

## **Marlène LEBRUN, Nathalie ASSANTE, Mireille BLANC**

Marlène Lebrun, Professeur, Université Laval, Québec, équipe Théodile, Lille 3.

Nathalie Assante, professeur certifiée, Collège Alphonse Daudet, Istres.

Mireille Blanc, professeur agrégée, IUFM Aix-Marseille.

### **L'écriture coopérative**

[\*\*Article\*\*](#)

[\*\*Bibliographie\*\*](#)

[\*\*Annexe\*\*](#)

## Article

**Marlène LEBRUN, Nathalie ASSANTE, Mireille BLANC**

### L'écriture coopérative

L'objet de la contribution est de présenter les fondements d'une recherche-action en cours sur l'écriture à effet littéraire dans un cadre coopératif du primaire au supérieur. Ses enjeux relèvent d'une acculturation littéraire avec des élèves qui n'entretiennent pas systématiquement avec la littérature et la lecture/ écriture dans la discipline français des rapports de sens. A partir de l'émergence de l'expérience du lecteur réel ou empirique<sup>1</sup>, le rôle du professeur comme celui de l'élève, en tant que pairs et sujets culturels dans une communauté, sont reconfigurés. La classe de français se construit comme un espace d'échanges où littérature et culture riment.

Le dispositif didactique analysé a été expérimenté à des niveaux différents d'enseignement (primaire, secondaire et supérieur). Il a permis d'initier une problématisation et une modélisation de deux médiations d'écriture : à savoir, la dictée à l'adulte et l'écriture relayée. Désormais, nous parlerons d'écriture coopérative lorsque les deux médiations sont en jeu. Notre hypothèse de recherche se décline en deux volets : la construction d'une posture critique prend du sens quand elle accompagne et rend possible la construction d'une posture d'auteur<sup>2</sup>. En retour, le développement d'une posture critique est facilité par le fait que le lecteur exerce son jugement critique sur les textes des pairs et pas seulement sur les œuvres reconnues ou présentées a priori comme littéraires. Le fait de devoir prendre en compte un véritable lecteur transforme le rapport à l'écriture scolaire de l'apprenant et le rend apte à se construire une représentation cognitive (et pas seulement sociale) de l'acte d'écrire et des compétences qui lui sont liées.

En s'appuyant sur les recherches didactiques qui ont montré l'importance et la fécondité des interactions lecture\écriture<sup>3</sup> on postule que la dictée à l'adulte et l'écriture relayée favorisent une posture critique active grâce à une focalisation incontournable sur la lecture et une évolution

<sup>1</sup> Voir les travaux des sociologues qui se sont intéressés à la lecture : Burgos (1991), Bourdieu (1992), Lahire (1993) et ceux de l'anthropologue Michèle Petit (2002).

<sup>2</sup> Voir Lebrun, M. (2005). *Posture critique et geste anthologique*, Cortil-Wodon (Belgique), EME.

<sup>3</sup> La recherche tire notamment partie des travaux d'Yves Reuter (1996) sur l'interaction lecture/écriture, de ceux de Dominique Bucheton sur la réécriture (1996 et 1997), des recherches de l'équipe INRP de Catherine Tauveron (2005) sur la lecture et l'écriture littéraire, celles de Jean-Louis Dumortier (2001) sur les compétences de communication d'un jugement de valeur et/ou de goût, les nôtres enfin sur la posture critique et les communautés de lecteurs et d'auteurs (2005).

positive des compétences en écriture tout en transformant le rapport à l'écriture scolaire de type littéraire (qu'elle soit fictionnelle, d'invention ou critique).

Le public des expérimentations concerne trois niveaux d'enseignement, des élèves de 4ème de collège de ZEP (14 ans), des élèves de seconde professionnelle BEP (17 ans) et des étudiants québécois en troisième année de BEPEP (23 ans)<sup>4</sup>. Les productions en jeu sont respectivement un récit fantastique, une saynète de théâtre (à mettre en scène) et un conte. Au-delà des différences liées aux spécificités inhérentes au genre et au niveau d'enseignement, la démarche dont les modalités d'écritures sont très variées comporte des invariants. Un départ collectif permet de contractualiser le projet d'écriture et sa planification : l'ensemble des scripteurs de la classe écrit collectivement une introduction (par la dictée à l'adulte, désormais DA) qui constitue le référent textuel commun et sert aussi d'inducteur à l'écriture individuelle. Même si l'on parle d'écriture coopérative, les productions individuelles sont nombreuses tant en écriture qu'en réécriture.

L'écriture relayée (désormais ER) induit un travail d'écriture individuelle enchaînée ou en relais. A chaque étape d'écriture (de 3 à 5 par projet d'écriture) qui correspond à une consigne précise, déchargeant en partie l'élève des problèmes de planification globale mais pas locale, un auteur assume l'écriture de l'étape. Cela suppose un va-et-vient entre la lecture du texte précédent et le texte à écrire tout en faisant le deuil du texte écrit précédemment dont un autre auteur prend en charge le relais. C'est le premier auteur du texte qui prend en charge la réécriture complète du texte. La réécriture permet au premier auteur du texte enchaîné sur l'introduction collective d'assumer la totalité du texte, en tant qu'auteur. Le fait d'assumer la responsabilité de la réécriture fait qu'il se porte garant de la totalité du texte : il devient de facto et de jure auteur.

Chaque projet d'écriture expérimenté est contextualisé, voire ancré dans l'identité du sujet écrivant puisqu'il s'appuie sur des enjeux psychoaffectifs forts : l'attractivité du fantastique pour les adolescents (visionnage et critique<sup>5</sup> du film *Sleepy Hollow* de Tim Burton), l'impact des stages professionnels et des rencontres qu'ils génèrent en lien avec les représentations sociales du métier (les stages sont un moyen de découverte du milieu professionnel où les représentations du métier et des personnes qui l'exercent se transforment). Par exemple, les élèves de lycée professionnel se

<sup>4</sup> Les deux premiers publics visés concernent des élèves français issus de milieux socioculturellement peu favorisés : zone d'éducation prioritaire (ZEP) pour les élèves de 4<sup>ème</sup> de collège (classe de Nathalie Assante, collège Alphonse Daudet à Istres) et lycée professionnel pour des élèves préparant un brevet d'études professionnelles en comptabilité (classe de Jocelyne Faro, lycée professionnel Perdiguier à Arles). Le dernier public est constitué d'étudiants québécois préparant le brevet d'enseignement à l'école primaire (cours de didactique de l'écriture de Marlène Lebrun, BEPEP 3<sup>ème</sup> année, Université Laval, hiver 2006

<sup>5</sup> Les élèves de 4<sup>ème</sup> sont invités à préciser ce qu'ils pensent du film et s'ils le conseilleraient ou non à un pair ou à un membre de leur famille. Voir extraits de journaux de bord en annexe au point I.

sont inspirés d'une personne qui les a interpellés en stage pour la transformer en personnage de théâtre intervenant dans une scène de conflit. Dans la même perspective, la production d'un conte qui donne à penser le rapport à l'école et à l'apprentissage a permis aux étudiants préparant le baccalauréat de l'enseignement primaire de s'appuyer peu ou prou sur leurs représentations de l'école, de l'apprentissage de la lecture et du public enseigné. Le processus de fictionalisation tire parti de l'impact de la formation et du vécu professionnels.

Les deux médiations en jeu dans l'écriture coopérative, à savoir la DA et l'ER, ne sont pas seulement des facilitations procédurales mais aussi des situations complexes d'écriture mettant en jeu la mutualisation des ressources et compétences des pairs. La dictée à l'adulte est une situation de résolution de problème complexe, pas seulement réservée aux jeunes élèves, aux allophones ou aux analphabètes. C'est un genre scolaire (comme le conseil de classe ou la prise de notes qui traverse toutes les disciplines), et ce n'est pas dans la discipline français qu'elle est la plus usuelle. Comme outil d'apprentissage de l'écriture, la DA devient efficace quand ses fonctions et modalités sont comprises, à savoir que l'oral devient une médiation pour l'écrit, que les spécificités de la communication écrite sont posées par rapport à celles de la communication orale. Le texte à écrire s'élabore en clair avec ses ratés, tâtonnements : les opérations récursives de planification, mise en texte et révision se donnent à voir dans la construction en direct. Ainsi, la mutualisation des différentes ressources du groupe écrivant devient effective dans le cadre d'une pédagogie coopérative qui suppose une communauté d'apprentissage.

A travers l'ensemble de ses tenants et aboutissants, la DA est une situation de résolution de problème complexe, ce qu'est aussi fondamentalement tout travail d'écriture comme production de sens. La DA suppose une dynamique énonciative adaptée pour rendre possible la co-construction des savoirs et du texte à produire, à trois niveaux : au plan textuel, au plan scriptural (au sens de propriétés du système graphique), au plan métalinguistique, pour dire les choses un peu vite. Cela appelle donc un apprentissage, tant de la part du maître que de celle des élèves, qui coopèrent activement à l'élaboration d'un texte produit par la communauté d'apprentissage, en l'occurrence la communauté écrivante.

L'écriture relayée est aussi une situation de résolution de problème complexe qui ne correspond pas à une pratique sociale de référence. C'est une modalité d'écriture individuelle alors que la DA est une écriture collective. L'écriture en relais rend nécessaire le difficile décentrement lecteur-auteur. Il n'est pas facile en effet d'adopter une posture critique efficiente quand il s'agit de son

propre texte et de passer d'une posture de lecteur à une posture de scripteur et ainsi de suite. De plus, l'ER oblige à ne jamais perdre de vue le destinataire du texte à écrire, le lecteur qui devient un véritable partenaire avec lequel l'auteur coopère tout en engageant une véritable entreprise de séduction

Grâce aux effets conjugués de la DA et de l'ER, l'écriture coopérative préserve la nécessaire dimension d'expression d'un sujet écrivain qui assume une posture auctoriale.

Par le suivi de journaux de bord (complétés par des entretiens), on peut appréhender comment des élèves du primaire au supérieur vivent ces modalités d'écriture qui font faire le deuil temporaire de l'écriture individuelle et du « texte-à-tête » solitaire pour mieux renouer avec son identité de sujet écrivain dans un contexte scolaire. On sait que la représentation de l'écriture comme un acte désincarné et solitaire est un obstacle majeur à l'écriture et à la lecture scolaires et qu'il importe de travailler sur le rapport à.

Notre recherche permet d'éclairer la nature du rapport à l'écriture, conçu comme un ensemble de relations à des processus, à des situations d'apprentissage, à des actions et à des produits qui engagent le sujet écrivain. Il s'agit à la fois d'une relation de sens et d'une relation de valeur, qui engagent une relation identitaire et une relation épistémique liées. La nature du *rapport à* peut gêner ou faciliter la construction d'une représentation cognitive claire, d'une représentation sociale positive de l'écriture tout en favorisant le développement des compétences scripturales liées (Lahire, 1993).

Notre analyse<sup>6</sup> s'appuie sur un large corpus constitué de vidéos et de descriptifs de séquence mis en œuvre dans les différentes classes, de transcriptions d'entretiens des différents acteurs enseignants et enseignés, d'extraits de journaux de bord des élèves et de nombreuses productions obtenues aux différentes étapes du projet d'écriture longue. De l'ensemble des données recueillies émergent quatre axes d'analyse : la perception des fonctions de l'écriture coopérative à travers la DA et l'ER selon les publics; l'impact des modalités d'écriture sur la représentation du texte attendu et des difficultés d'écriture liées au genre ; l'effet de l'écriture coopérative sur le développement d'une posture d'élève ou d'apprenant (implication dans le projet), d'une posture d'auteur et de critique et enfin l'impact de l'écriture relayée sur les compétences des élèves liées à la réécriture.

L'annexe constituée d'extraits de journaux de bord met en évidence la pertinence de ces axes pour analyser les données recueillies. Si l'on prend l'exemple de la réécriture, on peut plus

---

<sup>6</sup> L'analyse est en cours de traitement en raison des nombreuses données collectées dans une recherche-action exploratoire dont les niveaux d'expérimentation sont multiples.

précisément analyser ce sur quoi porte la réécriture et si le travail de réécriture est plus marqué sur les étapes 1 et 5 écrites par l'auteur qui assume la réécriture ou sur les étapes 2-3 et 4 écrites par un pair en relais. Maëlle qui est une bonne élève, sûre d'elle et individualiste, évolue vers une appréciation plus positive de l'écriture coopérative. Au début du projet, elle insiste sur l'importance des idées personnelles : *“Je préfère écrire seule car il y a parfois des idées des autres que je n'aime pas. Ensemble ça permet d'avoir plus d'idées mais seul c'est un peu plus dur mais on dit nos propres idées.”* Après la réécriture, elle écrit sur son journal de bord : *“L'autre personne peut avoir de meilleures idées que moi et ça peut faire des histoires sympa. Mais des fautes à corriger, il y en a beaucoup.”* Implicitement, Maëlle distingue réécriture et correction qui sont souvent confondues dans l'espace scolaire.

## Conclusion

L'expérimentation d'un dispositif didactique d'écriture littéraire coopérative, vécue comme une expérience subjective et intersubjective, permet d'interroger les conditions d'avènement d'un sujet culturel comme acteur critique de ses rencontres textuelles et de ses productions culturelles au sein de la communauté littéraire que constitue la classe de français.

On a interrogé en particulier l'effet des médiations en jeu : celle de la dictée à l'adulte qui permet une mutualisation des ressources d'une communauté d'auteurs en gestation et une transparence métacognitive. De plus, son effet sur la motivation est important pour tous les élèves qu'ils se considèrent comme de bons scripteurs ou non, qu'ils manifestent ou non du plaisir à écrire. Enfin, est interrogée l'effet de l'écriture relayée qui favorise un va-et-vient fécond entre la lecture critique et l'écriture à effet littéraire au cœur de la nécessaire interaction entre une posture de réception critique et une posture de production créative.

Si l'on reprend les six approches de l'écriture répertoriées par D. Bucheton (1996) : (la logique pratico-pédagogique ; les processus rédactionnels ; l'instrumentation de la pensée ; le texte action et dialogue ; l'écriture différence ; et l'écriture signifiante), on peut considérer que l'écriture coopérative se situe à la croisée de toutes ces voies <sup>7</sup> en favorisant la construction d'une posture auctoriale assumée.

A travers l'écriture coopérative, l'enjeu est de mettre en évidence et de penser la pertinence de la construction d'une communauté de lecteurs/auteurs de textes littéraires à l'école. Dans la mesure

---

<sup>7</sup> Et tant mieux si l'éclectisme ouvre la voie à la nécessaire variété des approches en didactique du français.

où le texte littéraire est un espace dialogique et démocratique où les relations auteur/lecteur sont toujours imprévisibles et réversibles, s'impose une réappropriation didactique de l'interaction lecture/écriture littéraire qui suppose de penser les conditions intersubjectives d'un va-et-vient fécond entre attention esthétique et intention artistique (Genette, 1997). En promouvant l'écriture coopérative qui utilise tour à tour l'écriture collective et l'écriture individuelle, on contraint le scripteur à assumer une posture d'auteur, de sujet engagé dans son écriture mais aussi à vivre l'écriture comme une prise de distance par rapport à l'écriture en général et à son écriture en l'occurrence. Écrire un texte qui appelle un lecteur dans une entreprise de séduction permet à l'auteur de considérer son texte comme susceptible de générer un débat interprétatif.

L'auteur devient un maillon fondamental dans un dialogue qui favorise l'appréhension de l'écriture comme réécriture et réécriture. Chemin faisant, il apprend à faire long, à faire seul, à faire complet, à faire fini, à faire cohérent et à faire hors contexte énonciatif, tout en présupposant un lecteur virtuel ou non. Le lecteur est central dans le dispositif d'écriture coopérative modélisé, le texte à produire et produit étant à la croisée des lecteurs réels et virtuels en dialogue et en action dans la communauté de lecteurs-auteurs qui se forme dans la classe de français. C'est grâce à cet espace communautaire que le scripteur scolaire devient sujet écrivain et se forge son identité critique et auctoriale. Le sujet écrivain assume, en tant qu'auteur critique, un texte comme potentiellement créateurs d'effets et donc porteur d'un débat interprétatif.

Au total, vivre l'écriture coopérative, c'est transformer la classe de français en agence matrimoniale qui favorise les échanges et les rencontres textuelles entre les auteurs et les lecteurs que sont, tour à tour, les différents acteurs du projet, tant les élèves que leur enseignant. Laissons le dernier mot à Cyril qui apprécie particulièrement les échanges et le partage. L'ensemble de son journal de bord témoigne de son empathie avec le projet qu'il trouve « *excellent et original* » : « *Je préfère écrire à plusieurs car c'est mieux de découvrir la fin de plusieurs personnes qui ne forme (nt?) en fait qu'une seule et même histoire.* ». L'ambiguïté de l'accord sur le verbe *former* interroge à bon escient le statut de la nouvelle écrite ainsi que celui de l'auteur.

## Bibliographie

- Barré de Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques* 113-114, 29-40.
- Bautier, E & Rochex, J.Y (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris : Armand Colin.
- Bucheton, D. (dir.) (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. Versailles : CRDP.
- Bucheton, D. & Chabanne, J.C. (dir.) (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF, collection Éducation et formation.
- Burgos, M. & Leenhardt, J. (1991). *La raison et passion européenne*. Le Français aujourd'hui 95.
- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Seuil.
- Chartier, A.M., Clesse, C. & Hébrard, J. (1998). *Produire des textes au cycle 2*. Paris : Hatier.
- Crinon, J. (2002). Écrire le journal de ses apprentissages. Dans Bucheton, D & Chabanne J.C. (dir) *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF, collection Éducation et formation.
- Dumortier, J.L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : de la théorie à la fiction*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Genette, G. (1997). *L'œuvre d'art. La relation esthétique*. Paris : Seuil.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Lebrun, M. (2005). *Posture critique et geste anthologique. Faire vivre la littérature à l'école*. Cortil-Wodom : EME, collection Proximités didactiques.
- Petit, M. (2002). *L'éloge de la lecture. La construction de soi*. Paris : Belin.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- Reuter, Y. (2005). Statut et usages de la notion de genre en didactique (s) : quelques propositions. Journée ceditecl théodile, *Le genre comme outil, comme objet, comme enjeu*, 9 déc. 2005.
- Tauveron, C. & alii. (2005). *Vers une écriture littéraire*. Paris : Hatier.

## Annexe

### Extraits de journaux de bord

NB : L'orthographe a été corrigée mais les erreurs relevant d'autres faits de langue ont été laissées en l'état.

#### **Les extraits sélectionnés ont été recueillis à cinq moments du projet :**

- I. Critique du film
- II. Après la DA
- III. Après la première étape d'écriture individuelle
- IV. Après la seconde étape sur le genre fantastique
- V. A la fin du projet

Toutes les réponses écrites par les élèves sur leurs journaux de bord ont été prises en compte et catégorisées par Nathalie Assante qui a piloté le projet dans sa classe de 4ème au collège Alphonse Daudet à Istres en janvier et février 2006.

#### **I. Critique du film :**

##### ***Que penses-tu du film Sleepy Hollow? Le conseillerais-tu à tes amis ou parents? Pourquoi?***

###### **LES SUPER**

- Il est super car l'histoire est pas mal du tout, il y a du sang. (Cyril)
- C'est un film très bien car j'aime le surnaturel et je le conseillerais à tous les amateurs du fantastique car c'est un très bon exemple de fantastique. (Léo)
- C'est un film intéressant et captivant du début à la fin. Il intéressera les personnes qui aiment l'aventure et la fiction. (Selma)
- C'est un bon film, il y a du suspense à la clé. J'aime bien la vie des personnages, j'ai préféré l'inspecteur. Je le conseillerais à des amis mais pas à mes parents car c'est pas leur style. Ils préfèrent les films policiers. Mes amis, eux, aiment le fantastique ! (Sylvain interviewé par Mireille)
- Je trouve que c'est un bon film. Je le conseillerais à mes amis car dès qu'on regarde le début, on a envie de savoir la fin. (Gina)

###### **LES BIEN AIME**

- J'ai bien aimé ce film. Oui, je le conseillerais à un ami car il y a des décapitations et du suspense (Chrisitopher)
- Il est bien car il y a du suspense, je le conseillerais à tous ceux qui aiment le fantastique (Charlène)
- Ce film est bien, oui je le conseillerai à mes amis ou parents car je pense q c'est une histoire qui veut faire peur mais cela ne fait pas peur. (Stacy)
- C'est un film bien, il y a assez de suspens, je le conseillerais plutôt à mes amis car il fait assez peur (Caroline)

- Ce film est bien, je le conseillerais à mes amis car il fait peur. (Willy)
- C'est un film bien. A mes amis, je ne sais pas, mais à mes parents oui car ils l'ont vu avec moi (Loïck)
- C'est un film intéressant car il mélange raisonnement et fantastique. Je le conseillerais à mes amis car il est très intéressant. (Damien)
- Il est bien, je l'ai bien aimé, c'était intéressant à cause du mystère. J'ai aimé la 1ère séquence de décapitation. Je le conseillerais à mon père pour l'inciter à regarder des films car il aimerait sans doute la même chose que moi. (Nicolas interviewée par Mireille)
- J'aime bien ce film car j'aime bien le fantastique. Mes parents l'ont déjà vu et ils l'ont aimé. Je le conseillerais à des amis parce qu'ils ont les mêmes goûts que moi. (Maelle interviewée par Mireille)
- Ce film est bien et je le conseillerais à mes amis car il est fantastique et il plaira aux enfants. (Camélia)
- J'ai trouvé ce film intéressant. Oui, je le conseillerais à un ami, parce qu'il est intéressant et mystérieux. (Romain)
- Ce film fait peur, donc il est bien et je le conseillerais à mes amis. (Thomas)

### **LES BIEN MAIS...**

- Assez bien mais il y a des passages trop exagérés où on n'y croit pas. (Camille)
- Il est bien mais on n'y croit pas du tout ; normalement dès que l'on coupe une tête, il y a des artères qui propulsent le sang. Je ne le conseillerais pas à ma mère, elle va faire des cauchemars...(Jérémy)
- J'ai bien aimé ce film mais un peu trop sombre. Je le conseillerais à ma meilleure amie car elle adore les films de ce genre, ex : massacre à la tronçonneuse. (Amandine)

### **LES PAS BIEN**

- Je l'ai bien aimé mais il n'y a pas beaucoup d'action. C'est un film policier. Je le conseillerais pas trop car il y a peu d'action. (Dimitry)

**Conclusion** : le fantastique apparaît comme un genre plébiscité presque à l'unanimité.

## **II. Après la dictée collective de l'introduction (DA) : trois questions**

### **2. 1. Préfères-tu écrire seul ou à plusieurs? Pourquoi? Qu'est-ce qui est le plus facile, selon toi?**

- Je préfère écrire à plusieurs car on a beaucoup plus d'idées. Le plus facile est à plusieurs. (Christopher)
- A plusieurs car comme cela, on essaie de trouver une suite à l'histoire précédente, c'est bien. Ecrire à plusieurs, c'est plus facile. (Cyril)
- J'aime bien les 2 mais à plusieurs c'est plus facile car c'est plusieurs idées et c'est mieux. (Stacy)
- Plusieurs c'est mieux car tout le monde dit un bout de chaque histoire. Le plus facile c'est seul. (Charlène)
- A plusieurs c'est plus sympa et c'est plus facile. (Thomas)
- Je préfère écrire à plusieurs car c'est plus facile pour trouver des idées. (Romain)
- Je préfère écrire seule, c'est plus facile et on a plus d'idées. (Gina)
- C'est plus facile à plusieurs car on a des idées différentes. (Camélia)
- Les deux car j'ai apprécié les 2. Pour moi, le plus facile est seul. (Amandine)

- Seule car il y a parfois des idées des autres que je n'aime pas. Ensemble, ça permet d'avoir plus d'idées mais seul c'est un peu plus dur mais c'est nos propres idées. (Maëlle interviewée par Mireille)
- Je préfère écrire seul car j'exprime mes propres idées. (Sylvain)
- Je préfère écrire à plusieurs car il y a plus d'idées et c'est plus facile. On trouve plus facilement les mots et les phrases, et il y a plus d'avis. (Nicolas interviewé par Mireille)
- Je préfère écrire seul car ce sont mes idées ; personne ne rajoute des trucs que je ne veux pas écrire. (Dimitry)
- Je préfère écrire seul. (Damien)
- Je préfère écrire à plusieurs car c'est plus sympa ; selon moi c'est écrire seul le plus facile. (Jérémy)
- Je préfère écrire à plusieurs car on n'a plus d'idées et je pense que le texte est plus développé, le plus facile c'est d'écrire à plusieurs. (Camille)
- seul, car je sais mieux développer mes idées ; le plus facile, c'est de le faire seul. (Caroline)
- Je préfère écrire à plusieurs car il y a plus d'idées. Ce qui est le plus facile c'est à plusieurs. (Maryne)
- A plusieurs car c'est plus facile et mieux d'écrire un texte. (Loïck)
- Je préfère écrire seul, cela me permet d'écrire ce que je pense. (Willy)
- Je préfère écrire à plusieurs car il y a plus d'idées pour écrire l'avertissement. (Caroline)
- Pas de réponse : I (Léo)

## **2.2. A quoi cela sert-il d'écrire à plusieurs?**

- Cela sert à avoir plus d'idées. (Christopher)
- A trouver une nouvelle suite d'histoire ; si on est à court d'idée l'autre prend le relais. (Cyril)
- d'avoir plus d'idées. (Stacy)
- A avoir plusieurs idées. (Charlène)
- à créer une ambiance dans la classe. (Thomas)
- Avoir plus d'idées, plus facilement et plus vite. (Romain)
- Cela sert à avoir plusieurs idées et que tout le monde puisse partager ces idées pour faire un meilleur texte. (Gina)
- à mélanger nos idées pour que ce soit cohérent. (Camélia)
- Pas de réponse : I (Amandine), I (Caroline)
- A voir les idées de tout le monde, savoir comment ils interprètent, comment ils arrivent aussi à produire des textes. (Maëlle interviewée par Mireille)
- Cela sert d'avoir plus d'idées. (Sylvain)
- Cela sert surtout pour les idées. (Nicolas interviewé par Mireille)
- avoir des idées partagées. (Dimitry)
- Cela sert à avoir beaucoup plus d'idées. (Damien)
- Cela sert à pas avoir les mêmes idées. (Jérémy)
- d'avoir plus d'idées. (Camille)
- comme ça les idées de chacun sont dans le même texte. (Caroline)
- A ce que chacun donne ses idées. (Léo)
- de regrouper plus d'idées. (Maryne)
- de donner plus d'idées. (Loïck)
- cela sert à créer un texte avec plusieurs idées ce qui rend le texte plus français. (Willy)

### **2.3. Le texte produit est-il meilleur quand on l'écrit seul ou quand on l'écrit à plusieurs?**

- Le texte est plus riche lorsqu'on est à plusieurs. (Christopher)
- Quand on l'écrit à plusieurs, il est meilleur. (Cyril)
- Quand on l'écrit à plusieurs. (Stacy)
- Seul car c'est nos idées à nous. (Charlène)
- Lorsqu'on écrit à plusieurs, le texte est meilleur. (Thomas)
- oui. (Romain)
- Je pense que le texte est mieux quand il est écrit à plusieurs. (Gina)
- Il est meilleur à plusieurs. (Camélia)
- Je crois à plusieurs. (Amandine)
- Le texte n'est pas forcément meilleur à plusieurs ? Cela dépend des idées proposées par les autres et comment chaque personne voit le texte. (Maëlle interviewée par Mireille)
- Quand on écrit seul. (Sylvain)
- Le texte est meilleur quand on écrit seul, parce que c'est des idées personnelles. (Nicolas interviewé par Mireille)
- A plusieurs car chacun a ses idées personnelles. (Dimitry)
- Oui, il est meilleur quand on l'écrit seul. (Damien)
- il est meilleur dès que l'on écrit seul. (Jérémy)
- quand on l'écrit à plusieurs. (Camille)
- les 2 car les idées personnelles sont mieux développées et à plusieurs le texte contient des idées différentes. (Caroline)
- seul car quand on écrit seul, on préfère ses idées et on n'a pas de désaccord. (Léo)
- il est meilleur quand on l'écrit à plusieurs car il y a plus d'idées. (Maryne)
- à plusieurs. (Loïck)
- Il est meilleur lorsqu'on l'écrit à plusieurs, pour son contenu. (Willy)
- Il est meilleur quand on l'écrit à plusieurs. (Caroline)

### **III. Après la première étape d'écriture individuelle**

#### ***Quels sentiments ai-je essayé de créer chez mon lecteur? Comment je m'y suis-je pris(e)?***

#### **PEUR / ANGOISSE / INCOMPRÉHENSION / MYSTÈRE**

- J'ai essayé de créer une atmosphère mystérieuse. En mettant des inscriptions bizarres. (Christopher)
- la peur. J'ai mis des décors qui définissent la peur. (Cyril)
- les sentiments de l'incompréhension. (Charlène)
- Du mystère, de la peur en faisant un environnement sinistre. (Romain)
- Les sentiments d'angoisse, en ne faisant pas finir les phénomènes. (Camélia)
- le stress, l'angoisse, en utilisant des mots, des sentiments d'angoisse, de fantastique. (Amandine)
- Je veux angoisser le lecteur. J'ai mis du vocabulaire fantastique pour créer l'univers. (Maëlle)
- sentiments de suspens et de terreur. (Dimitry)
- de l'intrigue en coupant l'étape. (Léo)
- un sentiment de peur en créant des événements inhabituels. (Maryne)

- la peur de mourir en précisant que cela se produirait le lendemain. (Willy)

## **AVEC RÉINVESTISSEMENT DU COURS**

- J'ai essayé de créer l'angoisse. J'ai mis des mots du vocabulaire fantastique pour faire des événements inquiétants et une histoire terrifiante. (Gina)
- J'ai essayé de lui faire venir la peur en employant des mots du cours, une ambiance effrayante. (Stacy)
- J'ai voulu créer la peur en mettant le vocabulaire de la peur avec des choses terrifiantes. (Damien)
- Des sentiments de peur. Je m'y suis pris avec la feuille du vocabulaire fantastique. (Jérémy)
- La surprise, la peur, j'ai essayé de mettre du vocabulaire fantastique et de décrire les lieux, l'objet... (Camille)
- pas de réponse : I (Loïck), I (Caroline)

## **IV Après la seconde étape d'écriture individuelle**

### ***Pour moi, c'est quoi le fantastique ?***

- C'est un univers qui est étrange. (Christopher)
- c'est une histoire qui n'est pas réelle. (Cyril)
- c'est quelque chose de faux. (Stacy)
- c'est quelque chose d'irréel, de surnaturel. (Charlène)
- des choses qui n'existent pas. (Romain)
- C'est un mot qui fait peur. (Camélia)
- Le surnaturel, tout ce qui est terreur, enfin comme les films de peur. (Amandine)
- C'est quelque chose d'incompréhensible, d'irréel. (Maëlle)
- Le fantastique pour moi, c'est un phénomène inexplicable faisant peur. (Dimitry)
- C'est un fait qui ne va jamais se produire. (Damien)
- c'est l'irréel, le faux. (Jérémy)
- ça n'existe pas. (Léo)
- ce sont des choses irréelles. (Maryne)
- pour moi, c'est la magie noire ou blanche. (Willy)

## **SOUCI DE LA RÉCEPTION DU LECTEUR**

- Pour moi, le fantastique c'est une histoire où il y a plein de phénomènes bizarres, surnaturels et que le lecteur éprouve des sensations d'angoisse. (Gina)
- c'est quelque chose de surnaturel auquel on ne s'attend pas. (Camille)
- pas de réponse : I (Loïck), I (Caroline)

## **V. Après la réécriture finale : 8 questions**

### ***5.1. Est-ce que ça te plait de corriger les rédactions des camarades ?***

#### **PLAISIR DE JOUER LE PROF**

- Oui, c'est rigolo, ça fait un peu professeur et j'aime bien m'amuser à être prof. . (Léo interviewé par Mireille)
- oui. (Romain)
- oui, bof. (Daniel)

- Oui, on a des grosses surprises, ça me fait rire !!! (Stacy)
- oui. (Willy)
- oui car c'est bien de voir les fautes des autres pour ne pas faire les mêmes. (Christopher)
- oui, ça va. (Cyril)
- oui, ça me permet de voir différents points de vue. (Damien interviewé par Mireille)
- oui. (Selma)
- oui. (Camélia)
- oui j'adore. (Maëlle)
- oui. (Loïck)
- oui, quand y'a pas de fautes. (Maryne)
- oui on voit ce qu'ont fait les autres. (Jérémy)

### **PAS AMUSANT LA CORRECTION DES AUTRES**

- Non, car il faut que je corrige déjà mes fautes. (Caroline)
- Non, ça ne me plait pas. (Thomas)
- non, c'est dur car je fais bcp de fautes. (Gina)
- non (Charlène)
- Non c'est très dur, c'est parfois incompréhensible. (Amandine)
- pas du tout. (Dimitry)
- non c'est difficile, j'ai déjà du mal à corriger les miennes. (Mariama interviewée par Mireille)

### **5.2. Est-ce que cela te gêne de te faire corriger par les autres ?**

#### **LA CORRECTION DES AUTRES DÉRANGE**

- oui, car ils voient si on est bon ou pas en orthographe. (Thomas)
- un peu parce que j'ai peur que les autres se moquent de mes idées. (Amandine interviewée par Mireille)
- oui. (Dimitry)
- ça dépend s'ils sont forts ou pas ; s'ils sont nuls je n'ai pas confiance. (Maëlle)

#### **PAS UN PROBLÈME**

- un peu, mais bon c'est la règle du jeu, on va dire. (Caroline)
- non. (Romain)
- non, pas du tout. (Stacy)
- Non cela ne me dérange pas. (Willy)
- non, car je fais très peu de fautes. (Selma)
- non, cela ne me gêne pas. (Christopher)
- non. (Gina)
- non (Charlène)
- non pas du tout. (Cyril)
- non pas du tout. (Jérémy)
- non (Loïck)
- non pas du tout. (Maryne)

#### **CAR LES AUTRES M'APPORTENT**

- non, au contraire ça m'aide. (Daniel)
- Non parce que les autres peuvent m'apporter d'autres idées. . (Léo interviewé par Mireille)

- Non, parce qu'ils me corrigent et donnent leurs avis sur mon texte. (Camélia)
- non car je peux voir ce que les autres pensent de mon texte. (Damien interviewé par Mireille)
- non, au contraire parce que je fais plus de fautes que les autres. (Mariama interviewée par Mireille)

### **5.3. Quel effet cela fait-il d'abandonner son texte et de continuer celui d'un autre ?**

- On a envie de continuer notre texte. (Daniel)
- L'effet que l'on ressent en abandonnant son texte et en continuant celui d'un autre est un peu de déception. (Damien)
- C'est dur de devoir reprendre le texte d'un autre car il faut s'adapter son histoire. (Willy)
- C'est plus dur car c'est pas notre texte. (Mariama)
- J'avais un peu de regrets car quand on a une idée pour mon texte, je ne m'arrêtais plus. J'aimais pas trop d'un côté car les autres élèves découvrent mes idées. (Amandine)
- Le plus dur c'est d'oublier notre idée et se mettre à la place d'un autre et d'écrire à partir de son idée. (Selma)
- C'est dur de reprendre le texte d'un autre. (Romain)
- C'est nul car nous quand on écrit, on a nos idées et quand on doit reprendre un texte d'un autre, on doit tout recommencer notre idée et prendre l'idée de l'autre. (Charlène)
- C'est bizarre car dès le départ on a une idée de début et à chaque fois on change d'idée, c'est difficile. (Gina)
- C'est plus sympa, on change complètement d'histoire. (Jérémy)
- C'est difficile parce qu'il faut rentrer dans l'histoire de l'autre. (Camille)
- Je me trompais des fois car je me rappelais de mon ancien texte et je mélangeais les deux. (Maryne)
- C'est bien, ça permet de voir comment écrit l'autre personne. (Maëlle)
- L'effet c'est que ce n'est pas du tout ce que j'avais imaginé pour la suite de mes étapes. Continuer un texte de quelqu'un d'autre, ça m'a paru très difficile car on ne se représente pas bien la suite des péripéties. (Dimitry)
- Je n'ai pas trop aimé car quand j'écrivais un texte, j'avais une suite et je devais en écrire une autre. (Léo)
- Je trouve cela bien, on découvre beaucoup de versions. (Cyril)
- c'est bizarre parce qu'on ne sait pas le début. (Thomas)
- C'est compliqué de continuer le texte d'un autre car c'est pas tout à fait le même rapport. (Caroline)
- Au début, cela m'a surpris, mais ensuite j'ai eu l'habitude et puis ensuite pour écrire, il fallait se remettre dans une histoire. (Christopher)
- Cela fait qu'on va sur une autre histoire différente d'un autre élève. (Camélia)
- Cela fait un peu drôle de quitter son texte car quand on a une idée, le texte d'après n'est pas pareil et il faut encore réfléchir. (Stacy)
- Rien, c'est bien car ça change ton idée, faut trouver d'autres idées par rapport au nouveau texte. (Loïck)

### **5.4. Que retiens-tu de cette expérience d'écriture à plusieurs plumes ?**

- C'est pas mal mais c'est mieux que l'année dernière. (Daniel)
- Je retiens la vision du fantastique imaginée par chaque élève. (Damien)

- Pas de réponse : I (Willy), I (Camille)
- Bien mais dur. (Mariama)
- C'était assez marrant car on se lisait tous, on partageait tous nos idées, j'ai bien aimé. (Amandine)
- J'ai retenu qu'il fallait beaucoup plus d'imagination que ce que je croyais. (Selma moins sûre d'elle qu'au début)
- C'est qu'il faut travailler en équipe. (Romain)
- C'était bien car tout le monde mettait ses idées. (Charlène)
- Je retiens que c'est bien le travail en équipe et que les idées de tout le monde réunies font un bon travail. (Gina)
- Les mercredis où il y a 2 heures, on s'amusait plus que les autres mercredis. (Jérémy)
- Je retiens que des fois c'est plus facile car il y a plus d'idées et que c'est difficile car je me mélangeais. (Maryne)
- Les idées sont différentes mais peuvent améliorer l'histoire. (Maëlle)
- L'écriture à plusieurs a été plus difficile que je ne le pensais, car il faut arriver à relire les autres et en plus imaginer la suite de leurs histoires. (Dimitry)
- J'aurais quand même préféré faire mon histoire du début à la fin. (Léo)
- L'écriture en coopération. (Cyril)
- pas grand chose à part que c'est marrant. (Thomas)
- Je retiens de cette expérience d'écriture la 1ère partie quand la classe a inventé l'intro et les échanges de textes. (Caroline)
- Je retiens que tout cela était bien car c'était la première fois que je le faisais et j'aimerais le refaire un peu plus tard. (Christopher)
- que cette expérience était bien et ce n'était pas comme les autres cours. (Camélia)
- Elle était bien cette expérience et je retiens que même avec une idée en tête on peut faire une autre suite que la sienne. (Stacy)
- que des fois c'est plus facile. (Loïck)

### **5.5. As-tu apprécié de retrouver votre nouvelle et de la réécrire en entier ?**

- oui. (Daniel)
- Oui j'ai apprécié de retrouver ma nouvelle et de la réécrire en entier. (Damien)
- Oui j'ai apprécié de retrouver ma nouvelle. (Mariama)
- Pas de réponse : I (Amandine), I (Camille)
- Oui car s'il y avait qui n'allait pas, je pouvais tout modifier. (Selma)
- Oui car on pouvait modifier des passages. (Romain)
- Oui car on relie tout quand on écrit et on peut changer quelques idées. (Charlène)
- Oui, j'ai bien aimé. (Maryne)
- Oui car j'ai pu modifier quelques phrases qui ne voulaient pas dire grand chose. (Maëlle)
- Oui c'était sympa de trouver la suite de sa propre histoire sous une autre version que la votre. (Cyril)

### **OUI MAIS...**

- Oui mais il fallait modifier et effacer bcp de choses. (Camélia)
- Oui j'ai bien aimé, c'était marrant mais c'était dur car il y avait plein de fautes d'orthographe et oui je ne suis pas forte en écriture ou plutôt en orthographe. (Stacy)
- oui c'était bien mais assez difficile. (Loïck)
- oui car j'ai pu mettre mes idées, il y avait des choses qui ne me plaisaient pas trop. (Léo)

- Oui mais le changement d'auteur m'a assez perturbé dans la suite de mon récit, et la réécriture de l'histoire a été assez simple. (Dimitry)
- Oui mais j'ai eu du mal à la réécrire en entier car je devais corriger les fautes des autres textes, et je ne suis pas forte du tout en orthographe. (Caroline)
- Oui mais c'est le plus dur car l'histoire qu'on voulait faire a été modifiée ; c'était sans doute plus facile d'écrire tout soi-même. (Willy)

## **NON**

- Non c'est très difficile de corriger toutes les fautes car je suis nulle en orthographe. (Gina)
- Non, surtout en plein ski, mais bon, si j'ai une bonne note !!! (Jérémy)
- non parce que c'était long à réécrire. (Thomas)
- Non je n'ai pas aimé car la suite de ma nouvelle n'était pas bien. (Christopher)

## **5.6. Quelles ont été tes plus grandes difficultés pour recopier la nouvelle en intégralité ?**

### **LES FAUTES D'ORTHOGRAPHE, LA FORME**

- De corriger les fautes et des fois cela ne voulait rien dire. (Mariama)
- Les fautes d'orthographe et la longueur des textes. (Dimitry)
- les fautes d'orthographe. (Cyril)
- Ma plus grande difficulté c'est de corriger les fautes d'orthographe, et de m'imaginer l'histoire. (Gina)
- Les fautes d'orthographe. (Caroline)
- C'étaient les fautes d'orthographe et il y avait des parties qui étaient hors-sujet donc j'ai dû les réécrire. (Stacy)
- Mes plus grandes difficultés ont été de comprendre certaines phrases. (Damien)
- ça a été de relire les autres. (Romain)
- de changer les expressions. (Jérémy)
- C'est de comprendre certaines expressions. (Maryne)
- ça a été de tout réécrire car ça a été long. (Léo)
- l'écriture des personnes. (Thomas)
- Ma plus grande difficulté était de refaire la nouvelle des autres en les corrigeant. (Christopher)

### **COMPRENDRE LE FOND**

- de trouver des idées et de comprendre certaines choses. (Loïck)
- de trouver une bonne fin. (Daniel)
- Les plus grandes difficultés ont été de reformer les phrases afin que le texte ressemble à notre idée de départ. (Willy très conservateur !!!)
- C'était de relire les autres et de m'assurer que l'histoire tient debout. (Selma)
- de relire les autres et comprendre leurs idées. (Charlène)
- pas de réponse : I (Amandine), I (Camille)
- ça met du temps et sinon je n'ai pas eu de problème. (Maëlle)
- Mes plus grandes difficultés sont de corriger et modifier les idées des auteurs précédents. (Camélia)

## **5.7. Pourquoi est-ce que tu as aimé ou détesté la dictée à l'adulte ?**

- Oui ça va, c'est bien. (Daniel)

- J'ai aimé la dictée à l'adulte car chacun pouvait dire ce qu'il pensait pour améliorer l'histoire. (Damien)
- Chacun pouvait donner une phrase ou un mot c'était bien. (Willy)
- J'ai aimé car il y avait pas de faute et on pouvait mettre nos idées en commun. (Mariama)
- J'ai bien aimé car ce n'était pas nous qui écrivions, on partageait nos idées. (Amandine)
- J'ai aimé parce qu'on a rassemblé nos idées. (Selma)
- J'aime bien car nous n'écrivons pas. (Romain)
- J'ai bien aimé car tout le monde donnait leurs idées. (Charlène)
- J'ai aimé car on a des idées de tout le monde et après pour écrire la suite on a plus d'idées. (Gina)
- J'ai aimé car on a bien rigolé et on était sans écrire à donner des idées. (Jérémy)
- J'ai aimé parce qu'on a plus d'idées et on les partage. (Camille)
- J'ai aimé la dictée à l'adulte car c'était facile. (Maryne)
- C'était bien car c'était les idées de tout le monde (sauf ceux qui ne participent pas). (Maëlle)
- Moi je n'ai pas trop aimé car les idées étaient contraires à mon point de vue. (Dimitry)
- Je n'ai pas détesté mais je n'ai pas trop aimé c'est quand toi tu as des idées et que tu n'es pas d'accord avec leurs idées. (Léo)
- J'ai aimé car c'était la première fois qu'on avait fait une dictée à l'adulte ; et cela nous permettait de partir sur de bonnes bases. (Cyril)
- J'aime parce qu'on avait le dessus sur l'adulte. (Thomas)
- J'ai aimé la dictée à l'adulte car ça change un peu quand même et puis il y a des idées d'un peu tout le monde donc ça nous aide pour inventer la suite de la nouvelle. (Caroline)
- J'ai aimé la DA car on échangé nos idées et tout cela était bien. (Christopher)
- J'ai aimé la DA car on avait tous le même début de la nouvelle. (Camélia)
- J'ai aimé car on était tous ensemble. (Stacy)
- tout car c'est bien, on découvre de nouveaux trucs. (Loïck)

### **5.8. Ce que tu aimes et détestes dans l'écriture en coopération**

- C'est bien de lire les textes des autres mais c'est chiant de pas finir la sienne. (Daniel)
- J'aime dans l'écriture en coopération le fait vde voir ce que notre histoire a inspiré aux autres. (Damien)
- Notre idée peut être modifiée, c'est assez dommage mais le fait de travailler à plusieurs cela donne un texte qui est bien. (Willy)
- Ce que j'aime c'est de découvrir ce qu'ont fait les autres. (Mariama)
- J'ai bien aimé car on travaillait en groupe, on partageait nos idées, on découvrait l'imagination des autres. (Amandine)
- J'ai aimé parce qu'on a essayé de créer une histoire à plusieurs. (Selma)
- Je n'ai pas trop aimé de devoir continuer le texte d'un autre mais par contre j'ai bien aimé lire le texte des autres. (Romain)
- J'ai pas aimé car j'avais mes idées et j'ai tout recommencé mais sinon j'ai bien aimé. (Charlène)
- Ce que j'aime c'est qu'on a les idées des autres et que des fois cela n'a pas de sens et on arrive plus à écrire la suite. (Gina)
- J'aime bien, c'est mieux que écrire tout seul. (Jérémy)
- J'ai aimé parce qu'on avait plus d'idées, on développe mieux le texte ; mais ce que je n'ai pas aimé c'est que si on n'aime pas quelque chose, des fois on le laisse dans le texte. (Camille)
- J'ai tout aimé. (Maryne)

- L'autre personne peut avoir des meilleures idées que moi et ça peut faire des histoires sympa. Mais des fautes d'orthographe à corriger, il y en a beaucoup. (Maëlle qui a mis de l'eau dans son vin ; désormais les autres lui apportent !!!!)
- C'est mitigé car si les auteurs ont les mêmes idées que nous, l'histoire va rester à peu près du même sens que je l'aurais imaginée ; mais si l'auteur n'a pas les mêmes idées que nous, l'histoire prend une tournure que je n'aurais pas imaginée. (Dimitry)
- J'ai bien aimé car de réécrire et de continuer celle des autres et de continuer une idée sans savoir la leur. (Léo)
- J'aime retrouver une autre histoire que la mienne mais je déteste les fautes d'orthographe . (Cyril)
- C'est qu'on n'a pas le même point de vue. (Thomas)
- j'ai aimé l'écriture en coopération car je vois un peu les idées des autres pour écrire un texte ; j'ai détesté corriger les fautes d'orthographe ! (Caroline)
- J'ai aimé faire la suite des autres mais j'ai pas aimé que l'on continue ma nouvelle. (Christopher)
- J'aime que l'on puisse écrire à la suite de quelqu'un d'autre. (Camélia)
- J'aime car à la fin ça fait une histoire qu'on n'a pas forcément penser et ça fait pas « ma » nouvelle mais « notre » nouvelle car il y a eu plusieurs écrivains et c'est bien. (Stacy)