois à se mettre à l'écart du groupe et à se replier sur lui-même). Mais l'atelier c'est l'occasion

aussi de surmonter ou du moins de négocier sur les compositions, la compréhension des mots, de voir des constructions syntaxiques plus complexes et d'essayer de soulever ces difficultés avec ces camarades. Confronter leurs observations, échanger leurs idées, participer activement à la construction de leur texte font d'eux des élèves en action.

2.3.3. La mise au travail

Les élèves savent par avance à quel moment se tiendra l'atelier. En effet, il peut avoir lieu sur l'heure de cours de français ou sur l'heure qui est laissée libre sur leur emploi du temps pour tous types d'activités (méthodologie du travail, approfondissement d'une notion, révision pour une évaluation…).

Le tableau suivant présente mon déroulé d'atelier prévu au mois d'octobre :

SÉANCE	**OBJECTIFS**	**DURÉE**
Séance 1 : Lecture magistrale de la nouvelle « Sacatove »	Offrir la lecture afin d'enlever certains problèmes de compréhension. Compléter le tableau du schéma narratif de la nouvelle « Sacatove » et comprendre les relations entre les personnages.	2h
Séance 2 : Lecture de divers contes merveilleux européens et construction du conte	Consolider ses connaissances sur le schéma narratif et actantiel. Repérer la structure et les éléments du conte merveilleux. Compléter un tableau de structure du conte avec ses propres idées, par groupe. Valider le tableau définitif.	3h
Séance 3 : Rédaction	Rédiger son texte en tenant compte des éléments du tableau.	3h
Séance 4 : Lecture magistrale du conte + révision du conte	Lire son texte et apporter les modifications nécessaires afin qu'il corresponde à la consigne de départ.	2h

J'ai donc envisagé cet atelier sur une durée de 10 heures. Pourtant le travail fut plus long que prévu, nous le verrons plus loin dans l'analyse.

Lors de la séance 1, j'ai offert une lecture magistrale afin d'éclairer certaines zones d'ombre et ainsi mieux saisir le texte. J'ai, à ce moment, essayé de dédramatiser la fin tragique du conte en la mettant en scène avec un élève, d'une façon plutôt parodique d'ailleurs, ce qui a fonctionné. Puis

nous avons établi ensemble le schéma narratif du conte, une première découpe du texte afin d'en faire ressortir sa construction. Cette première étape du travail leur a permis de s'approprier l'histoire et les personnages. D'ailleurs, des rappels sur l'esclavage au XIXè siècle à La Réunion devaient être faits. Les élèves avaient eu l'occasion lors du cours d'Histoire de connaître et de comprendre cette phase douloureuse du peuple réunionnais. La mise en contexte était obligatoire à ce moment de l'analyse.

La séance 2 consistait à distribuer un conte merveilleux afin d'en faire la lecture et de leur donner des idées avant de commencer l'écriture de leur conte. Nourrir leur imaginaire, leur permettre de bien visualiser les étapes du genre du conte celui du conte merveilleux. En effet, la réécriture consiste dans ce projet de passer d'un conte en prose à un l'écriture d'un conte merveilleux autour de Sacatove. Ainsi l'objectif n'est pas perdu de vue et annoncé en début de séance. Par la suite, les élèves sont amenés à travailler sur les éléments qui vont composer leur conte : les différentes étapes du schéma narratif ainsi que sur le schéma actantiel. Cela sous forme de tableau ce qui leur permet de mieux visualiser les différentes composantes de leur réécriture.

Les séances suivantes sont consacrées à l'écriture du conte. Chaque groupe travaille sur une partie du conte bien définie. Selon les groupes, une aide sous forme de tableau leur est distribuée. À chaque fin de séance d'écriture, ils me remettent leurs travaux, qu'on appellera au début des brouillons pour enfin devenir leur texte, leur conte merveilleux en production finale. À l'aide d'une grille de correction, chaque groupe continue à s'améliorer et à enrichir sa partie pour finalement au bout du 4ème jet produire un texte correct, tant dans la forme que dans le fond.

3. Analyse pédagogique et didactique de l'atelier d'écriture

3.1. Le déroulement de l'atelier

3.1.1. Les réactions face au projet

Dès l'annonce de la mise en place de l'atelier, les élèves se sont posés énormément de questions auxquelles il a fallu apporter des réponses rapides et concrètes afin de dissiper toutes sortes d'appréhension et de panique. Rappelons en effet que le public visé ici est un groupe de jeunes en difficulté tant sur le plan scolaire que sur le plan psychologique ou physique. Le manque de confiance en soi et le fait de se croire plus faible que les autres enfants de leur âge ont fait naître depuis leur plus jeune enfance un véritable sentiment d'infériorité et cela, même si leurs parents pour la plupart sont très présents et impliqués dans leur parcours scolaire. Les questions portaient en grande partie sur ce qu'était un atelier, son fonctionnement mais surtout s'ils allaient être capables de le mener jusqu'à la fin.

Ainsi, durant le moment qui a précédé la première séance alors que j'étais en train d'exposer le projet, la mise en place de l'atelier et sa finalité, je trouvais en face de moi des élèves très attentifs mais très craintifs à l'idée d'écrire (écrire mais écrire quoi et pour quoi faire ?). Le rapport à l'écriture est très difficile physiquement pour certains d'entre eux en raison de la dyspraxie. Mais l'outil numérique sera pour ces derniers d'un très grand réconfort. Ces élèves, d'ailleurs, sont les premiers à faire des réflexions discrètement « je n'écris pas très bien » (Théo), « vous n'arriverez pas à me lire » (Louis). Comme le souligne Bucheton (1996 : 160) « poser le sujet écrivant au centre du dispositif pédagogique, c'est donc trouver les moyens de développer, enrichir, modifier, reconstruire parfois, ce rapport à l'écrit, sans installer les cassures et les ruptures irrémédiables […] sur l'illettrisme ou l'échec scolaire. » Il fallait également pouvoir donner aux élèves une autre image d'eux en tant qu'écrivants. Car non seulement la peur d'écrire se faisait sentir mais également la peur de ne pas savoir quoi écrire et cela concernait l'ensemble de la classe. Leurs yeux écarquillés, leurs sourcils froncés, leur visage grimaçant à chacune de mes explications me montraient vraiment leur inquiétude. Je redoublais alors mes efforts d'encouragement puisque cet atelier de réécriture était le point de départ du projet de la classe.

Leur rappelant ainsi cet aspect du projet : la valorisation de leur travail par une exposition dans le hall de l'établissement, leur propre évolution en tant qu'apprenant et scripteur, firent apparaître un soupçon de joie et de soulagement sur leur visage. Avec un grand oui collectif aux questions « Avez-vous envie de m'accompagner dans ce projet ? Êtes-vous prêts à devenir des écrivains et à écrire un texte unique : le vôtre ? », le projet a pu commencer. C'est alors que cette nouvelle aventure prit ses marques avec des élèves craintifs mais motivés.

Pour ma part, j'ai souvent dû quitter ma posture de professeure pour prendre celle d'animatrice. Cela n'a pas été facile puisque le cadre scolaire rappelle aux élèves que la professeure est celle qui les guide et les corrige. Pourtant lors de l'atelier, le rôle du professeur est minime puisque le but premier de l'atelier, théoriquement, est de libérer une certaine écriture personnelle. C'est le moment pour eux de laisser libre cours à leur imaginaire et de le mettre en mots.

3.1.2. La lecture comme déclencheur de l'écriture

Décidés à écrire et à produire un « beau texte », il n'en reste pas moins que le passage à l'écrit a nécessité un temps de réflexion et de concertation pour ces élèves. La première séance est une séance lecture. En effet, le projet consistant à réécrire la nouvelle de Leconte de Lisle « Sacatove » en un conte merveilleux, il fallait absolument qu'ils prennent et comprennent ce texte de notre auteur réunionnais. C'est pourquoi pendant les vacances d'octobre 2017, ils ont dû le lire. J'ai décidé de leur donner un texte retravaillé par mes soins. J'ai supprimé les commentaires personnels de l'auteur sur les paysages magnifiques de la Réunion et sur les conditions de l'homme, qui me paraissaient trop philosophiques pour ce public visé. Le travail demandé était un travail de découpage : repérer les étapes du schéma narratif ainsi que le schéma actantiel. Cette activité préalable, cette première consigne donnée, leur permettait de comprendre le texte source et surtout de savoir par la suite ce qu'ils allaient ou pas garder dans leur travail de réécriture. Après ce travail de lecture personnel et préliminaire à notre travail en classe a suivi la séance lecture et (re)découverte de la nouvelle, avec toutes les questions sur le sens, les incompréhensions de lecture pour certains et la mise en commun des réponses sur les différents schémas.

Je me suis rendu compte que l'évocation de la mort mais aussi de cet amour impossible lors de la lecture pouvait faire naître chez certains élèves ayant perdu un proche des émotions difficiles à gérer en classe. Je pense alors à Marina et Simon, qui ont perdu un parent. Je décide donc de procéder à une lecture offerte et d'enlever, du moins du mieux que je peux, toute sorte de souffrance psychologique. Pour cela je propose une lecture théâtrale, magistrale et dédramatise la scène du meurtre de Sacatove en la jouant avec un élève permettant ainsi une représentation

mentale de celle-ci. La fragilité psychologique de ces élèves a été une donnée que je n'avais pas vraiment prise en compte lors du choix du texte. Mais à ma grande surprise mon inquiétude n'a pas eu lieu d'être puisque le thème de la mort, certes un thème faisant naître le mal-être, a été ici le moyen de donner envie de faire triompher Sacatove et de lui donner sa chance. Sans le savoir, les élèves étaient déjà en train de réécrire le texte. Le lien lecture/écriture se faisait naturellement.

Après la lecture de la nouvelle, nous avons procédé au découpage du texte en repérant les étapes du schéma narratif. Cet exercice a permis d'anticiper sur le travail de l'écriture du futur conte et de pouvoir ainsi bien établir les différentes étapes de la production écrite. Les étapes du schéma narratif ont été proposées sous forme de tableau. Ainsi, cela était plus facile à manipuler pour les élèves dyslexiques, dyspraxiques (Annexe 4). En même temps ils ont pu connaître et mieux comprendre la psychologie des différents personnages : Sacatove, un esclave modèle amoureux de Maria, fille du propriétaire. Une fille décrite comme une jeune blanche très froide et égoïste mais qui pourtant suscite une fascination amoureuse chez notre héros. Les deux autres personnages, le père et le fils, sont froids et insensibles. Le père aime fumer la pipe et le fils aime chasser. Aucune démonstration d'affection et d'amour dans cette famille du XIXème siècle. Les élèves ont relevé ces informations très facilement et n'hésitent pas à porter un jugement sur les personnages. Des explications sont alors nécessaires, tant au niveau historique que littéraire.

Après cette étape, il fallait à présent décider des éléments de la réécriture : « Que garder de l'histoire de « Sacatove » ? Quels personnages ? Pourquoi ? Qu'allaient-ils faire ? Comment ? À l'aide de qui ou de quoi ? ». La réécriture consistant en la fabrication, la construction d'un conte merveilleux, des éléments de merveilleux devaient apparaître. Les élèves firent le lien facilement avec la séquence de début d'année sur le conte merveilleux de Madame d'Aulnoy, *La Belle aux cheveux d'Or.* Les connaissances antérieures furent activées à ce moment-là. Cette phase de réinvestissement des connaissances de façon orale permit aux élèves de réaliser sans trop de difficultés la trame de l'histoire qu'ils devaient écrire. Pour cela un tableau est donné à chaque élève avec des étapes différentes dans la construction du conte (Annexe 5). Cela est pour eux un moyen de visualiser concrètement le travail à fournir. Après différentes propositions et validation finale du schéma narratif du futur conte, les groupes sont formés et la mise en activité est alors possible.

Cette étape de planification fut longue et importante. Concevoir, cadrer et organiser furent très laborieux. En effet, les nombreuses informations, les questions de compréhension ont fait durer dans le temps cette étape, qui est essentiel au bon déroulement de l'atelier car c'est à ce moment que l'objectif final d'écriture est fixé.

Lors de la deuxième séance, les groupes formés savaient sur quoi devaient porter leur travail. En effet, chaque groupe devait écrire une partie du conte, en s'aidant du tableau des étapes du conte. À ce moment, personne n'avait encore pris le stylo ou ne s'était mis au clavier pour commencer une esquisse de réécriture. La mise en pratique semblait difficile et compliquée. Autant les choses étaient faciles à dire à l'oral autant cela semblait insurmontable à l'écrit. Comment commencer à concrétiser ce mouvement scriptural ? Comment mettre des mots sur l'imaginaire ? Comment prendre en compte les idées des uns et des autres pour faire vivre notre partie ? Autant de questions qui sont revenues tout au long de ce travail. Il fallait ici motiver l'écriture et les aider à bousculer leur appréhension et réticence à se lancer dans l'écriture par peur de ne pas savoir ce qu'ils allaient coucher sur le papier ou l'écran d'ordinateur. Mon rôle d'animatrice prit tout son sens puisqu'il fallait ici lancer l'activité. J'ai pour cela distribué un conte merveilleux différent à chaque groupe (liste ci-dessous) ainsi qu'un tableau dans lequel ils devaient reporter les étapes du conte :

1. *La Belle aux Cheveux d'Or*, Madame D'Aulnoy
2. *La Fille du Roi et la Grenouille*, Jacob et Wilhelm Grimm
3. *Les Musiciens de Brême*, Jacob et Wilhelm Grimm
4. *Le Loup et les sept Chevreaux*, Jacob et Wilhelm Grimm
5. *Les trois Fileuses*, Jacob et Wilhelm Grimm
6. *Les Fées*, Charles Perrault
7. *La Belle au bois dormant*, Charles Perrault

Le travail de repérage des différents éléments étaient pour eux ici un moyen de cibler les caractéristiques propres au conte telle la formule d'entrée dans le conte, l'intervention du merveilleux ou encore l'importance de la quête du héros qui le pousse à surmonter toutes les épreuves. Après cette stimulation, ils ont dû présenter la trame narrative du conte qui leur avait été attribué devant toute la classe et montrer ainsi l'évolution des étapes et les liens apparents qui rendent fluide et cohérent un conte. Tous les groupes se sont alors enrichis de ces lectures et découpages des contes. Leur imaginaire semblait se nourrir de ces lectures et les mots prenaient place au fur et à mesure dans leur tête. Souvent le vocabulaire demandait à être explicité et à ce moment l'outil dictionnaire était leur meilleur allié. Cela est devenu un réflexe dans la suite de l'atelier. Cette phase de flottement et de tâtonnement a laissé place par la suite à la mise en texte, la textualisation.

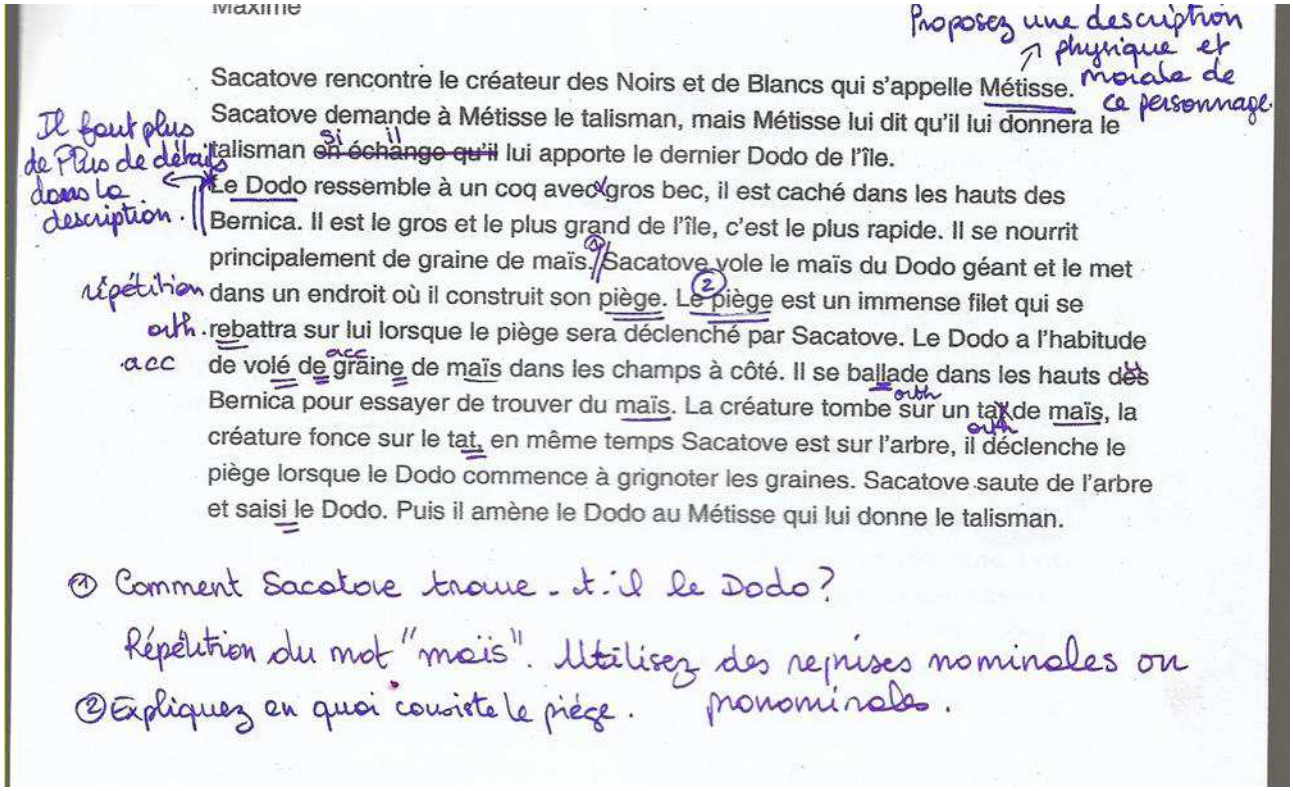
3.1.3. Le passage à l'écriture

La mise en texte est composée de plusieurs moments importants et forts. Tout d'abord, la consigne est donnée : « Écrire l'étape du conte qui vous a été attribuée en prenant en compte les éléments du tableau et les caractéristiques du genre du conte. Écrire entre 20 et 25 lignes. » Stylos ou clavier en main, les élèves commencent à écrire. Les échanges d'idées fusent et je dois rappeler au silence pour que tous puissent travailler correctement. Cela me fait prendre conscience que malgré leurs difficultés d'écriture, ces élèves ont énormément de choses à dire et que la construction syntaxique est l'épreuve qu'ils vont devoir surmonter pour rendre leur partie compréhensible et claire. Chez certains groupes, notamment celui qui utilise l'ordinateur, le travail est plus rapide. D'autres groupes, *a contrario*, peinent à écrire trois lignes et souvent quand je passe dans les rangs pour voir ce qu'ils ont fait, j'entends discrètement pour certains « je ne sais pas quoi écrire ». Cette remarque me semble alors intéressante puisque lors de l'échange oral les idées fusaient dans toute la salle et au passage à l'écrit, ils pensent ne pas savoir quoi écrire. Je réalise que ce n'est pas tant ne pas savoir quoi écrire qui les perturbe mais comment ils vont écrire leurs idées, comment ils vont former leurs phrases correctement. Il est alors nécessaire de quitter la posture d'animatrice et de prendre celle de professeure. Je reprends avec eux la construction de la phrase simple minimale pour ensuite l'enrichir avec des expansions du nom. La leçon ayant été faite en cours de français, il a été plus simple pour eux de réinvestir les connaissances. D'autres pensent dur comme fer qu'ils ne sont pas capables d'écrire un texte correct, l'estime de soi est inexistante chez eux. Je prends alors l'initiative de m'asseoir à table avec eux et de discuter sur les idées qu'ils ont en tête. Mon hochement de tête, signifiant mon accord, mon approbation, leur fait comprendre que leurs idées sont acceptables voire intéressantes et qu'ils peuvent les mettre par écrit. Un geste de l'adulte, de l'animatrice, de la professeure et le travail s'enclenche.

Les premières lignes sont difficiles mais le texte prend forme au fur et à mesure. Les groupes sont actifs et au travail. Les outils dictionnaire et classeur sont très souvent pris en main. Je note un réel intérêt face à la consigne donnée. Tout d'abord paraissant insurmontable, elle devient un objectif à atteindre et non plus un obstacle. Le nombre de lignes imposé est un vecteur de réussite pour eux à ce moment de l'écriture. La quantité prime ici sur la qualité de l'écriture. La qualité du travail sera palpable à la fin de la réécriture et des différents brouillons, des jets produits.

À la fin de cette séance, je ramasse les différents textes. Certains sont réticents car ils n'ont pas pu faire le nombre de lignes demandé. Je leur explique qu'ils auront l'occasion d'enrichir leur texte lors de la prochaine séance. Je redeviens la professeure de français et non plus l'animatrice de l'atelier. Mon rôle consiste alors à lire et à corriger les textes, en proposant à chaque groupe une boite à outils pouvant les aider à surmonter des difficultés spécifiques à l'écriture de l'étape qui leur

a été attribuée. Ce travail de remédiation et de correction se fera tout au long de l'écriture du conte, à la fin de chaque jet, de chaque brouillon. Au début des séances suivantes consacrées à l'enrichissement et à l'amélioration du texte, une consigne spécifique fut donnée à chaque groupe afin de concentrer leur effort sur un passage ou un problème particulier. Les élèves sont toujours très réactifs dans l'ensemble et s'appliquent à le faire. Mais la fatigue de revenir sur un passage de leur texte et la difficulté de se mettre en concordance avec les autres membres du groupe ont créé des tensions au sein du celui-ci. Il a fallu alors intervenir par rapport au groupe classe et leur redonner les objectifs du travail et de l'atelier. À chaque jet, je leur demandais d'enrichir le précédent texte, par des remarques sur le texte, des questions qui devaient les pousser à trouver des réponses et des solutions et surtout pour qu'ils puissent utiliser tous les outils mis à leur disposition.



Maxime

Proposez une description physique et morale de ce personnage.

Sacatove rencontre le créateur des Noirs et de Blancs qui s'appelle Métisse. Sacatove demande à Métisse le talisman, mais Métisse lui dit qu'il lui donnera le talisman ~~on échange qu'il~~ si il lui apporte le dernier Dodo de l'île.

Il faut plus de Plus de détails dans la description.

Le Dodo ressemble à un coq avec gros bec, il est caché dans les hauts des Bernica. Il est le gros et le plus grand de l'île, c'est le plus rapide. Il se nourrit principalement de graine de maïs. ① Sacatove vole le maïs du Dodo géant et le met dans un endroit où il construit son piège. ② Le piège est un immense filet qui se rebattra sur lui lorsque le piège sera déclenché par Sacatove. Le Dodo a l'habitude de volé de graine de maïs dans les champs à côté. Il se ballade dans les hauts des Bernica pour essayer de trouver du maïs. La créature tombe sur un tat de maïs, la créature fonce sur le tat, en même temps Sacatove est sur l'arbre, il déclenche le piège lorsque le Dodo commence à grignoter les graines. Sacatove saute de l'arbre et saisi le Dodo. Puis il amène le Dodo au Métisse qui lui donne le talisman.

répétition

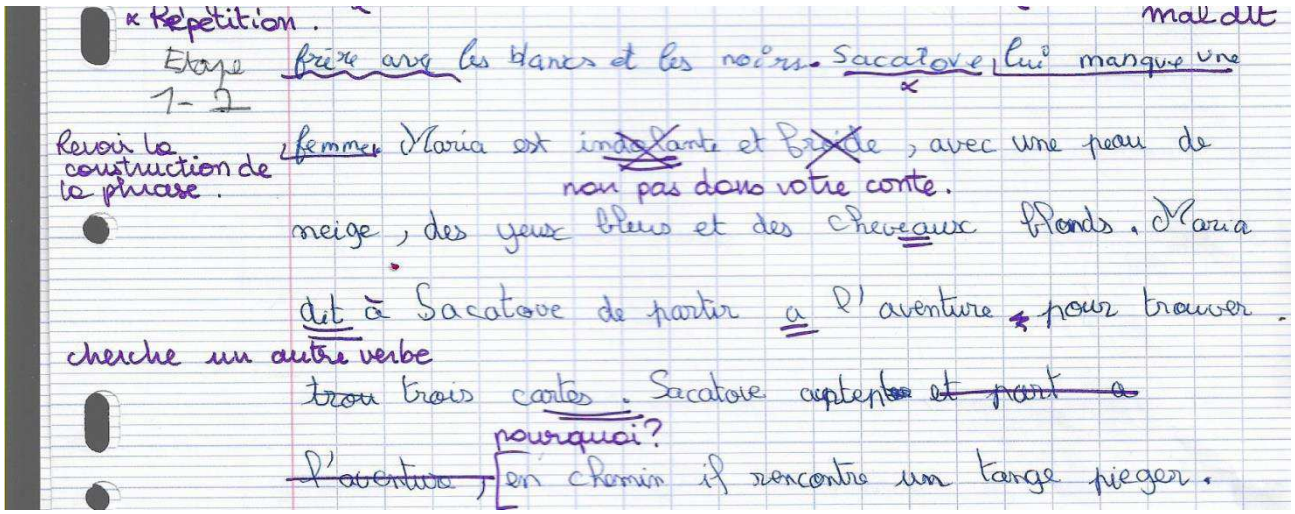
orth. acc

① Comment Sacatove trouve-t-il le Dodo?

Répétition du mot "maïs". Utilisez des reprises nominales ou pronominales.

② Expliquez en quoi consiste le piège.

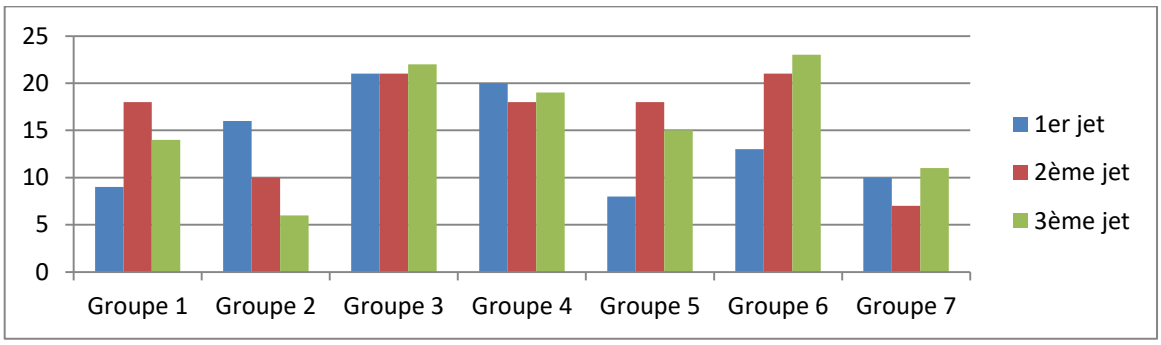
Extrait 1er jet groupe 6



Extrait 2ème jet groupe 2

Les prises de risques devaient être provoquées. Ainsi la longueur des jets au fur et à mesure de l'atelier permet de juger de cette prise de risque ou pas.

Nombre de lignes par jet



Mis à part le groupe 2 qui a eu du mal à enrichir son texte et qui au contraire connait une nette diminution de son texte, on constate que les productions des élèves sont devenues plus longues. On note également que seulement deux groupes (groupes 3 et 4) respectent la consigne de départ d'écrire entre 20 et 25 lignes. D'autres (groupes 1, 5, 6 et 7) qui ont eu du mal sur le 1er jet, ont pu développer leur production au fur et à mesure et à aboutir à un travail satisfaisant. Quant au groupe 2, c'est entre autres le souci de propreté de la copie qui a pris le dessus sur l'écriture de leur partie. En effet, au lieu de retravailler sur leur brouillon, ce groupe reprend une nouvelle feuille à chaque fois et perd du temps à prendre en compte les conseils de remédiation, du coup la créativité et l'imaginaire n'arrivent pas vraiment à prendre place dans le groupe. J'ai dû à plusieurs reprises leur dire de passer à l'écriture et de continuer sur le brouillon, mais cela semblait vraiment être une difficulté pour eux d'écrire sur une feuille raturée. La vue de la rature, de l'erreur, de la croix étaient pour eux des signes de mauvais travail, malheureusement. Ils n'ont pas pris en compte que c'était

des indications pour eux afin d'améliorer leur texte et donc à chaque jet, j'étais confrontée à un nouveau texte.

Enfin, au bout du 3ème jet, les productions ont pris de l'ampleur et les idées paraissaient cohérentes pour chaque partie. En effet, les différents jets montrent que plus les élèves avancent dans leur propre réécriture, plus ils arrivent à raconter, à expliquer, à argumenter et à donner à voir le réel ou l'imaginaire. (Bucheton, 1996 :178). Il fallait maintenant mettre toutes les productions en lien. J'ai alors tapé toutes les parties les unes à la suite des autres en corrigeant les fautes d'orthographe. C'est un choix de ma part, puisqu'ils sont en majorité en très grandes difficultés orthographiques. Il s'agissait ici de leur enlever une difficulté afin qu'ils puissent se concentrer sur la cohérence du texte.

3.1.4. Savoir se relire et se corriger

Les élèves prennent au fur et à mesure possession de leur texte. Comme je l'ai déjà dit, à chaque jet, il leur a été demandé de le corriger et de l'enrichir. Enrichir leur texte est un moyen pour eux de briser cette barrière avec l'écriture. Bucheton (1996 :161) met alors en avant le rôle du professeur : il doit pouvoir « inventer des procédures, des passerelles » afin que l'élève puisse « circuler entre le socialement et le scolairement construit ». L'enseignant doit « mettre en place des situations didactiques qui offriront à l'élève un espace de parole, un espace d'écriture (…) qui lui permettront d'affirmer sa manière de penser, son identité et de construire un rapport particulier, individuel aux savoirs enseignés et à la culture ».

Je leur ai donc donné une grille de correction à la fin du jet 1 et du jet 2. La première grille de correction était plus des questions de guidage afin de leur permettre de cibler les parties à enrichir et développer :

Exemple de grille de correction après le 1er jet :

Groupe 1 : ETAPE 1 et 2

Rappel : la situation initiale

<u>Présentation des personnages</u>

- Caractéristiques des personnages :
  Description physique
  Description morale

<u>Situation dans le temps (cadre spatio-temporel)</u> :

- Quand ? À quel moment ?
- Où ? description du lieu, de l'environnement

<u>Mise en place des circonstances qui entourent le héros</u> :

- Présentation des autres personnages
- Description de Maria (physique, morale) ainsi que sa famille

<u>Utilisation des temps du récit :</u>

- Imparfait : description
- Passé simple : action

<u>À améliorer :</u>

Situation initiale :

I. Le cadre spatio-temporel :

- Où se passe le conte ? Description du lieu.
- Quand se passe Le conte ? À quel moment, époque ?

II. Présentation des personnages :

- Sacatove : - description physique
  - description morale
  - d'où vient-il ? Que fait-il ?
- Maria : - description physique
  - description morale
  - sa famille ?

Dans cette grille de correction que j'ai donnée après le 1er jet et que j'ai scindée en deux, j'ai d'abord proposé un petit rappel sur ce que représente et doit mettre en avant la situation initiale sous forme de rubrique afin que le groupe puisse savoir quelles sont les questions à se poser afin d'améliorer leur partie. Cette amélioration leur demande alors de répondre aux questions de la deuxième partie de la grille qui les guide dans l'écriture de leur partie. Cela a fonctionné en majorité mais peut-être un peu trop guidée car ce sont des questions que le groupe aurait dû et pu se poser pour écrire et développer leur partie. Pourtant ce qui pour moi représentait une grille de correction ressemblait plus à une fiche guidée par des questions. Grâce à l'UE « Remédier aux difficultés de maitrise de l'écrit », de Mme Christine Vénérin, j'ai compris que la grille devait permettre aux élèves de porter un jugement sur leur texte et cibler les difficultés auxquelles ils devaient remédier

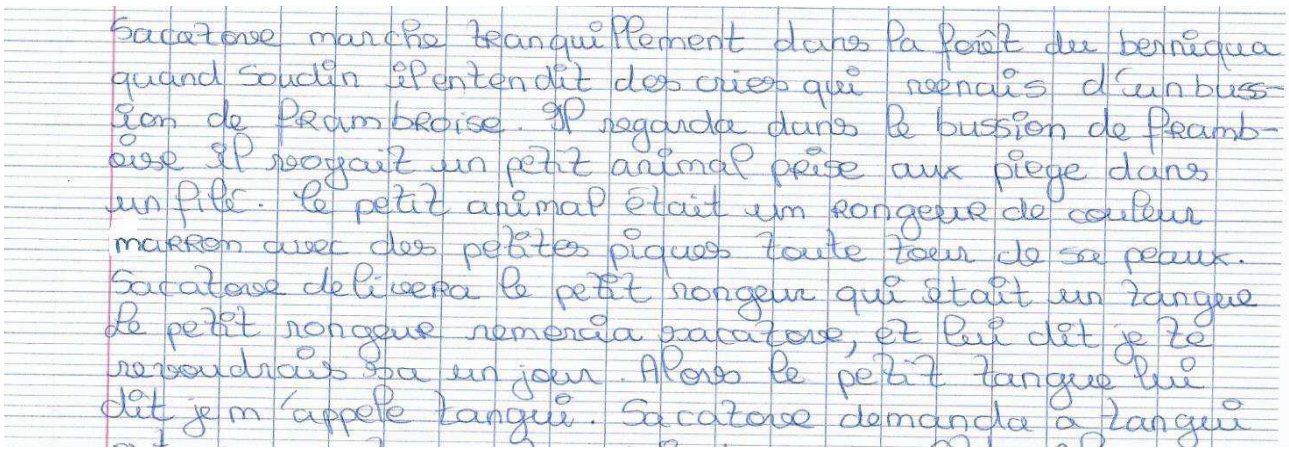
afin de réaliser les corrections attendues. J'ai donc essayé de retravailler ce point qui pour moi, en tant que professeure, était très important et ai proposé après le 2ème jet, une grille de correction qui ressemblait cette fois à un tableau et non plus à une fiche :

	REMARQUES
1. Le texte dit pourquoi Sacatove veut trouver le talisman.	Il faut préciser la raison pour laquelle Sacatove part à la recherche du talisman.
2. Le texte dit comment Maria aide Sacatove dans sa quête.	Développe cette idée.
3. Accord verbe / sujet	le verbe s'accorde en genre et en nombre avec son sujet.
4. L'ensemble du texte est cohérent.	Correct.
5. Utilisation correcte des temps du récit : Imparfait et passé simple.	Attention vous passez des temps du passé au présent de l'indicatif.
6. Construction correcte de la phrase.	Confusion entre "est" : verbe être à la 3ème personne du sgeur présent et "et" : conjonction de coordination.
7. Ponctuation.	Bien.

Cet outil m'a aidée à cibler les difficultés à surmonter, à mieux préciser mes attentes et aux élèves à mieux les connaître. Cette phase de révision en petits groupes a permis de faire prendre conscience que ce réexamen du texte était essentiel et nécessaire.

Ainsi, à la fin du 4ème jet, je leur propose une révision globale du texte. Le texte tapé leur est distribué et en même temps projeté au tableau. Individuellement, ils le lisent. Sur leur visage, l'incompréhension se dévoile. La lecture du texte leur a permis de prendre conscience des erreurs et des incohérences. Chaque groupe porte un regard critique sur le travail des autres et les questions, les confrontations ne tardent pas à venir. « Comment Sacatove il trouve Tangui ? » « Mais un tangue ne mange pas de biscuits ! ». La critique est difficile à accepter et les groupes essaient tant bien que mal de justifier leur point de vue. Mais la logique et la cohérence doivent être au cœur de ce travail de révision. Ils arrivent ainsi à s'autoévaluer et à pousser la réflexion et la réécriture plus loin. Ce travail de relecture et de corrections se fait directement au tableau et sur leur feuille.

J'endosse le rôle de secrétaire et modifie le texte au fur et à mesure des corrections. Le fait que j'écrive leur permet de se concentrer uniquement sur les corrections du texte et les améliorations à y apporter. Au fur et à mesure des séances de révisions, les élèves arrivent à voir l'écart entre le texte écrit et le texte attendu, entre le texte de départ et le texte final. Je prends l'exemple du groupe 4 ci-dessous :


Sacatove marche tranquillement dans la forêt du bernique quand soudin il entendit des cries qui venais d'un bussion de frambroise. Il regarda dans le bussion de frambroise il voyait un petit animal prise aux piege dans un filé. le petit animal était un rongeur de couleur marron avec des petites piques toute tour de se peaux. Sacatove delivera le petit rongeur qui était un tangue le petit rongeur remercia sacatove, et lui dit je te revoudrais pa un jour. Alors le petit tangue lui dit je m'appele tangui. Sacatove demanda à tangui

Extrait du 1er jet du groupe 4

Sacatove marchait tranquillement dans la forêt du Bernica quand soudain il entendit des cris venant d'un buisson. Il vit un petit animal pris au piège dans un filet. C'était un rongeur de couleur marron, son ventre était tout blanc, tous les petits pics sur son dos étaient de couleur noire, son museau également, ses yeux bleus, ses griffes acérées, ses dents violettes parce qu'il mangeait trop de myrtilles. Il délivra ce rongeur qui était un petit tangue. Ce dernier le remercia et lui dit : « Ma rend a ou ça un zour ». Sacatove lui demanda quel était son nom et il lui répondit : « Mi apel Tangui ».

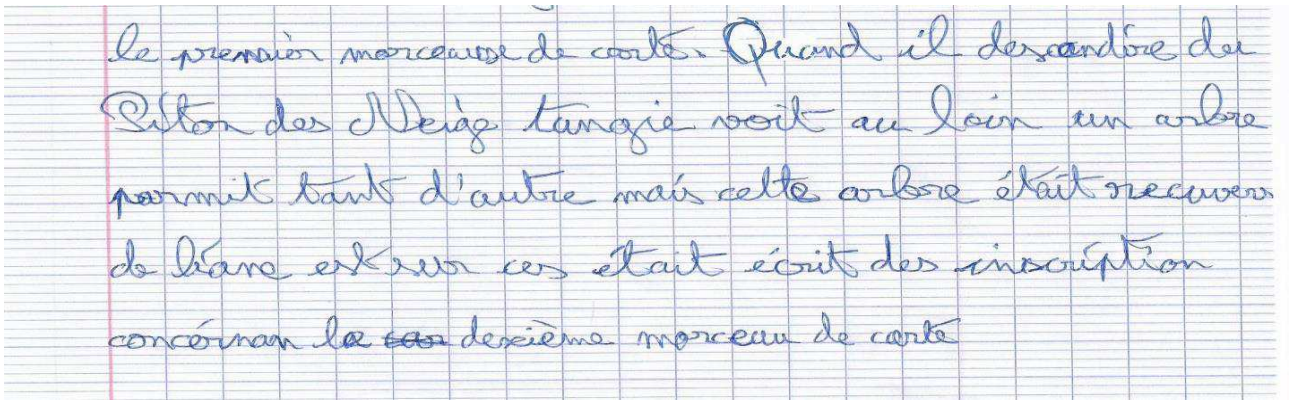
Extrait du texte final

J'ai choisi cet exemple puisqu'ici on peut voir nettement l'écart entre le 1er jet et le texte final : la description de Tanguy est beaucoup plus nette et détaillée, l'utilisation du discours direct est correcte, les répétitions ont été supprimées et l'utilisation du créole, remplaçant la langue française, dans le discours a été appréciée par tous. En effet, Jérémy fit une réflexion qui interpela toute la classe : « Tanguy est un animal réunionnais, il ne sait pas parler français. Il parle créole normalement ». Effectivement, sa réflexion était logique et justifiée. Les élèves ont donc cherché une expression qui se rapprochait le plus de ce qu'ils avaient écrit en français. Plus tard, certains ont également fait la remarque que Sacatove, à la fin du conte, s'adressait à ses frères esclaves en français lorsqu'il brisa le talisman. Certains ont alors justifié ce choix en disant que c'était un esclave intelligent et comme il était proche du maître, il a donc appris à maitriser cette langue qu'est le français.

D'autre part, en tapant toutes les parties les unes à la suite des autres, j'ai volontairement laissé une ligne de correction et des lignes vierges pour qu'ils puissent noter des idées, apporter des modifications, ajouter des éléments. Ajouter : un geste qui s'est particulièrement démarqué lors de cette étape pour le travail du groupe 5. Ce groupe devait raconter les différentes péripéties de Sacatove et de son ami Tanguy à la recherche des trois morceaux de carte. La production de ce

groupe n'a pu être terminée dans les temps, il leur manquait de nombreux éléments voire une étape entière dans le déroulement de l'action. Je me suis dit alors que le travail qui leur avait été imposé était surement trop long pour eux. Mais face à l'enthousiasme de Maxence à écrire, avec son groupe, cette partie du texte très importante m'a laissé croire qu'ils auraient pu atteindre leur objectif. C'est donc avec toute la classe que cette partie fut complétée et amplifiée.

Exemple 1 :


le premier morceau de carte. Quand il descendire du Piton des Neige tangie voit au loin un arbre parmit tant d'autre mais cette arbre était recouvert de liane et sur ces était écrit des inscription concérnan la ~~car~~ dexième morceau de carte

Extrait de la fin du 3ème jet

Quand ils descendirent du Piton des Neiges Tangui voit au loin un arbre parmi tant d'autres mais _____ cet arbre était recouverte de lianes et sur c'était écrit des inscriptions concernant le deuxième _____ morceau de carte _____ _____ _____

Extrait tapé et proposé à toute la classe

Ici, le groupe s'est arrêté au moment où Sacatove doit trouver le deuxième morceau de carte. Avec la classe, la partie fut enrichie et finalisée par des ajouts et des déplacements nécessaires à la cohérence du conte. Le résultat final est le suivant :

En redescendant du Piton des Neiges, Tangui aperçut au loin un arbre différent des autres. En effet, celui avait des feuilles rouges sur ses branches. Sur le tronc était gravé un indice concernant le deuxième morceau de carte : « Continue cent pas vers l'ouest et quand tu verras le plus grand des eucalyptus, tu trouveras alors ce dont tu as besoin ». Les deux camarades coururent et arrivèrent au fameux eucalyptus. Ils découvrirent avec étonnement une boîte se trouvant au pied de l'arbre. A

l'intérieur se trouvait le deuxième bout de carte. En récupérant le papier, Sacatove vit au fond de la boîte le chemin qu'il fallait emprunter menant au dernier bout de carte.

Pour trouver ce dernier, ils durent descendre les sentiers de Mafate. Le temps n'était pas bon, le vent se déchaînait et la pluie commençait à tomber. Sacatove, lui, marchait près de la rivière dite « la rivière Mafate », et, là, coincé entre deux rochers il aperçut enfin le dernier bout du parchemin. Mais un vent fort l'emporta et le fit tomber dans la rivière. Sacatove sauta sans hésiter dans la rivière en crue au risque de perdre la vie. Il s'accrocha à un tronc d'arbre qui passait près de lui et essaya d'attraper le parchemin avant de chuter de la cascade mortelle au bout de la rivière. Mais cela était trop difficile pour lui tout seul. C'est alors que Tangui, qui était dans son sac, monta sur son bras et put attraper le papier grâce à son museau. Les deux amis de justesse évitèrent alors la chute en sautant sur la rive gauche de ce torrent d'eau en fureur.

La manipulation du texte ici est représentative de cette phase de révision sur l'ensemble du texte. Deux opérations indispensables à l'écriture sont visibles :

- L'ajout : Une description de l'arbre a été la bienvenue sur demande de quelques élèves, « il faut que cet arbre soit bien différent des autres » et la proposition retenue fut celle de la couleur des feuilles (vraisemblable et différente à la fois). Tous les autres éléments qui constituent la recherche des deuxième et troisième morceaux de carte ont été ajoutés également.
- La substitution : Le complément de phrase « Quand ils descendirent du Piton des Neige » est remplacé par un équivalent « En redescendant du Piton des Neiges » ; « voit » devient « aperçut ». Le temps du récit est appliqué, la phrase est plus agréable en lecture.

Exemple 2 :

Elle est timide et belle avec une peau de neige, des yeux bleus et des cheveux blonds. Maria _____ (demande/demanda) à Sacatove de partir à l'aventure pour trouver trois cartes et le talisman. _____

Extrait du 1er jet du groupe 2

A l'aube, Sacatove se réveilla motivé de partir à la recherche de celui-ci. Il confia son secret à Maria qui lui dit que son père lui avait raconté cette légende et elle lui donna des informations

Extrait du texte final

Dans ces deux extraits, un élément de la production du groupe 2 s'est retrouvé dans la partie du groupe 3 dans le texte final : l'idée que Maria est celle qui pousse Sacatove à partir chercher les trois morceaux de carte et le fameux talisman. Ce déplacement accompagné de nouvelles indications sur la façon dont Sacatove a reçu les informations concernant sa quête montre un véritable questionnement quant à la cohérence finale du texte. Questionnement émanant directement des élèves : « Pourquoi est-ce Maria qui l'envoie trouver le talisman ? », « Comment elle sait où se trouvent les morceaux de carte ? ». L'enrichissement de la réécriture est alors flagrant tout au long de ce travail de révision.

Par ailleurs, la lecture de celui-ci à chaque début et fin de séance est pour eux l'occasion d'entendre les fautes de conjugaison, de concordance des temps, d'accords et d'en faire la correction. Ce travail a été fait en groupe classe et non plus en groupe de trois. Ce que je n'avais pas pris en considération c'était le temps que cela allait prendre. En effet, dans mon déroulé j'avais prévu 2 heures mais en réalité cela a pris 5 heures. Cette phase de révision a été plus longue que la phase de textualisation, qui en réalité a duré 4heures au lieu de 3heures. Il fallait absolument le prendre car cela a été le moment où les élèves ont vraisemblablement pris possession de leur texte. C'est alors l'occasion de voir que les élèves se sont vraiment investis dans leurs productions. Toute la classe sans exception a participé et a apporté un éclaircissement, une nouvelle idée. Tous les élèves travaillent alors sur la liaison entre les différentes actions ; les élèves suppriment, déplacent, ajoutent et substituent. Cette activité très enrichissante dynamise la classe et les confrontations s'enchaînent. Deux éléments sont alors nettement visibles à ce moment : le travail sur la langue et l'esprit collectif.

3.2. Le travail sur la langue

3.2.1. La place des aspects formels au sein de l'atelier.

Lors de la présentation de l'atelier, et devant les réflexions telles que « j'écris mal », « je fais trop de fautes », j'ai voulu les rassurer en leur disant que les travaux ne seraient pas notés d'une part et que d'autre part, l'orthographe n'était pas la priorité dans ce travail d'écriture, je la rectifierais pour tous moi-même. Le but était de laisser parler leur créativité et que la barrière de l'écriture soit surmontée. Il fallait absolument laisser la porte grande ouverte à la créativité. Pourtant, les aspects formels de la langue ne devaient pas être absents de l'atelier. La construction syntaxique, le travail sur le vocabulaire et les conjugaisons devaient se faire au fur et à mesure des corrections de

brouillons. Ce travail de manipulation du mot, de la phrase, a été long et difficile car souvent les lacunes antérieures refaisaient surface et des rappels sur la norme devaient se faire.

Ici, se sont mêlées créativité et formalité de la langue. Les deux n'étaient pas incompatibles. Le travail en atelier leur permettait de réinvestir les différentes notions de langue vues en cours de français : la conjugaison de l'imparfait et du passé simple, les accords verbe/sujet, les accords adjectif/nom, la valeur des différents temps utilisés, les reprises nominales et pronominales. Autant d'aspects de la langue qu'ils ont manipulés sans s'en rendre forcément compte. Des automatismes formels acquis depuis le début de leur scolarité. Ceux-ci ont été néanmoins très aléatoires selon les élèves. Chez certains, les questions d'accord et de conjugaison se posaient ; chez d'autres c'était la créativité qui primait et l'aspect formel était évincé : on écrit comme on parle et comme on comprend. Et c'était au moment des corrections des différents brouillons que le travail sur la langue devait se faire. Il fallait alors développer une attitude positive face à la langue française, estimée « compliquée » par Léon. Le va-et-vient entre l'atelier et les cours de français se faisait naturellement et le classeur de français a été un outil très important puisqu'ils pouvaient s'y reporter lors des corrections.

Les attitudes de corrections se faisaient naturellement. Le problème de l'orthographe étant éliminé dès le début, il n'en restait pas moins que beaucoup d'élèves venaient me demander l'orthographe d'un mot. Je les dirigeais donc vers l'outil dictionnaire. Ils s'investissaient et enrichissaient alors leur vocabulaire. Bien évidemment, ils n'hésitaient pas à se référer au texte source afin de s'aider et de prendre le vocabulaire qui les intéressait. Le dictionnaire et le classeur devenaient leurs principaux alliés dans la réécriture de cette nouvelle. Le texte prenait alors de l'ampleur et les phrases étaient de plus en plus longues. Les attitudes de scripteur étaient développées et des compétences mobilisées. Les séances furent ponctuées par des petits rappels sur les normes de la langue afin de les aider à objectiver leur savoir. La ponctuation, avant tout, devait être revue. En effet, nombreux sont les groupes qui n'appliquaient pas correctement cette norme essentielle de la langue, qui permet de rendre le texte compréhensible et cohérent. Je m'appuie à nouveau sur l'U.E « Remédier aux difficultés de maitrise de l'écrit » (C.Vénérin) et propose aux élèves des exercices leur permettant de comprendre l'importance de ponctuer un texte correctement :

Exemple1 : Groupe 3

Il entendait les blancs qui disaient que le maitisse avait crée les blancs et les noirs, le maitisse cacher aussi un talisman qui a le pouvoir de l'iberé les esclaves du pouvoir des blancs.

Extrait 1er jet

« Le créateur Métice ». Il entendis les blancs qui disent que le Métice avait créer les blancs et les noirs, le Métice caché aussi un talisman qui a le pouvoir de libérer les esclave du pouvoir des blancs. A l'aube, Sacatore se réveilla

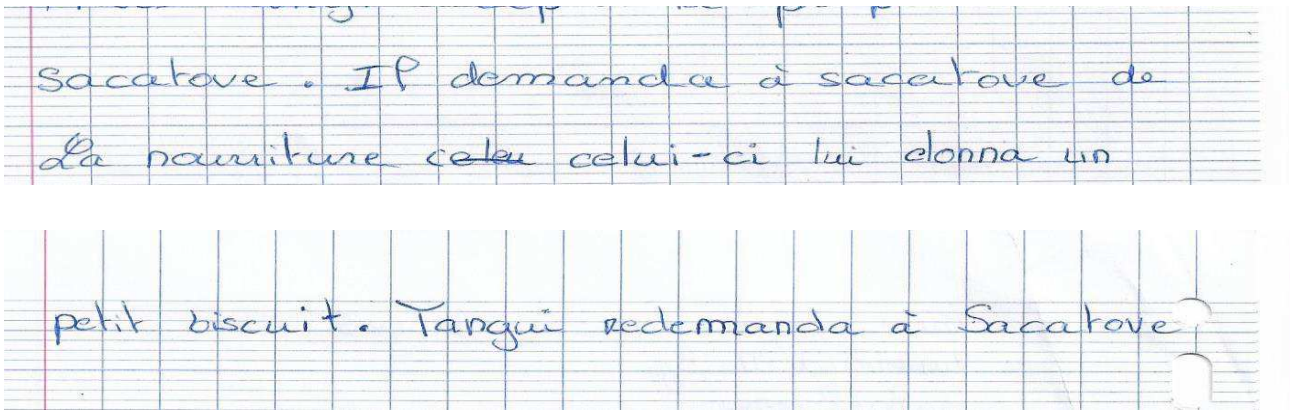
Extrait 3ème jet

Dans ces extraits, le travail a porté sur l'emploi de la majuscule : en début de phrase mais surtout ici la majuscule à un nom propre. Par ailleurs, on note que le nom « maitisse » est devenu « Métice ». Non seulement, la majuscule a été mise mais en plus l'orthographe du mot a changé, surement dû à une discussion entre pairs dans le groupe.

Exemple 2 : GROUPE 4

Tanguï accepta la proposition de sacatore. Tanguï demanda à Sacatore à manger, alors Sacatore donna un petit bisait Tanguï redemande à Sacatore des bisaits, alors Tanguï vole le sac de Sacatore et part dans son terrier et sacatore court derrière Tanguï et Tanguï rentre dans son terrié et Tanguï mange tout c'est gâteaux et redonne son sac. Sacatore

Extrait du 1er jet



Sacatove. Il demanda à sacatove de
La nourriture ~~celeu~~ celui-ci lui donna un

petit biscuit. Tangui redemanda à Sacatove

Extrait du 2ème jet

Dans ces extraits, la ponctuation est nettement plus visible : dans l'extrait du 1er jet, les points et les virgules sont placés sans règles, la syntaxe est alors difficile. La phrase tient sur cinq lignes, la conjonction de coordination « et » est utilisée cinq fois afin de relier les idées entre elles. Cela rend la construction syntaxique lourde et chargée en informations. C'est à ce moment que je propose à certains groupes des exercices oraux autour de la ponctuation. Je reprends avec eux un exercice[11], à l'oral, vu en U.E « Remédier aux difficultés de maitrise de l'écrit »:

Lis ces phrases à voix haute, en respectant la ponctuation, pour marquer les différents sens :

a. Margot, écoute mes conseils.

b. Margot écoute mes conseils.

c. Théo dit : « Mon père fait souvent la vaisselle. »

d. « Théo, dit mon père, fait la vaisselle. »

e. Et si on mangeait, les enfants ?

f. Et si on mangeait les enfants ?

Après ce travail à l'oral, les groupes se sont rendu compte de l'importance de la ponctuation afin de faire ressortir le sens de son énoncé. J'ai alors donné un petit exercice d'application qui leur permettait de donner du sens au texte et d'alléger la construction de la phrase :

2. Voici un texte sans ponctuation. À toi de la mettre (points et virgules):

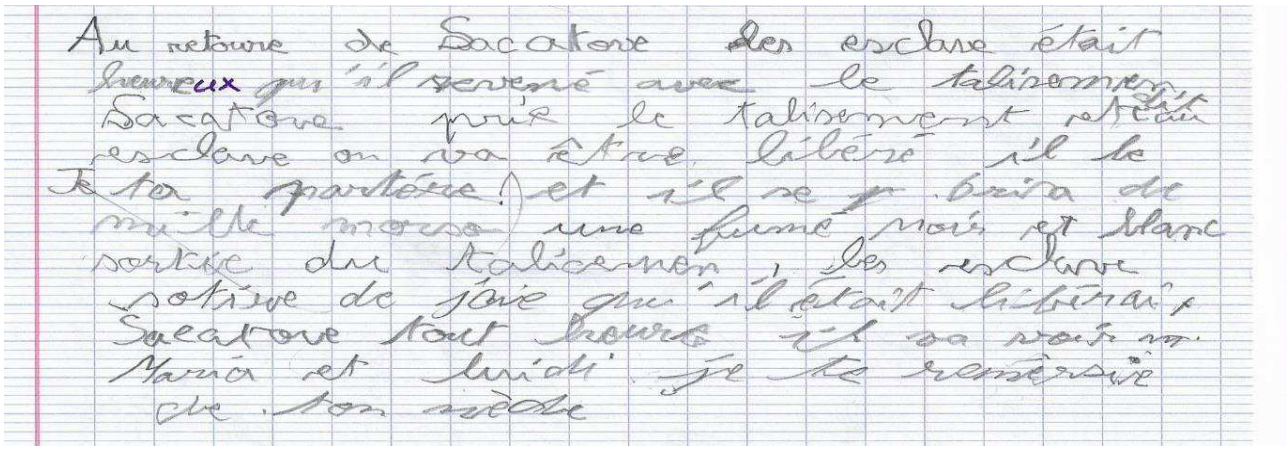
Les plus grandes bibliothèques du monde se trouvent à Washington Londres Moscou et Paris en France la plupart des comités d'entreprises disposent d'une bibliothèque mais il y a encore bien des pays où on constate une véritable pénurie de livres on souhaite que chaque enfant adolescent et adulte de chaque pays puisse enfin lire quand il en a envie.

[11] Cet exercice est emprunté au manuel Colibris 6è, Hatier 2007, page 346.

Les groupes appliquent dans l'ensemble les différentes règles et dans l'extrait du 2ème jet, on peut noter que le texte est plus court, réduit et plus facile à lire. On passe d'une phrase de cinq lignes à une phrase de deux lignes. Un autre geste est très visible : celui de la suppression. Le groupe a supprimé les éléments répétitifs ou qui n'apportaient rien de nouveau à leur texte. Il remplace également comme dans l'exemple suivant :

Tanguy demanda à Sacatove *à manger* (extrait 1er jet) → Il demanda à Sacatove *de la nourriture*. (extrait 2ème jet).

Un groupe 7 pourtant n'arrive pas à appliquer les règles concernant la ponctuation :

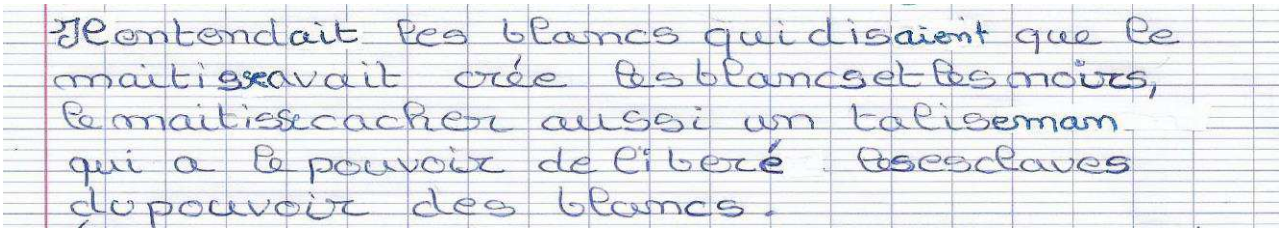

Au retoure de Sacatove les esclave était heureux qu'il serené avec le talisman Sacatove pour le talisment retour esclave on va être libéré il le la portère et il se brisa de mille morcu une fume noir et blanc sortie du talisman, les esclave sotive de joie qu'il était libéra Sacatove tout heure il va voir m. Maria et lundi je te remercie de ton aide

Extrait du 3ème jet

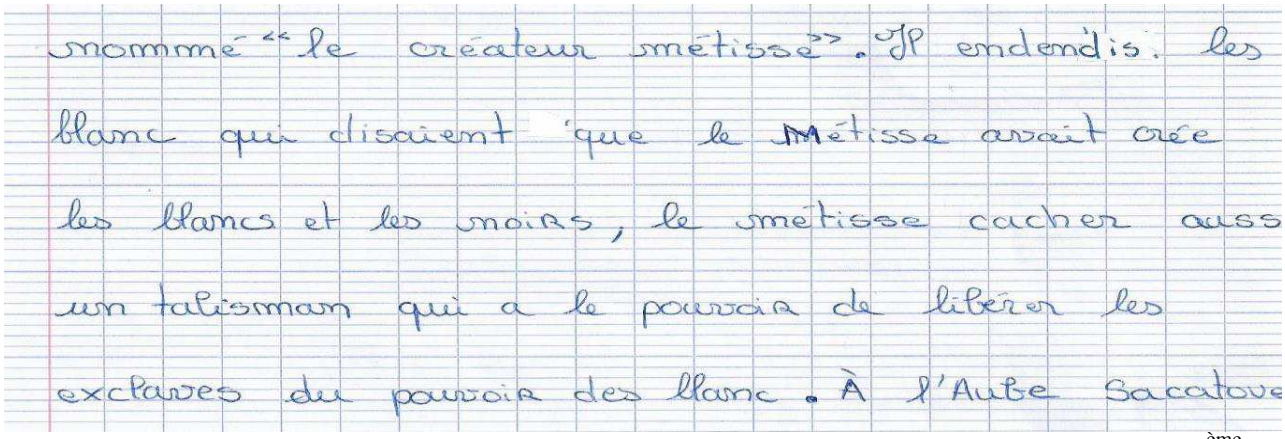
La majuscule est correctement mise en début de phrase et au nom propre (Sacatove et Maria). C'est la seule ponctuation repérable : il n'y a ni virgule ni point dans leur production. Ce groupe n'arrive pas à mettre en application cette norme de la langue. Ce n'est qu'à l'oral, que celui-ci va pouvoir exprimer clairement ses idées. Le passage à l'écrit et ses difficultés semblent insurmontables pour ces élèves. La dyspraxie et la dyslexie prennent leurs marques ici et faute de formation adéquate, j'avoue que j'ai eu énormément de mal à leur faire passer ce savoir qu'est l'utilisation correcte de la ponctuation. En travaillant avec eux à partir des exercices qu'ils avaient réussis, je pensais que la correction se ferait plus facilement concernant le 3ème jet et à mon grand étonnement, c'est tout le contraire qui s'était produit. Un travail plus long dans le temps, des approches plus ludiques, peut-être même leur proposer leur production comme un texte à ponctuer aurait été plus efficace.

D'autre part, des rappels sur l'utilisation des temps du récit furent très importants afin de mettre en valeur le genre du conte. J'ai alors distribué une fiche outil accompagnée de trois petits exercices leur permettant de retravailler sur les emplois des temps du récit. D'autre part, ils ont pu se reporter à leur leçon sur les conjugaisons de l'imparfait et du passé simple effectuée lors de la séquence sur le conte de Madame d'Aulnoy.

Exemple du groupe 3 :


Jeentendait les blancs qui disaient que le maitisavait crée les blancs et les noirs, le maitisse cacher aussi un talisman qui a le pouvoir de l'beré les esclaves du pouvoir des blancs.

Extrait 1er jet


nommé « le créateur métisse ». Jl endendis les blanc qui disaient que le Métisse avait crée les blancs et les noirs, le métisse cacher auss un talisman qui a le pouroir de libérer les exclaves du pouroir des blanc. À l'Aube Sacatove

Extrait 2ème jet

La fiche présentée ci-dessous, distribuée en début de séance après le 1er jet, a permis à plusieurs groupes de rectifier la conjugaison et l'emploi des verbes. Mais d'autres groupes ont du mal encore à appliquer les règles : le temps est appliqué mais l'accord n'est pas fait correctement car le sujet n'est pas cherché, comme dans cet extrait où le verbe « entendre » est bien modifié et employé au passé simple mais son accord n'est pas correct « il entendis ». Il faut alors faire un rappel oral sur la règle selon laquelle le verbe s'accorde en nombre avec le sujet. À la question « comment trouve-t-on le sujet dans une phrase ? » certains élèves, comme Marina, Arthur et Jérémy, disent d'une même voix qu'il faut poser la question « qui est-ce qui ? », question qu'ils connaissent depuis le cycle 3. L'ensemble de la classe réagit et se souvient de cet enseignement. D'autres ajoutent qu'il faut encadrer le sujet par la formule utilisant le présentatif « c'est…qui » pour être certain d'avoir trouvé le sujet. Je fais remarquer que si le sujet est au pluriel la formule pour être correcte est « ce sont…qui ». Ce genre de réactivation des connaissances au fur et à mesure de la production permet aux élèves de remanier leur texte et d'apporter une meilleure compréhension de celui-ci aux futurs lecteurs.

Les valeurs

Se demander quelle est la valeur d'un temps, c'est chercher pourquoi ce temps-là est utilisé, ce qu'il sert à exprimer.
Le passé simple et l'imparfait sont les deux temps utilisés dans les récits au passé.

1. **L'imparfait**

L'imparfait s'utilise pour l'arrière-plan du récit.
L'imparfait peut servir à exprimer :

- Une **description** :

Outre que Jasmine était d'une beauté singulière, cette princesse possédait des qualités d'esprit qui la distinguaient entre toutes les princesses de son temps.

- Une **action qui dure :**

Il y avait peut-être cent vingt ou cent quarante ans qu'elle était endormie dans le château.

- Une **action secondaire** :

Elle travaillait quand quelqu'un sonna à la porte.

2. **Le passé simple**

Le passé simple sert à exprimer des **actions de premier plan**, c'est-à-dire les actions les plus **importantes**, les actions **principales** qui **font avancer le récit**.
Ces actions sont à **durée limitée,** elles sont **achevées.**

Et dans la cour les chevaux se levèrent et se secouèrent, les chiens de chasse sautèrent et remuèrent la queue, les pigeons du toit sortirent leur tête de dessous leur aile, regardèrent autour d'eux et prirent leur vol vers les champs.

Application

1. Relève en deux colonnes les verbes conjugués à l'imparfait et au passé simple. A quel temps sont les actions de premier plan ?

1. Il se promenait dans la forêt quand la pluie se mit à tomber.
2. La princesse trébucha et tomba dans un fossé alors qu'elle regardait les oiseaux dans le ciel bleu.
3. Pendant que la tarte cuisait, la servante éplucha les pommes de terre.

2. Indique le temps de chaque verbe et explique l'emploi de ce temps.

Belle continua d'avancer, ses pieds butaient, ses manches s'accrochaient aux branchages…Mais Belle avançait, avançait, sans se retourner…Enfin elle arriva dans une clairière où se trouvait une petite cabane.

3. Récrivez le texte suivant en conjuguant les verbes à l'imparfait ou au passé simple.

L'ambassadeur (partir) de la cour de cette princesse, bien triste de ne la pas amener avec lui ; il (rapporter) tous les présents qu'il lui avait portés de la part du roi : car elle (être) fort sage, et (savoir) bien qu'il ne faut pas que les filles reçoivent rien des garçons.

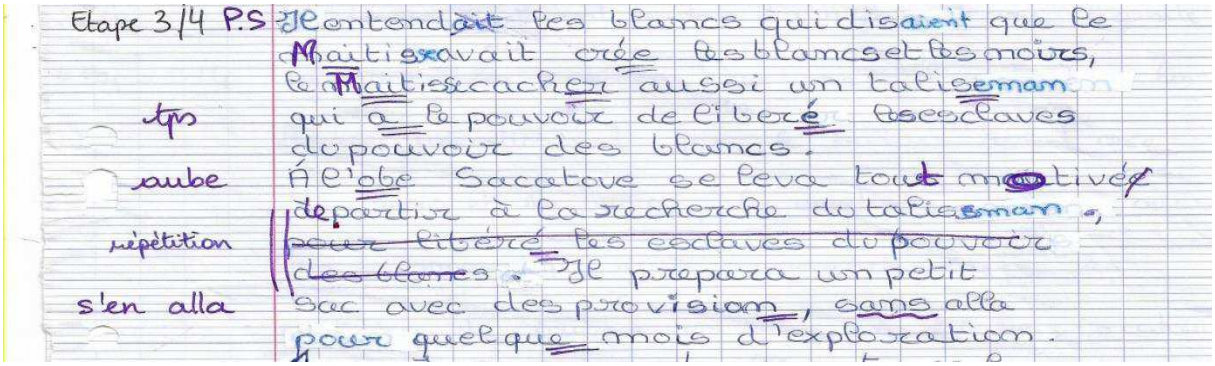
Madame d'Aulnoy, *La Belle aux Cheveux d'Or*

Le travail sur les différents jets permettait de mettre en évidence certains gestes de corrections ou *a contrario* de voir les difficultés qui persistaient et qui étaient difficiles à surmonter.

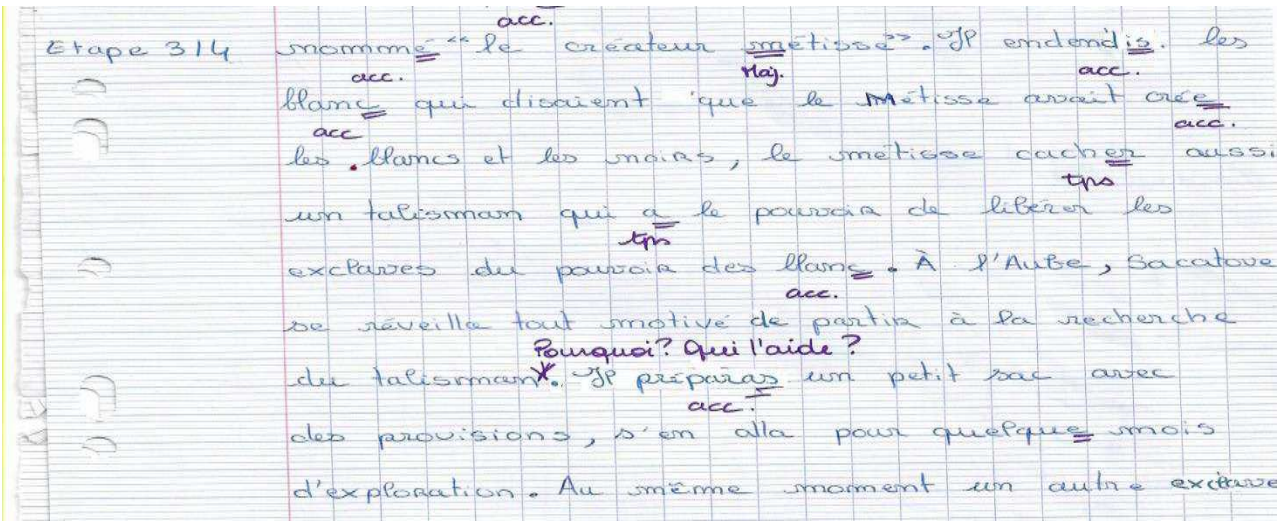
3.2.2. Analyse de différents jets

Ici les différents jets, qu'on considère comme des brouillons, étaient plutôt des étapes d'écriture et d'amélioration de productions personnelles. En effet, le travail que je ramassais à chaque fin de séance d'écriture était souvent rendu propre, sans rature alors que je n'avais donné aucune consigne à ce sujet. La correction était à ma charge. Les traits et les croix sur les mots ou les syntagmes sont des actes de correction de ma part et non pas de l'élève qui pourrait ou devrait adopter une posture réflexive ce qui mettrait en valeur une certaine distanciation de l'auteur/ scripteur devant son propre texte. À l'écrit, dans leur groupe, ils ont eu du mal à remettre en question leur production. Mon rôle consistait alors à apporter de l'efficacité dans la correction des jets pour qu'ils puissent prendre appui sur ces conseils et s'améliorer. Dans certains groupes cela a fonctionné et dans un groupe cela semblait difficile. Le tableau suivant montre la progression du groupe 3:

La diminution du nombre de mots lors du 2ème jet se fait à la suite de la correction et de la prise en compte des remarques. J'ai choisi ici d'analyser ces extraits du groupe 3 :


Etape 3/4 P.S Je entendait les blancs qui disaient que le
Maitis avait crée les blancs et les noirs,
le Maitis cacher aussi un talisman
tps qui a le pouvoir de l'iberé les esclaves
du pouvoir des blancs.
aube A l'obe Sacatove se leva tout motivé
départir à la recherche du talisman,
répétition pour libéré les esclaves du pouvoir
des blancs. Il prepara un petit
s'en alla sac avec des provision, sans alla
pour quelque mois d'exploration.

Extrait 1er jet du groupe 3



Etape 3/4 nommé « le créateur métisse ». Il entendis les blancs qui disaient que le métisse avait créé les blancs et les noirs, le métisse cacher aussi un talisman qui a le pouvoir de libérer les esclaves du pouvoir des blancs. À l'Aube, Sacatove se réveilla tout motivé de partir à la recherche du talisman. Il préparas un petit sac avec des provisions, s'en alla pour quelques mois d'exploration. Au même moment un autre esclave

Pourquoi? Qui l'aide ?

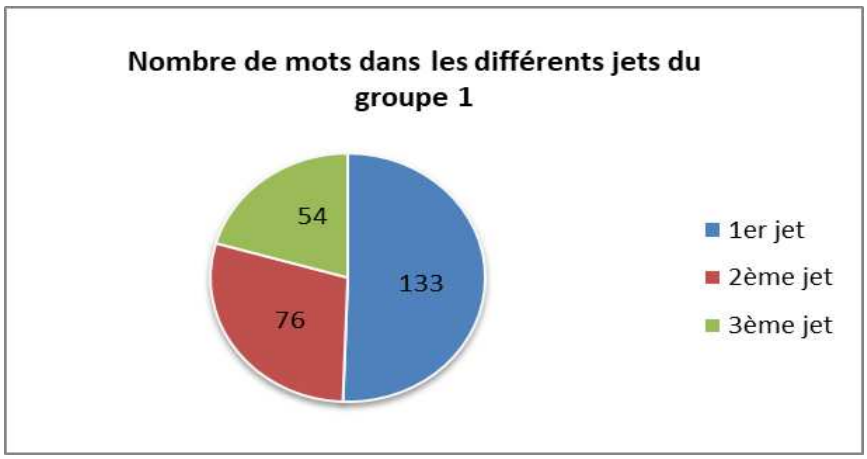
Extrait du 2ème jet du groupe 3

Le groupe supprime des éléments qui ont été jugés répétitifs. La correction apportée à la production écrite doit permettre au groupe de réorganiser et de corriger les erreurs de conjugaison ou de construction syntaxique. Les gestes d'écriture et de correction mettent en évidence un processus de rédaction qui évolue.

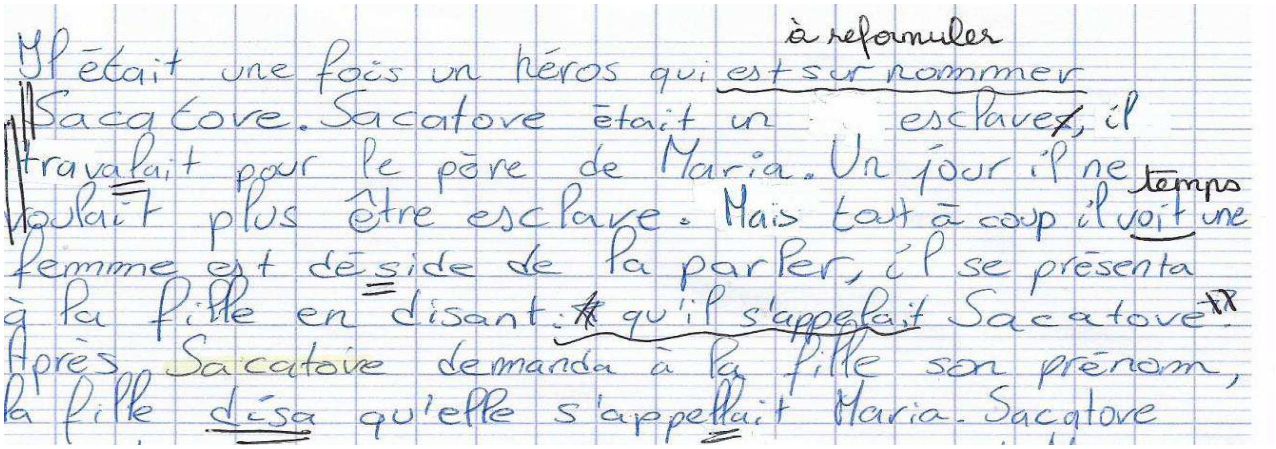
On note sur ce texte une amélioration et une prise en compte des remarques :

- *entendait* devient *entendis* : le temps du verbe a été modifié car le groupe a réfléchi à son utilisation, sa valeur dans le texte : une action brève qui fait évoluer le récit. Mais on peut noter que la terminaison n'est pas correcte. La conjugaison a été évincée au détriment du sens et de l'emploi spécifique d'un temps dans le récit. Ce problème de conjugaison se voit également pour le verbe « prépara ». En effet, dans le 2ème jet, l'accord n'est plus correct alors qu'il l'était dans le 1er jet.
- *Maitisse* devient *Métisse :* Changement d'orthographe.
- suppression de la répétition *« pour libérer les esclaves du pouvoir des blancs »* : cela allège le texte et le rend plus compréhensible.
- les accords sont faits pour certains mots soulignés dans le jet 1 et d'autres non soulignés perdent leur accord : *des provision → des provisions ; des blancs → des blanc.*

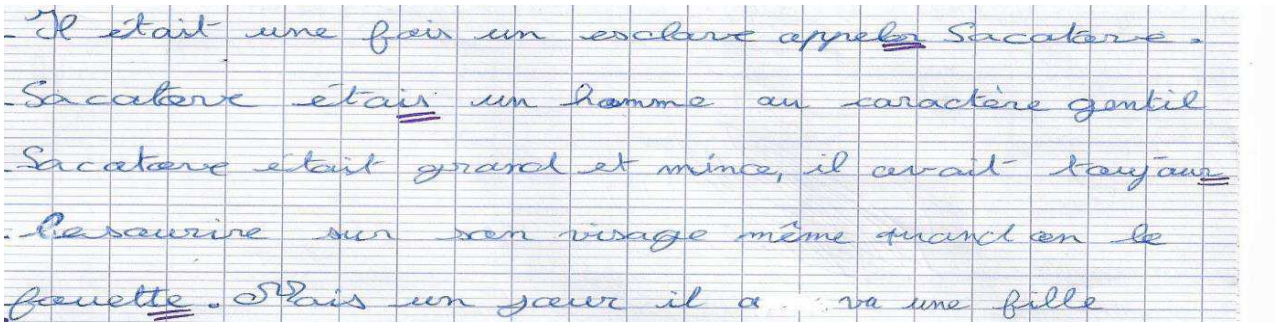
Pour ce groupe, le travail sur les différents jets et de correction a fonctionné dans l'ensemble. Cela n'a pas été le cas du groupe 1 :



Il s'agit du groupe qui a eu du mal à se détacher de la copie et qui veut la rendre propre. On note une nette diminution du nombre de mots durant les différents jets. Du 1er jet au 3ème jet, le groupe perd 79 mots. Il est alors intéressant de s'interroger sur ce qui n'a pas fonctionné dans ce groupe. J'ai sélectionné le début de leur texte :


Il était une fois un héros qui est surnommer Sacatore. Sacatore était un esclave, il travalait pour le père de Maria. Un jour il ne voulait plus être esclave. Mais tout à coup il voit une femme est décide de la parler, il se présenta à la fille en disant: qu'il s'appelait Sacatore. Après Sacatore demanda à la fille son prénom, la fille disa qu'elle s'appellait Maria. Sacatore

Extrait 1er jet du groupe 1


Il était une fois un esclave appelé Sacatore. Sacatore était un homme au caractère gentil Sacatore était grand et mince, il avait toujour le sourire sur son visage même quand on le fouette. Mais un jour il a va une fille

Extrait 2ème jet du groupe 1

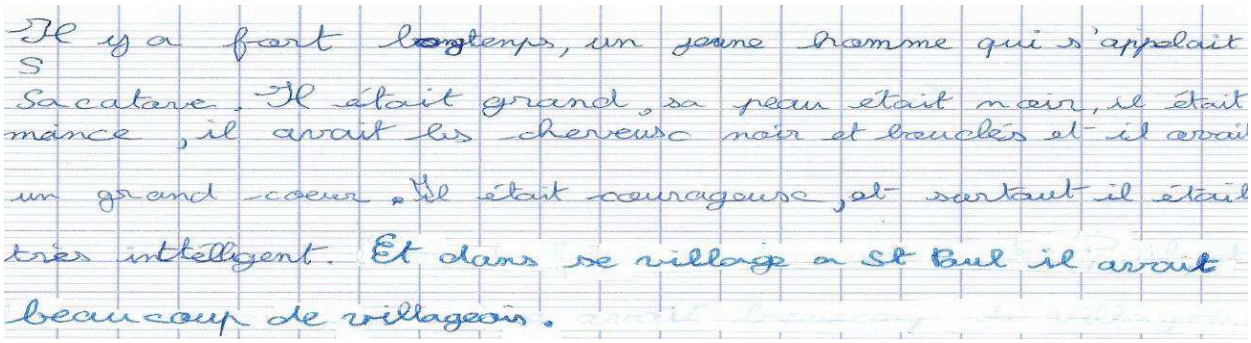
Entre le passage du 1er jet au 2ème jet, plusieurs gestes d'écriture et de suppression peuvent être constatés :

- la formule d'entrée dans le conte est utilisée à bon escient et conservée dans les deux jets.

- *héros* devient *esclave* : Sacatove n'est plus défini par son rôle dans le conte mais par son statut social comme un rappel sur ce que le conte va raconter.
- la description de la condition d'esclave de Sacatove est supprimée au profit d'une description physique de ce dernier.

Les deux textes ne se ressemblent pas. J'aurais dû exiger de la part de ce groupe qu'il continue à écrire à partir du texte que j'avais déjà validé, ils auraient alors gagné en temps et en correction utile à l'amélioration de leur texte. On note par ailleurs que la construction syntaxique est plus fluide et nette dans le 2ème jet. Cela est sûrement dû à la grille de correction dans laquelle je leur demandais de faire une description physique de Sacatove. Ils ont alors apparemment focalisé leur attention sur ce point de la grille et ont perdu de vue l'ensemble de leur partie à écrire.

Déjà visuellement, le texte perd en ampleur. Les mots sont plus espacés et le texte paraît moins dense. Le 3ème jet, ci-dessous, est le texte rendu, sans découpage de ma part : il ne ressemble pas non plus aux deux premiers jets.


Il y a fort longtemps, un jeune homme qui s'appelait Sacatave. Il était grand, sa peau etait noir, il était mince, il avait les cheveux noir et bouclés et il avait un grand coeur. Il était courageuse, et surtout il était tres intelligent. Et dans se village a St Paul il avait beaucoup de villageois.

Extrait 3ème jet du groupe 1

La formule d'entrée a été remplacée par *il y a fort longtemps*, *l'esclave* est devenu *un jeune homme* et la description physique est plus détaillée que dans le 2ème jet. Ils s'arrêtent sur ses valeurs, ses qualités et ne parlent plus de son statut d'esclave. Qu'est-ce qui a provoqué ce changement, ces suppressions, ces substitutions dans le texte 3 ? Pourquoi le texte a-t-il changé pour chaque jet ? Et surtout pourquoi le texte a-t-il autant perdu en densité et longueur ? Autant de questions qui m'ont perturbée lors de l'atelier. Je leur ai alors posé la question et la réponse a été : « mais on sait pas quoi écrire » (Franck), « Olivier ne fait rien, je vais travailler toute seule » (Chloé). Le problème venait d'ailleurs, la cohésion du groupe. Souvent ce groupe a eu du mal à accepter les remarques des uns et des autres et un élève particulièrement ne donnait aucun avis et ne participait pas, Olivier. Le groupe de trois était au final un groupe de deux élèves actifs et pas toujours d'accord. Ces perturbations, je pense, ont ralenti le travail du groupe. Car si on compare les compétences langagières de ce groupe et du groupe 3 sur le 2ème jet, on remarque nettement que le groupe 1 même s'il écrit moins fait moins de fautes de construction et d'accord que le groupe 3. Il est intéressant de noter que c'est Chloé qui écrit à ce moment-là et que c'est une élève consciencieuse

et attentive. Elle travaille toute seule à la maison, s'applique et s'implique énormément dans son parcours scolaire. Elle ne présente aucun trouble de l'apprentissage mais une situation personnelle qui la trouble psychologiquement. Son caractère impulsif et parfois son manque de concession ont pu peut-être être un frein dans le groupe, prendre en compte l'avis de ces camarades ne fait pas vraiment partie de ses habitudes.

L'analyse des jets de ces deux groupes montre que l'aspect formel de la langue n'est pas toujours pris en compte même avec remédiation et remarques dans la marge. Les différentes erreurs qui persistent ou qui se dévoilent sont souvent le fruit de manque d'attention ou de focalisation sur ce qu'on écrit, sur le sens et non plus sur la norme. On note également que ce n'est pas la même écriture ce qui pourrait faire penser que l'élève qui a pris le stylo a en même temps fait émerger ses propres difficultés. Ici, il s'agirait des accords tant au niveau de la conjugaison que des accords dans le groupe nominal. Je prends alors conscience qu'il y a une double difficulté: prendre en compte les remarques pour améliorer son texte et le réécrire correctement sans faute. Jusqu'à la fin de l'atelier, ces deux actions seront très compliquées à gérer. Afin de leur enlever une des deux difficultés, je tape le texte à la fin du 3ème jet. Lors de la révision du texte en classe entière, je prends le rôle de secrétaire. Le texte est projeté au tableau et modifié au fur et à mesure de leurs remarques.

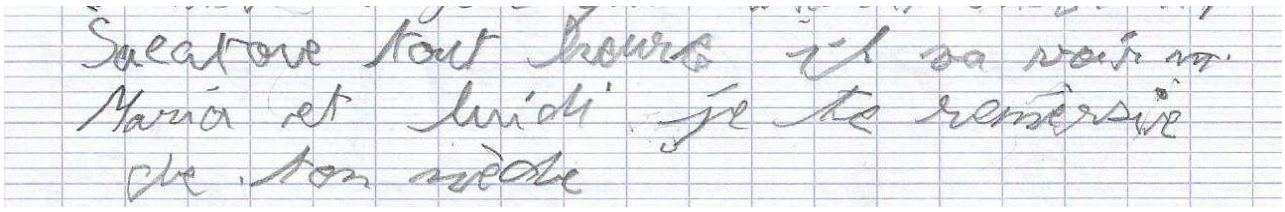
3.2.3. La révision, un moment de partage et de consolidation des connaissances

Les trois jets ayant été produits au fur et à mesure, arrive le moment de la mise en commun et de la révision du texte. Comme je l'ai précisé plus haut, je prends l'initiative de taper toutes les parties les unes à la suite des autres et de le projeter au tableau pour une correction commune. C'est le réexamen du texte et il faut à ce moment s'assurer que le texte répond effectivement à la consigne donnée dès le départ. La lecture-évaluation prend alors toute son importance. Elle permet de porter un regard critique sur l'ensemble du texte et surtout de découvrir ce que les autres élèves ont écrit. Il est ainsi nécessaire de réajuster les notions et les normes de la langue sur l'ensemble du texte et non plus sur sa partie écrite. Le travail est alors global et en classe entière et non plus au niveau du groupe. Cette phase devrait donc permettre une consolidation des acquis de la langue et de son fonctionnement. La lecture et la correction sont des activités qui vont permettre d'améliorer le texte et d'arriver au produit final attendu.

Lors de cette phase de révision, la lecture est une étape incontournable. Elle permet de porter un regard critique sur le texte et les éventuelles incohérences. C'est une phase qui a fait naître beaucoup de questions chez les élèves et parfois des débordements dus à une très grande implication. La lecture à haute voix effectuée par un élève à chaque fin d'heure leur a permis de

mettre le doigt sur une faute, une construction syntaxique à revoir, un mot ne correspondant pas au sens désiré, de trop nombreuses répétitions. Effectivement, écouter ou entendre un texte permet de prendre une distance avec le texte écrit et de réagir autrement, comme s'ils n'en étaient pas les auteurs, ce qui est en partie vrai puisque le texte a été écrit à plusieurs mains et qu'ils ne connaissaient pas jusque-là ce que les camarades avaient écrit.

Concrètement, ce travail fut très long (4 heures au lieu des 2 heures prévues) car il y a eu beaucoup de remises en questions. Tout d'abord, au niveau de la cohérence du texte. Il a fallu supprimer, déplacer, ajouter et substituer. Les quatre opérations essentielles à la bonne construction du texte. Ce travail effectué en groupe au début devait se faire maintenant en classe entière et ces gestes étaient devenus pour eux indispensables et automatiques. La critique face au texte de l'autre était plus facile que d'accepter la critique de son propre texte, surtout pour Baptiste, du groupe 7. En effet, cet élève au regard critique et positif, faisait des remarques pertinentes : « pourquoi Maria voudrait-elle aider Sacatove ? », « comment peut-elle faire ? », « mais où est passé Tanguy ? », autant de questions qui ont pu aider la classe entière à reformuler et à proposer d'autres pistes d'écriture. Mais lors de la lecture et de la modification de la partie de son groupe, son attitude a changé. Son groupe avait à écrire la partie finale du travail. Les élèves n'étaient pas d'accord sur le fait que Sacatove ne fasse que remercier Maria. Dans le tableau de construction du conte, la classe avait décidé que Sacatove devait se marier à Maria. Ce groupe n'ayant pas tenu compte de cet élément, les réflexions ont fusé dans tous les sens : « non non, il faut qu'ils se marient ! », « ce n'est pas un conte sinon », « l'amour doit triompher ».


Sacatove tout heureux il va voir
Maria et lui dit je te remercie
de ton aide

Extrait 3ème jet du groupe 7

Je tiens à signaler que c'est Baptiste qui a écrit et qu'il est dyspraxique, d'où une écriture difficile. Après plusieurs réflexions et remarques, une confrontation vive et constructive, le produit final est le suivant :

Sacatove, tout heureux, alla alors voir Maria et lui demanda de l'épouser. Celle-ci accepta sans hésitation et ils vécurent heureux.

En effet, certains élèves ont du mal avec une fin heureuse où l'amour pourrait triompher. Cette dernière étape qui me semblait la plus facile fut déconcertante pour moi voyant le refus de parler

d'une fin positive de la part de certains d'entre eux, surtout Marina, Lise et Simon. Pourquoi ? Peut-être une désillusion de l'enfant ayant perdu un être cher, ayant perdu en même temps l'amour d'une mère ou d'un père ? Peut-être avoir déjà pris conscience malgré leur jeune âge que la vie n'est pas aussi facile que le racontent les contes ? L'idée ici était de surmonter ce passage psycho affectif. Mettre de la couleur dans la vie de ces enfants, trop jeunes pour vivre ce genre de situation dramatique. L'atelier est alors ici un moyen d'enchanter non seulement la langue française mais également leur existence. Les autres élèves, et à ma grande surprise plutôt les garçons, clament haut et fort que Sacatove doit se marier à Maria. Ils veulent une fin heureuse. La classe a alors tranché et tout le monde a validé la fin du conte, même ceux plus réticents au départ.

Le travail sur la cohérence globale du texte fini, il a fallu ensuite procéder aux différentes corrections afin de réajuster les idées des différentes parties et surtout c'était l'occasion pour moi de consolider les notions de langue et de conjugaison. J'ai alors proposé le texte photocopié dans lequel j'ai inséré des propositions de formes de verbe ou d'accords entre parenthèses :

Il (était /été) une fois/ Il y a fort longtemps un jeune noir qui _____ (s'appelait /s'appeler) Sacatove. _____

Exemple 1

Il prépara un petit sac avec des (provisions/provision), s'en alla dans quelques mois d'exploration. _____

Exemple 2

Ils devaient choisir la bonne forme et la justifier à l'oral (Annexe 11). Cette activité fut très enrichissante et dynamique. Les élèves se sont investis et d'ailleurs cela s'est fait ressentir dans les évaluations du cours de français, de meilleures notes, une meilleure participation à l'oral, même pour les plus timides comme Théo et Yann. J'ai également noté qu'un travail sur les reprises nominales et pronominales se faisait naturellement. Ils arrivaient maintenant à repérer les trop nombreuses répétitions et à y remédier sans avoir besoin de l'aide de l'animatrice/professeure. Mon rôle à ce moment était de taper et de réécrire la nouvelle formulation donnée et validée par la classe. La classe a alors repéré au fur et à mesure un problème de temps dans le texte. Pourtant, lors des remédiations il leur avait été demandé de faire attention aux temps qu'ils devaient utiliser : l'imparfait et le passé simple. Un rappel et des exercices leur avaient été proposés. Ce n'est qu'à l'oral qu'ils ont entendu qu'il y avait un problème de concordance et d'utilisation du présent à la place de ces temps du récit au passé. Au même moment en cours de français, la leçon sur les

différentes valeurs du présent ayant été faite, ils ont mobilisé leurs connaissances et ont ainsi proposé un temps correct pour les différents verbes.

Le Dodo est grand et gros il est sauvage et de couleur rose, il est caché dans les hauts des Bernica. C'est le plus rapide. Il se nourrit principalement de graine de maïs.

Extrait 4ème jet

Le Dodo était grand, gros et sauvage. Il était caché dans les hauts du Bernica. C'était le plus beau de tous les animaux de la forêt. Il se nourrissait principalement de graines de maïs.

Extrait texte final

Le présent de l'indicatif est remplacé par l'imparfait de l'indicatif puisqu'ici c'est la description du dodo. Il aura fallu la lecture à haute voix pour qu'ils se rendent compte de ce problème. Cela a été le moment de consolider les connaissances acquises en cours de français.

Le texte final prend de l'ampleur et les phrases semblent plus cohérentes. La cohésion de groupe et les échanges permettent de conforter les élèves dans leur réflexion et de s'approprier le texte. Je peux dire qu'à ce moment-là les élèves sont devenus les propres acteurs de leur apprentissage.

3.3. L'atelier comme engagement de soi

3.3.1. Écrire ensemble, écrire au sein d'un groupe

Le fait d'écrire en groupe pour commencer et par la suite en classe entière leur a permis de se confronter au jugement des autres, aux remarques pertinentes et d'accepter plus ou moins l'avis des autres. Cet engagement fait paraître un lien intéressant avec la didactique de la lecture puisque comme je l'ai déjà dit, la lecture est un moyen d'adopter une posture réflexive. Prendre de la distance et laisser son texte au moment de la lecture évaluative est parfois difficile mais les différents encouragements, les acquiescements des camarades face à son texte poussent le groupe à avancer et à accepter la critique.

Écrire au sein du groupe a été le moment de se placer dans un esprit collectif, un réel moment de partage. Non seulement ils ont écrit en groupe de trois mais également en groupe classe. En effet, le groupe permet un acte créatif soit une rencontre entre pairs par rapport à un projet bien défini à l'avance. Le groupe est défini par la psychologie sociale comme « une réunion instable d'individus partageant un destin commun dont découle une interdépendance entre les membres. Le caractère instable du groupe est lié d'une part aux tensions entre la dimension individuelle propre à chaque participant et la dimension collective, et d'autre part, à la présence simultanée de deux types de buts à atteindre. Le groupe a en effet un but opérationnel, c'est-à-dire la résolution d'une tâche, d'un problème (ce but est explicité lors de la formation du groupe) et un but socio-émotionnel qui consiste dans le maintien de la cohésion groupale et d'un climat agréable. » (Cavin Piccard, 2007 : 524). Le groupe devient alors un lieu où chacun devra se responsabiliser en prenant conscience de la présence de l'autre, des possibilités et des limites de chacun. Ce processus est nécessaire à tout changement. Ainsi, on peut noter que la coopération, le plaisir de travailler ensemble, le respect des autres et surtout l'efficacité n'apparaissent pas naturellement quand on travaille ensemble. C'est ce qui s'est d'ailleurs vérifié dans le groupe 1 où la cohésion de groupe n'a pas forcément fonctionné : problème de caractère, de personnalité.

Je me rends alors compte que pour que le travail de groupe soit efficace, plusieurs facteurs entrent en compte et la constitution du groupe est essentielle. Le groupe doit être hétérogène pour d'une part pouvoir favoriser l'efficacité des apprentissages, par une confrontation des connaissances et d'autre part pour pouvoir donner la parole à chaque membre et ainsi exprimer oralement son avis et ses intentions. Ainsi, avant d'écrire au sein du groupe, une phase d'explication orale sur les difficultés semble nécessaire. Les échanges et les stratégies se mettent en place. Ils prennent

conscience de leur difficulté et demandent au fur et à mesure de l'aide à leur camarade du groupe. Pourtant cela ne s'est pas vérifié dans le groupe 1. Le travail de groupe n'a pas fonctionné dans ce groupe. Olivier est un élève en très grande difficulté, Chloé est une bonne élève et Franck a un niveau moyen. Plusieurs fois j'ai essayé d'intervenir dans le groupe afin de le dynamiser car Marc-Antoine était dans une attitude passive. En effet, il attendait que l'heure de l'atelier se termine et les autres du groupe le lui reprochaient très souvent. D'ailleurs, c'est le seul élève à avoir cette attitude lors de l'atelier. Chloé, qui a un caractère très vif et est parfois violente verbalement, n'hésitait pas à sermonner son camarade et les tensions allaient en crescendo. Franck essayait tant bien que mal de tempérer la situation. Peut-être aurais-je dû séparer le groupe mais j'ai pensé aux autres qui fonctionnaient bien entre eux et me suis assise avec ce groupe pour faire baisser les tensions qui y régnaient.

Écrire au sein du groupe est alors une activité qui peut sembler « facile » à mettre en place mais pourtant il faut absolument prendre en compte les perceptions, les personnalités des uns et des autres, aspect que je n'ai pas assez pris en compte pour le bon fonctionnement de tous les groupes. Pourtant lors de la lecture et de la révision du texte, le groupe classe s'est interrogé, a confronté ses idées, manipulé le texte. Même Olivier a participé. Une nouvelle relation de groupe se mettait donc en place. Certes, j'ai tapé au clavier mais les processus de reformulation et de révision ont été les leurs. Leur enlever cette charge cognitive leur a permis de se focaliser tous ensemble sur la cohérence et la construction de leur texte. Ce qui fonctionne nettement puisque la classe ne parle que d'une seule voix et le texte au final prend des allures de conte. Ils prennent inconsciemment possession de leur texte.

3.3.2. Prendre possession de son texte

L'atelier d'écriture est un moment privilégié qui permet aux participants non seulement de mettre des mots sur une feuille selon une consigne donnée mais également d'exprimer et de laisser parler leur imaginaire. Une relation se crée entre l'auteur et son texte. Cela est différent d'un travail demandé en cours de français. La relation n'est pas la même, le contexte n'est pas le même. En cours de français, les élèves se retrouvent en face du professeur et en atelier, c'est une animatrice et non une professeure qu'ils devraient voir.

Les élèves ont très vite pris possession de leur texte. Un engagement psychoaffectif s'est créé et l'identification aux personnages du conte s'est fait ressentir au fur et à mesure de l'écriture. Sacatove devait sauver son peuple et réussir son parcours et ses épreuves. Il était évident pour eux que leur héros sortirait « vivant » et triomphant de ces étapes. Maria était maintenant celle qui l'aiderait et qui serait en plus sa récompense. Je me rends compte que de décontextualiser et de

réécrire cette nouvelle a été le moment pour eux, pour la majorité de la classe, de s'identifier à leur personnage préféré, souvent sur lequel ils avaient travaillé avec leur groupe. Tanguy était le petit animal rusé et surtout important pour le groupe 4. D'ailleurs, au moment de la lecture du texte après avoir mis toutes les parties les unes après les autres, ce groupe 4 a fait la remarque très juste que le personnage de Tanguy avait disparu dans la rédaction des parties suivantes. Très contrarié, Luc demanda à la classe : « Mais où est passé Tanguy ? Il est mort ? Vous l'avez tué ? ». J'ai pu noter alors un véritable lien affectif avec son personnage. La classe a donc retravaillé sur le personnage et il est réapparu.

Cette possession du texte s'est révélée nettement à la fin de la réécriture. En effet, les lectures sont devenues des lectures plaisirs et non plus des lectures évaluatives dans leur esprit. Ils révisaient le texte avec facilité puisqu'ils voulaient le « meilleur » pour leur personnage, selon Jean. En faisant triompher Sacatove, c'est eux qui réussissaient leur réécriture. L'atelier s'est d'ailleurs terminé avec un torrent d'applaudissement.

CONCLUSION

Lorsque M. Emmonet m'a parlé de son projet de classe 5émeA, sans hésitation j'ai accepté sa proposition de travailler sur un auteur réunionnais. Je pensais déjà à une réécriture et à la mise en place d'un atelier. « L'atelier » était une nouveauté d'enseignement pour moi car je n'avais jamais eu l'occasion d'en faire. Ce mémoire a été alors le moyen de me plonger dans cet univers d'écriture créative et ludique, « se divertir et s'instruire ». Mes recherches tant théoriques que pratiques m'ont permis de constater les difficultés des élèves face à l'écriture mais surtout de trouver des solutions aux obstacles.

En effet, en introduction je me demandais comment faire naître chez ces élèves, qui pour la plupart connaissent un trouble de l'apprentissage, l'envie de lire et d'écrire, de passer d'une lecture vue comme une contrainte à une lecture plaisir en passant par la réécriture d'une nouvelle en conte merveilleux. Autant d'objectifs qui m'ont paru insurmontables par moment. Certes, cela fut très difficile par rapport à la gestion de la classe (des groupes agités, des élèves parlant trop fort…), à la remédiation des normes de la langue, à leur propre motivation face au travail mais passé ces premières impressions devant la somme de travail, je me suis rendu compte que la satisfaction finale d'avoir produit un texte avec toute sa cohérence fut pour ses élèves un véritable tournant dans leur rapport avec l'écriture et la lecture.

Il est indéniable que l'atelier est non seulement un lieu privilégié de partage mais aussi de tensions quant aux différentes personnalités. Le domaine affectif n'était donc pas à négliger. Pour ces enfants qui ont du mal à partager et à s'ouvrir aux autres, l'atelier a été l'occasion pour eux de s'exprimer sans être jugés et de parler « fort ». Je pense ici à Paul et à Maxime, des élèves introvertis qui se sont investis du mieux qu'ils pouvaient.

Ce projet d'atelier d'écriture/réécriture d'une nouvelle en conte merveilleux autour du thème de l'esclavage fut le point de départ de toute une démarche pédagogique : les liens historiques ont pu être abordés, l'histoire des esclaves marron et surtout de la fête du 20 décembre éclairées, la lecture et l'écoute des histoires de La Réunion (lors d'un séjour fait au centre de Lecture/Écriture du Brûlé) attentives, la rencontre à la Bibliothèque Départementale de Saint-Denis avec un auteur dont on fête le bicentenaire, Leconte de Lisle, appréciée. Le projet et l'atelier ont donc permis aux élèves de toucher et de comprendre leur propre histoire et d'acquérir des compétences tant scolaires que sociales. Leur travail sera exposé à partir du 28 mai dans le hall du collège : une exposition dans laquelle ils auront illustré eux-mêmes le conte (avec l'aide du professeur d'Arts Plastiques)

accompagné d'un petit film muet représentant la nouvelle de Leconte de Lisle et qui permet ainsi de constater l'écart entre le texte source et la réécriture.

Les résultats de cet atelier ont été nettement visibles lors du conseil de classe : tous les élèves se sont améliorés et ont augmenté leur moyenne en français mais pas forcément dans d'autres matières. Cela me prouve que l'atelier est un moyen à la fois ludique et pédagogique de transmettre des savoirs que le cours de français ne permet pas. Le public visé est un public en grande difficulté et l'atelier qu'ils arrivent à dissocier facilement du cours de Français leur donne un autre accès à des connaissances et à des compétences. La réécriture ici a été pour eux un moyen de s'appuyer sur un « déjà écrit » et de pouvoir s'aider des différentes tournures et étapes pour se lancer dans leur propre écriture du conte.

Je me suis également rendu compte que le rôle de professeure lors des séances en atelier était minime, je portais la casquette de l'animatrice. Ce rôle pourtant s'arrêtait dès le moment où je recueillais les jets à la fin des séances d'écriture : il fallait corriger et leur donner des moyens de surmonter des difficultés d'écriture. Ce fut un énorme travail et cela a demandé un gros investissement de ma part. Le travail fut long et laborieux tant en classe qu'à la maison pour les corrections. Les séances furent rallongées dans le temps car je n'avais pas pris en compte la socialisation du groupe.

Cette première expérience de l'atelier a été pour moi le moyen de me mettre en difficulté et d'essayer de trouver des solutions aux différents freins à l'écriture ou à la participation active au sein du groupe. Je n'ai pas pu tout surmonter car le projet prenait de l'ampleur dans le temps. Comme les élèves, j'ai été dans la posture de l'apprenant. Apprendre à gérer un groupe en dehors de la classe de français, leur laisser le droit à l'erreur et pouvoir se corriger en discutant entre eux. Apprendre à mettre en place des boites à outils afin de surmonter une difficulté. Mais j'ai surtout appris et compris que ces élèves avaient énormément de ressources et d'imagination et que l'atelier a été un lieu de libération et à la fin de celui-ci de satisfaction.

BIBLIOGRAPHIE

BARRÉ-DE MINIAC, C. (2007). Écrire en atelier : pourquoi et comment ? *in* Ateliers d'écriture (Journée d'étude de Lomé, Togo). Paris : L'Harmattan, 33-52.

BESSONNAT, D. (2000). Deux ou trois choses que je sais de la réécriture. *Pratiques* 105/106, 5-18. < http://www.pratiques-cresef.com/p105_be1.pdf

BONIFACE, C., PIMET O. (1992). *Les Ateliers d'écriture*, Paris : Retz.

BORE, C. (1994). Le rôle didactique de l'ajout dans la réécriture de textes de fiction au cycle 3. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°10. 145-162. www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1994_num_10_1_2134

BUCHETON, D. (1996). « L'épaississement du texte par la réécriture ». In David J. & Plane S. (éds.) *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. PUF, 159-184.

CAVIN PICCARD, M. (2007). L'atelier d'écriture, un outil pour développer le processus d'autonomie chez des adolescents en rupture. Thérapie Familiale, vol. 28, (4), 523-531. https://www.cairn.info/revue-therapie-familiale-2007-4-page-523.htm

CHARTIER, A. (2007-2008). Apprendre à écrire en atelier, au collège et au lycée. Mémoire de recherche, deuxième année de master, didactique du français, Université Stendhal (Grenoble3).

DUFAYS, J.M. (2015). Les pédagogies Decroly et Freinet, *Cahiers bruxellois*, 107-111. < https://www.cairn.info/revue-cahier-bruxellois-2015-1-page-107.htm

FABRE-COLS, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

FABRE-COLS, C. (2004). Les brouillons de l'école : ce qu'a changé la critique génétique. *Le français aujourd'hui* 144, 18-24.

FALARDEAU, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673–694.

FAYOL, M. (1984). « L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle ». *Repères* n°63, 65-69.

GARCIA-DEBANC, C., FAYOL, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens ? *Repères* n° 26-27, 293-311.

GENETTE, G. (1982). *Palimpsestes*, Paris : Seuil.

GIASSON, J. (1990). *La Compréhension en lecture*. ~~125-127~~. Montréal : Gaëtan Morin.

GIGUÈRE, J. (1999). *Les relations entre la lecture et l'écriture : représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada.

GROJNOWSKI, D. (2000). *Lire la nouvelle*. Paris : Nathan.

HAYES, J. R., FLOWER, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. GREGG & E. R. STEINBERG (Eds.), *Cognitive processes in writing* .Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

LAHAIE, C. (1998). La nouvelle : Théorie et pratiques de l'écriture. *Québec français* n°108, 62-64.

MANESSE, D. (2003). *Le français en classes difficiles, le collège entre langue et discours*. Condé-sur-Noireau : INRP.

MARTINOT, C. (1994). *La reformulation dans des productions orales de définitions et explications.* (Enfants de maternelle), Thèse de doctorat, dir. Blanche-Noëlle Grunig, Université Paris VIII citée dans MARTINOT C. (2003 : 147).

MARTINOT, C. (2003). Pour une linguistique de l'acquisition La reformulation : du concept descriptif au concept explicatif. *Langage et société* n° 104, 147-151.

MASSERON, C., PRIVAT, J-M. & REUTER, Y. (2015). *Littérature, linguistique et didactique du français. Les travaux pratiques d'André Petitjean*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

MONTE, M. (2012). Théories linguistiques et littéraires et ateliers d'écriture. *Pratiques* 155-156, 205-222. < http://journals.openedition.org/pratiques/3515

ORIOL-BOYER, C. (1988). Interactions de l'écriture et de la lecture, *Actes de lectures* 21. < https://www.lecture.org/ressources/ecriture/precedents_articles/AL21P56.pdf

ORIOL-BOYER, C. (1989). L'écriture du texte, théorie, pratique, didactique. Thèse d'état, Université de Paris VIII-Vincennes. < http://www.theses.fr/1991PA080533

ORIOL-BOYER, C. (1990). La réécriture. In *La réécriture*. Actes de l'Université d'été de Cerisy-la-Salle du 27-28 août 1988. Grenoble : L'atelier du texte, 9-52.

ORIOL-BOYER, C. (dir.). (1994). *Français 5e. Textes. Lecture méthodique. Écriture méthodique*. Paris : Hatier. Coll. « Lire écrire ensemble », 63-65.

PIOLAT, A., ROUSSEY, J-Y. (1994). Environnements d'apprentissage informatisés et réécriture de texte, *Repères* n°10, 49-66. < http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS010_4.pdf

REUTER, Y. (1989). L'enseignement de l'écriture : histoire et problématique. *Pratiques* 61, 68-90.

ROCHE, A., GUIGUET, A. et VOLTZ, N. (1989). *L'atelier d'écriture, éléments pour la rédaction du texte littéraire,* Paris : Bordas

ROUXEL, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le français aujourd'hui* n° 157, 65-73. < https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-65.htm

TAUVERON, C. (2002). *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM.* Paris : Hatier.

SITOGRAPHIE

Boré, C., Doquet, C. (2004). La réécriture. Question théoriques. *Le français aujourd'hui* n° 144, 9-17. < https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-1-page-9.html

David, J. (1994). La réécriture aux confluents des approches linguistique, psychologique et didactique. *Repères* n° 10, 3-12. < http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1994_num_10_1_2122

Le Goff, F. (2006). Écriture d'invention, réécriture et enseignement de la littérature. Thèse de doctorat. Université de Metz. < http://docnum.univ-lorraine.fr/public/UPV-M/Theses/2006/Le_Goff.Francois.LMZ0625.pdf

Le Goff, F. (2008). Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention. *Recherches et travaux* n° 78, 19-34. < https://recherchestravaux.revues.org/325

Prince, M. La réécriture accompagnée : une démarche didactique efficace. < http://rire.ctreq.qc.ca/la-reecriture-accompagnee-une-demarche-didactique-efficace/

Ricardou, J. (1989). Ecrire à plusieurs mains. *Pratiques* n° 61, 111-117. < http://www.pratiques-cresef.com/p061_ri1.pdf

Séguy, A. Ecrire et réécrire en classe, pour quoi faire ? *Repères* n° 10, 13-32. < http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1994_num_10_1_2124

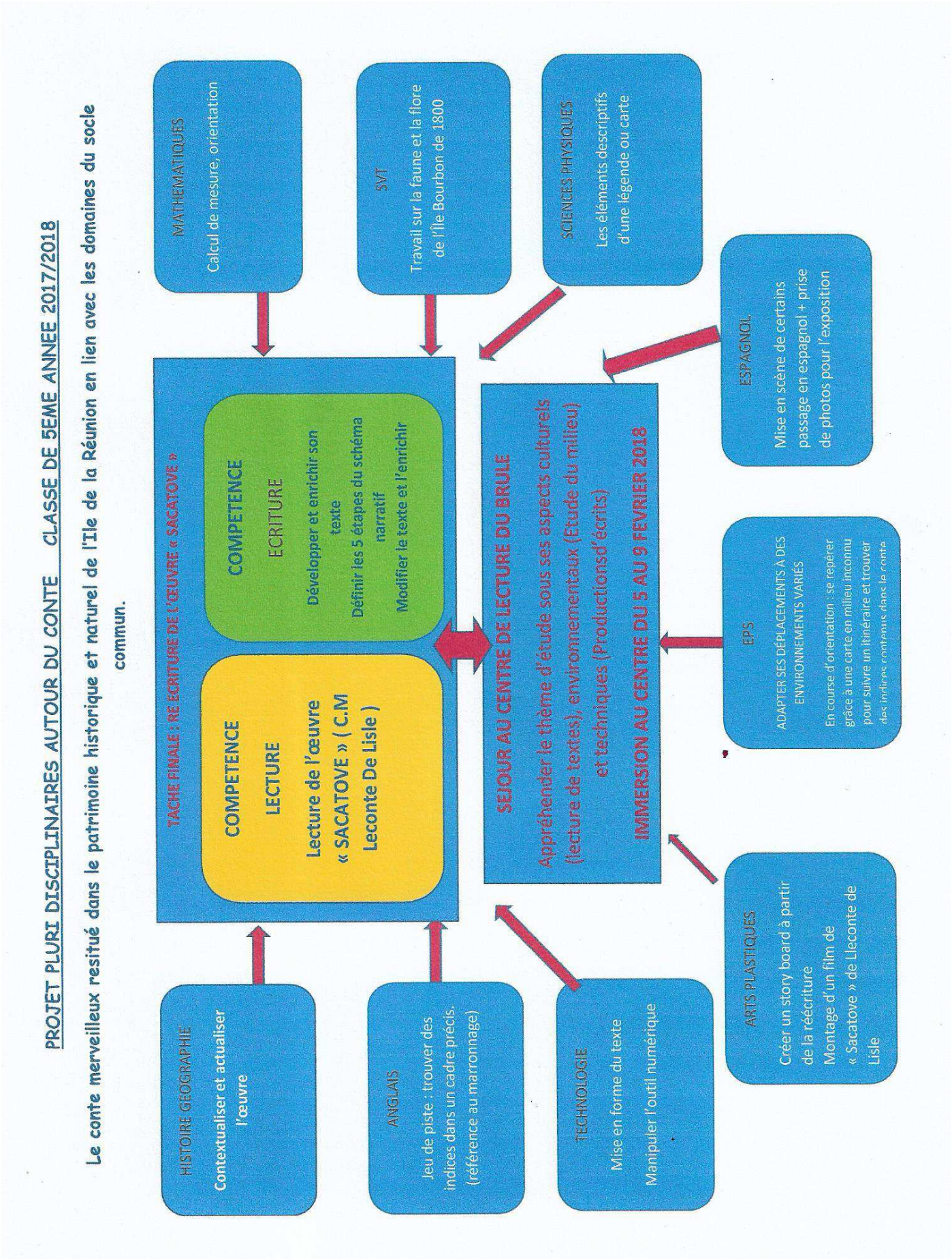
ANNEXES

Annexe 1 : Projet de la classe 5ème A ……...……2
Annexe 2 : La nouvelle Sacatove donnée aux élèves …….……3
Annexe 3 : Liste des sept contes merveilleux donnée aux élèves……..……7
Annexe 4 : Schéma narratif de la nouvelle Sacatove……...……8
Annexe 5 : Tableau de la réécriture en conte de Sacatove……...……9
Annexe 6 : 1er jet des 7 groupes……...……10
Annexe 7 : Grilles de correction après le 1er jet + boite à outils……..……14
Annexe 8 : 2ème jet des 7 groupes……...……20
Annexe 9 : Grilles de correction après le 2ème jet……..……26
Annexe 10 : 3ème jet des 7 groupes……..……29
Annexe 11 : 4ème jet texte projeté et donné aux élèves……..……34
Annexe 12 : Texte final…….……40
Annexe 13 : Grille d'évaluation finale du conte ……..……44
Annexe 14 : Exposition du projet finale……..……..45

ANNEXES

Annexe 1 : Projet de la classe 5ème A ……..…2
Annexe 2 : La nouvelle Sacatove donnée aux élèves ……...3
Annexe 3 : Liste des sept contes merveilleux donnée aux élèves…….7
Annexe 4 : Schéma narratif de la nouvelle Sacatove…….8
Annexe 5 : Tableau de la réécriture en conte de Sacatove……9
Annexe 6 : 1er jet des 7 groupes……..10
Annexe 7 : Grilles de correction après le 1er jet + boite à outils……..14
Annexe 8 : 2ème jet des 7 groupes……..20
Annexe 9 : Grilles de correction après le 2ème jet…….26
Annexe 10 : 3ème jet des 7 groupes……29
Annexe 11 : 4ème jet texte projeté et donné aux élèves…….34
Annexe 12 : Texte final……...40
Annexe 13 : Grille d'évaluation finale du conte ……44
Annexe 14 : Exposition du projet final……..……..45

Annexe 1 : **Projet de la classe 5ème A**



Annexe 2 : La nouvelle Sacatove donnée aux élèves

SACATOVE

Vers 1820, un négrier de Madagascar débarqua sa cargaison humaine entre Saint-Paul et Saint-Gilles. Les lots furent faits et distribués sur le sable, puis chacun remonta la montagne avec ses nouveaux esclaves. Parmi ceux qui suivirent leur maître sur les bords de la ravine de Bernica, il y avait un jeune noir qui sera, si le lecteur veut bien le permettre, le héros de cette histoire, pour le moins aussi véridique que les aventures du poème mauricien.

Sacatove était d'un naturel si doux et d'un caractère si gai, il s'habitua à parler créole avec tant de facilité, que son maître le prit en amitié. Durant quatre années entières il ne commit aucune faute qui pût lui mériter un châtiment quelconque. Son dévouement et sa conduite exemplaire devinrent proverbiaux à dix lieues à la ronde. Son maître le fit commandeur malgré son âge, et les noirs s'accoutumèrent à le considérer comme un supérieur naturel. Tout allait pour le mieux dans l'habitation, quand, un beau jour, Sacatove disparut et ne revint plus. Les recherches les plus actives furent inutiles, et deux mois ne s'étaient pas écoulés, qu'il était oublié.

La famille du blanc dont il était l'esclave se composait d'un fils et d'une fille, de dix-huit et de seize ans. L'un était dur et cruel, quoique brave, comme la plupart des créoles ; l'autre était indolente et froide, avec une peau de neige, des yeux bleus et des cheveux blonds. Le frère passait sa vie à chasser dans la montagne et dans les savanes ; la sœur vivait couchée dans sa chambre, inoccupée et paresseuse jusqu'à l'idéal. Quant au père, il fumait de trente à quarante pipes par jour, et buvait du café d'heure en heure. Du reste, il en savait assez sur toutes choses pour apprécier convenablement l'arôme de son tabac et celui de sa liqueur favorite. C'était, à tout prendre, un brave homme ; un peu féroce mais pas trop. La maison qu'ils habitaient sur leur habitation de Bernica était entourée de deux galeries superposées et fermées de persiennes en rotin peint. Il s'y trouvait quelques chambres à coucher, faites exprès pour les grandes chaleurs de janvier. C'était dans l'une d'elles que reposait ordinairement la jeune créole. Un matin, ses négresses privilégiées, après avoir longtemps attendu le signal accoutumé, inquiètes de ce sommeil prolongé, ouvrirent la porte de l'appartement et n'y trouvèrent personne. Leur maîtresse avait disparu à son tour. La chambre était restée dans le même état que la veille, et rien n'avait été enlevé des objets de luxe qui la décoraient, si ce n'est tout le linge et la toilette de la jeune fille. Ce ne pouvait être qu'un rapt amoureux ; et, quoique le père et le fils ne soupçonnassent qui que ce soit, les aventures de cette sorte étaient trop fréquentes pour négliger les mesures promptes et énergiques.

Il était possible que le ravisseur se fût dirigé sur Maurice. Ils apprirent en effet qu'un navire était parti de Saint-Paul pour cette destination le jour même de l'enlèvement. Ce navire fut immédiatement suivi ; mais il n'avait fait que toucher l'île voisine, en continuant sa route pour l'Inde. Le père et le fils revinrent chez eux et attendirent patiemment que la fugitive leur donnât des nouvelles, bonnes ou mauvaises. Le premier n'en fuma pas moins de pipes ; le second n'en tua pas moins de perdrix et de lièvres. Tout marcha comme d'habitude dans la maison ; seulement il y eut une chambre inoccupée. Que le lecteur ne s'étonne pas de cette indifférence, et ne m'accuse point d'exagération. Le créole a le cœur fort peu expansif et trouve parfaitement ridicule de s'attendrir. […] Ce fut à peu de temps de là qu'on entendit parler de Sacatove à l'habitation. Un noir assura l'avoir rencontré dans les bois. Cette nouvelle fut bientôt confirmée d'une façon éclatante. Une bande de noirs marrons dévasta les habitations situées aux approches de la forêt, et celle du maître de Sacatove ne fut pas épargnée. Une nuit, entre autres, l'appartement de la jeune fille enlevée fut si complètement dévalisé qu'il ne resta que les trois cloisons inamovibles, la persienne de rotin ayant aussi été emportée. Le détachement des *hauts* de Saint-Paul reçut l'ordre de poursuivre les marrons. Notre jeune créole prit son meilleur fusil de chasse et suivit le détachement en volontaire. Ce que voyant, son père alluma une pipe et but quelques tasses de café en guise d'adieu.

Rien n'est beau comme le lever du jour du haut des mornes du Bernica. On y découvre la plus riche moitié de la partie sous le vent et la mer à trente lieues au large. Sur la droite, au pied de la Montagne-à-

Marquet, la savane des Galets s'étend sur une superficie de trois à quatre lieues, hérissée de grandes herbes jaunes que sillonne d'une longue raie noire le torrent qui lui donne son nom. Quand les clartés avant-courrières du soleil luisent derrière la montagne de Saint-Denis, un liseré d'or en fusion couronne les dentelures des pics et se détache vivement sur le bleu sombre de leurs masses lointaines. Puis il se forme tout à coup à l'extrémité de la savane un imperceptible point lumineux qui va s'agrandissant peu à peu, se développe plus rapidement, envahit la savane tout entière ; et, semblable à une marée flamboyante, franchit d'un bond la rivière de Saint-Paul, resplendit sur les toits peints de la ville et ruisselle bientôt sur toute l'île, au moment où le soleil s'élance glorieusement au-delà des cimes les plus élevées dans l'azur foncé du ciel. C'est un spectacle sublime qu'il m'a été donné d'admirer bien souvent, et c'est aussi celui qui se déroula sous les yeux du détachement quand il fit sa première halte, à six heures du matin, sur le piton rouge du Bernica, à 1 200 toises environ du niveau de la mer. […]

Le détachement pénétra dans les bois. Eux aussi sont pleins d'un charme austère. La forêt de Bernica, alors comme aujourd'hui, était dans toute l'abondance de sa féconde virginité. Gonflée de chants d'oiseaux et des mélodies de la brise, dorée par-ci par-là des rayons multipliés qui filtraient au travers des feuilles, enlacée de lianes brillantes aux mille fleurs incessamment variées de forme et de couleur, et qui se berçaient capricieusement des cimes hardies des *nates* et des *bois-roses* aux tubes arrondis des *papayers-lustres* [...] Mille bruits divers, mille soupirs, mille rires se croisaient à l'infini sous les vastes ombres des arbres, et toutes ces harmonies s'unissaient et se confondaient parfois de telle sorte que la forêt semblait s'en former une voix magnifique et puissante.

Le détachement passa silencieux, et le pas des chasseurs se perdit bientôt dans les profondeurs solitaires du bois.

À une lieue environ, au milieu d'un inextricable réseau de lianes et d'arbres, la ravine de Bernica, gonflée par les pluies, roulait sourdement à travers son lit de roches éparses. Deux parois perpendiculaires, de 4 à 500 pieds, s'élevaient des deux côtés de la ravine. Ces parois, tapissées en quelques parties de petits arbustes grimpants et d'herbes sauvages, étaient généralement nues et laissaient le soleil chauffer outre mesure la pierre déjà calcinée par les anciennes laves dont l'île a gardé l'ineffaçable empreinte. […]

Il y avait là une grande caverne divisée en deux parties naturelles, dont la première était beaucoup plus vaste que la seconde, et à demi éclairée par quelques fentes de la voûte. L'ouverture était à peine franchie que la courbe du roc s'élançait à une hauteur triple de la largeur de cet asile, alors inconnu, des noirs marrons. Trois d'entre eux étaient assis dans un coin, et fumaient silencieusement.

Au hasard, pêle-mêle, accrochés ou roulant à terre, des fusils, des couteaux à cannes, des barils de lard salé, des sacs de riz, de sucre et de café, des vêtements de toutes sortes, des marmites et des casseroles encombraient cette antichambre ou plutôt ce corps de garde de la caverne. En tournant un peu sur la droite et en soulevant une tenture de soie jaune de l'Inde, on pénétrait dans l'autre partie. Là brûlaient cinq ou six grandes torches de bois d'olive, dont les reflets rouges jouaient bizarrement sur les étoffes de couleur dont on avait tendu les parois du rocher. Chaises, fauteuils et divans meublaient cet étrange salon ; et, nonchalamment courbée, au fond, sur une riche *causeuse* bleue, vêtue de mousseline, calme et immobile, quoiqu'un peu pâle, dormait ou feignait de dormir une jeune fille blanche. À quelques pas d'elle, appuyé sur un long bâton ferré, Sacatove la contemplait avec sa physionomie insouciante et douce, en cambrant son beau torse nu.

La jeune fille fit un mouvement et ouvrit de grands yeux bleus. Sacatove s'approcha sans bruit et, se mettant à genoux devant elle, lui dit avec un accent de tendresse craintive :

— Pardon, maîtresse !

Elle ne répondit pas, et lui jeta un regard froid et méprisant.

— Pardon ! je vous aimais tant ! Je ne pouvais plus vivre dans les bois. Si je ne vous avais pas trouvée à la grande case, je serais plutôt revenu à la chaîne que de courir le risque de ne plus vous voir. Pardon !

— Il fallait revenir en effet, répondit la jeune fille. N'étais-tu pas le mieux traité de tous nos noirs ? Pourquoi es-tu parti marron ?

— Ah ! dit Sacatove en riant naïvement, c'est que je voulais être un peu libre aussi, maîtresse ! Et puis, j'avais le dessein de vous emporter là-bas ; et quand Sacatove a un désir, il y a là deux cents bons bras qui obéissent. Je vous aime, maîtresse ; ne m'aimerez-vous jamais ?

— Va ! laisse-moi ; tu es fou, misérable esclave ! Sors d'ici ; mais non, écoute ! Ramène-moi à l'habitation, je ne dirai rien et demanderai ta grâce.

— Sacatove n'a besoin de la grâce de personne, maîtresse ; c'est lui qui fait grâce maintenant. Allons, soyez bonne, maîtresse, dit-il, en voulant entourer de ses bras le corps de la jeune fille.

Mais, à ce geste, celle-ci poussa un cri de dégoût invincible et se renversa si violemment en arrière que son front heurta le rocher. Elle pâlit et tomba sans connaissance. À ce cri perçant plusieurs négresses entrèrent à la hâte et la ramenèrent à la vie ; puis elles sortirent.

— N'ayez plus peur de moi, dit Sacatove à sa maîtresse : demain soir vous serez à l'habitation.

— C'est bien, murmura-t-elle froidement ; je tiendrai ma parole et j'aurai ta grâce.

Sacatove sourit tristement et sortit. À peine avait-il franchi l'étroit sentier qui séparait les deux portes de la caverne, que les jambes nues d'un noir parurent à l'ouverture de celle-ci et furent suivies du corps tout entier.

— Commandeur, cria-t-il aussitôt avec terreur, les blancs ! les blancs !

Alors, de tous les coins sombres de la caverne sortit, comme par enchantement, une centaine de noirs, qui s'armèrent à la hâte.

— T'ont-ils vu ? demanda Sacatove au nouveau venu.

— Non, non, commandeur ; mais ils viennent par ici.

— Alors, silence ! ils ne trouveront rien.

On entendit en effet bientôt des pas nombreux au-dessus de la caverne, accompagnés de jurements et de malédictions ; puis, le bruit décrut et mourut entièrement.

— Pauvres blancs ! dit Sacatove avec un mépris inexprimable. Les noirs poussèrent de grands éclats de rire à cette exclamation de leur chef.

— Demain, continua celui-ci, demain soir, entendez-vous, mademoiselle Maria, ma maîtresse, avec ses meubles et ses habits, sera de retour à son habitation.

Les noirs firent des signes muets d'assentiment ; et Sacatove, s'approchant de l'ouverture de la caverne, prit son bâton entre ses dents, et disparut en gravissant le tronc noueux de la liane.

Le détachement descendait la montagne une heure après cette scène. Le frère de Maria s'était attardé de quelques pas pour abattre un beau pié-jaune qu'il se baissait pour ramasser, quand il se sentit renversé sur le ventre par une force bien supérieure à la sienne, et il entendit une voix bien connue lui dire en créole :

— Bonjour, maître ! Mademoiselle Maria se porte bien et vous reverrez bientôt. Ne vous étonnez pas, maître, c'est moi, Sacatove. Mes compliments au vieux blanc. Adieu, maître ! Le jeune créole, rendu à la liberté de ses mouvements, se releva vivement et plein de rage, mais le noir était déjà à trente pas, et quand il voulut le poursuivre, l'autre disparut dans le bois.

Le lendemain du jour fixé pour le retour de Maria, comme son père et son frère passaient sous sa fenêtre en fumant leurs pipes, ils l'y aperçurent tout à coup, et le premier s'écria :

— Comment ! c'est toi, Maria ! Et d'où viens-tu ?

— Plus bas ! répondit la jeune fille en se penchant en dehors la fenêtre. J'ai été emmenée dans les bois par Sacatove, mais je lui ai promis sa grâce, qu'il faut lui accorder, de peur qu'il ne parle.

— Qu'il revienne ou que je le rencontre, dit le jeune homme, il ne parlera jamais.

Il ne comprit pas en effet ce qu'il avait fallu à Sacatove de force d'âme et de générosité pour se dessaisir d'une femme que nul au monde ne pouvait lui ravir. Il ne se souvint que du double outrage de son esclave et jura de lui en infliger le châtiment de ses propres mains. Il n'attendit pas longtemps. Un matin qu'il chassait sur les limites du bois, et au moment où il mettait en joue, Sacatove se présenta devant lui. Il était nu comme toujours, sans armes et les mains croisées derrière le dos.

— Bonjour, maître, dit-il, mademoiselle Maria se porte-t-elle bien ?

— Ah ! chien ! s'écria le créole, et il lâcha le coup de fusil.

La balle effleura l'épaule du noir qui bondit en avant, et saisissant le jeune homme par le milieu du corps, l'éleva au-dessus de sa tête comme pour le briser sur le sol. Mais ce moment de colère ne dura pas. Il le déposa sur les pieds et lui dit avec calme :

— Recommencez, maître ; Sacatove est malheureux maintenant ; il n'aime plus les bois, et veut aller au grand pays du bon Dieu, où les blancs et les noirs sont frères !

Le créole ramassa froidement son arme, la chargea de même et le tua à bout portant.

Ainsi mourut Sacatove, le célèbre marron. Sa jeune maîtresse se maria peu de temps après à Saint-Paul, et l'on ne dit pas que son premier-né ait eu la peau moins blanche qu'elle.

Contes en prose de Leconte de Lisle, 1846

Annexe 3 : **Liste des sept contes merveilleux donnée aux élèves**

1. *La Belle aux Cheveux d'Or*, Madame D'Aulnoy
2. *La Fille du Roi et la Grenouille*, Jacob et Wilhelm Grimm
3. *Les Musiciens de Brême*, Jacob et Wilhelm Grimm
4. *Le Loup et les sept Chevreaux*, Jacob et Wilhelm Grimm
5. *Les trois Fileuses*, Jacob et Wilhelm Grimm
6. *Les Fées*, Charles Perrault
7. *La Belle au bois dormant,* Charles Perrault

Annexe 4 : **Schéma narratif de la nouvelle Sacatove**

SITUATION INITIALE	-Présentation de Sacatove : Esclave malgache arrivé à la Réunion en 1820. Homme intelligent, doux, gai, désigné "commandeur" par son maître. -
ÉLÉMENT PERTURBATEUR	-Sacatove disparaît ainsi que la fille du maître. -Présentation des autres personnages : le père, le fils et la fille, Maria.
PÉRIPÉTIES	-Inquiétude du père et du fils. Ils partent à la recherche de Maria. Puis ils attendent le retour de Maria. -Un "détachement" part à la recherche de Maria dans la forêt du Bernica. -Maria et Sacatove sont dans une grotte. Elle discute de sa libération. Ce dernier accepte de la libérer. -Sacatove est confronté au frère de Maria.
ÉLÉMENT DE RÉSOLUTION	-le fils tue Sacatove.
SITUATION FINALE	-Maria est mariée à un noir et donne naissance à un enfant qui a la peau moins blanche qu'elle.

Annexe 5 : **Tableau de la réécriture en conte de Sacatove**

1. Qui est le héros ?	SACATOVE
2. Imagine ce qui lui manque, ce qu'il désire.	- Ne plus être esclave. - Se marier avec Maria
3. Dis pourquoi le héros part à l'aventure.	- Sacatove part à la recherche d'un talisman, permettant de libérer les esclaves, détenu par le créateur métisse.
4. De qui reçoit-il des conseils ?	- Un ami(e) blond(che) → Maria est celle qui l'aide et au final ils ~~sont~~ vont tombés amoureux.
5. En chemin, le héros rend service à quelqu'un, qui ?	- Un tanque (hérisson) qui parle. Sacatove le sauve d'un piège d'un chasseur.
6. Quelles sont les épreuves qu'il doit surmonter ?	1) Monter jusqu'en haut du Piton des Neiges afin de trouver un morceau de la carte pour trouver le talisman 2) Il descend de la montagne et doit trouver la 2e partie de la carte dans une grotte. 3°) Il doit descendre à Mafate pour la 3e partie de la carte
7. Comment l'ami du héros lui vient-il en aide ?	Le tanque l'aide en fouillant dans les petits trous de la grotte ou lorsqu'ils sont à Mafate.
8. Le héros parvient-il finalement au terme de son voyage ?	Sacatove trouve Métisse. Ce dernier lui demande de trouver le dernier DODO de l'île et en récompense lui donnera le fameux talisman.
9. Quel est le dénouement de l'histoire ?	Il revient à la propriété, libère tous les esclaves - les Blancs et les Noirs sont ~~antal~~ maintenant amis. Il se marie alors avec Maria et eurent beaucoup d'enfants.

Annexe 6 : **1er jet des 7 groupes**

GROUPE 1

Etape 1/2

à reformuler

Il était une fois un héros qui est surnommer Sacatove. Sacatove était un esclave, il travalait pour le père de Maria. Un jour il ne voulait plus être esclave. Mais tout à coup il temps voit une femme est déside de la parler, il se présenta à la fille en disant : qu'il s'appelait Sacatove. Après Sacatove demanda à la fille son prénom, la fille disa qu'elle s'appellait Maria. Sacatove raconta son voyage depuis son départ de Madagascar est a son arrivé entre St Paul et St Gilles. Arrivé sur la plage de St Gilles, les gens qui aident le père de Maria nous ammenais jusqu'à le lieu où habitait le grand-père de Maria. Puis Maria désida d'interrompre la conversation avec Sacatove. Maria désida de partir voir son père pour lui parlé de Sacatove

GROUPE 2

Il était une fois un jeune noir qui s'appelle Sacatove. Un jour SACATOVE voyait la fille du maitre, il trouvait belle. Il désire ne plus être esclave et être libre. Sacatove veut être amie avec les blancs et les noir, etre frères. Sacatove veut être amie avec Maria. Sacatove lui manque une femme. Etre Marie Tous les jours jusqu'a sa mort. La fille du maitre veux voir Sacatove pour l'embrasser et s'enfuire pour toujour jusque'a la fin de leur.

GROUPE 3

Un soir Sacatove se reveilla pour aller boire de l'eau à la source, et au retour il entendis les blancs parlais autour d'un feu d'une l'égende nomée le créateur métisse.
Il entendait les blancs qui disaient que le maitis avait crée les blancs et les noirs, le maitis cacher aussi un talisman qui a le pouvoir de liberé les esclaves du pouvoir des blancs.
Á l'obe Sacatove se leva tous mautivée à partir à la recherche du talisman, pour liberé les esclaves du pouvoir des blancs. Il prepara un petit sac avec des provision, sans alla pour quelque mois d'exploration.
Au même moment un autre esclave a vue sacatove sen fuire dans la forêt, tout en discretion. Et l'esclave va dire aux autres esclaves que notre chef sacatove a fuit le campemen'.

GROUPE 4

Sacatove marche tranquillement dans la forêt du berriqua quand soudin il entendit des cries qui venais d'un bussion de frambroise. Il regarda dans le bussion de frambroise il voyait un petit animal prise aux piege dans un filé. Le petit animal était un rongeur de couleur marron avec des petites piques toute tour de sa peaux. Sacatove deliwera le petit rongeur qui était un tangue le petit rongeur remercia sacatove, et lui dit je te revoudrais sa un jour. Alors le petit tangue lui dit je m'appele tangui. Sacatove demanda à tangui est ce que tu veut rejoindre ma quête. Alors tangui accepta la proposition de sacatove. Tangui demanda à sacatove à manger, alors sacatove donna un petit bisaut tangui redemande à sacatove des bisauts, alors tangui vole le sac de sacatove et part dans son terrier et sacatove court derrière tangui et tangui rentre dans son terrié et tangui mange tout c'est gâteaux et redonne son sac. Sacatove remplie sont sac de fruits: mangue, letchi, bannane, grenadine, papaye, coca, fruits de la passion.

GROUPE 5

Sacatove doit chercher trois morceaux de carte qui amène au créateur Métice qui détient le talisman pour délivrer les esclaves. Maria lui dit que le premier morceau de carte se trouve au sommet du Piton des Neiges. Sacatove monte le Piton des Neige avec son amie Tangi qui va l'aider à trouver les trois morceau de carte, Sactove se met à la recherche du 1er morceau il creuse il à du male à trouver donc l'ame Tangi lui

GROUPE 6

Sacatove rencontre le créateur des Noirs et de Blancs qui s'appelle Métisse. Sacatove demande à Métisse le talisman, mais Métisse lui dit qu'il lui donnera le talisman en échange qu'il lui apporte le dernier Dodo de l'île.
Le Dodo ressemble à un coq avec gros bec, il est caché dans les hauts des Bernica. Il est le gros et le plus grand de l'île, c'est le plus rapide. Il se nourrit principalement de graine de maïs. Sacatove vole le maïs du Dodo géant et le met dans un endroit où il construit son piège. Le piège est un immense filet qui se rebattra sur lui lorsque le piège sera déclenché par Sacatove. Le Dodo a l'habitude de volé de graine de maïs dans les champs à côté. Il se ballade dans les hauts des Bernica pour essayer de trouver du maïs. La créature tombe sur un tat de maïs, la créature fonce sur le tat, en même temps Sacatove est sur l'arbre, il déclenche le piège lorsque le Dodo commence à grignoter les graines. Sacatove saute de l'arbre et saisi le Dodo. Puis il amène le Dodo au Métisse qui lui donne le talisman.

GROUPE 7

d
met
ADS

Etape 9.

Il arrivent dans sa propriété dans village il disa a tout les noirs
il sons il libre Sacatove a le talisement qui ma était donnais par les epreuv
j'ai surmonter ce lui qui ma donné est le dieu Metisse. Vous etés
amis Noire et Blancs !! - Sacatove se marie avec Maria et eux
coup d'enfant est il vivent leur vie dans le pays du bernica
y pus d'esclavage le 20 decembre 1898 il fis une grande fête
a Saint Paul le pays se devellopé ~~an~~ ainsi il vivient
ns une maison en pierre du ancien maitre de Sacatove il était
d'une ~~rivière~~ cascade qu'on apeler la cascade du bernica. Il eu 3 enfants
qui s'appele: Marc, Marie, Pierre

Annexe 7 : Grilles de correction après le 1er jet + boite à outils

GROUPE 1 : **ETAPE 1 et 2**

<u>Rappel : la situation initiale</u>

Présentation des personnages

- Caractéristiques des personnages :
  Description physique
  Description morale

Situation dans le temps (cadre spatio-temporel) :

- Quand ? A quel moment ?
- Où ? description du lieu, de l'environnement

Mise en place des circonstances qui entourent le héros :

- Présentation des autres personnages
- Description de Maria (physique, morale) ainsi que sa famille

Utilisation des temps du récit :

- Imparfait : description
- Passé simple : action

<u>A améliorer :</u>

Situation initiale :

I. Le cadre spatio-temporel :

- Où se passe le conte ? Description du lieu.
- Quand se passe Le conte ? A quel moment, époque ?

II. Présentation des personnages :

- Sacatove : - description physique
  - description morale
  - d'où vient-il ? Que fait-il ?
- Maria : - description physique
  - description morale
  - sa famille ?

GROUPE 2: **ETAPE 1 et 2**

<u>Rappel : la situation initiale</u>

Présentation des personnages

- Caractéristiques des personnages :
  Description physique
  Description morale

Situation dans le temps (cadre spatio-temporel) :

- Quand ? A quel moment ?
- Où ? description du lieu, de l'environnement

Mise en place des circonstances qui entourent le héros :

- Présentation des autres personnages
- Description de Maria (physique, morale) ainsi que sa famille

Utilisation des temps du récit :

- Imparfait : description
- Passé simple : action

A améliorer :

Situation initiale :

I. Le cadre spatio-temporel :

- Où se passe le conte ? Description du lieu.
- Quand se passe Le conte ? A quel moment, époque ?

II. Présentation des personnages :

- Sacatove : - description physique
  - description morale
  - d'où vient-il ? Que fait-il ?
- Maria : - description physique
  - description morale
  - sa famille ?

GROUPE 3**: ETAPE 3 et 4**

Rappel : Elément perturbateur / Déclencheur de l'action

- Perturbe l'équilibre de la situation initiale, action qui fait démarrer le conte.

- La question est : qu'est-ce-qui pousse le héros à agir contre sa situation d'esclave ?

- A la fin de l'élément perturbateur on doit pouvoir répondre à ces questions : Qu'arrive-t-il ? Qui ou quoi est menacé ? Où a-t-elle lieu ?

A améliorer

I. Pourquoi le héros veut-il libérer les noirs de l'esclavage ?

II. Comment Maria pourrait-elle aider Sacatove dans sa quête du talisman ?

III. Orthographe et conjugaison :

- Accord verbe / sujet

- Accord déterminant / nom

- Utilisation correcte des temps du récit : imparfait > description

passé simple > actions

GROUPE 4 : **ETAPE 5**

Rappel : Péripéties

Ce sont les événements, les actions, les aventures que vit le héros.

PERIPETIE 1

I. Description physique tangue :
- sa couleur, sa forme physique, il ressemble à quoi ? A quel autre animal ? (peut-être serait-il bien d'utiliser ici une comparaison afin que le lecteur puisse se faire une image de l'animal)

II. Description du lieu :
- la forêt du Bernica : Quels types de plantes y trouve-t-on (travail sur la faune et la flore)? Une forêt dangereuse ou pas ? Pourquoi ?

III. Description du piège :
- Comment est ce piège ? Pourquoi ne peut-il pas se libérer ?

IV. Dialogue :
- utiliser le présent d'énonciation si discours direct
- Marques du discours direct : les guillemets « … ».

V. Les temps du récit :
- imparfait : description
- passé simple : actions

A améliorer

GROUPE 5 : **ETAPE 6 et 7**

Rappel : Péripéties

Ce sont les événements, les actions, les aventures que vit le héros.

A améliorer

PERIPETIE 2 : La montée du Piton des Neiges

- Description de la faune et de la flore du Piton des Neiges ou sur le trajet : les plantes/les animaux.
- où se trouve exactement la première partie de la carte ? (plus de détails).

PERIPETIE 3 : La grotte

- Où se trouve-t-elle ? Comment est-elle ? Description du lieu
- Où se trouve exactement la deuxième partie de la carte ? Comment arrivent-ils à la récupérer ?

PERIPETIE 4 : Mafate

- Combien de temps prend-il pour arriver à Mafate ?
- Description du trajet de la grotte vers Mafate. Descripition du lieu : faune et flore.
- Où se trouve exactement la troisième partie de la carte ? Comment arrivent-ils à la récupérer ?

- **Revoir la ponctuation**
- **Utilisation des temps du récit** : - imparfait > description
  - passé simple > actions

GROUPE 6 : **ETAPE 8**

Rappel : Péripéties

Ce sont les événements, les actions, les aventures que vit le héros.

<u>A améliorer</u>

PERIPETIE 5 : Métisse

- description de Métisse : physique et morale

PERIPETIE 6 : Le dodo

- Description du lieu de capture
- Description plus détaillée du dodo
- Expliquer la mise en place du piège et la capture du dodo

GROUPE 7 : **ETAPE 9**

Rappel : Elément de résolution + Situation finale

L'élément de résolution :

Ultime événement qui permettra à Sacatove de clore le récit et de rétablir un nouvel équilibre. C'est le moment où le héros échoue ou réussit sa quête.

Ici Sacactove revient avec le talisman au campement et il libère les noirs de l'esclavage et deviennent ami avec les blancs.

La situation finale :

C'est un nouvel équilibre. A la fin de la situation initiale, il faut pouvoir répondre à la question suivante : Quel est le nouvel équilibre du conte

A améliorer

Le dénouement :

- Comment les autres esclaves accueillent-ils Sacatove à son retour au campement ?
- Que fait-il avec le talisman ?
- Que se passe-t-il alors ? Décrire la réaction des différents esclaves et des blancs présents.

La situation finale :

- En règle générale en une seule phrase : Que devient Sacatove et Maria : mariage ? des enfants ?

Conjugaison :

- Accord verbe/ sujet
- Accord déterminant/ nom
- Ponctuation

OUTILS DONNÉS à toute la classe :

- Fiche rappel sur les éléments du conte.

1. La situation initiale

Il s'agit du **début du récit**. Elle permet de mettre en place le décor, de présenter les personnages et d'introduire l'histoire. Cette situation est considérée comme **équilibrée**, elle n'a pas de raison de changer. Elle peut être :

- positive : tout va bien et on ne voit pas pourquoi ça changerait.
- négative : tout va mal mais personne ne veut ou peut changer la situation.

A la fin de la situation initiale, il faut pouvoir répondre aux questions :

- **Qui ?** (description du héros)
- **Où ?** (le lieu, l'endroit, le pays,...)
- **Quand ?** (l'époque, la date,...)
- **Quoi ?** (le contexte dans lequel se trouve le personnage)

2. L'élément perturbateur

Il s'agit de l'événement qui **perturbe l'équilibre** de la situation initiale. C'est le déclenchement de la quête. Si la situation initiale était positive, il peut s'agir de l'apparition d'un problème, d'un manque, d'une difficulté... que le personnage va chercher à résoudre.
Si la situation initiale était négative, il peut s'agir d'un fait qui pousse le personnage à agir contre sa condition d'opprimé.

A la fin de l'élément perturbateur, il faut pouvoir répondre aux questions :

- **Qu'arrive-t-il ?**
- **Qui ou quoi est menacé ?**
- **Où a-t-elle lieu ?**

3. Les péripéties

Il s'agit des **événements, actions, aventures**,... provoqués par l'élément perturbateur et qui permettront au héros de poursuivre sa quête. Il y a, en général, **plusieurs péripéties qui se succèdent chronologiquement**.

A la fin des péripéties, il faut pouvoir répondre à la question : **Qu'a fait le héros pour accomplir sa quête ?**

4. La résolution ou le dénouement

Il s'agit de l'**ultime événement** qui permettra au héros de clore le récit et de rétablir le nouvel équilibre. C'est le moment où le personnage échoue ou réussit sa quête.

La situation finale

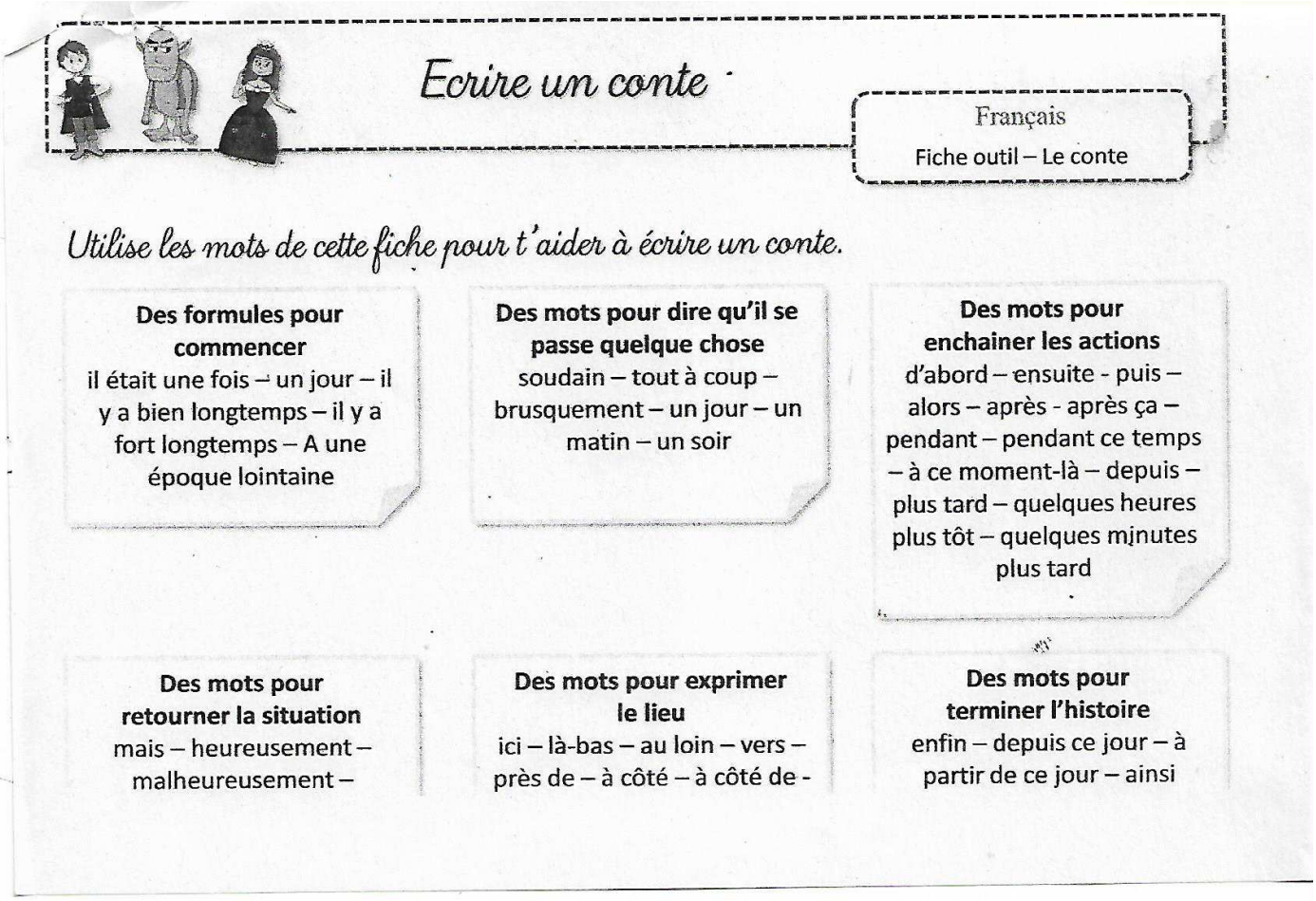
Il s'agit du **nouvel équilibre**, positif ou négatif. Le héros a soit retrouvé sa situation initiale, soit commencé une nouvelle vie. Elle indique comment la quête a changé la vie du personnage et, parfois, comment le personnage évoluera dans le futur.

A la fin de la situation finale, il faut pouvoir répondre à la question : **Quel est le nouvel équilibre ?**

Conclusion

Pour les écrivains en herbe, comme pour les confirmés, établir un **plan général** de son roman au travers d'un schéma narratif est, pour moi, un excellent moyen de ne pas perdre le fil de son récit.

- Fiche outil : des mots pour écrire un conte.



Ecrire un conte

Français

Fiche outil – Le conte

Utilise les mots de cette fiche pour t'aider à écrire un conte.

Des formules pour commencer
il était une fois – un jour – il y a bien longtemps – il y a fort longtemps – A une époque lointaine

Des mots pour dire qu'il se passe quelque chose
soudain – tout à coup – brusquement – un jour – un matin – un soir

Des mots pour enchainer les actions
d'abord – ensuite - puis – alors – après - après ça – pendant – pendant ce temps – à ce moment-là – depuis – plus tard – quelques heures plus tôt – quelques minutes plus tard

Des mots pour retourner la situation
mais – heureusement – malheureusement –

Des mots pour exprimer le lieu
ici – là-bas – au loin – vers – près de – à côté – à côté de -

Des mots pour terminer l'histoire
enfin – depuis ce jour – à partir de ce jour – ainsi

L'outil classeur a très souvent été utilisé ainsi que l'outil dictionnaire.

Annexe 8 : 2ème jet des 7 groupes

GROUPE 1

Il était une fois un esclave appeler Sacatove.
Sacatove étais un homme au caractère gentil
Sacatove était grand et mince, il avait toujour
le sourire sur son visage même quand on le
fouette. Mais un jour il a va une fille
son coeur était calme et heureux, et
soudain il avait un envie de se marier avec
c'est fille. C'est fille était si belle et son prénom
était Maria. Sacatove était fou amoureux de cette
fille.

GROUPE 2

Il était une fois un jeune noir qui s'appelle Sacatove.
Sacatove était d'un naturel si doux et d'un caractère
si gai. Un jour Sacatove voyait la fille du maître, il
trouver belle. Il désire ne plus être esclave et être libre.
Sacatove veut être amie avec Maria. Sacatove veut être
frère avec les blancs et les noirs. Sacatove lui manque une
femme. Maria est indolante et froide, avec une peau de
neige, des yeux bleus et des cheveaux blonds. Maria
dit a Sacatove de partir a l'aventure, pour trouver
trou trois cartes. Sacatove acteptes et part a
l'aventure, en chemin il rencontre un tange pieger.
Sacatove vient en aide au tange, il le libaire. Le
tange le remercie, Sacatove demande au tange : s'ai tu
ou on peut trouver trois morceaux de carte qui montre ou
se trouve metice le créateur des noirs et des

blancs ?

Le tangue lui répondit : Non, mais je peux t'aider dans ton voyager.

GROUPE 3

Un soir Sacatove se reveille pour allé boire de l'eau à la source, et au retour il endenti les blancs parlaient autour d'un feu d'une légende nommé « le créateur métissé ». Il endendis les blanc qui disaient que le Métisse avait crée les blancs et les noirs, le métisse cacher auss un talisman qui a le pouvoir de libérer les exclaves du pouvoir des blanc. À l'Aube Sacatove se réveille tout motivé de partir à la recherche du talisman. Il préparas un petit sac avec des provisions, s'en alla pour quelque mois d'exploration. Au même moment un autre exclave Sacatove s'en fuir dans la forêt, tout en discrétion, et l'exclave va dire aux autres exclaves que le chef Sacatove a fuit le

campement. En chemin il croise une femme blanche c'était Maria. Maria lui dit : « Va cherche Métisse est ramène le talissman pour libérer les noir du pouvoir des blancs, et pour que toi et Moi suivions enfin une histoire d'amour ».

GROUPE 4

Sacatove marche tranquillement dans la Forêt du bernica quand soudain il entendit des crier qui venant d'un buisson.

Il regarda dans le buisson il voiler un petit animal prit aux pieges dans un filé. Il etait un rongeur de couleur marrons avec des petits piques. Sacatove delivra. Le rongeur était un tangue. Il remercia Sacatove, et lui dit « je te revaudrais ça un jours ». Alors le petit tangue dit mon nom est Tangie. Sacatove demanda à tangie pouraige réjoidre ta Quete. Alors tangi accepta la propositions de sacatove. Il demanda à sacatove de la nourriture celui-ci lui donna un

petit biscuit. Tangui redemanda à Sacatove

Quel que minute plus tard sacatove et Tangie trouve

GROUPE 5

Etape 6 et 7 : Les épreuve qu'il doit surmonter. l'amie du héro lui vient-il en aide.

Sacatove doit chercher trois morceaux de cartes qui amène à un talisman et au créateur Métice, Maria son amie lui dit que le premier morceau de carte se trouve en haut du Piton des Neiges ~~plus tard en chemin~~ ~~Sacatove entant des petits crie qui disait (al-lède aide moi...) il s'aproche et vois un tange il l'appellera tangie~~

Avec Tangui, son nouel ami, ils parviennent au sommet du Piton des Neiges. Il y avait une petite ouverture Sacatove et son amie tangie entra dans l'ouverture il découvri le premier morceaux de carte sur la carte il y avait un indice qui disait (Plus basse du Piton des Neiges trouver quelquechose) Sacatove chercha mais ne trouve pas après plusieurs tan de recherche tangie

non quelque chose de fort, Sacatove le suit est l'emène
jusqu'a une grote, Sacatove entra il fusait sombre dans
la grote Sacatove aluma une torche et voit plusieur
montagne de squellette esclave au milieu des montagne
il y avait un esclave qui était vêtu d'une tenue noir
dans il y avait un coffre à l'intérieur du coffre
il y avait le deuxième morceaux de carter.

GROUPE 6

Sacatove rencontre le créateur des Noirs et de Blancs qui s'appelle Métisse. Sacatove demande à Métisse le talisman, mais Métisse lui dit qu'il lui donnera le talisman en échange qu'il lui apporte le dernier Dodo de l'île.
Le Dodo ressemble à un coq avec gros bec, il est caché dans les hauts des Bernica. Il est le gros et le plus grand dans l'île, c'est le plus rapide. Il se nourrit principalement de graine de maïs. Sacatove vole le maïs dans les champs de grands producteurs de maïs de la Réunion. Plus tard il parvient à trouver d'un plan pour s'infiltrer dans la grande plantation de graine de maïs, son plan est d'observer la plantation pour voir les mouvements des gardiens de la plantation extérieur. Dans un moment il passe à l'attaque pour récupérer les graines de maïs maintenant il peut anticiper leurs mouvements. Sacatove arrive dans la salle où le maïs mais il se fait repérer par les gardiens qui lui tirent sur Sacatove. Il prend le plus de maïs possible puis il s'enfuit très rapidement. Il va dans les hauts de Bernica pour mettre son piège. Le Dodo ne trouvant pas les graines de maïs dans la plantation, il se dirige dans les hauts des Bernica pour essayer de trouver des graines de maïs. Sacatove à l'idée de construire un piège. Son piège est de déposer le maïs près d'un arbre où en haut il y a un filet qui se déclenchera lorsque le seul Dodo de l'île commencera à picorer les graines de maïs, Sacatove déclenchera le piège à distance. Il bondit sur le Dodo pour l'apporter à Métisse qui lui donne le talisman, qui permet de délivrer tous les esclaves. Sacatove va au village pour libérer les esclaves.

GROUPE 7

De puis ce jour on à trouver le talisement
et on la donnet au grand sage de la ville
pour le re posé sur sont tronne et maitenant
les noir et les blanc sont amis et mois
et maria nous nous somme marié
et on à u un fils il sqlle Pierre
et il et de venus président.

Fin

Annexe 9 : **Grilles de correction après le 2ème jet**

GROUPE 1

	REMARQUES
1. L'histoire se déroule à l'île Bourbon à une époque lointaine.	Correct.
2. Présentation de Sacatove.	Bien
3. Description de Sacatove : physiquement, moralement.	Bien
4. Présentation de Maria : physiquement, moralement.	Donnez plus de détails sur son physique et son caractère.
5. L'e nsemble du texte est cohérent.	Correct
6. Utilisation correcte des temps du récit : Imparfait et passé simple.	Correct.
7. Construction correcte de la phrase.	Correct Confusion entre "C'est" et "cette".
8. Ponctuation.	Correct

GROUPE 2

	REMARQUES
1. L'histoire se déroule à l'île Bourbon à une époque lointaine.	Il faut préciser où se passe l'histoire.
2. Présentation de Sacatove.	Bien
3. Description de Sacatove : physiquement, moralement.	Bien
4. Présentation de Maria : physiquement, moralement.	Bien
5. L'ensemble du texte est cohérent.	Correct
6. Utilisation correcte des temps du récit : Imparfait et passé simple.	Imparfait : Description Passé simple : Actions
7. Construction correcte de la phrase.	Utilise des phrases simples : Sujet + Verbe + Complément.
8. Ponctuation.	Revoir la place du "." et de la majuscule.

GROUPE 3

	REMARQUES
1. Le texte dit pourquoi Sacatove veut trouver le talisman.	Il faut préciser la raison pour laquelle Sacatove part à la recherche du talisman.
2. Le texte dit comment Maria aide Sacatove dans sa quête.	Développe cette idée.
3. Accord verbe / sujet	le verbe s'accorde en genre et en nombre avec son sujet.
4. L'ensemble du texte est cohérent.	Correct.
5. Utilisation correcte des temps du récit : Imparfait et passé simple.	Attention vous passez des temps du passé au présent de l'indicatif.
6. Construction correcte de la phrase.	Confusion entre "est" : verbe être à la 3ème personne du sgau présent et "et". conjonction de coordination.
7. Ponctuation.	Bien.

GROUPE 4

	REMARQUES
1. Le texte donne une description de Tanguy.	Bien
2. Le dialogue est introduit correctement.	Attention à l'utilisation du discours indirect.
3. L'ensemble du texte est cohérent.	Correct
4. Utilisation correcte des temps du récit : imparfait et passé simple.	Correct.
5. Construction correcte de la phrase.	Construction à revoir pour le discours indirect
6. Ponctuation.	Bien

GROUP E 5

	REMARQUES
1. Le texte fait la description de la faune et de la flore.	Utilise le vocabulaire de la faune et la flore de l'île Bourbon = La Réunion.
2. Le texte raconte comment Sacatove et son ami Tanguy trouve le 1er morceau de carte et fait une description du lieu de découverte.	Il manque des détails sur le lieu et la manière dont ils trouvent le morceau de carte.
3. Le texte raconte comment Sacatove et son ami Tanguy trouve le 2ème morceau de carte et fait une description du lieu de découverte.	Les idées ne sont pas claires, manque de cohérence. Racontez étape par étape.
4. Le texte raconte comment Sacatove et son ami Tanguy trouve le 3ème morceau de carte et fait une description du lieu	—
5. L'ensemble du texte est cohérent.	Il manque les liens logiques entre les différentes péripéties.
6. Utilisation correcte des temps du récit : imparfait et passé simple.	Vous écrivez au présent, au passé simple et imparfait. Il faut prendre en compte la valeur des temps.
7. Construction correcte de la phrase.	Vos phrases sont trop longues et la compréhension en devient difficile.
8. Ponctuation.	Utilisez les ". ", ", " pour rendre votre texte plus facile à lire et à comprendre.

GROUPE 6

	REMARQUES
1. Le texte donne des précisions sur le piège mis en place pour attraper le dodo.	Bien
2. Les répétitions sont évitées.	Utilisez les reprises nominales
4. L'ensemble du texte est cohérent.	Correct
5. Utilisation correcte des temps du récit : imparfait et passé simple.	Le texte est raconté au présent. Il faut le mettre au temps du récit.
6. Construction de la phrase.	Les répétitions alourdissent votre texte. Faites des phrases simples.
7. Ponctuation.	Bien

GROUPE 7

	REMARQUES
1. Le texte raconte le retour de Sacatove au village.	Raconter comment Sacatove est rentré au village et comment il a été accueilli.
2. Le texte raconte comment Sacatove a libéré les esclaves.	Bien
3. Le texte dit que Sacatove et Maria se marient et on beaucoup d'enfants.	Il faut tenir compte du schéma décidé avec toute la classe.
4. L'ensemble du texte est cohérent.	Correct
5. Utilisation correcte des temps du récit : imparfait et passé simple.	Correct
6. Construction de la phrase.	Faites des phrases plus courtes votre texte = une phrase ! Ce n'est pas possible ici.
7. Ponctuation.	Majuscule au prénom. Utilisez les "." et ",".

Annexe 10 : **3ème jet des 7 groupes**

GROUPE 1

Il y a fort longtemps, un jeune homme qui s'appelait
S
e Sacatave. Il était grand, sa peau était noir, il était
mince, il avait les cheveux noir et bouclés et il avait
un grand coeur. Il était courageuse, et surtout il était
très intelligent. Et dans se village a St Bul il avait
beaucoup de villageois.

GROUPE 2

Il étais une fois un jeune noir qui s'appellé Sacatove.
Sacatove était d'un naturd si doux et d'un caractère si
gai. Un jour Sacate voyé La fille du maitre il trouvait
belle, Il désiré ne plus être ésclave et esclave et
être libre. Maria veut être l'amie de Sacatove. Il
veut être ~~un~~ ami avec les blancs et les noirs. Il veut se
marier avec Maria. Elle est timide et belle avec une
peau de neige, des yeux bleus et des cheveux blonds.
Maria demande à Sacatove de partir à l'aventure
pour trouver trois cartes le tallismant. Sacatove
vient de Madgasgar. Il travail pour les blancs
Le conte se pase à la réunion.
Entre ST-Paul et ST-Gilles. Le conte se pase à
~~le~~
la réunion. Vers 1820.

GROUPE 3

un soir, Sacatore se réveilla pour aller boire de l'eau à la source, et au retour il entendis les blancs parlent autour d'un feu d'une légende nommer « Le créateur Mética ». Il entendis les blancs qui disent que le Mética avait créer les blancs et les noirs, le Mética caché aussi un talisman qui a le pouvoir de libérer les esclave du pouvoir des blancs. À l'aube, Sacatore se réveilla tout motivé de partir à la recherche de talisman. Il préparra un petit sac avec des provisions, sarna alla dans quelque mois d'exploration. Au même moment un autre esclave fit Sacatore s'enfuir dans la forêt. Tout en distriction, et l'esclave va dire au autre esclave que le chef Sacatore a suis le campemen. En chemin, il croise Maria.

Elle lui dit « va chercher Mética ». Elle lui dit aussi « tu va avencer tout droit et sur ta droite tu verras une grotte au fond de cette grotte tu trouveras un ~~mau~~ morceau du part chemin ». Pour libérer les noirs du pouvoir des blancs, « et pour que toi et moi reviens enfin notre histoire d'amour ».

GROUPE 4

Sacatove marche tranquillement dans la forêt du bernica quand soudain il entendit des crier qui venant d'un buisson Il regarda dans le buisson Il voyer un petit animal prit aux piege dans un filer. C'était un rongeur de couleur marron son ventre été tout blanc tout les petits piques sur son dos été de couleur noir, son muss été de couleur noir, ses yeux sons bleu, ses grifle son asséré, ses dents été violets parce que il la manger trop de myrtille. Sacatove delivera le rongeur qui était un petit tangue. Il remercia Sacatove, et lui dit :« je te revaudrai sa un jour». Sacatove demanda aux petit tangune comment tu t'appel et le petit tangue répondé je mappel tangui. Sacatove demande à tangui si il voulez rejoindre sa quête alors tangui accepte la proposition. Il demande à Sacatove de nourriture celui-ci lui donna un petit biscuit. Sur le chemin

ils vit des fruits des mangue, letchie, banane, Annas, papaye, peatch, citron, . Puis ils voit des orkides, Rose, Vanille, Plante canivert, Pied capilère, Sacatove demanda à tangui si tous qu'on na vu été magnifique, Languie répondie oui. Sacatove leva la tête et vit un nit de payanque.

GROUPE 5

Sacatove doit chercher trois morceaux de cartes qui amène à un talisman et au créateur Métise, Maria son amie lui dit que le premier morceau de carte se trouve en haut du Piton des Neiges. Avec Tangui, son nouvel ami, ils parviennent au sommet du Piton des Neiges. Il y avait une petite ouverture Sacatove et son ami tangie entra dedan et l'à il vie le morceau de carte mais autour du morceau de carte il y avait des serpent, Après une lute acharné contre les serpent Sacatove est tangie son victorieuse est ouvrent le le premier morceaux de carte. Quand il descendire du Piton des Neige tangie voit au loin un arbre parmit tant d'autre mais cette arbre était recuvers de liane est sur ces était écrit des inscription concérnan la ~~car~~ dexième morceau de carte

GROUPE 6

Sacatove rencontre le créateur des Noirs et de Blancs qui s'appelle Métisse. Métisse est grand, mince et intelligent et de couleur Métisse. Il est maniaque et radin. Sacatove demande à Métisse le talisman, mais Métisse lui dit qu'il lui donnera le talisman en échange qu'il lui apporte le dernier Dodo de l'île.
Le Dodo est grand et gros il est sauvage et de couleur rose, il est caché dans les hauts des Bernica. C'est le plus rapide. Il se nourrit principalement de graine de maïs.Sacatove crée un piégé pour attraper le dodo, est sont piège est de maitreSacatove vole le maïs dans les champs de grands producteurs de maïs de la Réunion. Plus tard il parvient à trouver un plan pour s'infiltrer dans la grande plantation de graine de maïs, son plan est d'observer la plantation pour voir les mouvements des gardiens de la plantation extérieur. Dans un moment il passe à l'attaque pour récupérer les graines de maismaintenant il peut anticiper leurs mouvements. Sacatove arrive dans la salle où le maïs mais il se fait repérer par les gardiens qui lui tirent sur Sacatove. Il prend le plus de maïs possible puis il s'enfuit très rapidement. Il va dans les hauts de Bernica pour mettre son piège. Le Dodo ne trouvant pas les graines de maïs dans la plantation, il se dirige dans les hauts des Bernica pour essayer de trouver des graines de maïs. Sacatove à l'idée de construire un piège. Son piège est de déposer le maïs près d'un arbre où en haut il y a un filet qui se déclenchera lorsque le seul Dodo de l'île commencera à picorer les graines de maïs, Sacatove déclenchera le piège à distance. Il bondit sur le Dodo pour l'apporter à Métisse qui lui donne le talisman, qui permet de délivrer tous les esclaves. Sacatove va au village pour libérer les esclaves.

GROUPE 7

De puis ce jour on a trouver le talisement
orth tps orth.
et on la donnet au grand sage de la ville
tps
pour le re posé sur sont tronne et maitement
orth orth orth orth
les noir et les blanc sont amis. et [mois] A la 3e pers du sg
acc acc
et maria nous nous somme marié
ponctuation acc.
et [on à u un fils il sqlle Pierre
et il et de venus président.]

Fin

~~Au retour de Sac~~

Au retoure de Sacatove les esclave était heureux qu'il revené avec le talisemen Sacatove prie le talisement et dit au esclave on va être libéré il le Je ta partère! et il se brisa de mille morso une fumé noir et blanc sortie du talisemen, les esclave sotive de joie qu'il était libérai, Sacatove tout heure il va voir m. Maria et lundi je te remersie de ton mède

Annexe 11 : **4ème jet texte projeté et donné aux élèves**

……

Il (était /été) une fois/ Il y a fort longtemps un jeune noir qui

_____

(s'appelait /s'appeler) Sacatove. Il (vient/ venait) de Madagascar. Sacatove était

_____

d'un naturel si doux et d'un caractère si gai. Il était grand et mince, avait les cheveux

_____

noirs et bouclés et avait un grand cœur. Il avait toujours le sourire sur son visage

_____

même quand on le fouettait. Il était courageux et surtout très intelligent.

_____

Un jour Sacatove vit la fille du maître, Maria ; il la trouva belle. Maria veut être l'amie

_____

de Sacatove. Elle est timide et belle avec une peau de neige, des yeux bleus et des

_____

cheveux blonds. Maria (demande/demanda) à Sacatove de partir à l'aventure pour

_____

trouver trois cartes et le talisman.

_____

_____

_____

_____

Un soir, Sacatove se réveilla pour aller boire de l'eau à la source et au

_____

retour il (entend/entendit) les blancs parler autour d'un feu d'une légende

_____

nommée « le créateur Métice ». Il entendit les blancs qui (disent/disaient) que le

_____

Métice avait créé les blancs et les noirs, le Métice (cachait/cacher) aussi un

talisman qui a le pouvoir de libérer les esclaves du pouvoir des blancs. A l'aube, Sacatove se réveilla tout motivé de partir à la recherche de talisman. Il prépara un petit sac avec des (provisions/provision), s'en alla dans quelques mois d'exploration. Au même moment un autre esclave vit Sacatove s'enfuir dans la forêt tout en discrétion, et l'esclave va dire aux autres esclaves que le chef Sacatove a fui le campement. En chemin, il croise Maria. Elle lui dit « va (chercher/cherché) Métice ». Elle lui dit aussi « tu vas avancer tout droit tu verras une grotte au fond de cette grotte tu trouveras un morceau du parchemin ». Pour libérer les noirs du pouvoir des blancs, « et pour que toi et moi vivions enfin notre histoire d'amour ».

Sacatove marche tranquillement dans la forêt du Bernica quand soudain il entendit des (cries/cris) venant d'un buisson. Il regarda dans le buisson. Il (voyait/ vit) un petit animal pris au piège dans un filet. C'était un rongeur de couleur marron, son ventre était tout blanc, tous les petits pics sur son dos étaient de couleur noirs, son museau (était/été) de couleur noir, ses yeux (sont/étaient) bleus, ses griffes (sont/étaient) acérées, ses dents étaient violets parce qu'il mangeait trop

de myrtilles. Sacatove délivra le rongeur qui était un petit tangue. Il remercia

Sacatove et lui dit : « Je te revaudrai ça un jour ». Sacatove demanda au petit

tangue comment tu t'appelles et le petit tangue répondit je m'appelle Tangui.

Sacatove demande à Tangui si il voulez rejoindre sa quête. Alors Tangui accepte la

proposition. Il demande à Sacatove de la nourriture celui-ci lui donna un petit biscuit.

Sur le chemin ils virent des fruits : des mangues, letchis, ananas, papaye, citron,

pêche. Puis ils virent des orchidées, roses, vanille, plantes carnivores, pied

capillaire. Sacatove demanda à Tangui si tous ce qu'on (a/avait) vus étaient

magnifiques,Tangui répondit oui. Sacatove leva la tête et vit un nid de papangue.

Sacatove doit chercher trois morceaux de cartes qui (amène/amènent)

à un talisman et au créateur Métice. Maria son amie lui a dit que le premier morceau

de carte se trouve an haut du Piton des Neiges. Avec Tangui, son nouvel ami, ils

parviennent au sommet du Piton des Neiges. Il y avait une petite ouverture

Sacatove et son ami Tangui (entrent/ entrèrent) dedans et là ils virent le morceau de

carte amis autour du morceau de carte il y avait des serpents. Quand ils

descendirent du Piton des Neiges Tangui voit au loin un arbre parmi tant d'autres

mais cet arbre était recouverte de lianes et sur c'était écrit des inscriptions

concernant le deuxième morceau de carte

Sacatove rencontre le créateur des Noirs et de Blancs qui s'appelle

Métisse. Métisse est grand, mince et intelligent et de couleur Métisse. Il est

maniaque et radin. Sacatove demande à Métisse le talisman, mais Métisse lui dit

qu'il lui donnera le talisman en échange qu'il lui apporte le dernier Dodo de l'île.

Le Dodo est grand et gros il est sauvage et de couleur rose, il est caché

dans les hauts des Bernica. C'est le plus rapide. Il se nourrit principalement de

graine de maïs. Sacatove crée un piégé pour attraper le dodo, est sont piège est de maitre Sacatove vole le maïs dans les champs de grands producteurs de maïs de la

Réunion. Plus tard il parvient à trouver un plan pour s'infiltrer dans la grande

plantation de graine de maïs, son plan est d'observer la plantation pour voir les mouvements des gardiens de la plantation extérieur. Dans un moment il passe à l'attaque pour récupérer les graines de mais maintenant il peut anticiper leurs mouvements. Sacatove arrive dans la salle où le maïs mais il se fait repérer par les gardiens qui lui tirent sur Sacatove. Il prend le plus de maïs possible puis il s'enfuit très rapidement. Il va dans les hauts de Bernica pour mettre son piège. Le Dodo ne trouvant pas les graines de maïs dans la plantation, il se dirige dans les hauts des Bernica pour essayer de trouver des graines de maïs. Sacatove à l'idée de construire un piège. Son piège est de déposer le maïs près d'un arbre où en haut il y a un filet qui se déclenchera lorsque le seul Dodo de l'île commencera à picorer les graines de maïs, Sacatove déclenchera le piège à distance. Il bondit sur le Dodo pour l'apporter à Métisse qui lui donne le talisman, qui permet de délivrer tous les esclaves. Sacatove va au village pour libérer les esclaves.

Au retour de Sacatove les esclaves étaient heureux qu'il soit revenu avec le talisman. Sacatove prit le talisman et dit aux esclaves « on va être libérés ».

_____

Il le jeta par terre et il se brisa de mille morceaux : une fumée noire et

_____

(blanc/blanche) sortirent du talisman. Les esclaves sautèrent de joie car ils étaient

_____

libérés. Sacatove tout heureux va voir Maria et lui dit je te remercie de ton aide.

_____

_____

_____

_____

Annexe 12 : **Texte final**

Sacatove et le talisman magique

Il y a fort longtemps, un jeune noir, qui s'appelait Sacatove venant de Madagascar, débarqua à l'île Bourbon. Cet esclave était d'un naturel si doux et d'un caractère si gai. Il était grand et mince, avait les cheveux noirs bouclés et avait un grand cœur. Celui-ci avait toujours le sourire sur son visage même quand on le fouettait. Il était courageux et surtout très intelligent. Un jour, Sacatove vit la fille du maître, la belle Maria. Elle était timide et intelligente avec une peau de neige, des yeux bleus et des cheveux blonds. Elle était grande avec un grain de beauté sur la cheville. Ils se lièrent d'amitié et finir par s'aimer d'un amour profond. Mais cet amour était impossible car un esclave ne pouvait pas prétendre à épouser une femme blanche.

Un soir, Sacatove se réveilla pour aller boire de l'eau à la source et au retour il entendit les Blancs parler autour d'un feu d'une légende nommée « le créateur Métice ». Il entendit les Blancs qui disaient que Métice avait créé les Blancs et les Noirs. Il avait sculpté un talisman dans une pierre précieuse qui permettait une harmonie entre ces deux œuvres mais malheureusement les Blancs étaient devenus orgueilleux et avaient dominé leurs frères Noirs. Seul le talisman, brisé par un coeur pur, pouvait alors ramener la paix.

A l'aube, Sacatove se réveilla motivé de partir à la recherche de celui-ci. Il confia son secret à Maria qui lui dit que son père lui avait raconté cette légende et elle lui donna des informations : « Pour trouver Métice tu devras avancer tout droit dans la forêt du Bernica, ensuite tu verras une grotte, au fond de celle-ci tu trouveras le premier morceau du parchemin. Il y en aura trois à assembler pour former la carte complète. C'est le seul moyen de délivrer les esclaves et de vivre enfin notre histoire d'amour ». Après avoir écouté ces indices attentivement, il prépara un petit sac avec des provisions et s'en alla pour quelques mois d'exploration.

Sacatove marchait tranquillement dans la forêt du Bernica quand soudain il entendit des cris venant d'un buisson. Il vit un petit animal pris au piège dans un filet. C'était un rongeur de

couleur marron, son ventre était tout blanc, tous les petits pics sur son dos étaient de couleur noire, son museau également, ses yeux bleus, ses griffes acérées, ses dents violettes parce qu'il mangeait trop de myrtilles. Il délivra ce rongeur qui était un petit tangue. Ce dernier le remercia et lui dit : « Ma rend a ou ça un zour ». Sacatove lui demanda quel était son nom et il lui répondit : « Mi apel Tangui ». Le jeune homme demanda alors à Tangui s'il voulait venir avec lui. Le rongeur accepta sa proposition et lui demanda de la nourriture. Celui-ci lui donna un petit morceau de gâteau manioc. Sur le chemin, ils virent des fruits, fraises des bois, goyaviers, papayes, pêches mais aussi des plantes et des fleurs comme des orchidées, de la vanille, des fougères. Ils se sentaient en harmonie avec cette forêt luxuriante.

Les deux aventuriers se rendirent compte qu'ils avançaient vers le Piton des Neiges. Ils arrivèrent enfin au sommet du volcan, quand Tangui découvrit une petite ouverture. Sacatove et son ami entrèrent à l'intérieur de la grotte et, là, ils virent le morceau de carte mais autour de ce celui-ci il y avait énormément d'araignées. Le jeune homme demanda au petit animal s'il pouvait aller le récupérer parce que ce dernier n'avait pas peur de ces gardiennes. Tangui se mit en boule et renversa les araignées afin de récupérer le fameux trésor. Il réussit sa mission avec une très grande facilité et tendit le papier à son ami.

En redescendant du Piton des Neiges, Tangui aperçut au loin un arbre différent des autres. En effet, celui avait des feuilles rouges sur ses branches. Sur le tronc était gravé un indice concernant le deuxième morceau de carte : « Continue cent pas vers l'ouest et quand tu verras le plus grand des eucalyptus, tu trouveras alors ce dont tu as besoin ». Les deux camarades coururent et arrivèrent au fameux eucalyptus. Ils découvrirent avec étonnement une boîte se trouvant au pied de l'arbre. A l'intérieur se trouvait le deuxième bout de carte. En récupérant le papier, Sacatove vit au fond de la boîte le chemin qu'il fallait emprunter menant au dernier bout de carte.

Pour trouver ce dernier, ils durent descendre les sentiers de Mafate. Le temps n'était pas bon, le vent se déchaînait et la pluie commençait à tomber. Sacatove, lui, marchait près de la

rivière dite « la rivière Mafate », et, là, coincé entre deux rochers il aperçut enfin le dernier bout du parchemin. Mais un vent fort l'emporta et le fit tomber dans la rivière. Sacatove sauta sans hésiter dans la rivière en crue au risque de perdre la vie. Il s'accrocha à un tronc d'arbre qui passait près de lui et essaya d'attraper le parchemin avant de chuter de la cascade mortelle au bout de la rivière. Mais cela était trop difficile pour lui tout seul. C'est alors que Tangui, qui était dans son sac, monta sur son bras et put attraper le papier grâce à son museau. Les deux amis de justesse évitèrent alors la chute en sautant sur la rive gauche de ce torrent d'eau en fureur.

Sacatove avait maintenant en sa possession le parchemin complet et pouvait donc aller trouver Métice. Quant à Tangui il préfèra rester dans le cirque de Mafate. Les deux amis se séparèrent alors et Sacatove, seul, continua son aventure.

Il suivit les indications du parchemin à la lettre et trouva Métice très rapidement. Ce dernier était grand, mince et intelligent. Sacatove lui expliqua la raison de sa venue et lui demanda le talisman. Métice le mit une dernière fois à l'épreuve afin de savoir s'il avait réellement le cœur pur et lui dit qu'il lui donnerait ce dernier s'il lui apportait le dernier Dodo de l'île.

Le Dodo était grand, gros et sauvage. Il était caché dans les hauts du Bernica. C'était le plus beau de tous les animaux de la forêt. Il se nourrissait principalement de graine de maïs. Pour le capturer, Sacatove fabriqua un filet qu'il mit en haut d'un arbre. Il prit du maïs, les mit sous le piège et lorsque le dodo, gourmand, vint manger, le jeune homme lâcha le filet et ainsi pu attraper ce dernier. Il bondit sur l'oiseau pour l'apporter à Métice qui lui donna le talisman immédiatement car il avait vu en ce jeune homme une âme pure. Sacatove repartit alors au village pour libérer les esclaves.

Lorsqu'enfin Sacatove arriva au village, après des semaines de marche, les autres esclaves furent heureux de le voir. Il prit alors le talisman et leur dit : « Je vous libère ! On est tous libres ». Il le jeta par terre et il se brisa de mille morceaux : une fumée noire et blanche en sortit . Les esclaves sautèrent de joie car ils étaient tous enfin libérés de la domination des Blancs.

L'harmonie régna de nouveau entre les Blancs et les Noirs, la couleur de peau n'avait plus d'importance. La joie et l'amour étaient enfin revenus au sein de l'île.

Sacatove, tout heureux, alla alors voir Maria et lui demanda de l'épouser. Celle-ci accepta sans hésitation et ils vécurent heureux.

Annexe 13 : grille d'évaluation finale du conte

Validée point par point à l'oral avec toute la classe.

1. L'histoire :

- Elle ressemble vraiment à un conte.
- La structure a été respectée :
  - le conte débute par une structure traditionnelle,
  - il y a un héros,
  - une situation de rupture est indiquée,
  - ce que cherche ou veut le héros est bien mis en évidence,
  - quelqu'un aide le héros,
  - au contraire, quelqu'un ou quelque chose contrarie ses projets,
  - il y a de l'action, des péripéties, des rebondissements,
  - il est dit si le héros a atteint son objectif ou non,
  - il y a un dénouement,
  - une formule finale est utilisée.
- L'histoire est facile à comprendre.
- Les enchaînements des événements sont logiques.
- Le titre est bien choisi.
- Un ou plusieurs dialogues rendent l'histoire plus vivante.

2. Le temps des verbes :

- Leur emploi est judicieux.

3. Les phrases :

- Elles sont bien séparées.
- Elles sont correctes.
- Les majuscules et la ponctuation n'ont pas été oubliées.

4. La présentation :

- Le texte est bien lisible.
- Les paragraphes sont bien séparés.

5. L'orthographe :

- Les accords ont été respectés.
- L'orthographe d'usage est correcte.

Annexe 14 : Exposition du projet final