



HAL
open science

Utilisation de la banque de textes comme source d'inspiration pour les scripteurs novices (CE1)

Thomas Bar

► **To cite this version:**

Thomas Bar. Utilisation de la banque de textes comme source d'inspiration pour les scripteurs novices (CE1). Education. 2022. dumas-03865451

HAL Id: dumas-03865451

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03865451>

Submitted on 22 Nov 2022

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.

Mémoire soutenu publiquement par :

Bar Thomas

**Utilisation de la banque de textes comme
source d'inspiration pour les scripteurs
novices (CE1)**

Mémoire présenté dans le cadre de la formation initiale

2021-2022

Master 2 MEEF mention 1^{er} degré

En présence d'un jury composé de

Tuteur Inspé : Mme BRUNEL et Mme FOLIOT



Sommaire

INTRODUCTION	4
1. Cadre théorique	6
1.1- Le lien entre lecture et écriture	6
1.1.1- Ecriture.....	6
1.1.2- Lecture.....	7
1.1.3- Relation symétrique.....	7
1.1.4- Relation dissymétrique à l'origine d'erreurs.....	8
1.2- Utilisation de la banque de textes pour rendre explicite le lien entre lecture et écriture	9
1.2.1- Définition de l'outil.....	9
1.2.2- Rompre avec l'idée selon laquelle on écrit à partir de rien : l'emprunt.....	10
1.2.3- Résultats de cet outil dans la recherche.....	11
1.3- Des contes en général vers les contes en randonnées	11
1.3.1- L'origine du conte et sa place de nos jours.....	11
1.3.2- La composition du conte et ce qui le différencie des autres genres littéraires.....	12
1.3.3- L'enseignement du conte en classe.....	12
1.3.4- Le conte en randonnée.....	13
2. Cadre empirique	15
2.1- Protocole.....	15
2.2- Cadre et contexte de classe.....	16
2.3- Les sujets et la classe observés.....	16
2.4- La banque de textes proposée aux élèves.....	16
2.5- La collecte de données.....	17
3. Analyses et interprétations	19
3.1- La banque de textes : un outil très utilisé et indispensable pour des CE1.....	19
3.2- Un étayage efficace à toutes les étapes d'écriture.....	20
3.2.1- Un appui pour constituer l'idée générale d'un texte.....	20
3.2.2- Un outil qui facilite la résolution des contraintes globales de la mise en texte.....	21
3.2.3- Une aide pour limiter les ajouts décoratifs et améliorer son texte en profondeur.....	23
3.3- L'ajout de nouveaux extraits entraîne un déclic favorable à l'amélioration du texte produit.....	25
4. Discussions	28
4.1- Recontextualisation.....	28
4.2- Mise en lien avec les hypothèses et les recherches antérieures.....	28
4.3- Limite et perspectives.....	29
5. Conclusion	30
6. Bibliographie	31

7. Annexes	33
7.1- Ecrits des élèves.....	33
7.2- L'emprunt et son évolution en fonction des étapes.....	48
7.3- Nombre d'emprunts par extrait (étape par étape).....	48
7.4- Tableau des emprunts par extrait.....	49
7.5- Tableau des modifications faites lors de la réécriture.....	50
7.6- Evolution de l'usage de la banque de textes.....	51
7.7- Tableau des différents emprunt.....	52
7.8- Ponctuation/ découpage de phrases lors de la mise en page.....	54
7.9- Les extraits de la banque de textes.....	54

Introduction :

De nos jours, l'écriture est un domaine où beaucoup de connaissances restent à construire. C'est un domaine scientifique où les recherches sont moins importantes que pour la lecture compréhension. Au départ, l'écriture n'apparaissait pas comme un objet d'études à part entière. Elle était perçue comme une compétence innée et issue de la lecture puisque rien ne justifiait une coexistence. Les échecs sont renvoyés à l'apprenant qui ne « lit pas assez » ou ne fait pas attention à ce qu'il lit. Ce n'est que récemment que cette compétence a fait l'objet de cours spécifiques, afin d'y développer des compétences. Les chercheurs ont constaté que l'élaboration d'un écrit est une activité complexe qui place le sujet dans une situation inconfortable.

J'ai choisi de travailler l'écriture au travers de la thématique suivante : l'utilisation de banques de textes comme source d'inspiration pour écrire des récits à structure répétitive (CE1). Dans le cadre de ce mémoire, les élèves auront à leur disposition un portfolio composé de 6 textes avant d'écrire. Ils auront le droit de se servir de la banque de textes lors des différentes phases du processus d'écriture (Hayes et Flower 1980), que ce soit la planification, la mise en texte et la réécriture. Ces textes seront tous des extraits de contes en randonnée à structure d'emboîtement, dans le but de faciliter l'écriture d'un récit à structure répétitive.

Plusieurs raisons m'ont amené à ce choix, la première était de choisir une thématique pour laquelle je n'avais pas énormément de connaissances, pour continuer ma formation en tant que futur professeur des écoles (étant une personne qui n'avait pas des connaissances très développées sur la didactique de l'écriture). La deuxième raison était le respect du programme de cycle 2, en proposant aux élèves de produire un texte n'excédant pas une demi-page, et pour lequel ils s'approprieraient une démarche par l'utilisation d'une banque de données textuelles. Selon Marin et Crinon, les banques de données textuelles sont un dispositif qui a pour but de rendre disponibles des textes pour écrire. Ils ont une fonction d'étayage qui permet, après écriture, de revoir son texte pour l'améliorer. Ce support permet de s'appuyer sur les écrits déjà existants. La troisième raison est que l'écriture reste une compétence clé à maîtriser pour le futur de nos élèves. Ils devront la maîtriser pour mieux s'intégrer dans la société de demain que ce soit pour trouver du travail, pour échanger ou pour comprendre leurs lectures. Enfin, en choisissant les contes en randonnée comme ressource de la banque de données, je veux faciliter l'entrée dans l'écrit en demandant aux élèves une structure simplifiée (répétitive) qui s'inspire des œuvres proposées. Les contes en randonnée demandent un effort moins importante pour les transformer et se les approprier.

Crinon (2006) évoque quatre mauvaises représentations de l'écriture : la relation entre l'écriture et la lecture, l'appel à l'originalité, le rôle des règles formalisées et l'appel à la sincérité. De ces mauvaises représentations, nous constatons que l'on doit modifier certaines conceptions établies chez nos élèves. D'après Crinon (2006, p. 70), « Comment apprendre à écrire en effet si ce n'est en imitant des modèles, en s'emparant des mots des autres, qu'il s'agisse de modèles littéraires, d'écrits « sociaux », des productions orales de l'environnement ou des écrits des pairs ? ». Il faut se détacher de la conception selon laquelle écrire, c'est être original. On montre qu'il y a du lien entre les différentes productions. Tous les écrits sont situés et s'appuient sur le concept de créativité, l'invention ne part jamais de rien (on s'appuie sur des éléments existants pour créer notre contenu). En explicitant le lien entre la lecture et l'écriture, on pourrait aider nos élèves dans leurs difficultés à trouver les mots justes, à se lancer dans le processus d'écriture et à mettre en mots leurs idées. Les élèves s'appuieront sur les textes lorsqu'ils en auront besoins. Cela amène à se poser une question, à laquelle je vais essayer de répondre. La mise à disposition de contes en randonnées tout le long du processus d'écriture facilitent-elle l'emprunt au profit de la qualité du texte produits par des élèves de CE1?

Pour répondre à cette question, j'ai quelques hypothèses :

- Les élèves utilisant les banques de textes vont emprunter des mots, des idées et la structure des œuvres proposées. Cela allant d'un simple emprunt à son usage créatif (Cautela et Marin, 2013).
- Lors de la réécriture, les élèves modifient leur production en quantité, mais également en qualité. Les ajouts sont jugés comme très importants. Ils touchent à la macrostructure du texte (Crinon et Marin, 2014).
- La banque de données aide les élèves à réaliser les différentes étapes d'écriture (Debanc, 1986) ce qui améliore la qualité des textes produits.

1. Cadre théorique :

1.1 Le lien entre lecture et écriture :

1.1.1 Ecriture

L'écriture est une action complexe nécessitant beaucoup de connaissances. Bentolila, Crinon et Marin (2014) en évoquent quatre : les connaissances sur le domaine évoqué par le texte, la syntaxe, l'orthographe et l'aspect pragmatique (ce dernier permettant d'adapter un texte au contexte et au destinataire).

Par ailleurs, ils présentent différents modèles proposés par des chercheurs visant à décrire des processus et des opérations, entrant dans la production de texte. On peut notamment s'intéresser au modèle princeps de Hayes et Flower (1980), point de référence de nombreux travaux. Celui-ci décompose l'activité d'écriture en trois parties : l'environnement de la tâche composé par les contraintes d'écritures, la mémoire à long terme qui offre la possibilité aux scripteurs de retrouver des informations sur les connaissances pragmatiques et référentielles du texte produit et les processus rédactionnels qui sont au nombre de quatre.

Gracia Debanc (1986) reprend et définit ces quatre processus :

Tout d'abord, il y a la planification qui contribue à construire les idées du rédacteur (on définit le but et le plan guide du texte). Ce processus se divise en trois sous-processus. On commence par récupérer les informations pertinentes dans la mémoire à long terme (conception), pour les hiérarchiser (organisation), et les traiter en fonction de l'auditoire visé (recadrage).

Ensuite, il y a la mise en texte qui part des idées issues de la planification pour les écrire. C'est une activité de rédaction où l'élève doit faire face à des contraintes locales (syntaxe, orthographe,...) et globales (type de texte, cohérence globale...).

Puis la révision, qui évalue le texte en cours de production pour le revoir et lui donner une forme définitive. Elle se divise en deux opérations : la lecture critique qui a pour but de repérer les erreurs orthographiques et syntaxiques, de détecter les incompréhensions possibles et d'évaluer la pertinence vis-à-vis du but poursuivi, et la mise au point qui corrige les éléments perçus lors de la lecture.

Enfin, le contrôle intervient lors des trois processus et permet leurs interactions.

1.1.2 Lecture

Selon Bentolila, Crinon et Marin (2013), la lecture est un processus qui présente deux composantes. La première est la reconnaissance et la compréhension de mots pour y associer le concept référent qui correspond. On passe d'une forme écrite que l'on décode ou reconnaît instantanément, au sens. Ce processus est automatisé pour les élèves ayant acquis le niveau de la lecture courante. La deuxième composante est la compréhension textuelle ; celle-ci permet d'accéder aux sens explicites et implicites des textes. Ce n'est pas parce qu'on identifie tous les mots, que l'on comprend entièrement le texte lu.

La lecture ne se limite pas à un simple décodage. Le lecteur se doit de combler les « trous » présents dans les textes (ce qui n'est pas dit), car toutes les œuvres ne sont pas complètement explicites. On utilise nos connaissances et expériences pour représenter ce qui est écrit (Pour comprendre la pensée des personnages, on utilise la psychologie humaine issue de nos interactions quotidiennes.).

1.1.3 Relation symétrique

La lecture et l'écriture sont des processus présentés comme étroitement liés par les chercheurs. Nous pouvons voir d'ailleurs dans les différents modèles d'écriture que la lecture a un rôle central. En 1996, Hayes affirme le rôle de la lecture dans les processus de l'écriture, car elle intervient pour contrôler le texte en cours de production, dans le but de l'améliorer. Ce rôle est également présent dans le modèle de Kellogg (1996). Brissaud, Pasa, Ragano et Totereau (2016) montrent quant à eux, que le temps passé aux opérations de planification et de révision en écriture favorise les progrès en compréhension. Nous voyons que dans les deux cas, l'un peut apporter à l'autre.

Tauveron et Sève (2005), montrent qu'un écrit a pour fonction initiale d'être lu. Par conséquent, celui qui écrit se doit de prendre en compte le destinataire (lecteur), que ce soit lui ou un tiers. Le sujet scripteur porte avec lui une intention artistique, qui vise la réception de son texte, et produit l'effet escompté sur le lecteur modèle. Bentolila, Crinon et Marin (2014) continuent avec ce dernier en le définissant comme une personne située. Quand un élève écrit un texte, il y inscrit sa singularité en produisant un texte qui s'appuie sur ses expériences personnelles (références livresques, ...). Celles-ci laissent des traces, qui apparaissent dans les textes. Les lectures resurgissent dans les écrits sous la forme de « sédiment » comme le disent Tauveron et Sève (2005). Ils représentent toutes les fictions

comme un produit issu de traces d'histoires déjà écrites. Tout auteur s'appuie sur des œuvres déjà existantes, que ce soit dans la manière d'écrire ou la reprise de structures employées. La lecture est donc à la base de l'écriture, et l'écriture à la base de la lecture. Nous voyons que l'un ne peut pas exister sans l'autre. La lecture semble indissociable de l'écriture.

Une conviction forte est présente chez Bentolila, Marin, et Crinon (2014). Pour apprendre à écrire, il est nécessaire de beaucoup lire (et inversement). La lecture amène à des échanges entre membres de la communauté discursive (la classe) et donne des ressources aux scripteurs (les élèves). Cependant, il faut faire attention à ne pas les considérer uniquement comme symétrique, aux risques de développer, comme le dit Crinon (2006), des malentendus.

1.1.4 Relation dissymétrique à l'origine d'erreurs

Selon Crinon (2006), la lecture et l'écriture sont souvent présentées comme un tout uniforme de la compétence à manipuler le langage écrit. Or, selon lui, il faut faire attention à ce postulat. Même si les connaissances employées par les élèves lors de l'écriture proviennent de la lecture de textes, les conceptions que se font les élèves de l'écriture à partir de cette relation peuvent mener à certains malentendus. Ils sont, pour Crinon, à la genèse et au développement de difficultés d'apprentissages. Cela rejoint le postulat de Tauveron et Sève (2005), qui présentent le passage de la lecture littéraire à l'écriture littéraire comme un transfert non direct.

De ce postulat, nous allons relever les mauvaises idées que se font les élèves de la relation entre les deux activités, étant à l'origine de quelques difficultés pour le scripteur novice, selon Crinon (2006) :

La première est une absence de clarté concernant les genres de référence. A trop analyser les textes, on peut brouiller l'essence du genre à nos élèves. La pratique de commentaires de textes favorise la compréhension, mais peut être défavorable chez certains élèves, avant l'écriture. Les élèves se détachent de ce qui est en jeu pour se concentrer sur des éléments issus de l'analyse.

La deuxième est la confusion entre des tâches superficiellement semblables. On ne différencie pas ce que l'on fait en compréhension et en écriture. Il existe deux mouvements inversés selon Van Dijk et Kintsch (1983) : Quand un élève essaye de comprendre un texte, il rassemble, résume et transforme les informations de la microstructure en macrostructure (on restitue les grandes lignes d'un récit). Quand un élève écrit, il fait l'inverse en dépliant la macrostructure en propositions microstructurales (d'un plan résumant les actions majeures, on

le déplie et on le particularise en petites actions). Les scripteurs novices se trompent en assimilant l'activité d'écriture à l'activité de lecture. Ce qui les amène à produire des résumés plutôt que des récits.

De ces mauvaises représentations, nous pouvons faire un lien avec Reuter. Il démontre que l'écriture est encore dominée par la lecture et que le manque d'articulation entre les deux pratiques empêche les élèves d'utiliser l'une des pratiques au profit de l'autre. L'objectif de la banque de textes sera d'être cette articulation dont les élèves ont besoin (outils permettant de discerner les différences et les ressemblances entre les deux activités).

1.2 Utilisation de la banque de données pour rendre explicite le lien entre lecture et écriture.

1.2.1 Définition de l'outil

D'après Crinon et Marin (2014), la banque de données textuelles est un outil didactique pouvant être utilisé lors de la réécriture ou de la planification. C'est un étayage provisoire qui donne aux élèves la possibilité de feuilleter un ensemble de textes définis. Ils peuvent y récupérer des éléments pour retravailler la forme, la cohésion du premier jet, mais aussi étoffer l'univers et les effets souhaités. Elle offre aux jeunes scripteurs des récits conformes au modèle de l'expert, pour favoriser la révision de leur texte initial. Cet outil offre un ensemble de connaissances et de techniques utilisables, qui varie en fonction du nombre d'œuvres le composant.

De plus, Crinon (2006) évoque le rôle mémoire externe aux banques de textes. Elles fournissent des informations nécessaires pour l'écriture d'un genre textuel, tout en stimulant l'interaction entre lecture et écriture. L'ambition est d'écrire avec l'auteur qui nous a précédé (écriture polyphonique).

Choisir d'aider les élèves à adopter une posture d'auteur, c'est donc les mettre en condition pour percevoir que la copie ou l'emprunt ne sont pas des actes répréhensibles mais qu'au contraire le produit narratif d'un auteur est toujours une forme de « compost », le lieu d'entassement, digestion, régurgitation, composition, décomposition d'œuvres antérieures, empruntées, citées, remodelées, détournés. (Tauveron et Sève, 2005, p. 28).

1.2.2 Rompre avec l'idée selon laquelle on écrit à partir de rien :

L'emprunt

Le dispositif banque de textes tels que présenté par Marin et Crinon a pour objectif d'inviter les élèves à emprunter. C'est-à-dire que l'on imite et copie, ce qui a déjà été fait de manière active (on sélectionne). Cet outil vise à déconstruire l'idée qu'il faut être original lorsque l'on est scripteur novice. On montre aux apprentis scripteurs par ce dispositif que l'on peut emprunter des mots, des structures et des techniques aux auteurs, comme le disent Bentolila, Crinon et Marin (2014, p. 98) « faire comprendre aux apprentis scripteurs qu'emprunter les mots des autres, s'appuyer sur les écrivains qui ont pratiqué le genre littéraire qu'on adopte est inhérent à la production d'écrits ».

D'ailleurs, Cautela et Marin (2013) présentent trois modalités d'emprunts : les mots et expressions mémorisés et restitués, l'usage créatif et l'emprunt pour capitaliser.

La première modalité renvoie à des marques explicites d'emprunts facilement identifiables dans la production des élèves. Celle-ci tient en général, soit à la qualité d'un vocabulaire issu de la littérature, soit aux caractéristiques stylistiques particulières, perceptibles dans le traitement de l'aspect narratif. Dans la copie des élèves, cela peut se traduire par l'utilisation de verbes d'action variés (exemple : figer au lieu d'arrêter), et l'ajout de descriptions pour créer une atmosphère (exemple : adjectifs utilisés pour ne pas dévoiler le monstre trop vite et créer du suspense).

Quant à l'usage créatif deuxième modalité d'emprunt, on sort de la simple copie pour modifier et transformer. C'est une progression dans l'emprunt des élèves, car on ne se limite plus à une simple appropriation des tournures de mots. L'usage créatif peut aller d'une modification lexicale (exemple : sauta pour grimper, à sauta de branche en branche), à l'invention d'une figure de style en s'appuyant sur un modèle (exemple : de la comparaison « comme des framboises », à « les griffes comme des couteaux »).

Enfin, pour finir l'emprunt pour capitaliser, cette dernière modalité est présentée par Marin et Cautela comme la plus riche, car elle est issue de la production des élèves de la classe. Cet emprunt intervient après la critique de texte produit par nos pairs. Les élèves vont sélectionner et extraire des idées intéressantes issues des camarades pour les réinvestir dans leur propre texte. Les élèves, en émettant une critique, vont augmenter leur propre capital lexical au sein d'une même thématique.

1.2.3 Résultats de cet outil dans la recherche

En s'appuyant sur les recherches de Crinon et de Marin (2014), nous voyons que les banques de données textuelles aident les élèves à sortir d'une révision superficielle de leur texte pour aller vers une réécriture en profondeur. Les élèves modifient leur production en quantité, mais également en qualité (prise en compte du lecteur et de la cohérence textuelle). Ils font des ajouts jugés comme très importants, qui touchent à la macrostructure du texte, et qui sont parfaitement cohérents avec leur premier jet, alors que les élèves sans banque de données se limitent à des rajouts décoratifs ou redondants. Grâce à la confrontation entre les textes d'écrivains et celui d'élèves, ils découvrent par eux-mêmes les défauts de leur premier jet. Ils trouvent des moyens pour le réviser et le réécrire. Ils se décentrent de leur production pour l'évaluer et relancer la réécriture (Bentolila et al., 2014).

Nous savons également par Legros, Marin et Crinon (2006) que l'utilisation de banques de textes a des effets durables sur la production écrite des élèves. Ces derniers conservant une réécriture plus importante en volume et en qualité, et ce, malgré le retrait de l'outil de référence.

Crinon affirme après utilisation du dispositif d'utilisation de textes ressources que :

Les élèves, de manière massive, ont renoncé à certaines conceptions implicites (la transparence de l'écrit, la recherche de l'exhaustivité et de l'originalité...) liées à leurs pratiques scolaires antérieures et ont acquis un ensemble de connaissances sur la nature de l'écriture, le rôle de la réécriture et les procédures qui peuvent être mises en œuvre. (2006, p. 77)

1.3 Des contes en général vers les contes en randonnées:

1.3.1 L'origine du conte et sa place de nos jours :

D'après Cautela, Crinon et Marin (2013), les contes traditionnels ont une place immense dans la littérature de jeunesse. Ils sont même presque fondateurs. C'est une littérature orale populaire et durable dans toutes les cultures (histoire racontée de génération en génération). Ce genre littéraire, qui initialement n'était pas à destination spécifiquement des enfants s'adapte rapidement pour s'adresser à ces derniers. Aujourd'hui, les contes ont une place majeure dans la culture littéraire des enfants, parce qu'ils sont racontés dès le plus jeune âge, qu'ils sont présents parmi les œuvres proposées à l'école et par leur exploitation audiovisuelle (les films Disney).

Ils profitent pour présenter trois spécificités du genre que sont les procédés de composition faciles à mémoriser (qui dérivent de son origine orale), l'enracinement culturel comme trace historique et la mise en scène de personnages dotés de pouvoirs magiques ou d'histoires qui sortent de l'ordinaire.

1.3.2 La composition du conte et ce qui le différencie des autres genres littéraires :

Dès le début d'un conte, on cherche à supprimer les liens qui relient l'histoire avec le quotidien du spectateur. Selon Gourévitch (2016), on met en place ce qu'on appelle « l'effet de distanciation » par l'utilisation de lieux et de temps qui nous sont éloignés. C'est un élément constitutif du conte.

Afin de ne pas se perdre dans de la science-fiction, comme le précise Gourévitch, le conte utilise des décors familiers comme des forêts, des châteaux ou une maison de village. Rien qui ne peut surprendre le lecteur. On s'appuie sur ces décors qui nous paraissent familiers pour donner de la puissance aux personnages et aux événements surnaturels. Pour lancer un conte, il faut un élément déclencheur.

Le conte peut se décliner en suivant un schéma présenté par Propp (1970) en quelques épisodes que sont : la situation initiale, l'élément déclencheur (intervention ou rencontre du surnaturel), le drame, la réaction du héros et la situation finale. L'intrigue d'un conte ressemble beaucoup à celle d'autres genres littéraires. Le conte se détache par l'utilisation comme personnage d'adversaires imaginaires, comme le disent Marin et Crinon. Ils sont d'ailleurs décrits avec un luxe de détails qui les rendent odieux (ogre dans *le petit poucet*, la reine dans *blanche neige*,...). Les héros, quant à eux, sont principalement des enfants, des princes et des princesses qui, impactés par une séparation ou un malheur, vont tenter l'aventure. L'aventure doit se clore définitivement à la fin d'un conte, selon Gourévitch, pour ne pas laisser de place à une éventuelle suite. Cette fin peut être en apothéose comme dans *Blanche-Neige*, ou ne pas l'être comme dans *Le Petit Chaperon Rouge*.

1.3.3 L'enseignement du conte dans la classe :

En s'appuyant sur le travail de Delon, Gaudin, Houyel, Lagarde, Legeay, Poslaniec et Quazuguel (2008), nous pouvons voir que le conte peut s'étudier à partir de six catégories d'activités : l'approche littéraire, le personnage, l'interprétation, l'univers de référence, la

comparaison et l'écriture.

Pour travailler sur la compréhension du conte, les auteurs proposent d'étudier avec les élèves les univers de référence, d'observer et d'analyser la structure, la construction et les mécanismes, mais également de s'intéresser aux personnages présents dans les contes. Il est nécessaire, selon eux, de s'attarder sur l'explicitation du contexte de certaines œuvres, en partageant aux élèves des références culturelles, historiques ou littéraires. Sans celles-ci, il peut être difficile d'accéder aux sens, sans faire de contresens. Quant aux personnages, ils sont étudiés au travers de leur rôle dans le texte et de leur archétype, pour enrichir les connaissances sur le système de personnages dans les contes.

De plus, il est intéressant, selon les auteurs (Delon et al., 2008), de mettre en réseau les différentes lectures effectuées par les élèves, afin d'en faire des comparaisons (structures, versions, points de départ, ...). De ces comparaisons, nous pouvons observer les éléments invariables et ceux qui changent. Les élèves ont par la lecture d'autres contes un levier sur lequel s'appuyer pour comprendre le prochain. Grâce à ces comparaisons, il est intéressant de voir que les élèves vont s'approprier des connaissances qu'ils pourront réinvestir, que ce soit sur les univers de référence ou sur les personnages.

Enfin, l'étude de genre littéraire tel que le conte ne se limite pas à la simple lecture de celui-ci. Les auteurs (Delon et al., 2008) invitent les enseignants à faire interpréter les textes à leurs élèves. Que ce soit par des débats ou par la théâtralisation, les élèves vont confronter ce qu'ils ont compris du texte. Cela peut se faire également au travers de l'écriture, activité qui favorise l'appropriation et la compréhension d'un genre. Les élèves sont initiés à l'écriture de type littéraire par le biais d'exercice de réécriture et d'invention. Elle est présentée comme « la solution la plus efficace pour leur faire découvrir une structure ou une instance » (Delon et al., 2008, p. 56).

1.3.4 Le conte en randonnée :

Après avoir situé le conte et présenter ses éléments constitutifs, nous allons développer sur le type de contes que nous avons choisi pour notre banque de texte.

Selon Pochard (2012) , le conte en randonnée est une œuvre littéraire connue pour sa structure répétitive qui se poursuit jusqu'au dénouement final. C'est un texte souvent court qui rassure les jeunes lecteurs et auditeurs. La répétition d'éléments récurrents qui ne font pas progresser le récit permet aux élèves de restituer plus facilement l'histoire, d'anticiper sa suite et de la mettre en voix et en gestes.

Dans son ouvrage *Ecrire des contes*, Pochard présente différentes structures narratives du contes en randonnée :

- les contes en randonnée par énumération qui présentent une forme linéaire : A+B+C...
- Les contes en randonnées par élimination de type A, B, C,... moins A, moins B... Un collectif qui perd ses membres un à un (*dix au lit* de Penny Dale)
- Les contes en randonnées par remplacement : une personnage A laisse sa place au B qui laisse sa place au C (*C'est ma place* de Emile Jadoul)
- Les randonnées par accumulation : un élément A va s'ajouter à un élément B et les deux vont s'ajouter à un élément C. Un personnage rencontre un autre personnage et font la route ensemble. (*Anniversaire de monsieur guillaume* de Anais Vaugelade)
- Les contes en randonnées par emboitement : un élément A dans un élément B, un élément B dans un élément C... (*Dans Paris* de Christophe Alline)
- Le toboggan : Il s'agit d'un déroulement à toute vitesse et en sens inverse qui peut exister dans les contes en randonnées d'accumulation, d'emboitement et de remplacement (*Dans Paris* de Christophe Alline).

2. Cadre empirique

2.1 Protocole :

Le dispositif expérimental mis en place lors de cette recherche se fonde sur les travaux de Cautela et Marin (2013), concernant l'utilisation de banques de textes chez les élèves de CM1 et CM2. L'originalité de ce dispositif s'appuie sur la mise à disposition de cet outil pour des élèves de CE1, et cela, tout le long du processus d'écriture. Que ce soit lors de la phase de brouillon où les élèves recherchent l'idée générale de leur histoire, à la phase de réécriture où les élèves vont reprendre leur production mise en texte pour l'améliorer. Lors des 3 étapes d'écriture, les séances se sont divisées en 3 parties :

- La lecture orale intégrale d'un conte en randonnée permettant aux élèves de situer l'extrait sélectionné au sein de l'histoire, et d'approfondir leurs connaissances et leurs cultures sur ce genre textuel.
- Une activité visant à la relecture et à l'utilisation des banques de textes. Avant de se lancer dans la production écrite, les élèves surlignent des mots ou des phrases dans les banques de données en fonction d'une consigne donnée (souligne les mots ou les phrases que tu voudrais utiliser pour ton histoire, que tu préfères....).
- L'écriture de leur histoire. Celle-ci se fera sans une contrainte d'utilisation de la banque de textes. Les élèves auront le choix s'ils le souhaitent de l'utiliser ou non. Cette phase termine chacune des séances. Dans le cadre de notre recherche, les élèves écrivent une rencontre entre deux ou plusieurs personnages (respectant les codes d'un conte en randonnée).

Le dispositif, adossé à nos points d'appuis théoriques, vise donc à mettre à l'épreuve plusieurs hypothèses que la recherche cherchera à vérifier.

- Les élèves utilisant les banques de textes vont emprunter des mots, des idées et la structure des œuvres proposées. Cela allant d'un simple emprunt à son usage créatif (Crinon et Marin en 2013).
- Nous faisons l'hypothèse que l'introduction d'un nouveau extrait dans la banque de textes aura une influence sur l'emprunt des élèves qui préféreront piocher dans le dernier texte présenté.
- Nous supposons que l'utilisation de la banque de texte sera la plus importante lors de la phase de brouillon et de réécriture.
- L'usage de la banque de texte évolue au cours de l'expérimentation allant d'un élève qui s'appuie sur celle-ci de manière involontaire à un élève qui y cherche des éléments pour compléter son histoire.

2.2 Cadre/ contexte de classe :

L'expérience a été conduite dans une classe de CE1 au sein de l'école élémentaire d'un petit village varois. L'établissement a de bonnes relations avec les parents d'élèves et de bons retours sur le niveau de leurs élèves au collège. Ainsi, les enseignants peuvent compter sur des parents en majorité investis dans la scolarité de leur enfant et ouverts au dialogue. L'enseignant prenant en charge l'expérimentation est un alternant qui décharge à tiers temps une directrice. Par conséquent, les séances se feront une fois par semaine au retour de la pause méridienne.

2.3 Les sujets et classes observés :

Initialement, la classe concernée par la recherche était composée de 22 élèves. Celle-ci s'est vue réduite au nombre de 15 suite à différents paramètres que ce soient les absences, mais aussi le RASED venant en aide aux élèves en grandes difficultés de lecture. Il restait donc les élèves pour lesquelles les évaluations nationales ne présentaient pas de grandes difficultés dans ce domaine. Cependant, Il est important de préciser que les élèves de la classe réalisaient pour la première fois un écrit d'invention de ce type (écrire son histoire). De ce fait, les participants sont en phase de découverte de ce type d'exercice lors des différentes séances. Il est également important de souligner que je n'ai pas fait le choix de faire intervenir le RASED, lors de mes séances de recherches. Il aurait été intéressant de voir si ces élèves sont en capacité d'utiliser les banques de textes et si les compétences de décodages sont un préalable à l'utilisation de cet outil.

Dans le cadre de notre travail, les élèves ont évolué dans un environnement aménagé en îlots de 4 à 5 élèves pour maintenir les habitudes des participants. Les élèves avaient le droit de dialoguer sur l'exercice demandé, mais la production devait rester individuelle.

2.4 La banque de textes proposée aux élèves :

Tout le long de l'expérimentation, chaque élève aura à disposition une banque de textes composée de 5 extraits de contes en randonnée. Pour sélectionner ces extraits, il est essentiel de prendre en compte le niveau de lecture et d'écriture des élèves de CE1 ainsi que le sujet d'écriture proposé (écrire une rencontre d'un conte en randonnée). Pour ces raisons, nous

proposons des extraits assez courts, qui ont pour sujet une rencontre et qui présentent des thématiques différentes pour élargir les possibilités des élèves.

- Le premier extrait est issu du conte en randonnée dénommé *Roule galette*. Il aborde la rencontre d'une galette avec un loup qui souhaite la manger, sauf que celle-ci arrive à s'enfuir.
- Le deuxième extrait provient de l'œuvre *Les musiciens de brême*. Le passage évoque la rencontre entre un âne et un vieux chien de chasse qui s'est enfuit de son maître. Les deux finissent par partir ensemble en direction de la ville.
- Le troisième extrait est pris de *la moufle*. Cette partie de texte décrit la conversation entre une souris et un lièvre qui souhaite rentrer dans la moufle. Suite à la discussion, ils partagent l'abri ensemble.
- Le quatrième extrait est prélevé de *la chèvre biscornue*. Dans celui-ci, un lapin demande de l'aide à son voisin le coq pour chasser l'intrus de son terrier.
- Le dernier extrait (*Le petit bonhomme de pain d'épice*) présente un petit bonhomme de pain d'épice qui narguent les personnages le poursuivant.

Afin de regarder l'influence des activités sur l'emprunt des élèves, la banque de textes de chacun des élèves est prélevée à la fin de l'expérimentation. On compare ces données à celles du tableau d'emprunts pour regarder s'il y a des similitudes entre les mots empruntés et les mots surlignés. Les mots surlignés présents dans le tableau seront surlignés en jaune.

2.5 Collecte de données :

On prélève à chaque étape de la production les textes produits, pour en faire des photocopies. Les photocopies, nous permettront de garder une trace sur l'évolution de l'écrit des élèves. Pour chacune des données récupérées, nous allons effectuer un travail de repérage sur lequel nous nous appuierons lors du traitement des données. Ce repérage aura pour objectif de relever les utilisations faites par les élèves de la banque de textes, pour cela, nous allons entourer les copies (marques explicites d'emprunt), surligner les usages créatifs et relever le nombre d'utilisations. Lors des différentes étapes du processus d'écriture, nous regardons s'il y a une évolution dans l'utilisation de la banque de données. Est-elle plus utilisée lors d'une phase ? Est-ce qu'une phase favorise un type d'emprunts ? Son usage, est-il pertinent lors des différentes phases ?

Afin de nous aider dans le repérage, nous remplissons le tableau suivant qui s'inspire des travaux de Cautela et Marin (2013) :

Nom et prénom	Etape 1 : Brouillon			Etape 2 : Mise en texte			Etape 3 : Réécriture		
	Mots et expressions mémorisés et restitués	Emprunts créatif	Structure / typographie/thématique	Mots et expressions mémorisés et restitués	Emprunts créatif	Structure / typographie/thématique	Mots et expressions mémorisés et restitués	Emprunts créatif	Structure / typographie/thématique
Zoé (17)		Nuage qui parle au lieu d'une galette. Un dragon au lieu d'utiliser des animaux existants.	Deux personnages qui se rencontrent puis se quitte.	Mots repris : laine, rencontre, coucher oui phrases/ expressions reprises : Ahhhh ! quel bonheur !	Et toi petit nuage que fais-tu ? (au lieu de) et toi, qui es-tu ? Je peux me coucher sur toi ? (au lieu de) je peux entrer ? un dragon qui...	Reprise de la structure des textes : 2 personnages se rencontrent, puis discutent pour mieux se quitter à la fin. Introduction de dialogue.	Sur le chemin>>sur son chemin		Utilisation des tirets pour signifier le changement d'interlocuteur. Commence la rencontre en justifiant le déplacement du dragon. Utilisation de mots

Ces repérages sont accompagnés d'observations faites lors de la phase d'écriture des différentes séances. L'enseignant place les élèves selon 3 niveaux distincts sur sa grille d'observation : n'utilise pas la banque de textes de manière explicite, utilise la banque de texte grâce à l'intervention de l'enseignant et utilise la banque de texte de manière autonome.

	Phase de brouillon			Phase de mise en texte			Phase de réécriture		
	N'utilise pas la banque de texte	Utilise la banque de texte après intervention de l'enseignant	Utilisation de la banque de texte de manière autonome	N'utilise pas la banque de texte	Utilise la banque de texte après intervention de l'enseignant	Utilisation de la banque de texte de manière autonome	N'utilise pas la banque de texte	Utilise la banque de texte après intervention de l'enseignant	Utilisation de la banque de texte de manière autonome
Giuliane SD	✘			✘				✘	

Ces trois niveaux d'observations vont nous permettre de savoir si l'utilisation de cet outil par les élèves se fait naturellement sans passer par une progression ou si celle-ci passe par une progression linéaire. On regarde également si l'évolution du comportement des élèves vis-à-vis de l'outil fait évoluer le type d'emprunt effectué par les élèves.

3. Analyses et interprétation des données

Lors de cette partie, nous allons tout d'abord montrer que la banque de textes est un outil utile pour des CE1. Après avoir constaté son utilité, nous allons mettre en évidence l'étayage qu'elle apporte aux élèves à chacune des étapes d'écriture. Enfin, nous remarquerons que l'ajout de nouveaux extraits entraîne un déclic favorable à l'amélioration du texte produit.

3.1 La banque de textes : un outil très utilisé et indispensable pour des CE1

La banque de données est un outil utilisé par les élèves tout au long du processus d'écriture. Elle influence énormément la production de la plupart des élèves qui l'utilisent pour constituer leur histoire. Les différentes modalités d'emprunts, telles que, décrites par Cautela et Marin (2013), sont également présentes dans les productions écrites d'élèves de cycle 2. Il apparaît, au sein des différents écrits, deux types d'emprunts : la copie et l'emprunt créatif.

Dans le recueil de données, il est intéressant de remarquer que la totalité des écrits présentent des traces des différents textes proposés. Ces traces ne se limitent pas à quelques ajouts. L'influence des banques de textes est conséquente, car les 16 élèves ont effectué 194 emprunts, soit 12,5 emprunts en moyenne par texte. En prenant en compte qu'un emprunt équivaut à un mot, les mots écrits dans les textes sont issus pour environ 15% de la banque de texte (15% est le minimum étant donné que certains emprunts modifient l'ensemble du texte ou sont des phrases entières). En observant au-delà de ces chiffres généraux, l'outil offre une perspective intéressante pour les élèves à toutes les étapes. Il est utilisé 56 fois lors de la phase de « brouillon », 74 fois lors de la mise en texte et 67 fois lors de la réécriture. Ces emprunts montrent que les élèves de CE1 s'appuient sur les extraits proposés à chaque étape, pour construire leur texte. Prenons pour exemple les textes d'Adam pour illustrer l'impact de la banque de textes.

Adam (V1) : Un pêcheur pêche un requin baleine. Le requin va vers la ville. Le requin baleine s'enfuit. Attrape-moi si tu peux.

Adam (V2) : CH'krrrii un percheur voit un requin baleine qui se balade dans la ville et il le suit. Il voit une maison de laine et il dit « mmmmm !!! Qu'est-ce que tu fais là ? » et il a peur et il dit « je veux te pêcher ». Non !!! Ecoute ma chanson.

Je suis le requin baleine.

J'ai été dans la mer, mais je me mets à courir.

Rattrape-moi si tu peux !!!

Il court si vite, qu'il ne peut le rattraper.

Entre la première version écrite de son texte et la deuxième version, il complète son histoire par un nombre important d'éléments, dont la plupart sont issus de la banque de textes. Ces ajouts ne se limitent pas à être décoratifs ; ils visent à modifier la structure du texte et à créer une atmosphère. Tout d'abord, Adam modifie la chanson du livre *Roule galette*, afin de l'adapter à son texte. Celle-ci complète l'histoire en apportant une réponse du requin face au pêcheur, rendant ainsi l'histoire plus dynamique. D'ailleurs, l'utilisation de deux onomatopées, dont l'un provient de l'histoire de *La moufle* « CH'krrriiii », rajoute une nouvelle dimension à la lecture. Ainsi, Adam crée un univers sonore qui se compose de bruits et de chansons.

De ces analyses, je peux en déduire que les élèves de CE1, apprentis lecteurs, utilisent de manière conséquente cet outil. Ce dernier offre une aide indispensable chez des scripteurs débutants, à toutes les étapes. Lorsqu'il est mis à leur disposition, nous remarquons que les élèves ne se limitent plus à écrire un résumé. Ils ajoutent des dialogues, des onomatopées et de la ponctuation, ce qui améliore la lecture et la qualité de leur texte.

3.2 Un étayage efficace à toutes les étapes d'écriture :

3.2.1 Un appui pour constituer l'idée générale d'un texte :

Après une sollicitation de l'enseignant, les élèves ne trouvent toujours pas d'intérêt à la banque de textes. Par conséquent, ils ne lisent pas les textes proposés lors de la phase d'écriture. L'utilisation des banques de textes se fait de manière implicite (l'élève ne se rend pas compte de son emprunt). Néanmoins, la mise à disposition de la banque de textes reste efficace et facilite l'élève à rentrer dans le processus d'écriture. Les extraits sont une source d'inspiration accompagnant les élèves, comme en témoigne l'évolution du texte de Louis.

Louis (étape 1) : *Le chien et le cheval. Le cheval veut le manger et le chien s'enfuit dans la forêt.*

Louis (étape 3) : *Le chien veut partir à la fête. Il rencontre un cheval sur le sentier. Je peux te manger ? demanda le cheval. Le cheval lui dit : je veux te manger. Le cheval court jusqu'à ce qu'il arrive à le rattraper dans la forêt. Il le rattrape, mais il reste*

dans la forêt. Vous pourrez jamais me manger !!! dit le chien. Le chien part très loin d'ici. Il s'enfuit en sautant. Il part très très loin dans la forêt et il part très très loin dans la forêt.

L'ensemble des mots utilisés par cet élève découlent des différents extraits proposés. Seuls les mots *cheval* et *forêt* ne sont pas présents, mais ils sont inspirés des thématiques et du lexique des textes proposés. Au lieu de prendre uniquement des animaux présents dans les textes, il a utilisé le cheval. On peut remarquer la même chose avec le mot « *sentier* », que Louis a modifié en « *forêt* ». L'élève s'est inspiré des histoires lues de la banque de textes pour en faire la sienne. En observant cette proposition d'élève, il est évident que la banque de texte a servi d'appui à la production d'une première ébauche de son texte, par la présence de marques explicites d'emprunts (*chien*, *manger* et *s'enfuit*). Cela renvoie au rôle de mémoire externe de la banque de textes, tel que Crinon (2006) l'évoque.

En exemple, la version finale de l'écrit de Louis (ci-dessus), démontre que le sujet de sa première ébauche sera conservé jusqu'à la version finale du texte de l'élève (le cheval souhaite manger le chien qui s'enfuit). Cette trame narrative et cette structure sont présentes dans *Roule galette*, avec des personnages sensiblement différents (le loup souhaite manger la galette qui s'enfuit). Grâce à la banque de textes, cet élève a su construire l'idée générale de son histoire et tente d'en développer les actions tout au long du processus d'écriture.

Après cette analyse, je peux affirmer que les élèves n'ont pas une utilisation explicite de la banque de textes. Lors de la phase d'écriture, ils utilisent leurs souvenirs d'écoute pour écrire leur texte. Ils ne vont pas s'appuyer dessus volontairement. Toutefois, celle-ci est à l'origine de la trame narrative de l'histoire et des personnages présents. Il est difficile d'affirmer que la banque de textes lors de la phase de brouillon favorise la qualité des textes produits, mais elle facilite la création des idées du rédacteur (Garcia Debanc, 1986). Les idées du rédacteur étant la base initiale à tous les bons écrits. Elles définissent le but du texte (j'écris pour quoi ? Pour quoi faire ? Pour quel lecteur ?).

3.2.2 Un outil qui facilite la résolution des contraintes globales de la mise en texte :

Les extraits proposés lors de la phase de mise en texte aident les élèves dans l'écriture de leur rencontre. Lors de celle-ci, les élèves empruntent de manière importante, tout en gardant une cohérence vis-à-vis de leur première version. Grâce à l'utilisation de cet outil, le genre textuel qu'est le conte est respecté. Toutefois, les erreurs typographiques et orthographiques ne

peuvent pas être résolues par la simple présence d'extraits. Les compétences et les acquis des élèves de CE1 sont encore trop fragiles pour pouvoir bénéficier efficacement de l'aide proposée dans ce domaine.

Méline (V2) : « *Les lapine il na vé pa de méson il son vu un renare il son parlé avec les ami et apré il son renquon tré le loup il lor de mende de lède pour la méson et il son travaïé su la méson et il son réusi a fr la méson... »*

Loucas (V2) : « *Le chein ve par dir à la fèt il rancontre le cheval sur le chantié il velemangé attarpe moi di le chein le chien part tré loin disil il senfi dans la foré. »*

Dans les deux extraits proposés, l'utilisation de la ponctuation se fait rare. Elle est même inexistante. D'un côté, Méline enchaîne les « *et* » à répétition, faisant de son histoire une unique phrase (8 sur 16 élèves sont concernés.), et de l'autre côté, Loucas écrit des phrases sans les séparer par un point et sans mettre de majuscules (6 sur 16 élèves sont concernés). Le texte ne semble pas découpé en phrases. Cela nous permet de remarquer que les élèves n'ont pas encore acquis la compétence. Ils connaissent ces notions et les appliquent dans le cadre d'exercices proposés, mais lorsqu'il s'agit d'écrire leur histoire cela est plus difficile. L'écart entre leur niveau de compétences et celui demandé est encore trop important. Les élèves sont en dehors de leur zone proximale de développement, donc l'aide apportée par la banque de données ne permet pas aux élèves de trouver les solutions. D'ailleurs, il est intéressant de faire un parallèle avec l'orthographe, car nous voyons que les élèves, malgré l'utilisation de l'emprunt, n'arrivent pas à écrire correctement les mots (*rencontre* devient *renquon tré*). Certaines actions, comme la copie, restent encore difficiles pour des élèves de CE1 lors de l'écriture d'un texte. La tâche semble trop coûteuse et complexe sous le plan cognitif pour que celle-ci soit parfaitement effectuée (*l'aide* en *lède*). Les contraintes locales de la mise en texte (Debanc, 1986), ne semblent pas facilitées par l'introduction d'une banque de textes chez des élèves de CE1.

Cependant, la mise en texte ne se limite pas aux contraintes locales. Il existe aussi des contraintes globales qui s'assurent de la cohérence macro-structurelle du texte et du respect du genre textuel travaillé. Cette contrainte est facilitée par une utilisation importante de la banque de textes. Les élèves reprennent la trame narrative en 3 étapes des différentes rencontres :

- Présentation de l'activité d'un personnage et de la rencontre « *Le chien ve par dir à la*

fêt il rancontre le cheval...»,

- Une discussion entre les protagonistes « *attarpe moi di le chein... »*),
- Une action qui se produit en réponse à ce dialogue « *il senfi dans la foré »*.

De ces preuves, je peux en déduire que les élèves de CE1 tirent profit de la mise à disposition de cet outil lors de la phase de mise en texte. Les emprunts ne sont jamais aussi nombreux qu'à cette phase, et les élèves commencent à percevoir l'aide que cela peut apporter (74 emprunts contre 53 lors de la première phase). Ils ne refusent pas la sollicitation de l'enseignant qui leur propose d'aller sur les extraits. De cette utilisation explicite de la banque de textes, les élèves (11/15) réussissent à résoudre les contraintes globales que propose cet exercice, tout en continuant d'enrichir leur texte. Le genre textuel, comme le type d'écrit demandé, sont respectés. Toutefois, la banque de textes atteint ses limites pour résoudre les contraintes locales de la mise en texte. Lors de celles-ci, les élèves ne s'appuient pas sur les textes pour mettre en place les règles typographiques et syntaxiques, et ils n'améliorent pas l'orthographe de leurs copies.

3.2.3 Lors de la réécriture, une aide pour limiter les ajouts décoratifs et améliorer son texte en profondeur.

La réécriture est un moment essentiel dans la création d'un texte. A la fin de cette étape, les élèves présentent pour la plupart un écrit complet et répondant au sujet. Comme le présentaient Crinon et Marin (2014) dans leurs recherches, les élèves sortent d'une révision superficielle de leur texte pour aller vers une réécriture plus riche et réfléchie. Les élèves modifient leur production en quantité, mais également en qualité (prise en compte du lecteur et de la cohérence textuelle). Ces modifications se limitent pour des cycles 2 à des ajouts.

Méline MANGHI (P2) : *Les lapins n'avaient pas de maisons. Ils ont vu un renard. Ils sont partis avec cet ami. Après, ils ont rencontré le loup. Ils leur demande de les aider pour la maison. Ils ont travaillé dessus et ils ont réussi à faire la maison. Ils font pousser des fruits et ils ont pu habiter avec le loup et le renard. Ils ont fait les musiciens de brême.*

Méline MANGHI (P3) : « ... *Ils leur demandent de les aider pour la maison.*

-Le loup ? Tu fais rien ? -Oui pourquoi ?

-Tu peux nous aider pour la maison ? -Oui ! Je veux bien vous aider !.... »

Comme le présentent Legros, Crinon et Marin (2006), la réécriture se décompose en différents

types d'opérations : l'addition, la suppression, la substitution et le déplacement. Nous constatons entre ces deux versions que l'ajout est la seule modification réalisée par Méline. Ces ajouts se présentent sous la forme d'un dialogue entre les lapins et un loup, représenté ci-dessus. Avant la réécriture, le texte de Méline représentait un ensemble de grandes actions sans trop de précisions. « *ils leur demandent de les aider* », et « *ils ont travaillé dessus* ». Méline a constaté en lisant les textes proposés qu'il manquait un dialogue dans son texte pour justifier l'intervention du loup à cette construction. Elle propose donc un dialogue qui reprend des idées et des phrases de la banque de texte « *tu peux nous aider pour la maison ? Oui, je veux bien t'aider ! ...* », qui s'inspire de *La chèvre biscornue* « *Coq viens m'aider, ... Attends, j'vais la chasser !* ». On garde le même sens, car c'est un animal qui demande de l'aide à un autre, sauf que les mots utilisés sont différents et qu'une question remplace l'impératif. Méline déplie la macrostructure en propositions microstructurales (Van Dijk et Kintsch en 1983). D'un plan résumant les actions majeures, on le déplie et on le particularise en petites actions, ce qui amène à la création d'un récit. D'ailleurs, elle ne se contente pas de reprendre les idées des extraits. La ponctuation spécifique au dialogue (le tiret), est reprise par l'élève pour signaler le changement d'interlocuteur. Néanmoins, cela reste maladroit, car les élèves n'avaient pas toutes les connaissances pour bien l'appliquer (on revient à la ligne à chaque tiret). Dans le texte de Méline, nous voyons que les ajouts sont importants et qu'ils sont parfaitement cohérents avec le texte écrit précédemment. Tous les ajouts renvoient à cette phrase « *Ils leur demandent de les aider pour la maison.* » et la complètent. Elle ne se répète pas ou ne rajoute pas de petits détails. Elle améliore son texte par le passage d'une simple phrase à un dialogue (8/15 élèves sont concernés).

Après avoir évoqué différents éléments, je peux affirmer que le scripteur novice sort de la révision superficielle pour aller vers une révision plus riche et réfléchie, grâce à l'utilisation de banques de textes. Cela rejoint le postulat de Crinon et de Marin (2014) pour le cycle 3. En cycle 2, la banque de textes joue aussi un rôle important dans ce changement. Les traces présentes dans les écrits des élèves démontrent l'aide qu'offre cet outil. La plupart des élèves en reconnaissent par ailleurs son utilité dans le cadre de ce travail, car ils l'utilisent maintenant de manière autonome. En revanche, les élèves (3 sur 16) qui refusent d'aller sur la banque de textes se retrouvent en difficultés et n'arrivent pas à modifier leurs textes de manière significative. Lara, dans sa production, se limite à des ajouts « décoratifs » par le biais d'adjectifs qualificatifs de couleur, *blanc* et *orange*, pour compléter la description des animaux et d'un groupe nominal, *un poisson*, pour décrire ce que le chat mange. Pour cela, il est évident que Lara se trouve dans une révision superficielle comme Crinon et Marin (2014)

la présentent.

En conclusion, j'en déduis que la banque de textes, chez des élèves de CE1, présente des intérêts différents selon les étapes où celle-ci est mise en place.

Lors de la planification, les élèves ont uniquement utilisé leur première lecture individuelle et la lecture magistrale pour avoir une représentation du travail demandé. A partir des éléments mémorisés de ces extraits, ils ont constitué la trame narrative de leurs écrits, sans aller sur les textes qu'ils avaient à leur disposition. De ce fait, l'utilisation de la banque de textes est indirecte. Elle permet d'établir les fondations du texte de l'élève.

Ensuite, la mise en texte est le moment où l'emprunt est le plus important. La banque de textes permet de développer la trame narrative de leur histoire et d'assurer la cohérence textuelle. Après sollicitation de l'enseignant, les élèves commencent à lire les textes pour enrichir leur texte.

Pour finir, la réécriture est également un moment important pour l'emprunt. Les élèves lisent les textes proposés pour regarder les éléments qui manqueraient à leur texte. A partir de cette lecture, les élèves constatent les éléments manquants pour compléter leur histoire. La banque de textes permet d'enrichir les productions de manière significatives, tout en conservant la cohérence textuelle. A cette étape, la nécessité d'utiliser les banques de textes ne se pose plus. Les élèves cherchent en autonomie des éléments dans la banque de textes.

Au fur et à mesure, les élèves découvrent l'intérêt de cet outil, ce qui favorise son utilisation autonome (De la phase 1 à la phase 3, on passe de 1/15 à 7/15 élèves).

3.3 L'ajout de nouveaux extraits entraîne un déclin favorable à l'amélioration du texte produit :

L'ajout d'un nouvel extrait à chaque étape du processus d'écriture est bénéfique pour les élèves de CE1. Même si les deux premiers textes présentent une utilisation conséquente, les nouveaux extraits ont, quant à eux, une influence importante sur la qualité des écrits produits. Les emprunts sont moins nombreux, mais ils participent à l'amélioration de la production écrite. Leurs impacts sur l'écrit des participants ne sont pas toujours immédiats (l'extrait qui vient d'être rajouté n'est pas forcément utilisé à son introduction), et les élèves s'appuient principalement sur un unique texte, parmi ceux rajoutés, pour rajouter des éléments qui manquent à leur texte.

<u>Etape 1 :</u> 21% des emprunts sont issus du nouveau	<u>Etape 2 :</u> 14% des emprunts sont issus du nouveau texte.	<u>Etape 3 :</u> Environ 18 % des emprunts sont issus du nouveau texte.
--	---	--

texte.		
Roule galette (29 emprunts)	Roule galette (31 emprunts)	Roule galette (15 emprunts)
Les musiciens de brême (33 emprunts)	Musiciens de brême (31 emprunts)	Musiciens de brême (15 emprunts)
La moufle (17 emprunts)	La moufle (10 emprunts)	La moufle (15 emprunts)
	La chèvre bicornue (12 emprunts)	Chèvre bicornue (11 emprunts)
		Le petit bonhomme (12 emprunts)

Au travers de ce tableau, les différentes données nous montrent que l'introduction d'un nouvel extrait à chaque étape entraîne en moyenne 14 emprunts, soit environ 18% du total, alors que les premiers textes proposés amènent lors des deux premières étapes 37% des emprunts. Ainsi, la majorité des emprunts sont issus des deux premiers textes. *Roule galette* et *Les musiciens de brême* sont une base importante, sur laquelle les élèves s'appuient. Lors de la réécriture, ils perdent tous les deux la moitié de leurs emprunts (ils passent de 31 à 15 emprunts). Il est alors envisageable que ces textes commencent à être épuisés et qu'ils n'apportent plus autant de solutions qu'au départ (l'attrait de nouveaux textes peut également être l'une des raisons pour lesquelles les élèves utilisent moins ces textes). Les individus n'ayant toujours pas utilisé ces textes sont les seuls à continuer l'emprunt dans ceux-là (2/15). Le reste des élèves s'appuie maintenant sur les nouveaux.

Mayliss (P2) : *Un requin recherche son chemin. Il ne retrouve pas son chemin.*

Il rencontre un poulpe et lui dit non demande à quelqu'un d'autre.

Le requin part seul en cherchant son chemin.

Mayliss (P3) : *Un requin recherche son chemin, il ne retrouve pas son chemin. Il*

rencontre un poulpe et lui dit :

-Est-ce que tu peux m'aider pour retrouver mon chemin s'il te plaît ?

Le poulpe répond : Non !!!! Ecoute ma petite chanson.

« Je suis un poulpe si tu te rapproches de moi, tu finiras collé à mes tentacules, demande à quelqu'un d'autre. »

Le requin part seul en cherchant son chemin.

Dans la production de Mayliss, nous voyons que *La chèvre bicornue* a transformé son texte. Nous passons d'un simple résumé sans aucun impact chez le lecteur à un texte plus vivant. La

rencontre entre le requin et le poulpe est enrichie par l'ajout de dialogues. Le poulpe ne se limite pas à répondre un non à une question qui n'était pas posée « *Il rencontre un poulpe et lui dit non demande à quelqu'un d'autre.* ». Celui-ci va répondre à une question qui lui a été posée par le requin, tout en rajoutant une menace « *Je suis un poulpe si tu te rapproches de moi, tu finiras collé à mes tentacules, demande à quelqu'un d'autre* ». La réponse du poulpe s'inspire de *La chèvre bicornue* par l'énonciation d'une menace à l'encontre de son interlocuteur « *Je suis la chèvre bicornue, et j'ai deux cornes très très pointues. Si tu t'approches, tant pis pour toi, tu finiras tout raplapla !* ». Une menace qui brise la neutralité émotionnelle de la deuxième version de son texte. Il ne s'agit plus de transcrire, mais de partager ce que ressentent les personnages. Il est intéressant de remarquer que l'introduction de *La chèvre bicornue* dans le texte de Mayliss se déroule lors du deuxième écrit ; or, celui-ci a été introduit 1 semaine avant. L'impact des nouveaux extraits n'est pas toujours immédiat, comme on le constate avec le travail de Mayliss. D'ailleurs, il est également intéressant de voir dans la copie de Mayliss qu'elle s'appuie sur un seul des textes que l'on rajoute. Cette caractéristique est partagée par 8/16 des élèves.

A partir des différents éléments présentés, je peux affirmer que les textes initiaux sont fondateurs et sont présents dans l'ensemble des textes, que ce soit pour de simples emprunts décoratifs, à des emprunts modifiant la qualité d'un texte. Quant aux textes introduits au fur à mesure, ils sont moins utilisés par les élèves en général (10 à 15 emprunts contre 25 en moyenne pour les deux premiers). Ils sont soit totalement utilisés, ou soit ignorés (8/15 des élèves sont concernés. Pour le reste, ils utilisent uniquement les deux premiers ou aucun des textes). Les extraits rajoutés au fur et à mesure n'apportent pas tout le temps un changement immédiat dans les écrits. Les élèves utilisent principalement l'un des extraits ajoutés pour enrichir leur texte. Ceux-ci les aident à les débloquer dans l'une des étapes du processus d'écriture. Ils s'appuient sur des extraits dont les thématiques sont proches de leur histoire pour faciliter l'intégration de l'emprunt à leur écrit.

Un texte de thématique proche peut apporter un changement majeur dans la qualité du texte produit. Quand c'est le cas, on ne peut pas nier le profit qu'il confère aux élèves, passant du simple résumé au texte vivant. Néanmoins, je ne peux pas affirmer que l'introduction, au fur et à mesure de nouveaux extraits, apporte un réel profit, car les élèves n'utilisent pas immédiatement ces textes introduits. Proposer tous les textes dès le départ ne serait-il pas mieux ?

4. Discussions :

4.1 Recontextualisation :

Cette étude porte sur la mise à disposition d'une banque de données textuelles, afin d'améliorer la qualité des textes produits. L'expérience s'est déroulée avec une classe de CE1, sans les élèves en grandes difficultés de lecture. Avant chacune des phases d'écritures, une lecture magistrale de l'extrait rajouté a été faite. Les élèves sont passés par trois étapes : planification (brouillon), mise en texte, et réécriture (chaque étape est séparée d'une semaine).

4.2 Mise en lien avec les hypothèses et les recherches antérieures :

Par l'analyse des différentes productions d'élèves de CE1, on peut observer que nos résultats rejoignent ceux de Crinon et Marin (2013), qui ont retrouvé chez des CM1-CM2 différentes traces de l'utilisation de la banque de données (de simples emprunts à des emprunts créatifs). Par ailleurs, les apports de la banque de données lors de la réécriture pour les élèves de cycle 3 sont de même nature que pour ceux du cycle 2 (Bentolila, Crinon et Marin, 2014). Nous pouvons dire que ce sont des ajouts qui améliorent la qualité du texte produit. La seule différence est que les élèves de CE1 se limitent à des ajouts.

Dans un deuxième temps, nous pouvons remarquer que les emprunts offrent la possibilité à chaque étape d'écriture de résoudre des problèmes. En offrant la possibilité d'utiliser la banque de textes, les élèves de CE1 sont en capacité de trouver une idée directrice, de mettre en mots celle-ci, et de constater les manques de leur production pour l'améliorer. Tout cela fait écho à la définition des 4 processus du modèle princeps par Debanc (1986). A chaque étape, la banque de textes offre un étayage adapté aux difficultés rencontrées par l'élève.

Dans un troisième temps, je pensais au départ que l'introduction d'un nouvel extrait dans la banque de textes aurait une influence sur l'emprunt des élèves (préférant piocher dans le dernier texte présenté). Contrairement à mes idées initiales, les participants s'appuient en majorité sur les deux premiers textes proposés pour ensuite s'aider de l'un des trois derniers extraits proposés. Cet extrait est quant à lui très utilisé et permet à l'élève d'enrichir sa production.

4.3 Limites et perspectives :

La recherche que j'ai menée présente quelques limites au niveau du protocole mis en place. En effet, il aurait été préférable de réaliser des entretiens individuels ou un sondage pour répondre à ma supposition sur l'usage de la banque de textes (Au cours de la séquence, l'élève va de plus en plus utiliser de manière volontaire la banque de textes). La grille d'observation à elle seule ne peut suffire pour avoir une valeur de preuve intéressante. Par ailleurs, cette modalité me permettrait de répondre à l'une des questions qui restent en suspens après à mon analyse. J'ai remarqué que suite à l'introduction du dernier extrait «Le petit bonhomme de pain d'épice», les élèves ont rajouté à leur texte des dialogues et la ponctuation appropriée, mais comment savoir quel texte a influencé les élèves sans avoir un retour ?

Etant enseignant à tiers temps, j'ai été dans l'obligation d'espacer les différentes étapes d'écriture d'une semaine. Cela a pu impacter négativement la production de mes élèves de CE1. Chaque semaine, il était important de rappeler le travail effectué et de laisser le temps aux élèves de reprendre connaissance de leur texte. Cependant, je pense qu'un trop grand espacement entre les séances a pu leur desservir (Certains avaient du mal à se relire donc à se rappeler et d'autres changeaient d'histoire sans faire attention). De plus, il est essentiel de prendre en compte mon expérience professionnelle, que ce soit en tant que chercheur et d'enseignant (Celle-ci étant peu importante). J'ai pu, de manière involontaire, biaiser mon expérimentation. Mes consignes, comme mes gestes professionnels, sont des éléments qui influencent beaucoup les élèves. Dans l'idéal, il aurait fallu mettre en place un même groupe présentant les mêmes caractéristiques (nombre, âge, sexe, etc...), mais avec un chercheur expérimenté pour comparer (groupe de contrôle).

Enfin, je vais aborder ma grande déception, qui est l'impossibilité d'inclure les élèves en grandes difficultés de lecture dans ma recherche. Au travers de différentes études, on sait que la banque de textes aide les élèves ne présentant pas de grandes difficultés en lecture (cycle 3), mais qu'en est-il des autres ? Mon expérimentation aurait été plus riche en enseignement par l'ajout de ce public. Qu'apporte cet outil à des élèves en grandes difficultés ? Cet outil vise à proposer un étayage aux apprentis scripteurs, mais à partir de quand peut-il être instauré ? Tant de questions restent à résoudre. Pour une future recherche, il me semble intéressant de travailler autour de l'utilisation de la banque de textes pour des élèves en grandes difficultés de lecture (n'ayant pas pu le faire) et de s'attarder sur le rôle que jouent les activités avant d'écrire dans l'utilisation de la banque de textes.

5. Conclusion :

Le mémoire est une expérience enrichissante d'un point de vue personnel. Cet exercice m'a permis de développer mes connaissances didactiques dans le domaine de l'écrit, d'améliorer ma capacité d'analyse des productions d'élèves et de mettre en place un projet d'écriture dans ma classe. Ainsi, il m'a amené à prendre du recul sur ma pratique de classe, à développer mes compétences professionnelles, et à modifier mes représentations du métier.

Dans le cadre de ma recherche, j'ai expérimenté la mise à disposition d'une banque de textes lors des différentes phases d'écriture, en m'inspirant des recherches de Crinon et Marin. Les résultats me confortent dans l'idée qu'il faut mettre en place des situations d'écriture, où des textes sont à la disposition des élèves. Cet outil est un étayage qui convient au cycle 2 comme au cycle 3, pour améliorer la qualité et la quantité des textes produits. Par ailleurs, j'envisage pour mes futures classes de travailler l'écrit à l'aide de cet outil. L'objectif sera de montrer aux élèves qu'on n'écrit pas à partir de rien. L'écriture ce n'est pas inventer, mais s'appuyer des ressources qui nous entourent.

6. Bibliographie :

- Badel, C. K. A. R. (2014). *Le chèvre biscornue*. Didier jeunesse.
- Belvès, P., & Caputo, N. (2007). *Roule galette. . .* (PERE CASTOR éd.). PERE CASTOR.
- Bentolila, A., Crinon, J., & Marin, B. (2013). *La littérature de jeunesse, une initiation culturelle*. NATHAN.
- Bentolila, A., Crinon, J., & Marin, B. (2014). *La production écrite, entre contraintes et expression C3*. NATHAN.
- Brissaud, C., Pasa, L., Ragano, S., & Totereau, C. (2016). Effets des pratiques d'enseignement de l'écriture en cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, 196, 85-100. <https://doi.org/10.4000/rfp.5079>
- Catherine Tauveron Et Pierre Sève. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école : De la GS au CM2*. hatier éducation.
- Cautela, A., & Marin, B. (2013). Emprunts et empreintes textuel(le)s. *Le français aujourd'hui*, 181(2), 37. <https://doi.org/10.3917/lfa.181.0037>
- Crinon, J. (2006). Lire et écrire la fiction : quelques malentendus. *Repères*, 33(1), 61-79. <https://doi.org/10.3406/reper.2006.2705>
- Delon, A., Gaudin, T., Houyel, C., Lagarde, H., Geai, L. A., Geay, L. A., Poslaniec, C., Quazuguel, B., & Quintin, C. (2008). *Guide pour enseigner le conte à l'école (+ CD-Rom) (French Edition)* (RETZ éd.). RETZ.
- Desnouveaux, F., Hudrisier, C., & Murcier, C. (2009). *La moufle (À petits petons) (French Edition)*. DIDIER JEUNESSE.
- Fronsacq, A. F. (2001). *Le petit bonhomme de pain d'épice*. Flammarion.
- Garcia-Debanc, C. (1986). Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49(1), 23-49. <https://doi.org/10.3406/prati.1986.2449>
- Gourevitch, J. (2016). *Explorer et enseigner les contes de fées*. BELIN EDUCATION.

- Legros, D., Crinon, J., & Marin, B. (2006). Réécrire et apprendre à réécrire : le rôle d'une base de données textuelles. *Langages*, 164(4), 98.
<https://doi.org/10.3917/lang.164.0098>
- Marin, B., & Crinon, J. (2014). Stéréotypes et contraintes de genres : quelles ressources pour la production de textes explicatifs et de fiction à l'école élémentaire ? *Éducation et didactique*, 8(2), 39-58. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1935>
- Pochard, M. (2012). *Écrire des contes : 200 propositions d'écriture autour des contes, légendes, mythes & épopées (EYROLLES)* (EYROLLES éd.). EYROLLES.
- Propp, V., & Mélétski, E. (1970). *Morphologie du conte (Points essais) (French Edition)* (Poétique / Seuil éd.). Seuil.

7. Annexes :

7.1 Ecrits des élèves : (nom anonymisé)

Loucas (étape 1)

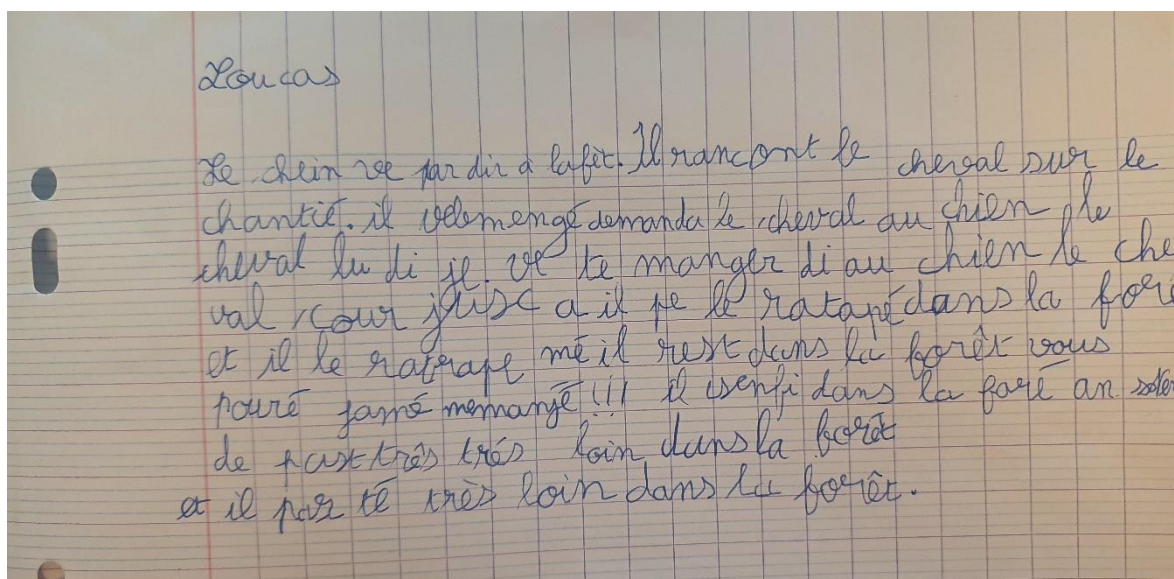
Le chien et le cheval. Le cheval veut le manger et le chien s'enfuit dans la forêt.

Loucas (étape 2)

Le chien veut partir à la fête. Il rencontre un cheval sur le sentier. Le cheval veut le manger. Vous pourrez jamais me manger !!! dit le chien. Le chien part très loin d'ici. Il s'enfuit dans la forêt en sautant.

Loucas (étape 3)

Le chien veut partir à la fête. Il rencontre un cheval sur le sentier. Il veut le manger ? demanda le cheval. Le cheval lui dit : je veux te manger. Le cheval court jusqu'à ce qu'il arrive à le rattraper dans la forêt. Il le rattrape, mais il reste dans la forêt. Vous pourrez jamais me manger !!! dit le chien. Le chien part très loin d'ici. Il s'enfuit en sautant. Il part très très loin dans la forêt et il part très très loin dans la forêt.



Zoé : (étape 1)

Un dragon et un nuage. Le dragon se couche sur le nuage. Ensuite, il part car il est en retard à l'école.

Zoé (étape 2)

Un dragon qui vole rencontre un nuage. EH toi ! Petit nuage confortable que fais-tu ? Bonjour petit dragon comment t'appelles tu ? Je m'appelle Lala. Je peux me coucher sur toi ? Oui bien sûr, mais abime pas ma laine ! D'accord. Ahhhhhh ! Quel bonheur ! Et il s'envole, mais il est en retard à l'école !

Zoé (étape 3) (84 MOTS)

Il était une fois Éléonore un dragon qui va à l'école. Éléonore se fatigue en volant sur le chemin. Il rencontre un nuage. Et toi ! Petit nuage confortable que fais-tu ?

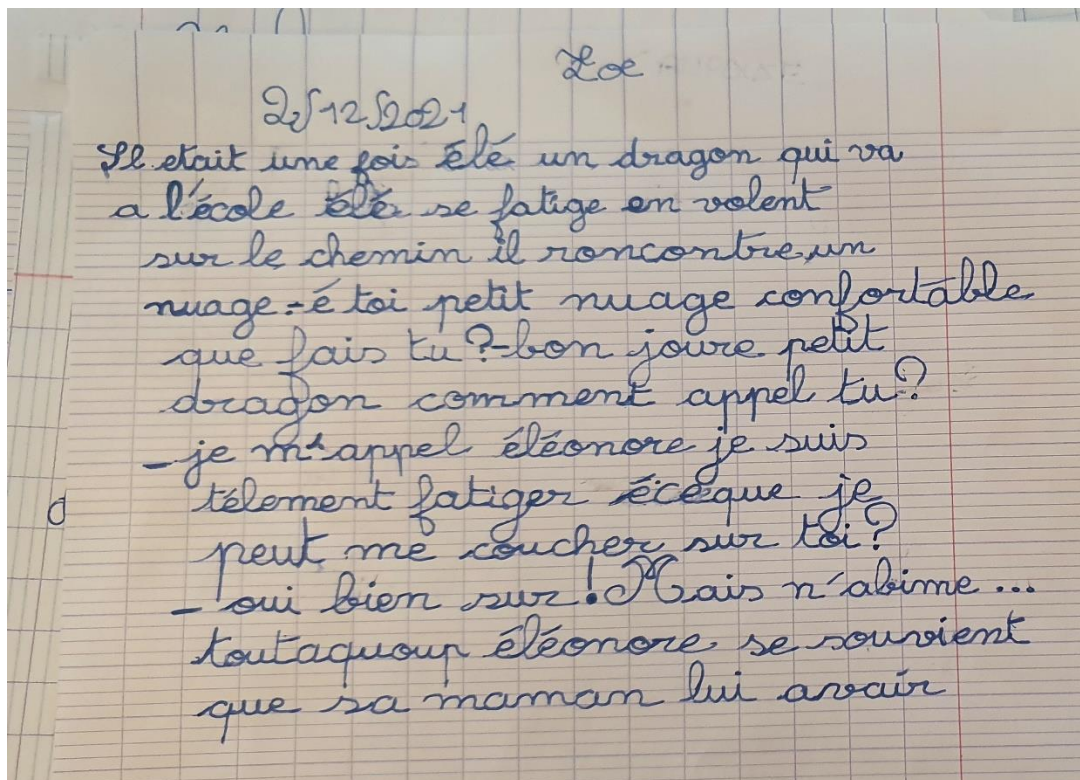
-Bonjour petit dragon comment t'appelles tu ?

-Je m'appelle Éléonore. Je suis tellement fatiguée ! Est-ce que je peux me coucher sur toi ?

-Oui bien sûr ! Mais n'abîme pas ma laine !

-Ahhhhh ! Quel bonheur !

Tout à coup, Éléonore se souvient que sa maman lui avait dit d'aller à l'école...



Mahé (P1)

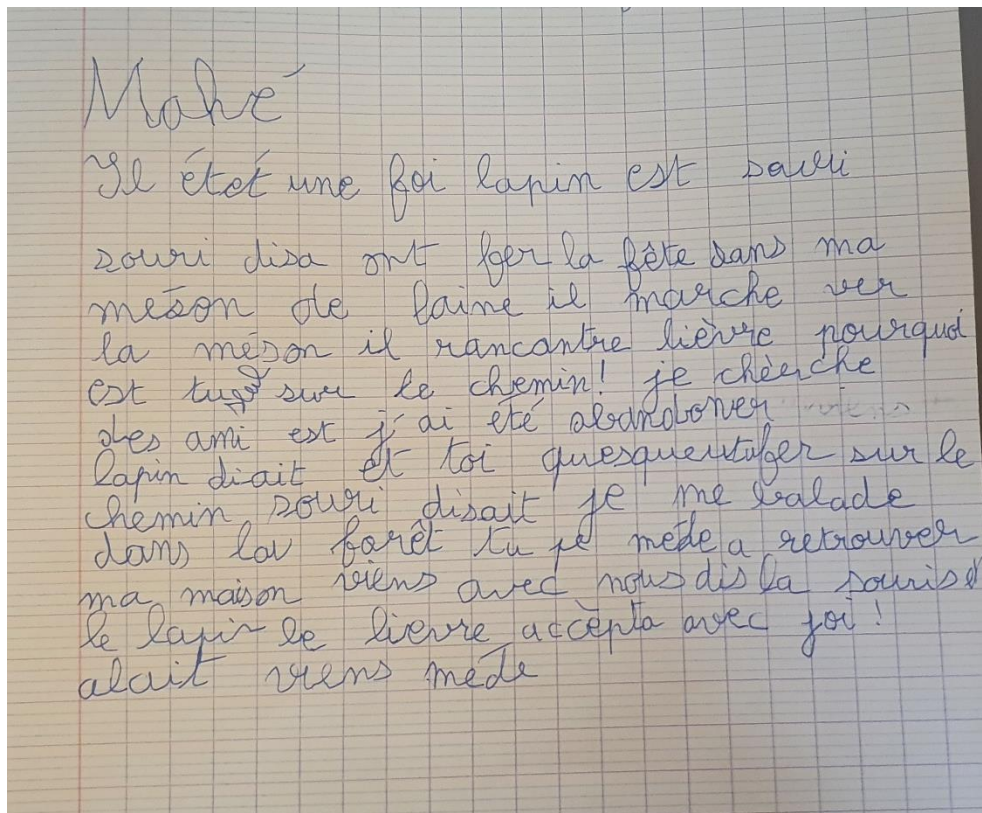
Il était une fois un lapin qui était perdu dans la forêt et il avait trouvé une souris qui a été abandonnée puis ils retrouvent un ours lui aussi a été abandonné et puis ils avaient retrouvé le chemin pour rentrer chez lui et font la fête.

Mahé (p2)

Il était une fois un lapin et une souris. Souris disait : on fait la fête dans ma maison de laine ? Il marche vers la maison. Il rencontre un lièvre. Pourquoi es-tu seul sur le chemin ? Je cherche des amis et j'ai été abandonné ! Viens avec nous ! disent la souris et le lapin. Le lièvre accepta avec joie.

Mahé (p3) (91 mots)

Il était une fois un lapin et une souris. Souris disait : on fait la fête dans ma maison de laine ? Il marche vers la maison. Il rencontre un lièvre. Pourquoi es-tu seul sur le chemin ? Je cherche des amis et j'ai été abandonné ! Le lièvre disait « et vous qu'est-ce que vous faites sur le chemin. Je me balade dans la forêt. Tu peux m'aider à retrouver ma maison ? Viens avec nous ! disent la souris et le lapin. Aller vient m'aider ! Le lièvre accepta avec joie.



Adam (P1)

Un pêcheur pêche un requin baleine. Le requin va vers la ville. Le requin baleine s'enfuit. Attrape-moi si tu peux.

Adam (P2)

CH'krriiii un percheur voit un requin baleine qui se balade dans la ville et il le suit. Il voit une maison de laine et il dit « mmmmm !!! Qu'est-ce que tu fais là ? » et il a peur et il dit « je veux te pêcher ». Non !!! Ecoute ma chanson.

Je suis le requin baleine.
J'ai été dans la mer, mais je me mets à courir.
Rattrape-moi si tu peux !!!
Il court si vite, qu'il ne peut le rattraper.

Adam (P3)

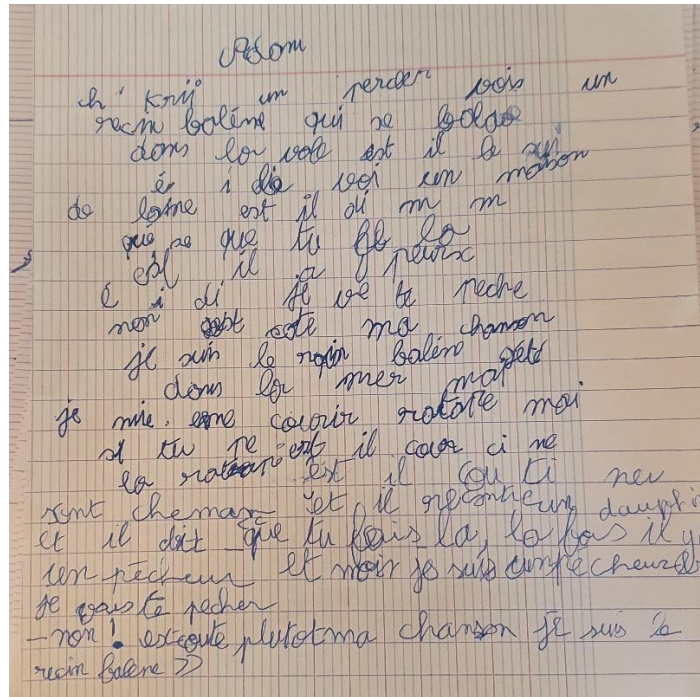
CH'krriiii un percheur voit un requin baleine qui se balade dans la ville et il le suit. Il voit une maison de laine et il dit « mmmmm !!! Qu'est-ce que tu fais là ? » et il a peur et il dit « je veux te pêcher ». Non !!! Ecoute ma chanson.

Je suis le requin baleine.
J'ai été dans la mer, mais je me mets à courir.
Rattrape-moi si tu peux !!!
il court si vite, qu'il ne peut le rattraper.

Il continue de courir sur le chemin et il rencontre un dauphin et il dit :

- Que fais-tu là ? là-bas, il y a un pêcheur.
- Et moi, je suis un pêcheur et je vais te pêcher !!!
- Non ! Ecoute plutôt ma chanson.

Je suis le requin baleine.
J'ai été dans la mer, mais je me mets à courir.
Rattrape-moi si tu peux !!!



Lola (p1)

Mes licornes veulent jouer avec moi. C'est des licornes qui veulent jouer avec moi. Ah ah ! Je suis le sorcier et je veux jouer avec vous !

Lola (p2)

Les licornes se baladent et ils rencontrent un sorcier seul sur le sentier. Les licornes jouaient. Le sorcier dit : moi aussi, je peux jouer avec vous ? Oui répondent les licornes vient jouer avec nous.

Et là, un chien est seul aussi. Eh !! Le chien !! Tu veux jouer avec nous ? Oui je veux bien et là tout le monde part ensemble.

Lola (p3) (70 mots)

Les licornes se baladent et ils rencontrent un sorcier seul sur le sentier. Les licornes jouaient.

-Bonjour sorcier comment tu vas ?

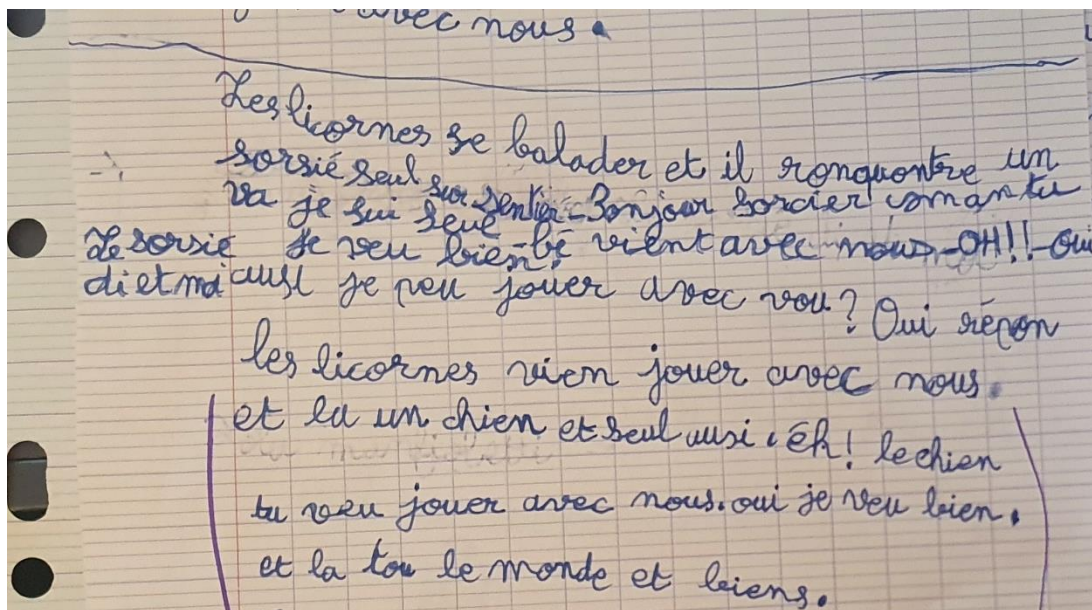
-Je suis seul.

-Beh, vient avec nous !

-oui, je veux bien.

-moi aussi, je peux jouer avec vous ? Oui répondent les licornes vient jouer avec nous.

Et là, un chien est seul aussi. Eh !! Le chien !! Tu veux jouer avec nous ? Oui je veux bien et là tout le monde part ensemble.



Louise (P1)

Le cheval, le lapin, le mouton, le lion et le chat (5 animaux). Ils se rencontrent à une fête. Ils sont amis.

Louise (P2)

Un jour, le cheval invite 4 amis, mais un des amis ne connaît pas le chemin. C'est le chat, il ne peut pas aller à la fête. Il va voir un docteur.

Il l'aide, mais il doit faire un arrêt sur la route. Il va à la fête du cheval qui va avoir 15 ans.

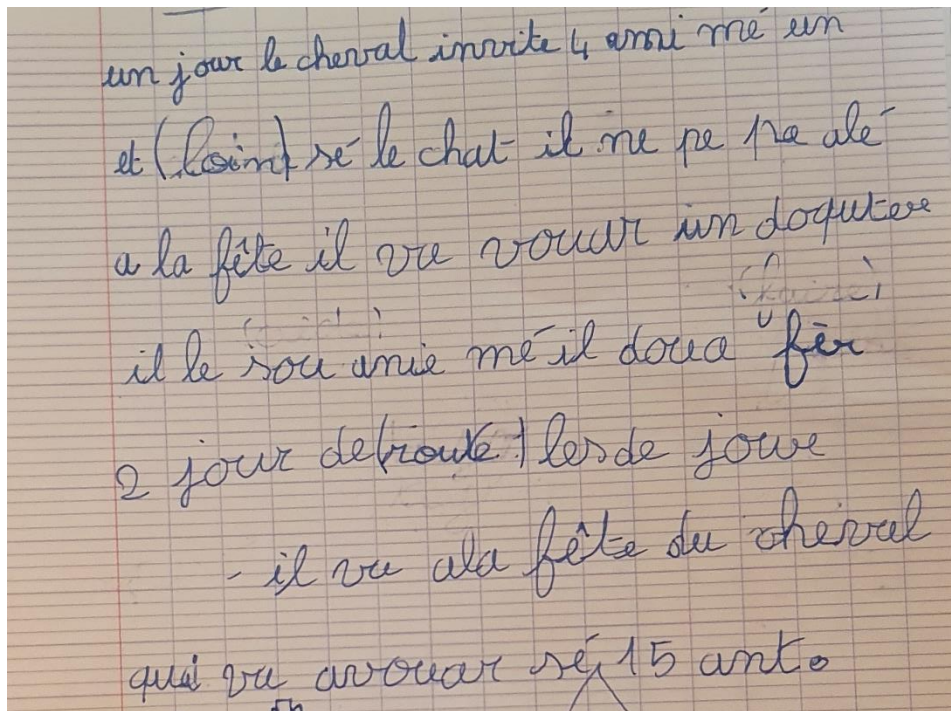
Louise (P3) (66 mots)

Un jour, le cheval invite 4 amis, mais un des amis ne connaît pas le chemin. C'est le chat, il ne peut pas aller à la fête. Il va voir un docteur.

-Bonjour, est-ce que tu peux m'aider ?

-oui, bien sûr.

Il l'aide, mais il doit faire un arrêt sur la route. Il va à la fête du cheval qui va avoir 15 ans.



un jour le cheval invite 4 ami me un
et (le chat) se le chat il ne pe pas ale
a la fête il va voir un docteur
il le son amie me il doua "fèr"
2 jour de route 1 les de jour
- il va ala fête du cheval
qui va avoir 15 ans.

Elina (p1)

La fille se perd et elle chante les pouvoirs de la fée, pour retrouver sa maison.

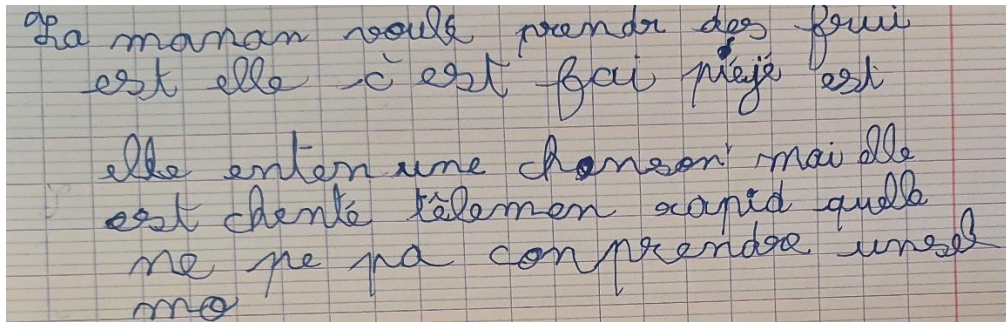
Elina (p2)

La maman se perd, mais elle se souvient d'un sort. Elle utilise la magie. Une fée l'arrête et donne le chemin. Elles partent ensemble. Elles chantent les pouvoirs de la fée, pour sa maison.

Elina (P3) (36 mots)

La maman voulait prendre des fruits et elle se perd. Elle entend sur le chemin une chanson. La fée chante tellement rapidement qu'elle ne peut pas comprendre un seul mot.

Elle part retrouver sa maison.



Mayliss (p1)

Un lapin et un arbre. Le lapin est perdu. L'arbre aide le lapin à trouver son chemin.

Mayliss (P2)

Un requin recherche son chemin. Il ne retrouve pas son chemin.

Il rencontre un poulpe et lui dit non demande à quelqu'un d'autre.

Le requin part seul en cherchant son chemin.

Mayliss (P3) (71 mots)

Un requin recherche son chemin, il ne retrouve pas son chemin.

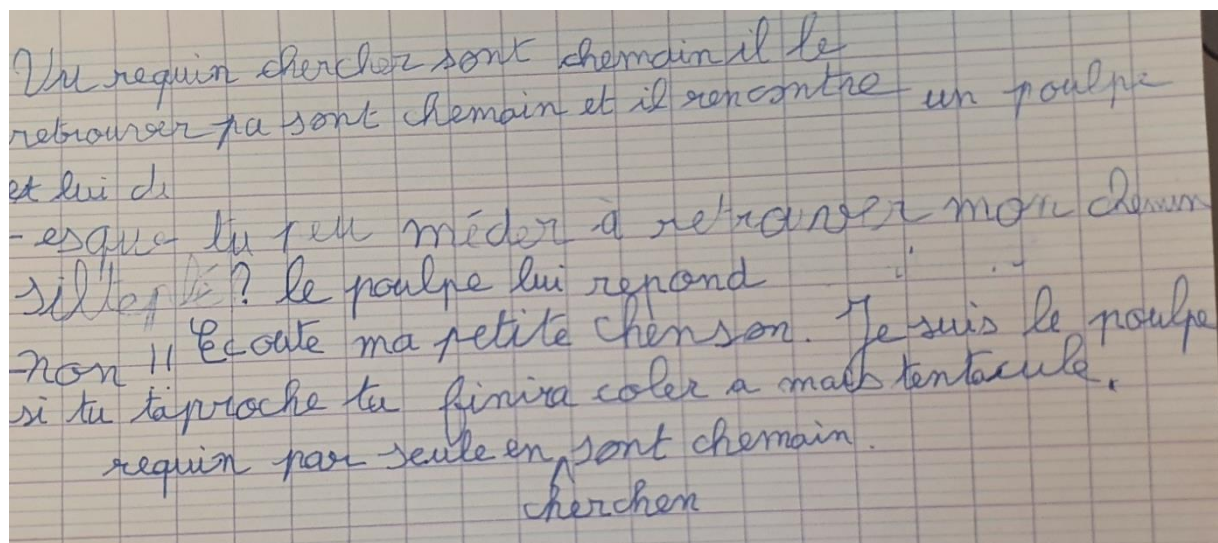
Il rencontre un poulpe et lui dit :

-Est-ce que tu peux m'aider pour retrouver mon chemin s'il te plait ?

Le poulpe répond : Non !!!! Ecoute ma petite chanson.

« Je suis un poulpe si tu te rapproches de moi, tu finiras collé à mes tentacules, demandes à quelqu'un d'autre. »

Le requin part seul en cherchant son chemin.



Sacha (P1)

Théo va à la plage avec sa sœur. Théo se noie. Une heure plus tard, il se réveille sur l'eau et voit un requin.

Sacha (P2)

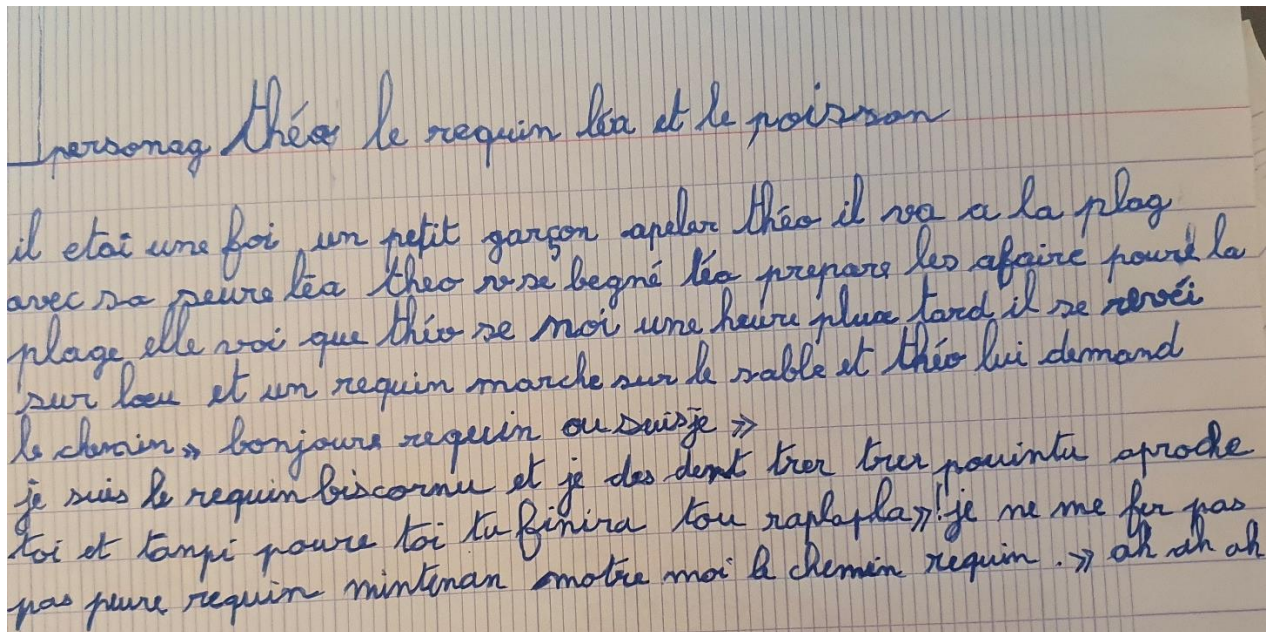
Il était une fois un petit garçon qui s'appelait Théo, il allait à la plage avec sa sœur Léa. Théo veut se baigner. Léa prépare les affaires pour la plage. Elle voit que Théo se noie. Une heure plus tard, il se réveille sur l'eau et un requin marche sur le sable et Théo lui demande le chemin : « Bonjour requin.... »

Sacha (P3) (104 mots)

Il était une fois un petit garçon qui s'appelait Théo, il allait à la plage avec sa sœur Léa. Théo veut se baigner. Léa prépare les affaires pour la plage. Elle voit que Théo se noie. Une heure plus tard, il se réveille sur l'eau et un requin marche sur le sable et Théo lui demande le chemin : « bonjour requin ou suis-je ? »

-Je suis le requin biscornu et j'ai des dents très très pointues. Approche-toi et tant pis pour toi, tu finiras tout raplapla !

-Tu ne me fais pas peur requin ! Maintenant, montre-moi le chemin requin. » AH ah ah....



Méline MANGHI (P1)

Un lapin et une lapine. Il rencontre un loup. Ils font une maison.

Méline MANGHI (P2)

Les lapins n'avaient pas de maisons. Ils ont vu un renard. Ils sont partis avec cet ami. Après, ils ont rencontré le loup. Ils leur demandent de les aider pour la maison. Ils ont travaillé dessus et ils ont réussi à faire la maison. Ils font pousser des fruits et ils ont pu habiter avec le loup et le renard. Ils ont fait les musiciens de brême.

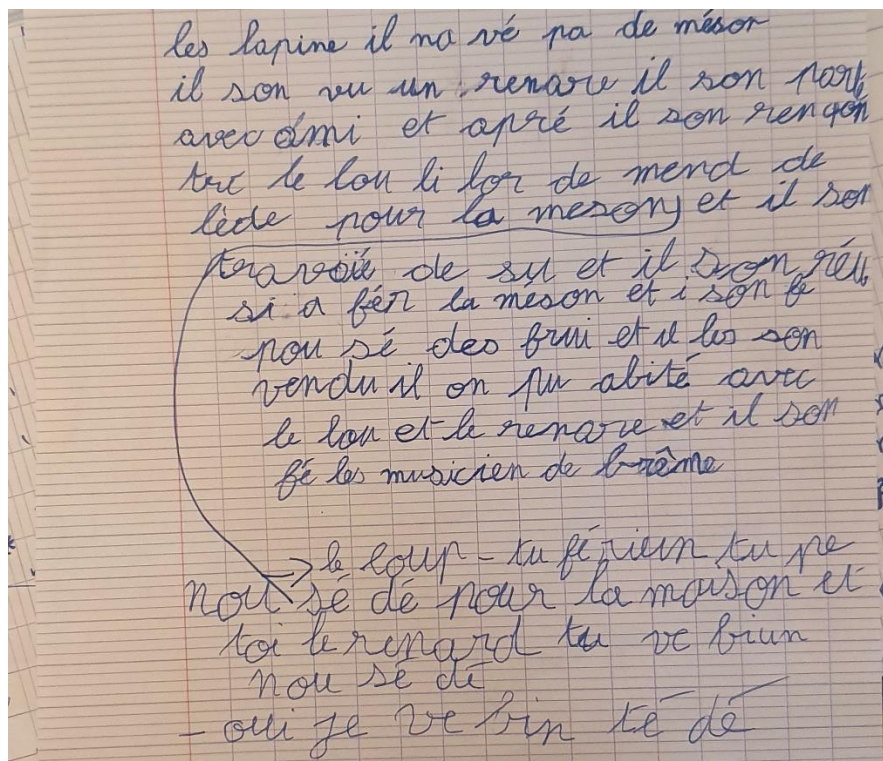
Méline MANGHI (P3) (95 mots)

Les lapins n'avaient pas de maisons. Ils ont vu un renard. Ils sont partis avec cet ami. Après, ils ont rencontré le loup. Ils leur demandent de les aider pour la maison.

Le loup ? Tu fais rien ? Tu peux nous aider pour la maison ? et toi le renard, tu veux bien nous aider ?

Oui ! Je veux bien t'aider !

Ils ont travaillé dessus et ils ont réussi à faire la maison. Ils font pousser des fruits et ils ont pu habiter avec le loup et le renard. Ils ont fait les musiciens de brême.



Giuliane (P1)

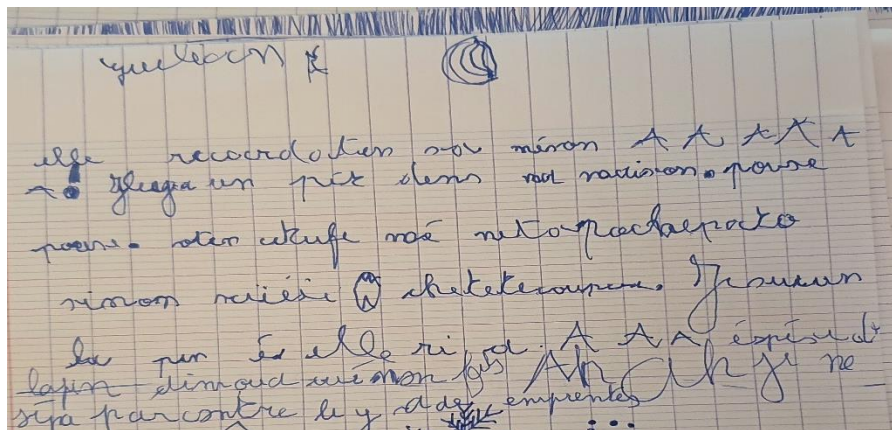
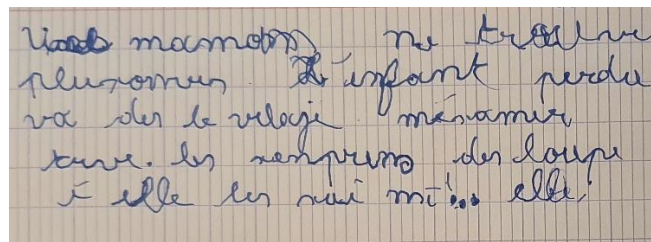
Une maman ne trouve plus son fils. L'enfant perdu va à la rencontre des animaux sur son chemin.

Giuliane (P2)

Une maman ne trouve plus son fils. L'enfant perdu va dans le village. Elle s'en va le trouver. Des loups la rencontrent, mais elle regarde dans sa maison. Elle dit « Il y a une bête dans ma maison !! Pousse les meubles autant que tu veux, mais ne t'approche pas trop sinon je te découperais ». « Je suis un lapin »

Giuliane (p3) (93 mots)

Une maman ne trouve plus son fils. L'enfant perdu va dans le village. Elle s'en va le trouver. Des loups la rencontrent, mais elle regarde dans sa maison. Elle dit « Il y a une bête dans ma maison !! Pousse les meubles autant que tu veux, mais ne t'approche pas trop sinon je te découperais ». « Je suis un lapin » et elle rit.
-Ah ah ah ah ! Un lapin ! Dis-moi où est mon fils.
-Ah ah ah ! Je ne sais pas ! Par contre, il y a des empreintes. Ici suis moi !



Giuliano (P1)

Le chien et le cheval abandonné partent à la ville.

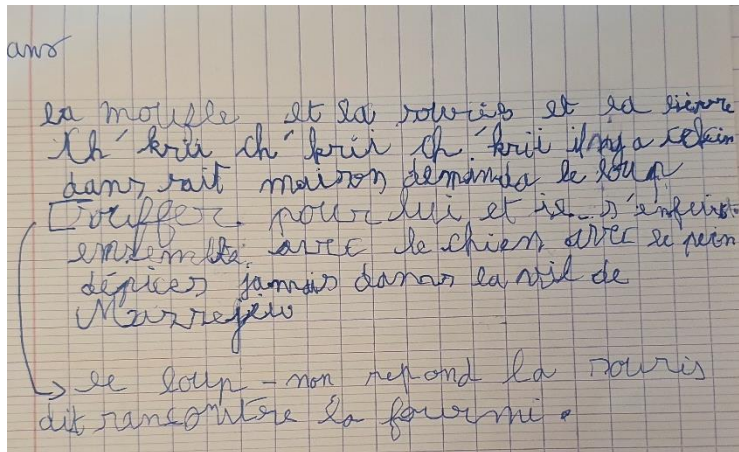
Giuliano (P2)

Le chien et le cheval sont dans le sentier. Ils se rencontrent dans la récréation. Ils sont abandonnés et partent à la ville.

Giuliano (P3) (55 mots)

La souris et le lièvre étaient dans la moufle. CH'kriii Ch'kriiii Ch'kriiii !!! Il y a quelqu'un dans la maison ? demanda le loup.

La souris et le lièvre soufflent pour faire peur à lui. Le loup s'enfuit avec le chien et le pain d'épices à jamais dans la ville Marsejeu (Marseille).



Mayssane (P1)

Le loup, le chat et le chien vont au concours « des plus forts ». Ils prennent une route.

Mayssane (P2)

Le chat et le chien avaient peur des loups. Ils voulaient aller à un concours de « les plus fort »

Ils vont demander de l'aide pour aller au concours au coq.

Ils partent ensemble sur le sentier pour y aller.

Mayssane (P3)

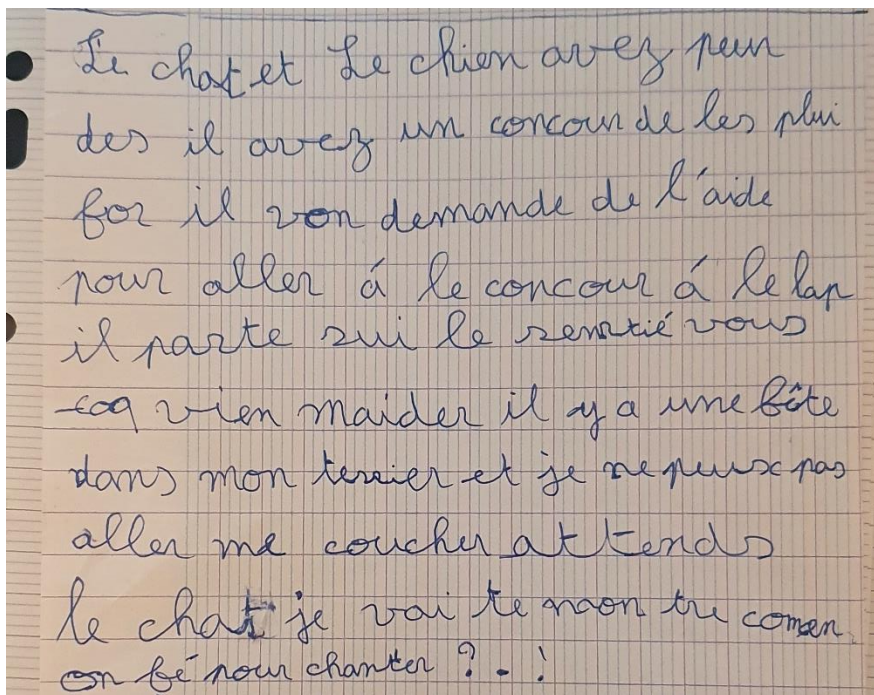
Le chat et le chien avaient peur des loups. Ils voulaient aller au concours de « les plus fort »

Ils vont demander de l'aide au coq, pour aller au concours.

Ils partent ensemble sur le sentier pour y aller.

-Coq vient m'aider. Il y a une fête dans mon terrier et je ne peux pas aller me coucher.

-Attends le chat. Je vais te montrer comment on fait pour chanter.



Maryam (p1)

Une petite fille qui aime les galettes regarde le ciel. Elle voit une sorcière. La sorcière lui dit de venir. La sorcière donne un chemin.

Maryam (P2=P3) (62 mots)

Une fille sortit de la forêt, mais elle aimerait manger une galette. Mais soudain, elle se retourne et voit une sorcière qui dit :

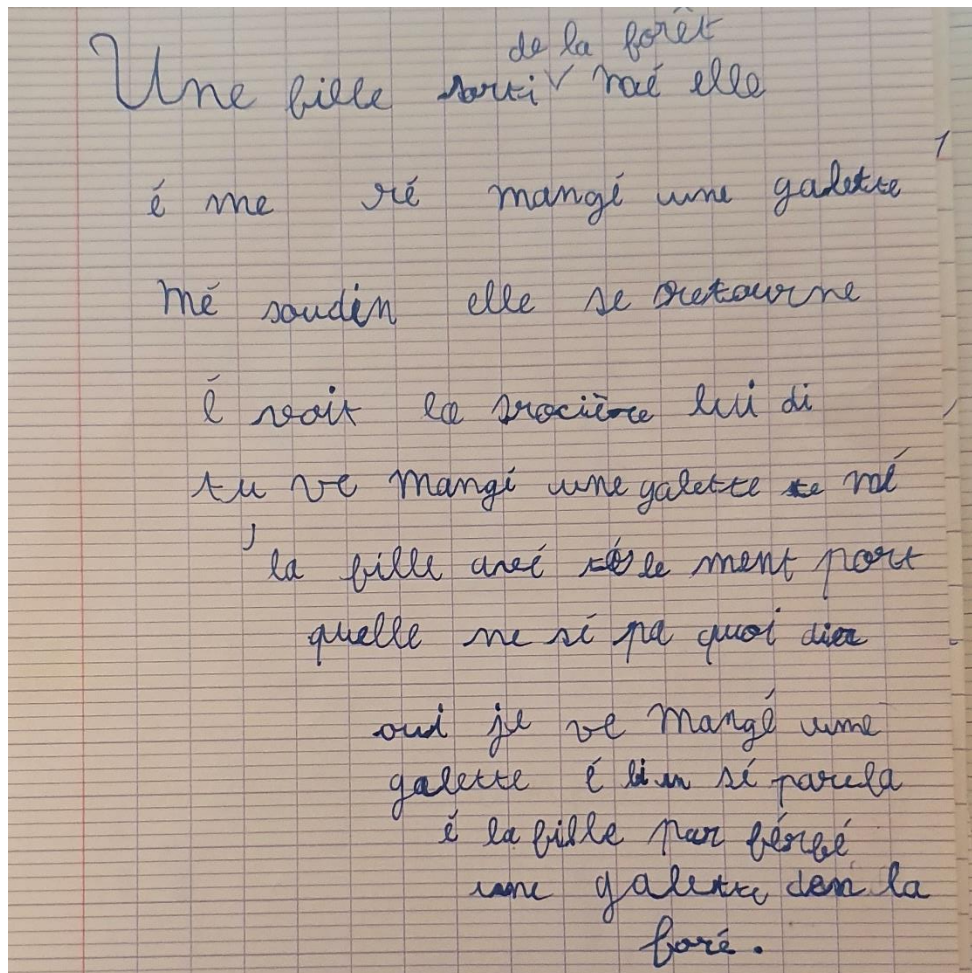
-Tu veux manger une galette ? Tu aimes ?

La fille mentit parce qu'elle ne savait pas quoi dire.

-Oui, je veux manger une galette !!!

-Hé ben, c'est par là.

la fille part chercher une galette dans la forêt.



Lya (P1)

Un loup enragé. Le loup ne veut pas de la boîte. Il rencontre une mère loup enragée.

Lya : (P2)

Un loup est dans la forêt et rencontre une mère loup. Il lui parle et il cherche une galette.

Lya (P3) (82 mots)

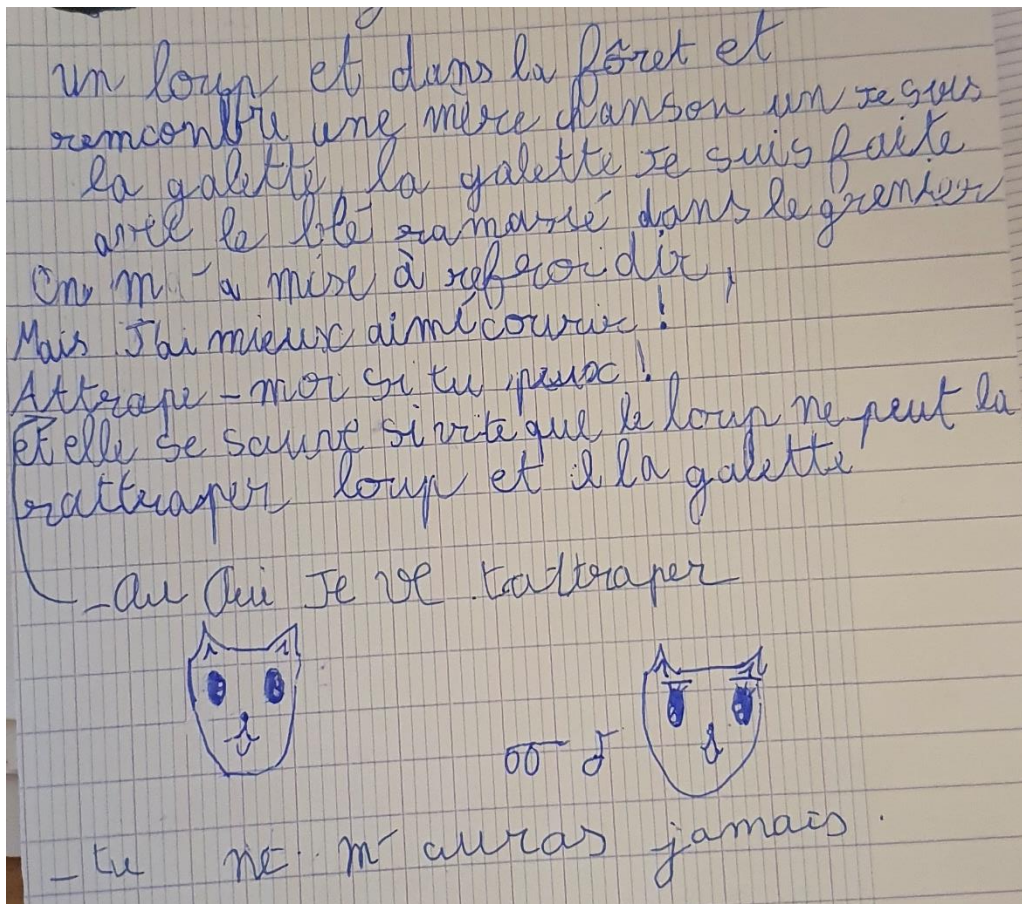
Un loup est dans la forêt et rencontre une mère. chanson.

Je suis une galette, la galette,
Je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier.
On m'a mise à refroidir,
mais j'ai mieux aimé courir !
Attrape-moi si tu peux !

-Oui je veux te rattraper, dis le loup.

-Tu ne m'auras jamais, répond la galette.

Et elle se sauve si vite que le loup et la maman ne peuvent la rattraper.



Lara (P1)

Le lapin et le chat rencontrent le chien. Ils ont faim. Ils partent avec.

Lara (P2) (80 mots)

Il était une fois un chien qui s'appelle Tom. Il courrait souvent dans le pré.

Un jour, il rencontra un chat.

« Qui es-tu ?

-je suis le chat et toi qui tu es ?

-je suis le chien et je m'appelle Tom

-moi je m'appelle Lisa. Tu joues avec moi ?

-Je suis trop occupé je vais faire ma sieste et après d'accord eh non je dois rentrer pour manger. »

Le chien continua son chemin dans le pré.

LARA(P3)

Il était une fois un chien orange qui s'appelle Tom. Il courrait souvent dans le pré.

Un jour, il rencontra un chat blanc.

« Qui es-tu ?

-je suis le chat blanc et toi qui tu es ?

-je suis le chien et je m'appelle Tom

-moi je m'appelle Lisa. Tu joues avec moi ?

-Je suis trop occupé je vais faire ma sieste et après d'accord eh non je dois rentrer pour manger un poisson. »

Le chien continua son chemin dans le pré.

7.2 L'emprunt et son évolution en fonction des étapes

Brouillon (53 emprunts)

- 25
- 19
- 9

Mise en texte : (74 emprunts)

- 32
- 23
- 19

Réécriture (67 emprunts)

- 30
- 16
- 21

1311 mots >>> 81,94 mots médiane=82 environs 15% d'emprunts dans les textes.

7.3 Emprunts par extraits (étape par étape)

Etape 1 :

- Roule galette (29)
- Les musiciens de brême (33)
- La moufle (17)

10/ 15 utilisent roule galette ou les musiciens de brême.

Etape 2 :

- Roule galette (31)
- Musiciens de brême (31)
- La moufle (10)
- La chèvre bicornue (12)

Etape 3 :

- Roule galette (13)
- Musiciens de brême (15)
- La moufle (15)
- Chèvre bicornue (11)
- Le petit bonhomme (12)

2/15 utilisent les deux premiers extraits.

7.4 Tableau des emprunts par extrait

	La moufle	La chèvre biscornue	Le petit bonhomme de pain d'épice
Zoé	Un énorme impact de la moufle qui amène l'élève à rajouter des dialogues dans son histoire. (la moufle) en phase de mise en texte.		Introduction de tirets. Questions inversions sujets/ verbes. Tellement>>> bien adverbe d'intensité.
Méline	Lièvre>>>lapin	Thématique de l'aide et de l'entraide reprise.	Introduction de tirets/ dialogues (?)
Louise			idem
Lya			
Mahé	Souris/ maison de laine (décoratif)	Thématique de l'entraide. Tu peux m'aider à retrouver ma maison Aller viens m'aider !!!	
louças			
Adam	Ch'kriiiii/ maison de laine (mise en texte)		????
Lola	Je peux jouer avec vous ? Oui répond la licorne tu peux jouer avec nous Instauration d'un dialogue. (mise en texte)		
Elina			
Mayliss		Est-ce que tu peux m'aider à retrouver mon chemin ? « Je suis un poule si tu te rapproches de moi, tu finiras collé à mes tentacules, demande à quelqu'un d'autre. » (réécriture)	Tirets et guillemets
Elina			
Sacha			
Giuliane		Pousse les meubles autant que tu veux, mais ne t'approche pas trop sinon je te découperais (menace chèvre biscornue)	Introduction de tirets et de guillemets (?)
Giuliano	La souris et le lièvre étaient dans la moufle. CH'kriiii Ch'kriiii Ch'kriiii !!! Il y a quelqu'un dans la maison ? demanda le loup		Aucun ajout lié à l'activité
Maryam			
mayssane		Ajout maladroit d'une phrase de l'extrait. Demander de l'aide	
Lara	Questions et réponses « qui es-tu ? » Je suis		
	zéro impact	impact décoratif	impact important

7.5 Modifications lors de la réécriture

Zoé	Il était une fois / qui va à l'école/ se fatigue en volant sur le chemin. (donne un contexte à cette rencontre) Ajout de tirets pour signaler le changement de personnages. (erreur de placement) Je suis tellement fatigué Je peux me coucher sur toi ? Est-ce que je peux me coucher sur toi ? Tout à coup Eléonore se souvient que sa maman lui avait dit d'aller à l'école.
Méline	Ajout de dialogues avec des tirets, mais aucun changement ou suppression dans le texte précédent. -Le loup ? Tu fais rien ? Tu peux nous aider pour la maison ? et toi le renard, tu veux bien nous aider ? -Oui ! Je veux bien t'aider !
louise	Ajout de dialogues, mais aucune modification pour le reste. -Bonjour, est-ce que tu peux m'aider ? -oui, bien sûr.
Lya	Chanson roule galette Dialogue avec tirets
Mahé	Développement du dialogue (sans guillemets et tirets) Le lièvre disait « et vous qu'est-ce que vous faites sur le chemin. Je me balade dans la forêt. Tu peux m'aider à retrouver ma maison ? »
Loucas	demanda le cheval. Le cheval lui dit : je veux te manger dit au chien. Le cheval court jusqu'à ce qu'il arrive à le rattraper dans la forêt. Il le rattrape, mais il reste dans la forêt. Il part très très loin dans la forêt et il part très très loin dans la forêt.
Adam	Ecrit une nouvelle rencontre en reprenant les codifications. Il continue de courir sur le chemin et il rencontre un dauphin et il dit : -Que fais-tu là ? là-bas, il y a un pêcheur. -Et moi, je suis un pêcheur et je vais te pêcher !!! -Non ! Ecoute plutôt ma chanson. Je suis le requin baleine. J'ai été dans la mer, mais je me mets à courir. Rattrape-moi si tu peux !!!
Lola	-Bonjour sorcier comment tu vas ? -Je suis seul. -Beh, vient avec nous ! -oui, je veux bien.
Mayliss	<i>-Est-ce que tu peux m'aider pour retrouver mon chemin s'il te plaît ?</i> <i>Le poulpe répond : Non !!!! Ecoute ma petite chanson.</i> <i>« Je suis un poulpe si tu te rapproches de moi, tu finiras collé à mes tentacules, demande à quelqu'un d'autre. »</i>
Elina	
Sacha	« bonjour requin ou suis-je ? » -Je suis le requin bicornu et j'ai des dents très très pointues. Approche-toi et tant pis pour toi, tu finiras tout raplapla ! -Tu ne me fais pas peur requin ! Maintenant, montre-moi le chemin requin. » AH ah ah....
giuliane	-Ah ah ah ! un lapin ! Dis-moi où est mon fils. -Ah ah ah ! Je ne sais pas ! Par contre, il y a des empreintes. Ici suis moi !
Giuliane SD	La souris et le lièvre étaient dans la moufle. CH'kriii Ch'kriiii Ch'kriiii !!! Il y a quelqu'un dans la maison ? demanda le loup. La souris et le lièvre soufflent pour faire peur à lui. Le loup s'enfuit avec le chien et le pain d'épices à jamais dans la ville Marsejeu.
maryam	
mayssane	-Coq vient m'aider. Il y a une fête dans mon terrier et je ne peux pas aller me coucher. -Attends le chat. je vais te montrer comment on fait pour chanter.
lara	

7.6 Evolution de l'usage de la banque de textes

	Phase de brouillon			Phase de mise en texte			Phase de réécriture		
	N'utilise pas la banque de textes	Utilise la banque de textes après intervention de l'enseignant	Utilisation de la banque de textes de manière autonome	N'utilise pas la banque de textes	Utilise la banque de textes après intervention de l'enseignant	Utilisation de la banque de texte de manière autonome	N'utilise pas la banque de textes	Utilise la banque de textes après intervention de l'enseignant	Utilisation de la banques de texte de manière autonome
Giuliane SD	✗				✗				✗
mayssane	✗				✗			✗	
Loucas		✗			✗			✗	
Elina	✗				✗		✗		
Zoé	✗					✗			✗
LARA	✗				✗		✗		
Mahé			✗			✗			✗
Iya	✗				✗				✗
louise	✗			✗				✗	
Méline	✗			✗				✗	
Maylisse	✗				✗				✗
Maryam		✗			✗		✗		
Adam		✗				✗			✗
Lola	✗				✗				✗

7.7 Tableaux des différents emprunts :

Nom et prénom	Etape 1 : Brouillon			Etape 2 : Mise en texte			Etape 3 : Réécriture		
	Mots et expressions mémorisés et restitués	Emprunts créatifs	Structure / typographie/thématique	Mots et expressions mémorisés et restitués	Emprunts créatif	Structure / typographie/thématique	Mots et expressions mémorisés et restitués	Emprunts créatifs	Structure / typographie/thématique
Zoé (17)		Nuage qui parle au lieu d'une galette. Un dragon au lieu d'utiliser des animaux existants.	Deux personnages qui se rencontrent puis se quittent.	Mots repris : laine, rencontre, coucher oui phrases/ expressions reprises : Ahhhh ! quel bonheur !	Et toi petit nuage que fais-tu ? (au lieu de) et toi, qui es-tu ? Je peux me coucher sur toi ? (au lieu de) je peux entrer ? un dragon qui...	Reprise de la structure des textes : 2 personnages se rencontrent, puis discutent pour mieux se quitter à la fin. Introduction de dialogues.	Sur le chemin>>sur son chemin		Utilisation des tirets pour signifier le changement d'interlocuteur. Commence la rencontre en justifiant le déplacement du dragon. Utilisation de mots
Méline (14)	Un loup rencontre	Des lapins (animaux comme le loup dans roule galette) Maison (fin musicien de brème)	Des personnages qui se rencontrent pour aller faire une action.	Renard Rencontrer Le loup Aider Les musiciens de brème	Ils partent ensemble>>>ils sont partis avec cette ami. Ils font pousser des fruits et ils ont pu habiter avec le loup et le renard(fin BK2)	Entraide entre les personnages provoquée par la rencontre.	Oui ! Eh toi !	Coq viens m'aider>>>tu peux nous aider pour la maison.	Utilisation des tirets et ajout de dialogues entre le loup, le renard et les lapins. Rencontre>>>dialogue>> fin.
Louise corradi (6)	Rencontre fête	Utilisation d'animaux comme personnage de son histoire	Des personnages qui se rencontre pour aller à un endroit.	Aide				Est-ce que tu peux m'aider ?	Utilisation des tirets et ajout de dialogues
Lya (11)	Un loup rencontre			Une galette Loux qui parlent	Chemin>>forêt		La comptine de roule galette. Chanson Et elle se sauve si vite que le loup et la maman ne peuvent la rattraper	Je vais te manger en je veux te rattraper. Tu ne m'auras jamais	Ajout de dialogues entre les personnages. Utilisation des tirets.
Mahé (18)	Il était une fois La fête Le chemin souris	Sur son chemin>>>dans la forêt. Des animaux comme personnages. abandonné	Des personnages qui se rencontrent et vont ensemble à un endroit.	Rencontré Maison de laine lièvre Le lièvre accepta avec joie	Pourquoi jappes-tu comme ça ?>>>> Pourquoi es-tu seul sur le chemin ? Viens avec moi>>>viens avec nous.	Ajout de dialogues entre les personnages et de codifications (disent...) Rajoute des points d'exclamations. Donner une raison à la marche des personnages (vers la maison)	Aider	Viens m'aider >> tu peux m'aider ? Dans la forêt	
Loucas (17)	Chien Manger S'enfuit	forêt cheval (un animal comme personnage de son histoire)	Deux personnages qui se rencontrent. L'un veut manger l'autre. Ce qui amène l'un des deux à s'enfuir.	Sentier à la fête dit le chien	En sautant >>>elle roule Vous pourrez jamais me manger>>non, non (réponse de la galette).	Donner la raison pour laquelle le personnage part et le lieu de la rencontre (rajouter des détails) Ajout de paroles (en suivant la structure proposée par le texte.	Courir	Je vais te manger >>>je veux te manger. Le cheval court jusqu'à ce qu'il arrive à le rattraper (alors que dans le texte, ils n'y arrivent pas) Attraper>>rattraper.	Echange de paroles entre les deux protagonistes. Verbe de parole Après la parole du personnage. (demanda, dit)
Adam (19)	Aller Ville S'enfuit Attrape-moi si tu peux !!!	Requin baleine (animal comme personnage).	Rencontre entre deux personnages qui amène l'un à s'enfuir.	CH'kriii Maison de laine Non écoute ma chanson !	Des personnages qui courent après>>>suivre. Chanson roule galette modifiée Qu'est-ce que tu fais là Je veux te pêcher !	Ajout de dialogues, de questions. Rencontre l'un veut manger l'autre>>>comptine>>>fuite	Sur le chemin. Rencontre.	Il continue de courir	Ajout du ressenti des personnages Ecriture d'une nouvelle rencontre avec la même structure.
Lola (10)		Animaux mais cette fois-ci fictif.	Personnages qui se rencontrent et discutent.	Un chien	Tous le monde part ensemble >>>ils partent ensemble Je peux jouer avec vous ?>>> je peux entrer. Oui répond la licorne.	Donne une raison à cette rencontre Ajout de verbes de parole après les interventions. Des personnages qui discutent finissent par partir ensemble.		Viens avec nous	Ajout de dialogues et utilisation de tirets pour matérialiser le changement d'interlocuteur.

Nom et prénom	Etape 1 : Brouillon			Etape 2 : Mise en texte			Etape 3 : Réécriture		
	Mots et expressions mémorisés et restitués	Emprunts créatifs	Structure / typographie	Mots et expressions mémorisés et restitués	Emprunts créatifs	Structure / typographie	Mots et expressions mémorisés et restitués	Emprunts créatifs	Structure / typographie
Sacha (8)		Un requin personnage animal.			Un requin qui marche sur le sable (galette qui roule ?)	Début de dialogue	Le chemin	-Je suis le requin biscornu et j'ai des dents très très pointues Approche-toi et tant pis pour toi tu finiras tout rlaplapla.	Dialogue avec des tirets et des guillemets. Un animal qui parle avec un autre personnage. Ils finissent par partir ensemble. Utilisation de ! et de ?
Giuliane K (12)	rencontre	Les animaux		Des loups maison	Pousse les meubles autant que tu veux, mais ne t'approche pas trop sinon je te découperais (menace chèvre biscornue) Lapin qui parle	Ajout d'un dialogue entre les personnages.	Elle rit AH !		Utilisation des tirets et des guillemets pour structurer les échanges. Utilisation de points d'exclamation pour rendre plus vivant le texte. Des personnages qui se rencontrent et finissent par partir ensemble vers un but.
Giuliane (19)	Le chien Ville partent	Le cheval	Deux animaux qui se rencontrent	Partent Sentier Rencontrent		Des animaux abandonnés se rencontrent et partent vers une ville.	Souris et lièvre Mouffle Ch'kriiii Ch'kriiii Ch'kriiii !!! Demanda le loup Pain d'épices Jamais ville	Il y a quelqu'un dans la maison ? soufflent pour faire peur à lui. Le loup s'enfuit. (souffle pour lui et il s'enfuit)	Ajout de dialogues et de bruits qui rendent le récit plus vivant.
Maryam (9)	Galettes chemin		Deux personnages qui parlent. Cela se termine par le départ de l'un d'entre eux.	Manger	Je vais te manger>>> je veux manger une galette. La fille part (ils partent ensemble) Sentier>>forêt	Ajouts de questions et de réponses (dialogue) Présence de verbes de paroles avant la discussion.			
Maysane	Le loup et le chien	le chat. Une route		Loups Demande de l'aide à un coq. Ils partent ensemble		Un animal demande de l'aide à un autre.	-Coq vient m'aider. Il y a une fête dans mon terrier et je ne peux pas aller me coucher. -Attends le chat, je vais... Chanter		
Lara (10)	Chien rencontre	Lapin et chat Dans le pré>> sur le sentier	Deux animaux qui se rencontrent.	Qui tu-es ? Je suis le chat et toi qui tu es ? manger son chemin		Ajout de dialogues entre les personnages (présence de questions) Animaux qui se rencontrent. Ils se parlent puis l'un part.			

Elina (4)				chemin Partent ensemble maison			partir		
Mayliss (14)	chemin	Personnage animal>>>le lapin Arbre (nourriture devient un personnage)		Verbe partir rencontre	Un requin et un poulpe. Le requin part seule (au lieu de ils partirent ensemble).	Ajout de dialogues entre les personnages. Personnages qui se rencontrent et échangent.	Non !!!écoute ma petite chanson.	Est-ce que tu peux m'aider à retrouver mon chemin ? Je suis un poulpe si tu te rapproches de moi, tu finiras collé à mes tentacules ! (phrase de la chèvre bicornue).	Verbes de parole qui accompagne un dialogue (dit et répond)

7.8 Ponctuation/ découpage de phrases lors la mise en texte.

Les élèves utilisent bien la ponctuation et font des phrases.	Zoé
1 phrase remplie de et.... Et.....	Mahé, Iya, Méline, Adam, Iola, Mayline, Elina, Sacha
Pas de points et de majuscules.	Louis, Loucas, Maryam, Giuliano. Lara et Mayssane

7.9 Extraits de la banque de textes :

La chèvre bicornue :

Lapin a peur, il appelle Coq, son voisin :

- Coq, viens m'aider, il y a une bête dans mon terrier et je ne peux pas aller me coucher.

- Attends, j'vais la chasser ! Les voilà tous les deux à l'entrée.

Coq claironne : -COCORICO ! Sors de là ! T'es pas chez toi !

Une voix terrible répond : Je suis la chèvre bicornue, et j'ai deux cornes très très pointues. Si tu t'approches, tant pis pour toi, tu finiras tout raplapla !

Roule galette de Natha Caputo :

Elle roule, elle roule sur le sentier, et voilà qu'elle rencontre le loup gris.

- Galette, galette, je vais te manger, dit le loup.

- Non, non, dit la galette ; écoute ma petite chanson.

Je suis la galette, la galette,
Je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier.
On m'a mise à refroidir,
Mais j'ai mieux aimé courir !
Attrape-moi si tu peux !

Et elle se sauve si vite, si vite que le loup ne peut la rattraper.

La moufle de Florence Desnouveaux et Cécile Hudrisier

ch'krii ch'krii ch'krii

Mais qu'est-ce que c'est ?

Souris entend des bruits de pas... ..et une voix :

Quelle aubaine une maison de laine ! Y 'a quelqu'un ?

Oui y'a moi ! répond Souris du fond de la moufle. Et toi, qui es-tu ?

Je suis Lièvre. J'ai froid. Je peux entrer ?

-Oui ! Oui ! répond Souris. Lièvre se faufile et se camoufle dans la moufle, tout contre Souris.

Ahhh ! Quel bonheur ! Soupirent-ils en chœur.

Maintenant ils sont deux dans la moufle : Lièvre et Souris.

Les musiciens de brême

L'âne se rendit compte qu'un vent défavorable commençait à souffler pour lui et il s'enfuit.

Il prit la route de Brême. Il pensait qu'il pourrait y devenir musicien au service de la ville.

Sur son chemin, il rencontra un chien de chasse qui était couché là. Il gémissait comme quelqu'un dont la mort est proche.

« Pourquoi jappes-tu comme ça ? demanda l'âne.

— Ah ! dit le chien, parce que je suis vieux, je m'alourdis chaque jour un peu plus. Je ne peux plus chasser. Mon maitre veut me tuer. Je me suis enfui. Mais comment gagner mon pain maintenant ?

— Sais-tu, dit l'âne, je vais à Brême pour y devenir musicien ; viens avec moi et fais-toi engager dans l'orchestre municipal. Je jouerai du luth et toi de la timbale. »

Le chien accepta avec joie et ils partirent ensemble.

Le Petit bonhomme de pain d'épice (Anne Fronsacq) :

Un petit cochon les vit passer, et sans savoir pourquoi il se mit à courir lui aussi en se disant que tout ceci semblait bien amusant ! Le Bonhomme de Pain d'épices s'écria :

— Vous pouvez courir tant que vous voudrez ! Jamais vous ne pourrez m'attraper ! Qui est le plus rapide ? C'est moi, Bonhomme de Pain d'épices ! La vieille dame et le petit cochon couraient, et le Bonhomme de Pain d'épices riait.

Une vache qui broutait dans les champs entendit crier la vieille dame.

— Eh toi ! dit la vache au Bonhomme de Pain d'épices, n'entend-tu pas qu'on t'appelle. Reviens ici !

Et elle se mit à courir elle aussi.

— Vous pouvez courir tant que vous voudrez ! Jamais vous ne pourrez m'attraper ! Je suis le Bonhomme de Pain d'épices.