



HAL
open science

Production d'écrits & Imagination au cycle 3

Pierre Joubert

► **To cite this version:**

| Pierre Joubert. Production d'écrits & Imagination au cycle 3. Education. 2021. dumas-03653212

HAL Id: dumas-03653212

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03653212>

Submitted on 27 Apr 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.

Année universitaire 2020-2021

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Premier degré*

Production d'écrits & Imagination au Cycle 3

Présenté par Pierre JOUBERT

Mémoire de M2 encadré par Nathalie DROUIN

Sommaire

Introduction	1
Etat de l'art.....	2
1. La production d'écrits	2
1.1. Bref historique de la production d'écrits dans les programmes de l'école primaire	2
1.1.1. Avant 1980 : Calligraphie & Rédaction	2
1.1.2. Après 1980 : Expression écrite & Production d'écrits.....	2
1.2. Préconisations institutionnelles actuelles en Cycle 3	3
1.2.1. L'élève de Cycle 3 : un élève à l'expérience scripturale solide	3
1.2.2. Mais une expérience qui demande à être consolidée et élargie.....	4
1.3. La question de l'élève qui écrit	4
1.3.1. Un sujet à la fois scripteur, écrivain et auteur	5
1.3.2. L'élève auteur : un élève qui s'exprime et qui imagine.....	6
2. L'imagination.....	6
2.1. Derrière le terme "d'inspiration" : "l'imagination créatrice"	6
2.1.1. L'imagination : la reine des facultés	7
2.1.2. La créativité : une capacité novatrice	7
2.2. Développement & expression de l'imagination.....	8
2.2.1. Chez l'enfant : une imagination débordante mais soumise à influence	8
2.2.2. Chez l'adulte : une imagination puissante au bénéfice de la société	9
2.3. Considération de l'imagination en production d'écrits	10
2.3.1. Une grande oubliée de la didactique de l'écriture	10
2.3.2. Une intégration tardive dans les programmes de l'école primaire	11
3. Préconisations pour des productions d'écrits riches en imagination	11
3.1. En amont : une immersion dans la littérature	11
3.1.1. Lire des œuvres littéraires	12
3.1.2. Comprendre ces œuvres littéraires	12
3.2. Au lancement : le rôle prépondérant de la consigne.....	13
3.2.1. Claire, précise & ouverte	13
3.2.2. Ludique & stimulante	14
3.3. Pendant : une écriture singulière, originale & partagée	15
3.3.1. Puiser dans ses ressources personnelles	15
3.3.2. S'aider des autres	16

Problématique.....	16
Méthodologie	17
1. Les participants : une classe de 23 élèves de CM1	17
1.1. Niveau scolaire général	17
1.2. Attrait pour la production d'écrits.....	18
2. Les thèmes : le conte étiologique & la fable	18
2.1. Points communs entre ces deux genres littéraires	18
2.2. Justifications du choix de deux genres différents.....	19
3. La tâche demandée : un travestissement littéraire	19
3.1. Consignes pour le conte étiologique.....	19
3.2. Consignes pour la fable	20
4. Critères d'évaluation : la grille EVA.....	20
5. Le déroulement : comparaison entre deux séquences de production	20
5.1. Etat initial : une séquence sur les contes étiologiques.....	20
5.2. Etat final : une séquence sur les fables	21
6. Points communs et différences entre les deux séquences	21
6.1. Une posture d'auteur partielle lors de la séquence initiale	21
6.2. Une posture d'auteur totale lors de la séquence finale.....	22
Résultats	23
1. Critères de comparaison retenus.....	23
1.1. Critère quantitatif.....	23
1.2. Critères qualitatifs	23
2. Résultats d'un point de vue quantitatif.....	24
2.1. Nombre de lignes écrites pour la séquence initiale	24
2.2. Nombre de lignes écrites pour la séquence finale	25
2.3. Evolution entre les deux séquences	25
3. Résultats d'un point de vue qualitatif.....	26
3.1. Aspect qualitatif pour l'état initial.....	26
3.2. Aspect qualitatif pour l'état final.....	27
3.3. Evolution entre les deux séquences	29
Discussion	30
1. Recontextualisation	30
2. Effets de la posture d'auteur	30
2.1. Un effet bénéfique pour les élèves les plus en difficulté.....	30

2.2.	Un effet qui s'atténue avec le niveau des élèves.....	31
2.3.	Un effet à étudier à long terme	31
3.	Limites & perspectives	32
3.1.	Limites	32
3.2.	Perspectives	33
	Conclusion.....	34
	Bibliographie.....	35
	Annexes	

Introduction

L'écriture, parce qu'elle est un outil de communication et d'expression, concentre beaucoup d'attention à l'école primaire, au même titre que la lecture et la numération. Cette pratique est considérée comme un des fondamentaux par les institutions, comme la société en général, que les élèves doivent maîtriser à leur sortie de l'école primaire. Ainsi, les programmes actuels y accordent une place particulièrement importante, notamment par la pratique de productions d'écrits au Cycle 3.

Ma représentation initiale sur la production d'écrits, en tant qu'enseignant stagiaire, était que les élèves avaient une imagination naturellement présente voire débordante. Or, à ma grande surprise, lors de ma première séquence de production d'écrits j'ai été confronté au "syndrome de la page blanche" par la moitié des élèves de ma classe, ceux-ci affirmant "manquer d'inspiration".

En creusant ce sujet de l'inspiration, je me suis aperçu que parmi les enseignants, mais aussi dans la société en générale, une idée récurrente revient régulièrement, relayée parfois par les médias : "les enfants d'aujourd'hui aurait de moins en moins d'imagination, notamment en production d'écrits". Ainsi, plusieurs médias s'en alarment suite aux conclusions d'une étude du Conseil National d'Evaluation du Système Scolaire (CNESCO) sur l'évolution des performances des élèves en France en 2018.

Alors, idée reçue ou vérité ? Et quelle différence entre inspiration ou imagination ? Enfin, comment favoriser l'imagination dans les écrits de mes élèves ? J'ai donc eu envie de faire ma propre idée sur le sujet, en me documentant auprès d'articles de recherches sur la thématique et en menant en classe une étude qualitative comparative entre deux productions d'écrits consistant en un travestissement d'œuvres littéraires.

Nous verrons que la question de l'imagination des élèves en production d'écrits n'est pas simple. Ainsi, dans un premier temps, un état des lieux de l'avancée de la recherche sur le sujet sera présenté. Par la suite l'étude comparative menée auprès de mes élèves entre deux productions d'écrits sera présentée. Enfin, les résultats seront détaillés puis discutés.

Etat de l'art

1. La production d'écrits

1.1. Bref historique de la production d'écrits dans les programmes de l'école primaire

Deux grandes phases distinctes de l'enseignement de l'écriture en France sont communément admises, avec un tournant dans les années 1980 (Tauveron & Seve, 2005 ; Quet, 2008).

1.1.1. Avant 1980 : Calligraphie & Rédaction

Avant 1980, l'écriture était essentiellement de la copie. Celle-ci permettait à l'élève de s'imprégner et d'imiter "les beaux mots", "les belles tournures" (Tauveron & Seve, 2005, p.10). Il s'agissait donc plus d'une activité d'imitation. Quet (2008) précise que l'aspect graphique, par la pratique de la calligraphie, occupait une attention particulière et que les textes littéraires étaient érigés en modèle, tout comme la norme. Une fois l'aspect calligraphique maîtrisé, les élèves pouvaient être soumis à l'exercice de la "rédaction", bien souvent réservée aux études supérieures. Cette pratique était cependant très encadrée, les sujets étant limités et en liaison avec les leçons dites de vocabulaire ou de choses ainsi que la récitation, ne laissant pas aux élèves le loisir de s'exprimer et d'imaginer (Quet, 2008).

La focalisation des enseignants en matière d'écriture portait donc sur le "savoir écrire" selon Bishop (citée par Promonet, 2019), l'écriture étant perçue comme une pratique utilitaire et fonctionnelle à des fins exclusives de communication (Baptiste, 2007).

1.1.2. Après 1980 : Expression écrite & Production d'écrits

A partir de la fin des années 70, l'écriture se décroïssonne et se diversifie (Tauveron & Seve, 2005). La "rédaction" change alors de nom pour s'appeler "l'expression écrite" (Quet, 2008). L'élève ne rédige donc plus, mais est encouragé à s'exprimer sur ses centres d'intérêt, son expérience et à faire appel à son imagination (Quet, 2008). "L'expression écrite" est une dizaine d'années plus tard abandonnée à son tour pour faire place à la "production écrite" (Quet, 2008), terme encore utilisé de nos jours. Par "production" est sous-entendu un travail sur le processus de l'écriture autour de l'acte d'écrire en lui-même, englobant notamment les opérations de planification, de mise en texte puis de révision. Par ailleurs, l'écriture devient un support : "on écrit pour un projet, pour résoudre des problèmes, [...]" (Tauveron & Seve, 2005, p. 11) et les pratiques se diversifient, allant des récits d'expériences personnelles à la rédaction d'écrits

fonctionnels comme une lettre ou une affiche, en passant par la recomposition d'un récit ou l'invention de fictions (Tauveron & Seve, 2005).

On assiste donc à un décentrement de l'approche didactique de l'écriture vers l'élève, la focalisation des didacticiens et enseignants glissant alors progressivement de l'écriture en elle-même à l'élève engagé dans un tâche d'écriture selon Bishop (citée par Promonet, 2019). Promonet (2019) ajoute que cette tendance voit l'émergence d'un nouveau type d'écriture : l'écriture créative, qui complète l'écriture utilitaire et fonctionnelle.

1.2. Préconisations institutionnelles actuelles en Cycle 3

Aujourd'hui, la production d'écrits accompagne l'élève tout au long de l'école primaire. Ainsi, dès la maternelle, les programmes accordent une place particulièrement importante à l'écriture. Le sujet traitant des élèves en Cycle 3, les éléments descriptifs du programme qui suivent sont présentés selon le point de vue d'un élève de ce cycle, dit de consolidation.

1.2.1. L'élève de Cycle 3 : un élève à l'expérience scripturale solide

L'élève de Cycle 3 a acquis au Cycle 1 la conscience phonologique et la maîtrise du principe alphabétique. Il sait donc identifier automatiquement les unités sonores orales et code intuitivement les sons en lettres. Il a aussi compris qu'oral et écrit sont intimement liés et que l'écriture a des spécificités : "en réception, elle donne accès à la parole de quelqu'un et, en production, elle permet de s'adresser à quelqu'un qui est absent ou de garder pour soi une trace [...]" (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS), 2020, p. 11). L'élève de Cycle 1 s'exerce à des premiers gestes graphiques moteurs puis, progressivement, à écrire des lettres, son prénom, des mots, et enfin des premiers écrits autonomes. A la fin de ces 3 années, grâce à une pratique quotidienne, il a saisi les différentes composantes de l'écriture : sémantique, symbolique et motrice (MENJS, 2020).

Au Cycle 2, période durant laquelle les programmes indiquent que "la langue française constitue l'objet d'apprentissage central" (MENJS, 2020, p. 9), l'élève est amené à traiter conjointement apprentissage de la lecture et de l'écriture. "Lecture et écriture sont deux activités intimement liées dont une pratique bien articulée consolide l'efficacité." (MENJS, 2020, p. 12). Il s'applique aussi à écrire les lettres de l'alphabet, perfectionnant sa maîtrise graphique. L'entraînement reste soutenu et quotidien. L'élève de Cycle 2 découvre par ailleurs une nouvelle pratique : la copie de textes, pouvant aller en fin de cycle jusqu'à une dizaine de lignes, fluidifiant progressivement son écriture et améliorant sa rapidité. Enfin, s'étant essayé à la

rédaction de textes, il est en mesure de produire en fin de cycle des textes d'une demi-page à la fois cohérents et progressifs tout en respectant un certain nombre de normes grammaticales, orthographiques et pragmatiques, mais également de réécrire ses propres textes, dans le but de les améliorer (MENJS, 2020).

1.2.2. Mais une expérience qui demande à être consolidée et élargie

Le Cycle 3 doit consolider les compétences acquises en écriture lors des cycles précédents et les mettre en œuvre au service des autres apprentissages. Ainsi, oral, écriture et lecture sont abordées de manière conjointe. La pratique reste quotidienne, mais est élargie, diversifiée, par des supports et des finalités toujours plus variés. La copie demeure afin que le processus d'écriture s'automatise. L'enjeu est que l'élève aborde l'écriture comme un geste, un acte, mais également un processus lui permettant de développer sa réflexion (MENJS, 2020).

Concernant la production d'écrits, celle-ci est quotidienne. Les longueurs attendues s'allongent, pouvant atteindre en fin de cycle, une à deux pages. L'aspect pragmatique de l'écriture est souligné. L'élève doit donc produire un écrit pertinent, c'est à dire répondre à une attente et respecter les caractéristiques et visées attendues, tout en restant vigilant et améliorant les compétences acquises en Cycle 2 en matière de cohérence, cohésion et syntaxe. De plus, la production d'écrits se veut de plus en plus transdisciplinaire, c'est à dire intégrée dans l'ensemble des enseignements, et omniprésente, celle-ci étant sollicitée lors de la quasi-totalité des étapes des apprentissages (MENJS, 2020).

Enfin, la littérature fait son entrée et occupe même une part essentielle de l'enseignement du Français en Cycle 3, l'élève intégrant une culture littéraire commune grâce notamment à la lecture et l'étude de textes issus d'œuvres patrimoniales (MENJS, 2020).

1.3. La question de l'élève qui écrit

De nombreux chercheurs en didactique s'accordent sur le fait que la didactique de l'écrit n'a pris de l'essor que depuis les années 1990. L'une des principales raisons avancées est une prise en compte tardive des écrits personnels réflexifs et des écrits littéraires dans les enjeux de l'école primaire (Baptiste, 2005). Promonet (2019) indique que les activités littéraires mettent en avant l'élève lecteur, en premier lieu. Cependant, "l'élève scripteur gagne du terrain au fur et à mesure des générations de programmes scolaires sous l'influence des avancées de la recherche dans le domaine de l'écriture et de la didactique de l'écriture" (Promonet, 2019, p. 3). La notion de sujet lecteur est par conséquent bien plus développée que celle de sujet qui écrit (Delcambre, 2007).

1.3.1. Un sujet à la fois scripteur, écrivain et auteur

Comme le souligne Tauveron (2007), en didactique, un seul terme désigne le lecteur, qu'il soit expert ou apprenant : "le sujet lecteur". En revanche, en écriture, le lexique didactique distingue le sujet scripteur, du sujet écrivain, de l'auteur et de l'écrivain (Tauveron, 2007). Ceci s'expliquerait, toujours selon Tauveron (2007), par le fait que la lecture est perçue comme "un continuum" : on est non-lecteur puis lecteur apprenant et enfin lecteur expert. Ceci est moins aisé pour l'écriture dont la pratique est perçue plus comme un "parcours cloisonné" aux étapes délimitées difficilement franchissables (Tauveron, 2007).

Les définitions des termes "sujet scripteur", "sujet écrivain", "auteur" et "écrivain" ne sont pas aisées et varient entre les approches didacticiennes, psychologiques et épistémologiques (Delcambre, 2007). Le "sujet scripteur" pourrait être défini simplement comme un sujet qui écrit, producteur de texte (Tauveron, 2007). Bucheton (cité par Delcambre, 2007) préfère le terme de "sujet écrivain", un sujet scolaire scripteur mais qui apprend à avoir une posture d'écriture liée à sa propre personne. Ainsi, le sujet écrivain n'est pas qu'un sujet scripteur, mais aussi une personne qui se construit, avec ses représentations et son point de vue. Les travaux de recherche de Bucheton (2006) l'amènent à définir plusieurs postures d'élèves écrivain :

- la posture scolaire : l'élève se conforme à l'attente du maître, l'écriture étant perçue comme un apprentissage. En retrait de sa production, il respecte les consignes de formes et se contente d'appliquer qu'il ait ou non compris l'objectif de la tâche ;
- la posture créative et ludique : l'élève s'échappe des normes et contraintes, aux dépens du sens, détournant la tâche pour l'éviter ou éviter une remise en question de son identité ou de ses compétences. Cette posture peut aussi traduire un attrait pour certains thèmes ;
- la posture première : l'élève est impliqué dans sa tâche, éprouvant du plaisir à écrire et opérant des passages entre le monde scolaire et personnel. Cependant, il s'inspire essentiellement du travail des autres. Ceci se traduit des écrits proches du parler ou utilisant les mots des autres, ainsi que des difficultés de remise en question du texte écrit. Cette posture peut aller jusqu'à l'inhibition de la pensée et de la créativité ;
- la posture seconde : cette posture entraîne chez l'élève une volonté de recherche du sens. Il se construit, pense par lui-même, saisit les connaissances et les compétences devant être mobilisées et ne craint pas le regard des autres. C'est à ce stade seulement que la recherche de l'esthétique et de l'intention artistique débute, propre à la littérature et à l'auteur (Bucheton, 2006).

Cette dernière posture rejoint la définition de Tauveron (2007), pour qui l'auteur est "l'élève qui produit un texte avec une intention artistique" (Tauveron, 2007, p. 77).

Concernant le terme "d'auteur", celui-ci est récent et ne fait pas encore l'unanimité chez les didacticiens (Promonet, 2019). En effet, si l'on reprend la définition du TLFi, l'auteur est : "celui ou celle dont la profession est d'écrire des romans, des pièces de théâtre, des œuvres d'imagination en vers ou en prose, selon une approche littéraire", ayant pour synonyme le terme "d'écrivain". Ainsi, plutôt qu'un auteur à proprement dit, l'élève serait à considérer plus comme un auteur partiel (Promonet, 2019).

1.3.2. L'élève auteur : un élève qui s'exprime et qui imagine

Le terme "d'auteur" s'impose cependant progressivement dans la littérature scientifique, en didactique et dans les programmes. Ainsi, les programmes scolaires emploient ce terme depuis 2015 (Promonet, 2019). Préféré à "l'élève scripteur", cette tendance s'inscrit dans la lignée pédagogique prenant en compte au centre de ses considérations l'élève comme sujet et acteur de ses apprentissages et non comme un élève uniquement apprenant (Promonet, 2019).

En effet, pour Tauveron (2007), l'élève en production d'écrits est à considérer, au-delà du sujet scolaire écrivant, comme un réel "auteur singulier" (Tauveron, 2007, p. 77). L'élève est en effet capable d'inscrire sa singularité, c'est à dire de fonder un espace imaginaire qui lui est propre, de transmettre des émotions singulières, de faire part de sa compréhension du monde qui l'entoure, de mobiliser ses connaissances et lectures, de faire entendre ses textes, "pour peu qu'il se sente autorisé et encouragé à le faire" (Tauveron, 2007, p. 76).

Enfin, la notion "d'auteur" induit que l'élève s'inscrit dans un processus d'écriture à long terme, celui-ci étant amené à planifier son écrit, réfléchir sur son intention, produire des versions successives, mais également à réécrire et réviser sa production, tel un écrivain (Promonet, 2019). Promonet (2019) retient le terme "d'élève auteur" et en donne la définition suivante : "auteur de ses écrits, il prend la révision et travaille la maîtrise des normes de l'écrit en situation de production." (Promonet, 2019, p. 6).

2. L'imagination

2.1. Derrière le terme "d'inspiration" : "l'imagination créatrice"

"L'inspiration" est souvent évoquée comme nécessaire à la production d'écrits, par les enfants comme les adultes. Le Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi) donne la définition

suyvante de l'inspiration : "le souffle créateur animant l'écrivain". L'Académie Française propose la même définition préférant cependant le mot d'"élan" à celui de "souffle".

Ainsi, l'"inspiration" concernerait donc l'écrivain et non l'élève auteur. Le terme employé serait donc incorrect en situation scolaire, qu'il convient de remplacer par celui d'"imagination", voire "d'imagination créatrice" pour être plus précis. On retiendra cependant par la suite, le terme d'"imagination", celui-ci étant le plus souvent cité par les didacticiens, chercheurs et institutions.

2.1.1. L'imagination : la reine des facultés

Il est relativement difficile de donner une définition précise de l'imagination (Dosnon, 1996). Le TLFi et l'Académie Française proposent la suivante : "l'imagination est la faculté que possède l'esprit de se représenter ou de former des images". Cette définition est reprise par Legendre (cité par Archambault & Venet, 2007, p. 9), pour qui "l'imagination réfère au processus mental, à la faculté de se représenter les choses par la pensée". Le terme de faculté revient donc presque toujours, pour définir l'imagination, et Reuter (1996) n'échappe pas à la règle, définissant l'imagination comme la "faculté de mettre en jeu imaginaire et créativité" (Reuter, 1996, p.27), tout comme pour Baudelaire (cité par Bernard & Faure, 2009) qualifiant l'imagination dans son ouvrage Salon de "Mystérieuse faculté que cette reine des facultés".

Ainsi, l'imagination permet l'émergence de la nouveauté, l'ouverture sur le possible, donc la créativité, tout en reposant sur des processus créatifs comme l'association, l'analogie ou la métaphore (Dosnon, 1996). Ce point de vue est partagé par Lalande (cité par Archambault & Venet, 2007), qui distingue deux types d'imagination. D'une part, "l'imagination reproductrice", c'est à dire la faculté de se reproduire le réel en formant des images. D'autre part, l'"imagination créatrice", c'est à dire la "faculté de combiner des images en tableau, ou en successions, qui imitent les faits de la nature, mais qui ne représentent rien de réel ni d'existant". Cette combinaison se fait en associant des images du moins en les "déformants", pour reprendre Bachelard (cité par Archambault & Venet, 2007) dans la perspective de créer quelque chose de nouveau.

2.1.2. La créativité : une capacité novatrice

En parlant d'imagination, un terme revient très régulièrement : "la créativité", utilisé par ailleurs pour définir l'"inspiration". "Imagination" et "créativité" sont en effet deux termes étroitement liés et proches sans pour autant être synonymes, comme l'indique Lavieu-Gwozdz (2013).

Toujours selon le TLFi, la créativité serait "la capacité, le pouvoir qu'a un individu de créer, c'est-à-dire d'imaginer et de réaliser quelque chose de nouveau". Le mot "individu" est employé, sous-entendant que tout le monde peut faire preuve de créativité, donc l'écrivain comme l'élève auteur. Cette définition se rapproche de celle de Champy & al. (cité par Lavieu-Gwozdz, 2013), qui définit la créativité comme « une activité intellectuelle qui met en jeu l'imagination, favorise les innovations ». Les chercheurs Pacteau et Lubart (2005) reprennent la notion de capacité, pour définir la créativité, celle à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste (Pacteau & Lubart, 2005).

Naissant de la rencontre entre des capacités cognitives, de certaines caractéristiques émotionnelles et des facteurs environnementaux (Pacteau & Lubart, 2005), les psychologues Weisberg, Runco ou encore Cottraux, suite à leurs travaux, ont conclu que " les personnes les plus créatives sont celles qui combinent motivation, persévérance et originalité" et qu'"il n'existe pas une mais plusieurs formes de créativité [...]" (Weinberg, 2010). Pour Guilford (cité par Weinberg, 2010), la créativité reposerait notamment sur la capacité à imaginer une palette de solutions, introduisant le concept de "pensée divergente", c'est à dire la capacité de se poser de nouvelles questions, faire preuve d'imagination, explorer différentes voies. Ce mode de pensée s'oppose à la "pensée convergente", c'est à dire une réflexion prudente et contrôlée dans des voies classiques pour résoudre des problèmes précis, toujours selon Guilford (cité par Archambault & Venet, 2007).

La créativité permettrait donc de construire des problèmes nouveaux, de trouver des solutions multiples et non conventionnelles, de transformer ce qui apparaissait comme figé pour Rieben (cité par Archambault & Venet, 2007). Pour peu que cette capacité soit mise au profit de l'imaginaire, on parle alors d'imagination créatrice, comme l'indique Guilford (cité par Archambault & Venet, 2007).

2.2. Développement & expression de l'imagination

Les travaux de recherches démontrent une évolution du développement général de l'imagination avec l'âge (Pacteau & Lubart, 2005). Les résultats cependant divergents et plusieurs écoles aux théories différentes s'opposent sur le sujet. En revanche, tout le monde s'accorde pour affirmer que la créativité est une composante essentielle de l'humain, enfant comme adulte.

2.2.1. Chez l'enfant : une imagination débordante mais soumise à influence

La majeure partie des chercheurs s'accordent à dire que les "rois" de l'imagination et des mondes imaginaires sont les enfants (Bernard & Faure, 2009). Ainsi, pour Ribot (cité par Archambault

& Venet, 2007) l'imagination pure, exempte de tout élément rationnel, culmine chez l'enfant. De manière plus précise, Piaget situe la période la plus prolifique de l'imagination entre 2 et 7 ans (Archambault & Venet, 2007).

Cependant, en grandissant, l'imagination naturelle de l'enfant est confrontée et modulée par son environnement (Pacteau & Lubart, 2005). Ainsi, Torrance (cité par Pacteau & Lubart, 2005) a observé des périodes de chute de créativité chez l'enfant notamment vers 5 ans, 9-10 ans puis 13 ans. Le chercheur avance deux facteurs majeurs expliquant ce phénomène.

Tout d'abord, le milieu scolaire : celui-ci a en effet pour vocation de développer la réflexion et les capacités de raisonnement logique chez l'enfant. Or, ces capacités par nature tendent à réduire celle d'imagination (Ribot, cité par Archambault & Venet, 2007). L'imagination se substituerait donc graduellement à l'intelligence chez l'enfant notamment après 7 ans selon Piaget (cité par Archambault & Venet, 2007). D'autres auteurs soulignent l'effet néfaste des manières d'enseigner, ne favorisant pas l'imagination, car imposant un trop grand nombre de consignes et de règles, n'instituant pas d'échanges oraux collectifs, de liens entre disciplines et évaluant sur le seul critère de "la bonne réponse" (Pacteau & Lubart, 2005). Pour d'autres, il est injuste cependant d'accuser le milieu scolaire de frein au développement créatif, certains programmes scolaires la favorisant et certains enseignants la valorisant particulièrement (Pacteau & Lubart, 2005).

Vient, ensuite, l'environnement familial : la valorisation de l'enfant semble jouer un rôle fondamental, tout comme les règles parentales qui ne doivent ni être trop rigides ni trop faiblement structurées. Des règles de vie souples alternant avec des phases d'habitudes semblent ainsi favoriser la performance créative (Pacteau & Lubart, 2005). Vygostky, qui a consacré trois études au développement de l'imagination (Archambault & Venet, 2007), défend également cette thèse indiquant que l'imagination se développe sous l'influence du milieu socioculturel dans lequel grandit l'enfant (Archambault & Venet, 2007).

2.2.2. Chez l'adulte : une imagination puissante au bénéfice de la société

Vygotsky (cité par Archambault & Venet, 2007) revendique que l'union entre pensée formelle et imagination, qu'il qualifie de "fonction mentale supérieure", chez les individus arrivant à l'âge adulte est susceptible de s'accompagner d'une "puissance créatrice" (Archambault & Venet, 2007, p. 14). Alimentée par le vécu de la personne et ses interactions sociales, "la plénitude créatrice" est alors atteinte favorisant alors "la création d'œuvres originales" (Archambault & Venet, 2007, p. 15). Ce point de vue est partagé par Lubart & Lautrey (cités par Pacteau & Lubart, 2005) qui soulignent qu'à l'entrée dans la vie adulte trois modes de fonctionnement

sont susceptibles d'être mis en place : le plus fréquent se caractérise par un effondrement de l'imagination créatrice dont les manifestations ne sont plus qu'accidentelles ; mais les deux autres modes la préservent et procèdent soit au rejet d'une telle rationalisation comme dans l'imagination esthétique, soit à sa rationalisation complète comme dans l'invention scientifique. L'imagination peut alors librement s'exprimer chez l'individu, au profit notamment des arts et de la littérature, faisant dire à Victor Hugo (cité par Bernard & Faure, 2009) : l'"imagination, ce soleil de l'esprit". Poésie, théâtre, roman, conte, toute œuvre littéraire est en effet issue d'un processus d'imagination (Bernard & Faure, 2009).

Les sciences doivent également beaucoup à l'imagination, cette dernière étant à l'origine de nombreuses hypothèses, découvertes et théories. Ainsi, Einstein disait à son propos : "l'imagination est plus importante que le savoir" et Jacquard : "Sans imagination, il n'y aurait pas de création" (cités par Bernard & Faure, 2008, p. 30). Tous les savants ont en effet imaginé. Bachelard (cité par Bernard & Faure, 2008, p. 30), quant à lui, voit dans l'imagination "une condition de l'émergence de la nouveauté" et affirme que celle-ci est nécessaire à la création.

2.3. Considération de l'imagination en production d'écrits

2.3.1. Une grande oubliée de la didactique de l'écriture

Reuter (1996) indique que l'imagination et la créativité ont été peu étudiées et théorisées en matière de didactique de l'écriture en France. Il explique ce constat par une focalisation des recherches didactiques sur : la langue et les textes, l'élève écrivant ainsi que l'élève écrivant en lien avec son environnement socio-culturel, laissant de côté l'imaginaire et la créativité.

Une autre explication est à regarder du côté de Piaget, dont les travaux ont fondé le système éducatif et l'approche didactique actuels en France. Selon Archambault & Venet (2007), le psychologue affectait un désintérêt certain vis à vis de l'imagination, ceci pour deux principales raisons. D'une part, l'imagination n'est, pour lui, qu'une étape dans la construction de l'enfant survenant en amont du développement de l'intelligence. D'autre part, l'imagination est "une activité mentale peu propice à la compréhension du monde réel" (Piaget cité par Archambault & Venet, 2007). S'opposant à la raison et à la pensée formelle, l'imagination serait l'outil privilégié par les jeunes enfants pour expliquer ce qu'ils ne comprennent pas, toujours selon Piaget (cité par Archambault & Venet, 2007). Cette idée d'opposition entre raison et imagination, et même "imaginaire – créativité – création – imagination" (Reuter, 1996, p. 29), est avancée par d'autres didacticiens comme Duborgel (cité par Reuter, 1996), pour qui école

et famille ont trop systématiquement rapproché la raison à la réalité, à la réflexion, à l'analyse, et l'imagination à l'enfant, aux incertitudes et aux erreurs.

Cette tendance n'est pas tout à fait la même dans les pays anglo-saxons, largement influencés par le pédagogue et philosophe américain Dewey, qui s'est très tôt intéressé à l'imagination et a conçu et mis en œuvre un modèle de développement cognitif de l'enfant où l'imagination joue un rôle important (Archambault & Venet, 2007).

2.3.2. Une intégration tardive dans les programmes de l'école primaire

Il faut attendre les programmes de 1994 pour que la « création » fasse son apparition et constitue l'une des fonctions de l'écriture au Cycle 3 (Baptiste, 2005).

Aujourd'hui, les programmes de Cycle 3 indiquent qu'en Français, l'imagination des élèves doit être nourrie en diversifiant les situations de lecture, les rendant nombreuses, régulières et se basant sur des supports variés et riches aussi bien d'un point de vue linguistique que des contenus (MENJS, 2020, p. 15). Concernant les écrits, les programmes préconisent de favoriser des rituels d'écriture à partir d'exemples et de situations faisant appel à l'imagination (MENJS, 2020, p. 20) ainsi que des entraînements réguliers aux consignes développant l'imagination (MENJS, 2020, pp. 19).

On notera que dans les programmes de Cycle 2, le terme d'"imagination" apparaît seulement dans le domaine des Arts visuels et des Langues vivantes, mais pas en Français. En Cycle 1, il n'apparaît pas mais celui d'"imaginaire" est régulièrement souligné, favorisé par le jeu, élément central des apprentissages à l'école maternelle. Cet imaginaire est cependant développé principalement lors des activités artistiques, musicales et motrices.

3. Préconisations pour des productions d'écrits riches en imagination

3.1. En amont : une immersion dans la littérature

Les programmes actuels du Cycle 3 indiquent qu'en plus d'enrichir sa connaissance du monde et de participer à la construction de soi-même, la littérature développe l'imagination. "Elle est donnée à lire et à entendre ; elle nourrit les pratiques d'écriture" (MENJS, 2020, p.8). En ce sens, la découverte de la littérature est donc une étape incontournable pour que les élèves puissent adopter une posture d'auteur.

3.1.1. Lire des œuvres littéraires

Le Ministère de l'Éducation Nationale préconise aux enseignants de faire découvrir dans la durée le projet d'écriture grâce en premier lieu à la lecture et à l'écoute. Pour cela, il est proposé de réaliser une lecture que l'enseignant peut lui-même faire à haute voix, une lecture silencieuse des élèves, un résumé partiel élaboré par l'enseignant et qu'il peut dire ou donner à lire en lecture silencieuse, ou encore une lecture à voix haute des élèves (MEN/DGESCO, 2008).

Tel un auteur, avant d'écrire, l'élève doit donc lire, "se nourrir d'une documentation préalable" (Tauveron & Seve, 2005, p. 30). Le lien entre auteur et sujet lecteur est donc étroit, ce que confirme Tauveron (2007) : "l'élève auteur n'est possible que si celui-ci est un sujet lecteur capable d'analyser son expérience de lecteur de littérature qui lui permet de nourrir son expérience d'écriture" (Tauveron, 2007, p. 79). Reuter (1996) souligne quant à lui les apports importants du conte et de la littérature fantastique en matière d'enseignement de l'apprentissage de l'écriture, allant jusqu'à indiquer que "refouler cela reviendrait à méconnaître l'histoire du champ de la didactique du français ainsi que nombre d'activités ou de pistes de travail particulièrement fructueuses." (Reuter, 1996, p. 28).

Pour ce faire, les programmes confèrent une liste d'œuvres et de genres littéraires de référence, que les enseignants sont amenés à choisir et à faire lire à leurs élèves ; l'enjeu étant que tous les élèves aient l'occasion, dans leur scolarité, de rencontrer des œuvres littéraires. Ces genres sont le roman d'aventure, le conte, la fable, le récit, la bande dessinée et l'extrait de film (MENJS, 2020). Les élèves sont ainsi amenés à s'approprier des textes littéraires et faire des liens, des rapprochements avec leur vécu, leurs connaissances et leurs lectures (SCEREN, 2008).

Tauveron & Seve (2005) ainsi que Bucheton (2006) précisent cependant que les temps de lecture puis d'écriture ne doivent pas être immédiats mais espacés. L'élève auteur a en effet besoin de temps pour incorporer et s'approprier de nouvelles pensées (Bucheton, 2006), le transfert de compétences n'étant pas immédiat. Il doit déceler et comprendre l'intention de l'auteur de l'œuvre lue puis s'approprier les personnages de sa propre histoire, la vivre et être en mesure de réfléchir et revenir sur ses propos (Bucheton, 2006).

3.1.2. Comprendre ces œuvres littéraires

Outre le fait d'être lues, les œuvres littéraires doivent également être comprises et interprétées par les élèves. "Si l'explication n'est pas au programme de l'école primaire, une réflexion collective structurée débouchant sur des propositions interprétatives est nécessaire" (MEN/DGESCO, 2008 ; p. 2). Le MEN/DGESCO (2008) indique que l'une des manières les plus efficaces est de progresser dans le texte en combinant les différents types de lecture cités

précédemment et de demander aux élèves de rappeler ce qui vient d'être lu et d'imaginer ce qui pourrait suivre.

Par ailleurs, l'enseignant doit être attentif au fait que la langue peut faire obstacle à la compréhension, tout comme les représentations mentales, ce qui est relaté n'appartenant pas toujours à l'expérience réelle ou imaginaire de l'élève. Lors des moments de compréhension, il doit donc offrir aux élèves l'occasion d'une longue "suspension de l'imagination", qui ouvre tous les possibles. De plus, dès les premiers moments de lecture, des questionnements et échanges collectifs doivent être proposés, permettant aux élèves de mieux comprendre ce qui résiste à une interprétation immédiate (MEN/DGESCO, 2008). En effet, souvent cachée, il est souvent nécessaire que l'intention de l'auteur soit dévoilée, du moins partiellement, par l'enseignant (Tauveron & Seve, 2005 ; Bucheton, 2006). L'enjeu de ces échanges est également d'"essayer de préciser avec les élèves la notion de fiction narrative, ses modes de constitution et ses intérêts" ainsi que "le fonctionnement et les intérêts de certaines catégories repères, comme le merveilleux [...]" (Reuter, 1996, p.33).

Le SCEREN (2008) propose également plusieurs pistes de travail afin de faciliter la compréhension d'œuvres littéraires comme les lectures d'adaptation, simplifiées, portées à hauteur des enfants, illustrées, etc., sous forme de jeux ou encore adaptées sur un autre support : théâtral, musical voire vidéo.

3.2. Au lancement : le rôle prépondérant de la consigne

Une fois les élèves pleinement immergés dans la littérature, il s'agit de leur préciser le projet d'écriture. Le rôle de la consigne semble alors prépondérant selon les didacticiens, celle-ci pouvant libérer comme engendrer un manque de créativité chez certains élèves, voire même l'inhiber (Inisan, 2013). C'est donc un moment capital, fondamental pour la réussite de tous pouvant entraîner l'échec du projet d'écriture selon Garcia-Debanc (citée par Inisan, 2013).

3.2.1. Claire, précise & ouverte

Selon Tauveron & Seve (2005) et Bucheton (2006), l'une des modalités d'enseignement spécifiques à mettre en place afin de conduire les élèves à adopter une posture d'auteur est l'énonciation explicite du projet d'écriture. L'auteur sait en effet qu'il va écrire. Ainsi, formulée clairement au préalable lors de la consigne, cette énonciation doit permettre aux élèves d'anticiper leur transfert de compétences de lecteur à celles d'auteur. Garcia-Debanc (citée par Inisan, 2013) précise que la consigne donnée par l'enseignant pour une tâche de production d'écrit doit indiquer explicitement les règles devant être suivies par tous. Enfin, Reuter (1996)

ajoute que la consigne doit expliquer au mieux les attentes de l'enseignant, parlant de "clarté cognitive" (Reuter, 1996, p. 32). En plus d'être claire, la consigne doit également être précise (Tauveron & Seve, 2005 ; Bucheton, 2006).

Selon ces auteurs, l'un des enjeux fondamentaux de la consigne est par ailleurs de faire prendre conscience aux élèves que l'objectif du travail donné est de stimuler leur créativité. C'est un temps dédié à la création et non à l'application. Par ailleurs, la consigne formulée doit leur faire comprendre qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. Sur ce point, Tauveron (2007) souligne la nécessité d'encourager les élèves à produire une intention artistique, c'est à dire exprimer une émotion, ou créer un imaginaire. L'élève doit saisir qu'il est "libre de ses choix" (Tauveron, 2007, p.78). En ce sens, la consigne donnée se doit donc d'être ouverte, ne fermant pas la porte du possible, mais au contraire plaçant les élèves dans le fictif, l'imaginaire.

Pour résumé, Garcia-Deban (citée par Inisan, 2013) indique que l'enjeu est que tous les élèves accomplissent un cheminement personnel créatif, émotif et réflexif à partir d'une même consigne fixant explicitement les mêmes règles.

3.2.2. Ludique & stimulante

En plus d'être claire, précise et ouverte, la consigne "doit être [...] de préférence ludique, car ménageant le désir d'écrire et l'invention" (Tauveron & Seve, 2005, p.61). De nombreuses activités d'écriture présentées sous forme ludiques existent. Initiées notamment par Rodari (1973) dans son célèbre ouvrage intitulé "Grammaire de l'imagination" et mentionnées par les chercheurs comme Tauveron & Seve (2005) ou Reuter (1996), ces activités d'écritures originales et stimulantes sont aujourd'hui relayées par le SCEREN (2008) et préconisées par le MENJS (2008). Ainsi, il peut être proposé aux élèves de modifier des œuvres, de les adapter à leur contexte et leur environnement, d'initier un jeu intertextuel, c'est à dire glisser des morceaux de textes ou des écrits personnels au sein d'un texte littéraire, d'extraire des parties de textes et de les assembler avec d'autres, de travestir certaines œuvres, c'est à dire de les écrire à sa façon ou en imitant le style d'un écrivain, de transformer du merveilleux en réaliste ou l'inverse, ou d'intégrer du merveilleux dans le réaliste et inversement, de se glisser dans des tiroirs vides, des espaces vacants, de textes littéraires, etc. Les possibilités sont très nombreuses et diversifiées. Par ailleurs, ces activités peuvent être couplées avec d'autres disciplines comme les arts visuels ou le numérique et s'appuyer sur des supports artistiques différents comme le théâtre, la bande dessinée ou le film. Ces activités d'écriture s'inscrivent d'autant plus dans une démarche d'auteur car nombre d'œuvres littéraires ont été adaptées ou reprises par d'autres,

"l'évolution faisant partie de la survie d'une œuvre" et "le patrimoine littéraire ayant vocation à être repris pour perdurer dans le temps" (SCEREN, 2008, p. 11).

Cette diversification des activités semble capitale pour l'élève auteur, celle-ci permettant en effet l'alimentation de l'imagination (Reuter (1996). Ainsi, Vanoye (cité par Reuter, 1996) préconise que ces activités diversifiées, pour qu'elles soient pleinement efficaces, doivent permettre la mobilisation du vécu personnel de l'élève, de l'imaginaire, du savoir ainsi que la manipulation du langage et des textes en eux-mêmes.

3.3. Pendant : une écriture singulière, originale & partagée

L'élève auteur doit à présent passer à l'écriture littéraire, c'est à dire à une écriture "singulière et originale", singulière parce qu'elle est l'œuvre d'une personne qui a une histoire, une perception, une identité, et originale parce qu'elle n'est pas alignée sur la norme commune, pour reprendre les propos de Tauveron (cité par Baptiste, 2005).

En ce sens, l'école doit donc apprendre à l'élève auteur à passer par une phase de recherche sur soi-même, puis à structurer ses pensées et, enfin, à pratiquer la narration fictionnelle, c'est à dire à mettre des mots sur ses pensées, ses idées (Baptiste, 2005).

3.3.1. Puiser dans ses ressources personnelles

L'écrit littéraire se distingue des autres écrits par l'"investissement du sujet dans son discours" pour Reuter (cité par Baptiste, 2005), c'est à dire la mobilisation des représentations personnelles et de son vécu, "la littérature n'existant pas sans le recours à l'expérience privée, voire intime, de l'écrivain" (Baptiste, 2005, p. 114). L'élève auteur doit donc puiser dans son imagination, c'est à dire dans son vécu et ses représentations. Pour cela, un tissage entre vie personnelle et vie scolaire doit donc être effectué mais aussi entre les différents éléments abordés en classes, lors des différentes séances, ainsi qu'entre disciplines (Bucheton, 2006). Afin de solliciter ce qu'il appelle le "vécu personnel" Reuter (1996) propose de mettre en œuvre "des activités telles la remémoration, l'introspection, la concentration, l'auto-analyse, l'expression de soi dans l'ici et maintenant [...]" (Reuter, 1996, p. 33).

Tauveron & Seve (2005) rejoignent les propos de leur confrère, en indiquant, comme modalité d'enseignement spécifique à mettre en place afin de conduire les élèves à se glisser dans la peau d'un auteur, de les inciter à puiser dans leurs ressources personnelles, leurs expériences et leur vécu, notamment grâce à leurs lectures, aux auteurs qu'ils affectionnent, à leurs connaissances scolaires, à leur environnement et à leur entourage, les fictions devant être nourries des expériences de la réalité et des connaissances du monde des élèves.

Par ailleurs, l'enseignant doit avoir en tête selon Bucheton (2006) que dans une classe, il n'y a pas un seul type d'élève auteur, mais autant d'élèves auteurs qu'il y a d'élèves, qui ont des rapports et des pratiques différents de l'écriture et de ses usages, construits à l'école et en dehors. Les écrits produits peuvent donc potentiellement être très variés, pour une même consigne.

3.3.2. S'aider des autres

Pour Tauveron & Seve (2005) ainsi que Bucheton (2006), une dernière modalité d'enseignement spécifique est à mettre en place afin de conduire les élèves à adopter une posture d'auteur : les inscrire au sein d'une communauté d'auteurs.

L'auteur s'enrichit en effet du travail des autres. L'enseignant doit donc inciter les élèves à échanger collectivement sur leur projet d'auteur, leurs satisfactions, leurs difficultés, le tout dans une atmosphère propice à la créativité et à l'expression personnelle. Une écoute bienveillante entre élèves et avec l'enseignant y contribue fortement selon Bucheton (2006). Les recettes des uns peuvent inspirer les autres, les élèves pouvant ensuite "jouer" à faire s'interpénétrer leurs univers textuels, s'inscrivant dans une dynamique d'emprunts naturels (Tauveron & Seve, 2005). En plus des échanges, les élèves doivent avoir conscience que leur texte peut voire va être lu aux autres. L'écoute et la considération des autres construisent en effet l'auteur, celui-ci s'exprimant auprès des autres et n'écrivant pas que pour lui.

L'enjeu est donc, pour reprendre les propos de Tauveron & Seve (2005), de créer et entretenir un espace partagé de négociations dans lequel l'élève se sent en sécurité, écouté et respecté (Bucheton, 2006). Le groupe-classe devient alors un espace de partage, de régulation et d'élaboration collective (Tauveron & Seve, 2005).

Problématique

L'écriture est donc une composante essentielle de la scolarité d'un élève au primaire. Réel support de communication et formidable outil d'expression, cette pratique est à la fois calligraphie, copie, rédaction mais aussi production d'écrits.

Lors de la mise en œuvre de ma première séquence de production d'écrits, l'écriture d'un conte étiologique, de nombreux élèves m'ont fait part, selon leurs propres termes, d'un "manque d'inspiration", c'est-à-dire d'un manque "d'imagination", comme on a pu le voir précédemment. Soucieux de ne pas laisser ces élèves dans cette situation et de les faire progresser, la problématique suivante s'est imposée :

"Comment favoriser l'imagination dans les productions d'écrits des élèves en Cycle 3 ?"

Les conclusions des travaux de recherche et les préconisations ministérielles actuelles sur la production d'écrits préconisent de mettre en place des modalités d'enseignement visant à faire adopter aux élèves une "**posture d'auteur**".

Ainsi, tel des auteurs, c'est à dire ceux dont c'est le métier d'écrire, les élèves, afin de produire un écrit considéré comme proche d'un écrit littéraire, doivent être amenés à se nourrir de lectures littéraires, inscrire leur action dans un projet d'écriture à la fois stimulant, clair et ouvert, puiser dans leurs ressources personnelles et, enfin, s'aider des autres.

Au vu de ces éléments, la posture d'auteur devrait donc permettre de répondre à la problématique posée.

Méthodologie

1. Les participants : une classe de 23 élèves de CM1

L'étude présentée par la suite est qualitative, l'échantillon analysé portant sur une classe de 23 élèves de CM1.

1.1. Niveau scolaire général

Comme dans toute classe, il existe des disparités de niveaux entre élèves :

- 5 élèves sont en difficulté dans la plupart des matières (objectifs d'apprentissage compris entre Non Atteints et Partiellement Atteints) ;
- 5 élèves ont des facilités dans l'ensemble des matières (objectifs d'apprentissage compris entre Atteints et Dépassés) ;
- 13 élèves ont un niveau pouvant être qualifié de "correct", avec des résultats qui peuvent varier en fonction des disciplines (objectifs d'apprentissage compris entre Partiellement Atteints et Atteints en fonction des disciplines).



Figure 1 : Niveau scolaire général des élèves de la classe sur laquelle porte l'étude

1.2. Attrait pour la production d'écrits

À la suite d'un sondage des élèves de la classe, consultable en annexe 1, la majorité d'entre eux ont un intérêt plus prononcé pour les disciplines dites "scientifiques" que "littéraires". Ainsi, seuls 7 élèves ont indiqué préférer le Français aux Mathématiques.

De manière plus précise, concernant la production d'écrits, sur les 19 disciplines suivies l'écriture arrive en 11ème position. Parmi les élèves :

- 4 ont indiqué "adorer écrire"
- 6 ont indiqué "aimer écrire"
- 4 ont indiqué "aimer un peu écrire"
- 4 ont indiqué "ne pas aimer écrire"
- 5 ont indiqué "détester écrire".

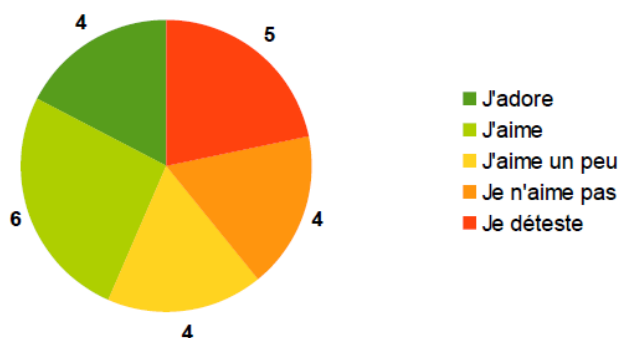


Figure 2 : Attrait des élèves de la classe sur laquelle porte l'étude envers l'écriture

2. Les thèmes : le conte étiologique & la fable

La comparaison réalisée dans cette étude est effectuée entre un état initial portant sur les contes étiologiques et un état final portant sur les fables.

2.1. Points communs entre ces deux genres littéraires

Fables et contes étiologiques ont de nombreux points communs. En effet, ces deux genres :

- sont préconisés dans les programmes du Cycle 3 ;
- s'inscrivent dans le genre narratif et dans le domaine de l'imaginaire ;
- se traduisent par des textes relativement courts ;
- mettent en avant des animaux, qui parlent et sont humanisés ;
- sont structurés selon une situation initiale, un évènement et une situation finale ;
- expliquent un fait, une vérité générale, énoncé au présent ;
- sont conjugués en majeure partie à l'imparfait et au passé simple.

Des différences existent cependant entre ces deux genres, notamment :

- la présence d'une morale pour les fables, alors que les contes étiologiques tentent d'apporter une explication à une caractéristique physique d'un animal ou d'un végétal ;
- les personnages sont des allégories dans les fables, et pas dans les contes étiologiques ;
- les fables, de manière générale, sont écrites dans un langage plus "soutenu" que les contes étiologiques, et peuvent être écrites en vers.

2.2. Justifications du choix de deux genres différents

Le choix du conte étiologique pour l'état initial s'explique simplement par le fait que ce genre littéraire est inscrit dans la programmation de cycle de l'école où j'enseigne à mi-temps. Mobilisant l'imaginaire, court, explicite et propice à l'imagination, c'est un genre qui est fréquemment étudié et proposé à la production d'écrits au Cycle 3.

La fable a été par la suite choisie pour l'état final pour plusieurs raisons. D'une part, d'un point de vue pratique, il ne m'était pas possible de consacrer un temps important pour l'étude d'un seul genre littéraire, les programmes préconisant la diversité. Ensuite, comme on l'a vu précédemment, ces deux genres ont de nombreux points communs et font partie du patrimoine littéraire français. Enfin, Jean de La Fontaine est mis à l'honneur cette année par le Ministère de l'Education Nationale, qui invite l'ensemble des élèves à participer à un concours de fables.

3. La tâche demandée : un travestissement littéraire

La tâche demandée est la même pour les deux genres, s'inscrivant dans une démarche de "travestissement" : écrire son propre récit en s'inspirant des œuvres lues et étudiées en classe.

3.1. Consignes pour le conte étiologique

Il a été demandé à chaque élève d'écrire son propre conte étiologique, suite à l'étude de plusieurs contes, en respectant les modalités suivantes :

- texte compris entre 15 lignes et 1 page ;
- histoire mettant en scène des animaux ou des végétaux ;
- histoire expliquant une caractéristique physique d'un animal ou d'un végétal ;
- intégration dans le texte des connecteurs typiques du conte étiologique : "Jadis", "Autrefois", etc. / "Un jour", etc. / "Depuis ce jour", "Depuis ce temps", etc. ;
- texte à l'imparfait pour l'état initial et l'évènement, et au présent pour l'état final ;
- état initial et final court (une à trois phrases), évènement long raconté dans les détails.

3.2. Consignes pour la fable

Il a été demandé d'écrire à chaque élève sa propre fable, suite à l'étude de plusieurs fables de Jean de La Fontaine, en respectant les préconisations suivantes :

- texte compris entre 15 lignes et 1 page ; à l'imparfait et au passé simple ;
- histoire mettant en scène deux animaux ou végétaux (comme 70% des fables, d'après Canvat & Vanderdope (1996)), présentant des oppositions entre eux ;
- histoire illustrant une morale énoncée à la fin, d'une à deux phrases, au présent ;
- histoire mettant en scène une transformation de la situation des personnages entre l'état initial et l'état final, suite à l'introduction d'une péripétie, et selon une structure de double renversement, (trame caractéristique des fables les plus populaires selon Canvat & Vanderdope (1996)).

4. Critères d'évaluation : la grille EVA

L'évaluation des deux productions d'écrits s'est faite selon la même modalité : la grille EVA, document d'évaluation de production d'écrits de référence conçu par des chercheurs en didactique de l'écriture et préconisé par le Ministère de l'Education Nationale.

Ainsi, cette grille, consultable en annexe 2, évalue au niveau : du texte dans sa globalité, entre les différentes phrases et au sein de chacune des phrases les critères suivants :

- l'aspect pragmatique, c'est à dire si la production correspond à la consigne demandée, si elle répond aux normes du genre demandé et si les thèmes choisis sont pertinents ;
- l'aspect sémantique, c'est à dire si l'histoire a un sens, si les idées s'enchaînent correctement et progressivement et si le vocabulaire et les connecteurs sont appropriés ;
- l'aspect morphosyntaxique, c'est à dire si les normes orthographiques et grammaticales sont respectées et si les temps sont accordés correctement.

Concernant l'aspect morphosyntaxique, les élèves ont été amenés à corriger leurs erreurs orthographiques et grammaticales, notamment lors de la phase de réécriture, mais cet aspect n'a pas été pris en compte pour l'évaluation finale.

5. Le déroulement : comparaison entre deux séquences de production

5.1. Etat initial : une séquence sur les contes étiologiques

La séquence initiale sur les contes étiologiques a été réalisée sans les connaissances présentées dans l'état de l'art sur la question de l'imagination des élèves en production d'écrits. Celle-ci

était une séquence "toute prête", par l'enseignante en charge des autres CM1 de l'école et qui est consultable sur plusieurs blogs d'enseignants sur Internet.

Cette séquence s'est déroulée sur 6 semaines et se décompose en 7 séances hebdomadaires à bi-hebdomadaires de 50 minutes, réparties de la manière suivante :

- Séance 1 : Découverte et étude d'un premier conte étiologique
- Séance 2 : Analyse de 3 autres contes étiologiques brefs
- Séances 3 et 4 : Exercices sur 5 autres contes étiologiques
- Séances 5 et 6 : Ecriture de son propre conte étiologique
- Séance 7 : Réécriture de son propre conte étiologique

Cette séquence et ces séances sont détaillées en annexe 3.

5.2. Etat final : une séquence sur les fables

La séquence finale sur les fables reprend la trame initiale de celle sur les contes étiologiques mais a été étoffée avec les apports issues de mes recherches sur le sujet et présentées dans l'état de l'art.

Elle s'est déroulée sur 9 semaines et se décompose en 11 séances hebdomadaires à bi-hebdomadaires de 50 minutes :

- Séance 1 : Découverte de 3 fables de Jean de La Fontaine et étude des personnages
- Séance 2 : Analyse de la trame narrative des 3 fables découvertes
- Séance 3 : Récapitulatif de l'analyse des trois fables étudiées, étude de la trame narrative propre aux fables et de leurs caractéristiques communes
- Séances 4 et 5 : Etude et exercices sur deux autres fables de Jean de La Fontaine
- Séances 6 et 7 : Etude et exercices sur deux autres fables de Jean de La Fontaine et recherche collective de personnages et de morales
- Séances 8, 9 et 10 : Ecriture de sa propre fable
- Séance 11 : Réécriture de sa propre fable

Cette séquence et ces séances sont détaillées en annexe 4.

6. Points communs et différences entre les deux séquences

6.1. Une posture d'auteur partielle lors de la séquence initiale

Lors de la séquence sur les contes étiologiques, certaines modalités d'enseignement en faveur de la posture d'auteur ont été mises en place sans le vouloir explicitement :

- en amont :
 - lecture de plusieurs textes faisant partie du patrimoine littéraire ;
 - proposition d'activités diversifiées de découverte et d'analyse de ces textes, dans une perspective de compréhension à la fois du genre et de ses spécificités ainsi que de l'histoire ;
 - proposition d'activités d'appropriation du genre étudié grâce à des activités diversifiées, de temps à autre ludiques : puzzle, compléter une partie, etc. ;
- au lancement : énonciation d'une consigne :
 - se voulant cadrée et claire, indiquant explicitement les modalités et les attendus ;
 - mais aussi ouverte ; invitant à la créativité, à l'imagination et à l'expression ;
 - proposant le travestissement d'une œuvre et incitant les élèves à se "glisser dans la peau d'un auteur" ;
- tout au long de la séquence : une ambiance de classe sereine.

On peut donc parler de posture d'auteur partielle.

6.2. Une posture d'auteur totale lors de la séquence finale

Pour la fable, ces modalités ont été répétées, mais la posture d'auteur a été approfondie, comme le détaille l'annexe 5.

Ainsi, le maximum de modalités qui ont pu être préconisées par les chercheurs en didactique présentées dans l'état de l'art ont été mises en place, à savoir :

- un délai d'allongement de la séquence du fait :
 - d'un nombre plus important de séances (4 séances en plus soit 3 heures et 20 minutes), afin de laisser le temps aux élèves de s'immerger pleinement dans le genre littéraire étudié et de réfléchir à leur projet d'écriture ;
 - d'une augmentation du délai entre les moments de lecture et d'écriture (plus de séances hebdomadaires au détriment des séances bi-hebdomadaires, étalant la séquence sur deux mois), afin de permettre, un meilleur transfert des compétences chez les élèves ;
- l'instauration d'une communauté d'auteurs :
 - les phases de lecture et compréhension de lecture ont fait l'objet de discussions collectives plus importantes ;
 - les morales ont été décidées de manière collective, proposées par la classe ;
 - la mise en place de temps collectifs lors des phases d'écriture et de réécriture.

Résultats

1. Critères de comparaison retenus

Comme indiqué précédemment, l'évaluation des productions écrites des élèves s'est faite selon les critères proposés par le groupe EVA, reconnus et préconisés au niveau ministériel.

Cependant, ceux-ci ne sont pas tous pertinents pour évaluer l'imagination des élèves, donc répondre à la problématique. Ainsi, parmi ces différents critères, seuls quelques-uns ont été retenus, qui me semblaient potentiellement révélateurs de l'imagination des élèves.

1.1. Critère quantitatif

Le premier critère d'évaluation de l'imagination des élèves est d'ordre quantitatif : la quantité d'écrit produit.

L'indicateur retenu est **le nombre de lignes écrites**. Celui-ci est en effet susceptible d'être un indicateur significatif de l'imagination, le postulat admis étant que plus on a d'imagination, plus on a d'idées potentielles et donc plus on est susceptible d'écrire. Par ailleurs, les instructions ministérielles en matière d'attendus en production d'écrits se basent sur le nombre de lignes.

Ce critère peut être remis en cause du fait notamment de tailles d'écritures manuscrites variant significativement entre élèves. Cependant, la comparaison porte sur le nombre de lignes pour un même élève entre les deux séquences. Celle-ci ne varie en effet pas significativement.

1.2. Critères qualitatifs

Retenir uniquement la quantité de lignes pour évaluer la production écrite d'un élève n'est cependant pas satisfaisant. La prise en compte de l'aspect qualitatif est nécessaire. En effet, il faut s'assurer que le texte produit réponde à la consigne, respecte les normes du genre, ait un certain sens, mais aussi, si l'on se réfère aux postures de Bucheton et à l'approche de Tauveron, qu'il soit original, c'est à dire qu'il se distingue d'œuvres existantes.

L'évaluation qualitative de l'imagination d'un écrit d'élève est cependant complexe et potentiellement plus subjective. Par ailleurs, les deux genres retenus présentent un certain nombre de différences, ne permettant pas de retenir les mêmes critères et donc indicateurs d'évaluation de l'imagination.

Pour le conte étiologique, il a été retenu comme critère qualitatif d'évaluer la capacité des élèves à mobiliser leurs ressources pour écrire un conte étiologique singulier riche en actions et ayant du sens, c'est à dire dont l'enchaînement des actions permet d'expliquer une caractéristique

physique d'un être vivant. Le postulat admis est que plus un élève a d'imagination, plus il est en mesure de proposer des rebondissements nombreux et cohérents à son histoire.

Les indicateurs suivants ont donc été retenus :

- **le nombre d'actions originales décrites dans le récit** (capacité à imaginer des actions et son propre récit) ;
- **le degré de compréhension de l'histoire par le lecteur**, au vu de l'enchaînement des actions décrites, permettant *in fine* l'explication d'une caractéristique physique d'un être vivant (capacité à imaginer des liens entre les éléments).

Pour la fable, c'est la capacité des élèves à mobiliser leurs ressources pour écrire une fable singulière à la description riche, illustrant une morale, qui a été retenue comme critère qualitatif, grâce à la mise en scène d'une histoire entre deux personnages symbolisant une opposition et subissant une inversion de situation.

Les indicateurs suivants ont donc été sélectionnés :

- **la richesse et l'originalité des développements descriptifs proposés** tout au long de la fable (capacité à imaginer le cadre d'une histoire et un récit personnel) ;
- **le degré d'illustration de l'histoire vis-à-vis d'une morale**, notamment à travers le choix des personnages, de leur opposition, de la péripétie et de l'inversion des rôles (capacité à imaginer des liens entre les éléments).

2. Résultats d'un point de vue quantitatif

De manière générale, la quantité de lignes écrites cumulées par l'ensemble des élèves est légèrement moins importante pour la séquence finale que la séquence initiale. Ainsi, 299 lignes ont été écrites pour les fables contre 315 lignes pour les contes étiologiques (soit un écart de 16 lignes). La moyenne de l'ensemble des écrits des élèves est, quant à elle, un peu plus élevée pour la séquence finale (15,04 lignes) que pour la séquence initiale (14,35 lignes).

Ce constat, très voire trop général, mérite qu'on l'étudie de plus près.

2.1. Nombre de lignes écrites pour la séquence initiale

Sur les 23 contes étiologiques écrits, les résultats ont été les suivants :

- 10 élèves ont "réussi" à atteindre l'objectif fixé par la consigne sur la quantité d'écrits : écrire au moins 15 lignes ;
- pour les 13 autres élèves :

- 8 élèves ont écrit entre 10 et 14 lignes, quantité que l'on peut considérer comme "proche" de l'objectif donné ;
- 5 élèves ont eu des "difficultés significatives", écrivant moins de 10 lignes, quantité que l'on peut considérer comme éloignée de l'objectif donné.

2.2. Nombre de lignes écrites pour la séquence finale

Lors de la deuxième séquence, la rédaction de la fable, les résultats ont été les suivants :

- 11 élèves ont écrit au moins 15 lignes ;
- pour les 12 autres élèves :
 - 12 élèves ont écrit entre 10 et 14 lignes ;
 - aucun élève n'a écrit moins de 10 lignes.

		Longueur des écrits		
		Elèves en difficulté (Moins de 10 lignes)	Elèves proches (Entre 10 et 14 lignes)	Elèves en réussite (15 lignes et plus)
Nombre d'élèves	Conte étiologique	5	8	10
	Fable	-	11	12

Tableau 1 : Nombre d'élèves en fonction de la longueur des écrits

En observant la quantité d'écrits de chacun des 23 élèves, on obtient le graphique suivant :

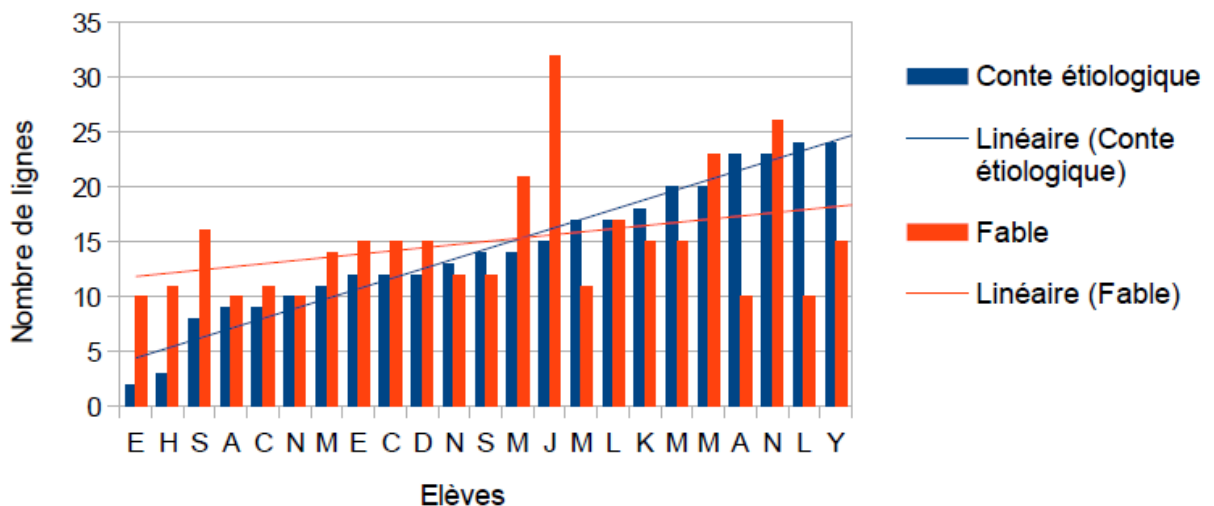


Figure 3 : Nombre de lignes écrites pour chacune des productions d'écrits

2.3. Evolution entre les deux séquences

Entre les deux productions, le bilan est le suivant :

- pour les 5 élèves "en difficulté" lors de la séquence initiale, c'est à dire ayant écrits moins de 10 lignes, ceux-ci ont tous écrits plus de 10 lignes lors de la séquence finale ;
- pour les 8 élèves étant "proches" de l'objectif donné lors de la séquence initiale, c'est à dire ayant écrits entre 10 et 14 lignes, la quantité d'écrits n'a pas évolué pour la moitié d'entre eux et augmenté pour l'autre moitié lors de la séquence finale ;
- pour les 10 élèves "en réussite" lors de la séquence initiale, c'est à dire ayant écrits au moins 15 lignes, il y a eu un "maintien" de la quantité d'écrits pour la plupart (7/10) et une diminution pour les autres (3/10) lors de la séquence finale.

		Résultats obtenus lors de la phase finale		
		Elèves en difficulté (0)	Elèves proches (11)	Elèves en réussite (12)
Résultats obtenus lors de la phase initiale	Elèves en difficulté (5)	-	4	1
	Elèves proches (8)	-	4	4
	Elèves en réussite (10)	-	3	7

Tableau 2 : Evolution de la longueur des écrits entre les deux séquences

Ainsi :

- 9 élèves sont en progression, écrivant plus de lignes entre les deux séquences ;
- 3 élèves ont écrit moins de lignes entre les deux séquences ;
- 3 élèves sont en "stagnation", écrivant entre 10 et 14 lignes, lors des deux séquences ;
- 8 élèves "se maintiennent", écrivant 15 lignes et plus, lors des deux séquences.

3. Résultats d'un point de vue qualitatif

Comme pour le critère quantitatif, les résultats obtenus pour évaluer la qualité des productions écrites sont très hétérogènes en fonction des élèves, méritant qu'on les regarde en détail.

3.1. Aspect qualitatif pour l'état initial

Concernant le premier indicateur d'ordre qualitatif, c'est à dire le nombre d'actions originales présentes dans le conte étiologique écrit, les résultats sont les suivants :

- 9 élèves ont proposé un nombre d'actions "limité", c'est à dire compris entre 1 et 2 ;
- 4 élèves ont proposé un nombre d'actions "intéressant" mais "insuffisant" : 3 ;
- 10 élèves ont proposé un nombre d'actions "satisfaisant", c'est à dire 4 et plus.

Concernant le second indicateur d'ordre quantitatif, c'est à dire le degré de compréhension du conte proposé, les résultats sont les suivants :

- 10 élèves ont rédigé un conte "difficilement compréhensible", c'est à dire dont l'enchaînement des idées ne permet pas d'expliquer une caractéristique physique ;
- 7 élèves ont rédigé un conte "partiellement compréhensible", c'est à dire dont la progression permet d'expliquer de manière incomplète une caractéristique physique ;
- 6 élèves ont rédigé un conte "compréhensible", c'est à dire dont la progression permet d'expliquer une caractéristique physique d'un être vivant.

		Nombre d'actions			Total élèves
		Limité (1 à 2)	Intéressant (3)	Satisfaisant (4 et +)	
Degré de compréhension de l'histoire	Difficile	7	-	3	10
	Partielle	2	2	3	7
	Satisfaisante	-	2	4	6
Total élèves		9	4	10	23

Tableau 3 : Croisement entre le nombre d'actions et le degré de compréhension de l'histoire pour le conte étiologique, deux indicateurs révélateurs de l'imagination des élèves

A la lecture du tableau 3, on peut donc indiquer que :

- 9 élèves semblent avoir eu des "difficultés importantes" à mobiliser leur imagination, proposant un nombre d'actions limité et un récit difficilement ou partiellement compréhensible (en gris) ;
- 5 élèves semblent avoir eu des "difficultés notables" à mobiliser leur imagination, proposant un nombre d'actions satisfaisants mais un récit manquant de sens ou un nombre d'actions intéressants mais un récit que partiellement compréhensible (en gris clair) ;
- les 9 autres élèves ne semblent pas avoir rencontré de difficultés particulières mobiliser leur imagination (en blanc).

3.2. Aspect qualitatif pour l'état final

Pour la fable, les résultats sont différents.

Concernant la capacité à produire une fable originale riche en description :

- 4 élèves ont produit des écrits proches d'une fable étudiée, éprouvant donc une réelle "difficulté" à trouver des idées originales ;
- 7 élèves ont écrit une histoire originale mais sans développer un réel cadre descriptif ;
- les 12 autres élèves ont produit une fable originale riche en description.

Concernant le second indicateur :

- 4 élèves n'ont pas proposé d'histoire entre deux personnages illustrant une morale ;
- 7 ont proposé une histoire entre deux personnages illustrant "partiellement" une morale ;
- 12 élèves ont proposé une histoire entre deux personnages illustrant une morale.

		Degré d'originalité et de richesse des descriptions			Total élèves
		Limité	Moyen	Satisfaisant	
Degré d'illustration de la morale par l'histoire	Faible	1	2	1	4
	Partiel	-	3	4	7
	Pertinent	3	2	7	12
Total élèves		4	7	12	23

Tableau 4 : Croisement entre les degrés de richesse des descriptions et d'illustration de la morale par l'histoire, pour la fable, deux indicateurs révélateurs de l'imagination des élèves

A la lecture du tableau 4, on peut donc indiquer que :

- 3 élèves semblent avoir eu des "difficultés importantes" à mobiliser leur imagination, proposant une fable trop proche de fables existantes et dont l'histoire n'illustre pas une morale (en gris) ;
- 7 élèves semblent avoir eu des "difficultés notables" à mobiliser leur imagination, leur fable étant originale et riche en description mais dont l'histoire n'illustre pas une morale ou peu fournie en détails et dont l'histoire illustre partiellement une morale (en gris clair) ;
- 13 élèves ne semblent pas avoir rencontré de difficultés particulières à mobiliser leur imagination (en blanc).

Ainsi, si l'on compare les résultats obtenus lors des deux séquences, concernant les indicateurs des critères qualitatifs, on obtient le graphique suivant :

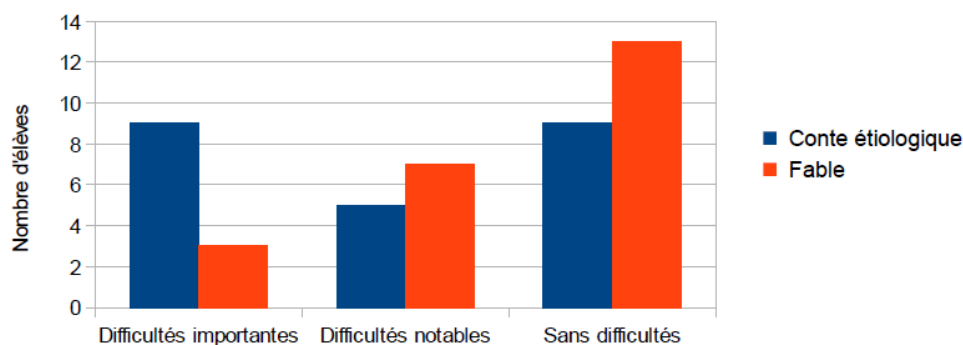


Figure 4 : Difficultés des élèves à mobiliser leur imagination d'un point de vue qualitatif pour les deux productions d'écrits

3.3. Evolution entre les deux séquences

Entre les deux productions, l'évolution des élèves est la suivante :

- pour les 9 élèves semblant avoir eu "d'importantes difficultés" lors de la séquence initiale, 7 ont fait preuve de plus d'imagination lors de la séquence finale ;
- pour les 5 élèves semblant avoir eu des "difficultés notables" lors de la séquence initiale, 1 a progressé, 1 a rencontré par la suite des "difficultés importantes" et les 3 autres ont "stagné" ;
- pour les 9 élèves ne semblant pas avoir eu de difficulté à faire preuve d'imagination lors de la séquence initiale, 6 ont conservé cette faculté lors de la séquence finale, les 3 autres ont rencontré par la suite des "difficultés notables".

		Résultats obtenus lors de la phase finale		
		Elèves en difficulté (3)	Elèves proches (7)	Elèves en réussite (13)
Résultats obtenus lors de la phase initiale	Elèves en difficulté (9)	2	1	6
	Elèves proches (5)	1	3	1
	Elèves en réussite (9)	-	3	6

Tableau 5 : Evolution de la capacité des élèves à mobiliser leur imagination d'un point de vue qualitatif entre les deux séquences

Ainsi :

- 8 élèves sont en "progression" entre les deux séquences ;
- 6 élèves "se maintiennent" ;
- 5 élèves sont en "stagnation" ;
- 4 sont en "régression".

Enfin, pour en terminer avec les résultats, comme le montre l'annexe 6, il semble qu'il y ait un lien entre la quantité de lignes écrites par les élèves et leurs difficultés à mobiliser leur imagination. En effet, de manière générale, on observe que plus les élèves ont des difficultés à mobiliser leur imagination et plus leurs écrits sont courts.

Cette tendance confirmerait, par ailleurs, le postulat formulé pour la sélection du nombre de lignes comme indicateur afin de mesurer le critère d'évaluation quantitatif des productions d'écrits.

Discussion

1. Recontextualisation

L'étude proposée a pour objectif d'évaluer les effets de l'adoption d'une posture d'auteur sur l'imagination d'élèves de Cycle 3 lors d'une tâche de production d'écrits. Pour cela, une comparaison a été réalisée entre deux productions d'écrits d'une classe de 23 élèves de CM1 : un conte étiologique, pour laquelle la posture d'auteur des élèves était partielle, et une fable, pour laquelle la posture d'auteur était totale. Les critères retenus afin de tenter d'évaluer leur imagination étaient le nombre de lignes (aspect quantitatif) ainsi que le degré d'originalité, de développement et de sens de l'histoire (aspect qualitatif).

2. Effets de la posture d'auteur

2.1. Un effet bénéfique pour les élèves les plus en difficulté

Le premier effet notable de l'adoption d'une posture totale d'auteur se manifeste au niveau de la quantité de lignes écrites. Le tableau 2 et la figure 3 nous montrent que les élèves les plus en difficulté lors de la séquence initiale, c'est à dire qui ont écrit très peu de lignes pour leur conte étiologique, ont tous progressé, écrivant au minimum 10 lignes pour leur fable. Ceci est donc un réel point positif et encourageant.

Ce constat est également observable pour les indicateurs d'ordre qualitatif. Ainsi, on observe dans le tableau 5 et la figure 4 que parmi les 9 élèves ayant eu des difficultés à mobiliser leur imagination pour écrire un récit ayant du sens et respectant la consigne lors de la séquence initiale, 7 ont progressé lors de la rédaction de la fable, ce qui constitue une proportion importante.

On peut donc supposer que faire adopter une posture d'auteur totale aux élèves grâce à la mise en place de modalités d'enseignement spécifiques est susceptible de constituer un vrai levier pour ceux qui ont des difficultés à mobiliser leur imagination, leur permettant une progression significative.

Parmi les facteurs pouvant expliquer ces résultats, j'ai pu observer les effets particulièrement positifs de **l'instauration d'une communauté d'auteurs**, grâce notamment à la mise en place de nombreux temps d'échanges collectifs. L'idée que l'auteur se nourrit des autres sans pour autant les copier se confirme donc. Ainsi, aidés et stimulés par leurs camarades pour qui l'imagination vient plus facilement, les élèves en difficulté se sentent plus à l'aise face à la leur.

Ceci leur permet d'augmenter la quantité de leurs écrits mais également la qualité, produisant un récit narratif relativement riche en imagination, original, ayant du sens et répondant à la consigne.

Pour les autres modalités, comme l'allongement du nombre de séances ou des délais entre lecture et écriture, les observations faites ne permettent pas de tirer de conclusions.

2.2. Un effet qui s'atténue avec le niveau des élèves

Les effets de la posture d'auteur sont moins visibles mais toujours présents pour les élèves "proches" des objectifs fixés. Ainsi, certains d'entre eux progressent, mais la proportion est cependant plus faible que pour les élèves "en difficulté". Le tableau 2 et la figure 3 nous montrent que sur les 8 élèves ayant écrits entre 10 et 14 lignes pour le conte étiologique, 4 progressent mais les autres ne parviennent toujours pas à atteindre les 15 lignes. D'un point de vue qualitatif, la tendance est la même, voire amplifiée, puisque selon le tableau 5 et la figure 4, sur les 5 élèves ayant fait preuve d'une imagination qualifiée de "restreinte", 1 seul progresse, 3 stagnent et 1 éprouve encore plus de difficulté à mobiliser son imagination lors de la séquence finale.

Enfin, pour les élèves ayant fait preuve d'imagination lors de la séquence initiale, donc "en réussite", les effets d'une posture d'auteur totale semblent limités. Certes, d'un point de vue quantitatif, ces élèves ne pouvaient que difficilement progresser, l'objectif attendu ayant été atteint, mais on assiste tout de même à une "régression" de la part de certains élèves, ne réussissant pas à produire 15 lignes lors de la séquence finale. Du côté de la qualité des écrits, sur les 9 élèves en réussite lors de la séquence initiale, la majorité continue à faire preuve d'imagination lors de la séquence finale, mais certains élèves régressent.

Adopter une posture d'auteur totale semble donc être moins bénéfique aux élèves qui font naturellement preuve d'imagination. Celle-ci leur permet certainement d'enrichir et consolider leur capacité, mais l'adoption d'une posture d'auteur partielle semble leur être suffisante, ces élèves étant en mesure de solliciter leur vécu et leurs connaissances pour créer un récit narratif.

2.3. Un effet à étudier à long terme

Les résultats obtenus peuvent sembler faibles par rapport à l'investissement et au temps nécessaire pour faire adopter une posture d'auteur totale aux élèves.

En effet, malgré un allongement de 4 séances, soit 3 heures et 20 minutes, la quantité d'écrits cumulée, d'environ 300 lignes, reste la même entre les deux productions, tout comme la

moyenne, d'environ 15 lignes. Les élèves ayant eus des difficultés lors de la séquence initiale à atteindre l'objectif fixé ont progressé mais pas significativement et les élèves ayant atteints l'objectif fixé lors de la première séquence n'ont pas doublé leur nombre de lignes lors de la séquence finale, comme le montre la figure 3. De plus, si l'on compare le nombre moyen de lignes écrites, consultable en annexe 7, on constate même que les écrits des élèves "en réussite" ont diminué et ceux des élèves "en difficulté" ont tout juste atteint ou dépassé les 10 lignes. Concernant les aspects qualitatifs, les résultats sont encourageants puisque 12 élèves sont en réussite et 8 élèves progressent entre les deux séquences. Cependant, on peut noter que certains élèves régressent, démontrant la fragilité de leur capacité à mobiliser leur imagination, ou stagnent, n'arrivant pas à progresser.

Ce constat négatif est cependant à minimiser du fait que la progression des élèves ne peut pas être immédiate mais est progressive dans le temps. Comme on a pu le voir dans l'état de l'art, la production d'écrits est une pratique récente pour l'élève de Cycle 3. L'enjeu est donc d'inscrire dans la durée la mise en place des modalités d'enseignements préconisées permettant l'adoption d'une posture d'auteur totale par les élèves. Les résultats à long terme seront alors intéressants à observer.

3. Limites & perspectives

3.1. Limites

Plusieurs limites sont à citer concernant cette étude.

La première limite est liée à la taille restreinte de l'échantillon, l'étude n'ayant portée que sur une classe de 23 élèves. Or, ce qui est vrai pour une classe peut ne pas l'être pour une autre. Les résultats obtenus ne peuvent donc être étendus. Conscient de ce biais, l'étude n'a cependant pas pu être étendue au-delà de ma classe du fait du fonctionnement de mon école, ne prévoyant pas de décroisement entre classes. Cette étude a cependant le mérite de présenter les résultats d'un échantillon : une classe, concernant les préconisations données par la recherche et les institutions en matière d'imagination en production d'écrits.

La comparaison entre deux genres proches mais différents peut également être reprochée. Un conte étiologique n'est pas une fable. Dans l'idéal, il aurait mieux valu comparer un même genre. Ceci a engendré des difficultés à trouver des indicateurs d'ordre qualitatif, de comparer les résultats obtenus et d'en tirer des conclusions. Par ailleurs, certains élèves étaient plus à l'aise

avec la fable que le conte étiologique et inversement, ce qui explique la "régression" de certains, en termes d'idées et donc d'imagination. Le temps cependant manquait pour faire l'étude sur un seul et même genre. Néanmoins, on peut supposer qu'un élève ayant de solides compétences en matière d'imagination est susceptible de les transférer à différents genres. Par ailleurs, la tâche demandée : un travestissement littéraire, était la même pour les deux productions.

Enfin, l'imagination en production d'écrits est un sujet complexe. En effet, comme l'indique Dosnon (1996), citée dans l'état de l'art, il est difficile de donner une définition de l'imagination. Il est donc encore plus difficile de l'estimer et de l'évaluer. Les différents critères et indicateurs retenus peuvent être débattus et discutés, pouvant être perçus comme pas assez pertinents et complets, basés sur des postulats. Cependant, ils sont directement tirés de la grille EVA et l'indicateur retenu pour mesurer le critère d'évaluation quantitatif, à savoir : le nombre de lignes, semble se confirmer au vu des résultats obtenus et présentés en annexe 6. De plus, la recherche sur les évaluations des productions d'écrits et la capacité d'imagination des élèves est encore peu développée, faisant dire à Lavieu-Gwozdz (2013) en conclusion d'un de ces articles "que l'ensemble de ces données semble indiquer que la créativité reste peu évaluée dans les productions d'écrits" (Lavieu, 2013, p. 92). Il faut donc voir cette étude comme une réflexion sur cette question. Une recherche d'articles plus approfondie sur la thématique de l'évaluation de l'imagination des écrits des élèves permettrait certainement d'améliorer ce biais.

3.2. Perspectives

Souhaitant en savoir davantage sur les potentiels freins de l'imagination de mes élèves, d'autant plus qu'il semble y avoir peu de liens entre le niveau général scolaire d'un élève et sa capacité à faire preuve d'imagination comme l'attestent les annexes 8 et 9, un questionnaire complémentaire, consultable en annexe 10, leur a été soumis.

En étudiant leurs réponses, un premier constat lié à leur expérience de lecteur est à noter :

- presque tous les élèves de la classe aiment lire (20/23) ;
- parmi les élèves qui semblent avoir des difficultés à mobiliser leur imagination lors des productions d'écrits seuls 2 élèves n'aiment pas lire, les autres lisant même beaucoup ;
- mais ces derniers lisent uniquement des ouvrages illustrés types BD et mangas ;
- la diversité de genres littéraires lus augmente chez les élèves semblant avoir plus de facilité à mobiliser leur imagination.

Ainsi, plus que la littérature, c'est la diversité de la littérature qui semblerait jouer un rôle important pour l'imagination des élèves. De plus, ceci confirme les conclusions de travaux de

recherche et préconisations institutionnelles indiquant que l'expérience de lecteur de l'élève joue un rôle potentiellement important sur sa faculté d'imagination.

Le second constat concerne l'expérience de scripteur de l'élève :

- la totalité des élèves indiquant avoir peu d'imagination ont mentionné qu'ils n'aimaient pas écrire ;
- ce "désamour" de l'écriture est lié selon eux en premier lieu à des douleurs au poignet ;
- par ailleurs, ces élèves assimilent l'acte d'écrire aux devoirs et aux obligations.

Une mauvaise maîtrise du geste graphique de l'écrit pourrait donc être un frein potentiel à l'imagination, tout comme une vision négative de l'acte d'écriture. Autrement dit, l'expérience scripturale de l'élève et la représentation qu'il a de l'écriture sont susceptibles d'avoir des effets potentiels significatifs sur l'élève auteur.

Ainsi, l'imagination semblerait être freinée par une mauvaise maîtrise de l'acte d'écriture en tant que tel, tout comme le manque de lecture. Il semble donc primordial de travailler la maîtrise du geste graphique et de forger une culture littéraire chez les élèves, dès le plus jeune âge.

Conclusion

Un projet de production d'écrits peut être une tâche difficile pour les élèves de Cycle 3, notamment du fait de ce que les élèves appellent un manque "d'inspiration", du moins "d'imagination". Les raisons précises qui poussent les élèves à dresser ce constat d'eux même sont difficiles à cerner, l'imagination étant un sujet complexe à définir et à évaluer.

Cependant, l'imagination peut être travaillée à l'école, les programmes actuels cherchant même à la favoriser. Ainsi, afin de stimuler cette faculté dans les productions d'écrits des élèves, la posture d'auteur préconisée par les chercheurs en didactique et les institutions semble être une solution intéressante, notamment pour les élèves les plus en difficulté.

Cette posture d'auteur se traduit par la mise en place de modalités d'enseignement spécifiques visant à considérer les élèves comme de véritables auteurs. Ainsi, un projet de production d'écrits se prépare en amont, avec des temps collectifs de lecture et de compréhension d'œuvres littéraires, permettant aux élèves de nourrir leur imagination. Les élèves doivent ensuite être préparés et se préparer à leur projet d'écriture grâce à des temps d'appropriation ainsi qu'une consigne claire appelant leur imagination. Enfin, il est primordial que les élèves soient en mesure de mobiliser leurs capacités imaginatives en puisant dans leurs ressources personnelles mais aussi en les partageant lors de temps collectifs avec les autres élèves, faisant du groupe-classe une communauté d'auteurs.

Les effets de la posture d'auteur sur l'imagination des élèves, à défaut de s'en ressentir à court terme, devraient s'en ressentir à plus long terme, en répétant ces modalités. Elle ne semble cependant pas être la seule modalité permettant de favoriser l'imagination des élèves, la maîtrise du geste graphique et la découverte d'œuvres littéraires variées semblant également avoir des répercussions

Bibliographie

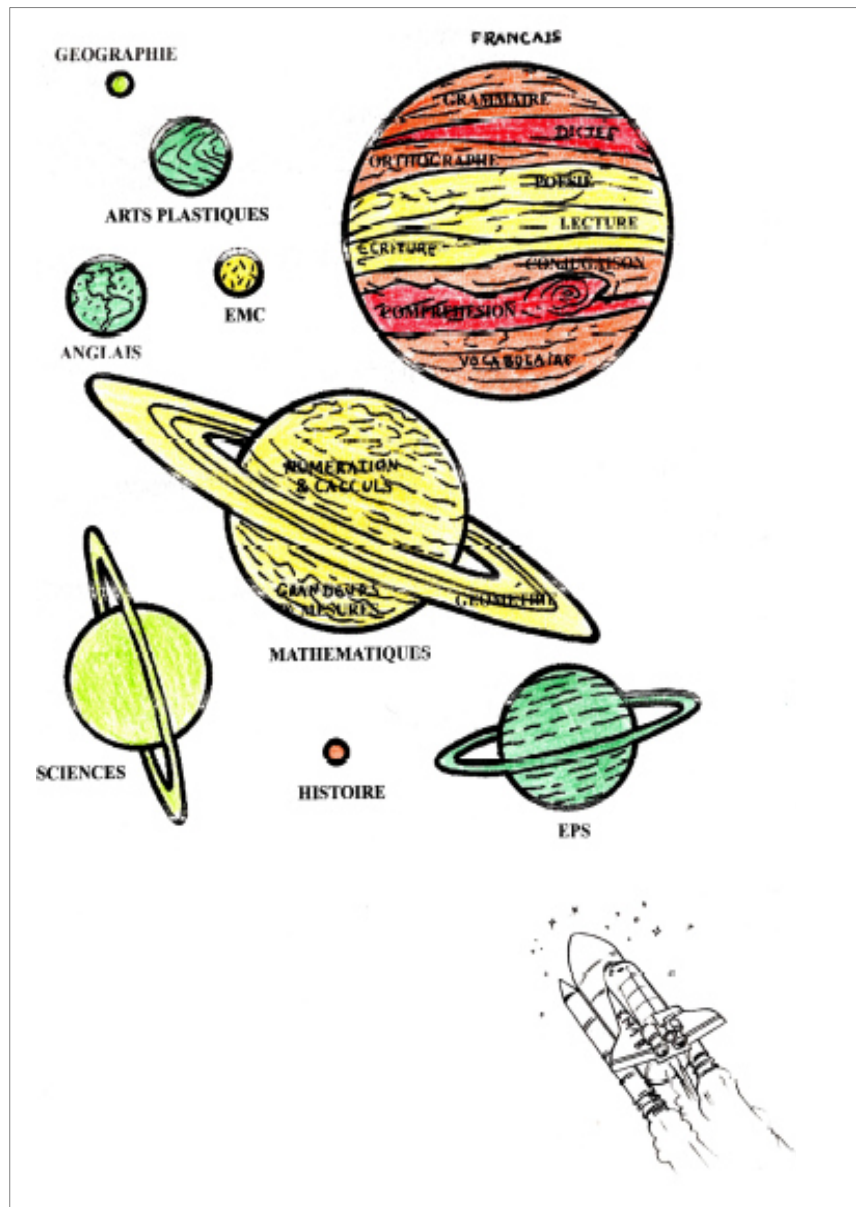
- Archambault, A. & Venet, M. (2007). Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : d'un acte spontané à une activité consciente. *Revue des sciences de l'éducation*, 33, pp. 5-24.
- Baptiste, L. (2005). Chronique « histoire de l'enseignement ». Pratique littéraire de l'écriture à l'école primaire, qu'est-ce qui est en jeu ?. *Le français aujourd'hui*, 2, pp. 111-116.
- Bernard, H. & Faure, A. (2009). *Phil'Art, C'est quoi l'imaginaire ?*. Toulouse : Editions Milan.
- Bucheton, D. (2006). Les postures d'écriture et de lecture : la diversité des modes de penser-parler-apprendre. *Langages et pratiques*, 37, pp. 29-39.
- Canvat, K. & Vandendorpe, C. (1996). La fable comme genre : essai de construction sémiotique. *Pratiques linguistique, littérature, didactique*, 91, pp. 27-56.
- Delcambre, I. (2007). Du sujet scripteur au sujet didactique. *Le français aujourd'hui*, 2, pp. 33-41.
- Dictionnaire de l'Académie Française. (s.d.). Imagination ; Inspiration. Repéré à <https://www.dictionnaire-academie.fr/> le 24/02/21.
- Dosnon, O. (1996). Imaginaire et créativité : éléments pour un bilan critique. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 89, pp. 5-24.
- Inisan, J.-F. (2013). Apprendre le récit au collège. *Recherches*, 59, p. 113-134
- Lavieu-Gwozdz, B. (2013). Évaluation et production d'écrits : Le poids de la linguistique et de la créativité. *Le français aujourd'hui*, 2, pp. 83-93.
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). (2008). *Une culture littéraire à l'école. Littérature à l'école. Ressources pour le cycle 3*. Repéré à https://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf le 22/03/21.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS). (2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle. Repéré à https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/84/6/2015_BO_SPE_2_4048_46.pdf le 13/10/20.

- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS). (2020). Programme du Cycle 2 en vigueur à la rentrée 2020. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf le 13/10/20.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS). (2020). Programme du Cycle 3 en vigueur à la rentrée 2020. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf le 13/10/20.
- Pacteau, C. & Lubart, T. (2005). Le développement de la créativité. Repéré à https://www.scienceshumaines.com/le-developpement-de-la-creativite_fr_5213.html le 11/04/21.
- Promonet, A. (2019, 16-17 mai). *Les auteurs à l'école. Etude de formes d'auctorialité apprenante*. Colloque international Narrations auctoriales dans l'espace public : comment penser et repenser l'auteur ?, Campus de Metz.
- Quet, F. (2008). Rédiger, s'exprimer, produire. Écrire à l'école primaire dans les années 1990. *Recherches & Travaux*, 73. pp. 105-121.
- Reuter, Y. (1996). Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 89, pp. 25-44.
- Rodari, G. (1997). *Grammaire de l'imagination*. Voisins-le-Bretonneux : Editions Rue du monde.
- SCEREN. (2008). *Les cahiers de Lire écrire à l'école. Adapter des œuvres littéraires pour les enfants*. Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble
- Tauveron, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui*, 2, pp. 75-82.
- Tauveron, C. & Seve, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Trésor de la Langue Française informatisé. (s.d.). Auteur ; Créativité ; Imagination ; Inspiration. Repéré à <http://atilf.atilf.fr/> le 15/02/21
- Weinberg, A. (2010). Qu'est-ce que l'esprit créatif ?. Repéré à https://www.scienceshumaines.com/qu-est-ce-que-l-esprit-creatif_fr_26404.html le 11/04/21.

Annexes

Annexe 1 : Sondage réalisé auprès des élèves en début d'année afin de connaître leur attrait pour chacun des enseignements	I
Annexe 2 : Grille EVA	II
Annexe 3 : Descriptif de la séquence sur les contes étiologiques	III
Annexe 4 : Descriptif de la séquence sur les fables	IV
Annexe 5 : Comparatif détaillé des modalités d'enseignement mises en oeuvre en faveur de l'adoption d'une posture d'auteur entre les deux séquences	VI
Annexe 6 : Tableaux croisant les critères d'évaluation d'ordres quantitatifs et qualitatifs de l'imagination des élèves	VII
Annexe 7 : Tableau présentant la moyenne du nombre de lignes écrites par catégorie d'élèves en fonction de la longueur de leur écrit	VII
Annexe 8 : Tableau croisant le niveau scolaire général des élèves et la longueur des écrits.....	VIII
Annexe 9 : Tableau croisant le niveau scolaire général des élèves et leurs difficultés à mobiliser leur imagination	VIII
Annexe 10 : Questionnaire soumis aux élèves après leurs deux productions d'écrits afin d'obtenir plus d'informations sur leurs perceptions et leurs pratiques de l'écriture	IX

Annexe 1 : Sondage réalisé auprès des élèves afin de connaître leur attrait pour chacun des enseignements



Les couleurs représentées correspondent à la synthèse de l'ensemble des sondages.

Le code couleur est le suivant :

Vert foncé :	J'aime beaucoup
Vert clair :	J'aime bien
Jaune :	J'aime moyen
Orange :	Je n'aime pas trop
Rouge :	Je n'aime pas

Annexe 2 : Grille EVA

Unités Points de vue	Texte dans son ensemble (niveau textuel)	Relations entre les phrases (niveau mésostructurel)	Phrase (niveau microstructurel)
Pragmatique (1)	1) - L'auteur tient-il compte de la situation ? (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) - A-t-il choisi un type d'écrit adapté ? (lettre, fiche technique, conte, ...) - L'écrit produit-il l' effet recherché ? (informer, faire rire, convaincre, ...)	4) - Le guidage du lecteur est-il assuré ? (utilisation d'organismes textuels : d'une part ... d'autre part, ensuite, enfin, ...) - Les choix thématiques (2) sont-ils pertinents ? - La cohérence thématique (3) est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements)	7) - La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase ...) - Les choix énonciatifs (6) sont-ils pertinents ?
Sémantique	2) - L' information est-elle pertinente et cohérente ? - Le choix du type de texte (narratif, explicatif, descriptif, prescriptif, poétique, argumentatif) est-il approprié ? - Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de la langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?	5) - La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre) - Les substituts (4) sont-ils appropriés ? - L' articulation entre les phrases propositions est-elle marquée efficacement (connecteurs logiques, temporels) ?	8) - Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots) - Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, d'incohérences, ...)
Unités Points de vue	Texte dans son ensemble	Relations entre les phrases	Phrase
Morphosyntaxique	3) - Le mode d'organisation correspond-il au type de texte choisi ? - Le système des temps est-il pertinent et homogène ? (par exemple, imparfait/passé composé pour un récit) - Les valeurs des temps verbaux est-elle bien maîtrisée ?	6) - La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise, ...) - La cohérence temporelle (5) est-elle assurée ? - La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?	9) - La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? - La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison) - L' orthographe lexicale (7) est-elle, dans l'ensemble, correcte ? - L' orthographe grammaticale (8) est-elle, dans l'ensemble, correcte ?
Aspects matériels	10) - Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural, ...) - La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères, ...) - L' organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations, ...)	11) - La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition, typographie avec décalage, sous-titres, ...) - La punctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, punctuation du dialogue, ...)	12) - La punctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses, ...) - Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres, ...)

Source : http://data.over-blog-kiwi.com/0/60/92/24/201305/ob_3af6b1_evaluation-des-productions.PDF

Annexe 3 : Descriptif de la séquence sur les contes étiologiques

	Tache	Contes étiologiques étudiés	Objectif(s)	Activités	Modalités
Séance 1 (50 mn)	Découverte et étude d'un conte étiologique	Pourquoi les corbeaux sont ils noirs ?	Repérer les grandes parties d'un conte étiologique et les mots qui les annoncent	Lecture	Individuel & Collectif
				Questions sur le titre, le personnage et l'histoire	Individuel
				Mise en commun	Collectif
Séance 2 (50 mn)	Analyse de 3 autres contes étiologiques	Pourquoi le chameau est il laid ? Pourquoi la hyène rit ? Pourquoi le sapin garde t il ses feuilles l'hiver ?	Comprendre les caractéristiques d'un conte étiologique	Lecture	Individuel & Collectif
				Questions	Individuel
				Mise en commun	Collectif
Séance 3 (50 mn)	Etude d'un conte étiologique	Pourquoi le lapin a t il de grandes oreilles ?	S'exercer sur le repérage des 3 grandes parties & Donner un titre	Exercice : Texte Puzzle	Individuel puis binome
				Mise en commun	Collectif
Séance 4 (50 mn)	Etude de 4 autres contes étiologiques	Le chameau et sa bosse L'enfant d'Eléphant Le léopard et ses taches Le jour où le tigre a eu des rayures	Travail sur les titres	Exercice : Rassemblement d'extraits (début et fin) et de leur titre	Individuel
				Mise en commun	Collectif
Séance 5 (50 mn)	Ecriture d'un conte étiologique	-	Ecrire son propre conte étiologique	Recherche d'idées	Individuel
				Rappel des caractéristiques d'un conte étiologique	Individuel
				Ecriture	Individuel
Séance 6 (50 mn)	Ecriture d'un conte étiologique	-	Ecrire son propre conte étiologique	Ecriture	Individuel
				Vérification du respect des caractéristiques et des normes	Individuel
				Réécriture	Individuel
Séance 7 (50 mn)	Réécriture de son conte	-	Améliorer son conte étiologique	Réécriture	Individuel

Annexe 4 : Descriptif de la séquence sur les fables

	Tâche	Fables de Jean de La Fontaine	Objectif(s)	Activités	Modalités
Séance 1 (50 mn)	Découverte et étude de 3 fables	Le lion & Le rat	Comprendre l'histoire racontée par une fable	Lecture	Individuel & Collectif
				Questions sur le titre, les personnages et la péripétie	Collectif
Séance 2 (50 mn)	Analyse des 3 fables	Le corbeau & Le renard	Repérer les grandes parties d'une fable	Lecture	Individuel & Collectif
		Le chêne & Le roseau		Questions sur le déroulé et la trame narrative	Collectif
Séance 3 (50 mn)	Bilan de l'analyse des 3 fables	Le chêne & Le roseau	Comprendre les caractéristiques des fables	Questions sur les points communs	Collectif
				Elaboration d'un tableau	Collectif
Séance 4 (50 mn)	Etude d'une fable	Le lièvre & La tortue	S'exercer à comprendre une fable et à repérer ses grandes parties	Lecture	Individuel & Collectif
				Questions sur les personnages, la péripétie, le déroulé et la trame narrative	Individuel
				Mise en commun	Collectif
Séance 5 (50 mn)	Etude d'une fable	La cigale & La fourmi	S'exercer à comprendre une fable et à repérer ses grandes parties	Lecture	Individuel & Collectif
				Questions sur les personnages, la péripétie, le déroulé et la trame narrative	Individuel
				Mise en commun	Collectif
Séance 6 (50 mn)	Etude d'une fable	La colombe et la fourmi	S'exercer à comprendre une fable et à repérer ses grandes parties	Exercice Texte puzzle	Individuel
				Mise en commun	Collectif
	Préparer l'écriture d'une fable	-	Trouver des idées pour écrire sa propre fable	Recherche de personnages	Collectif
Séance 7 (50 mn)	Etude d'une fable	L'âne & Le cheval	S'exercer à comprendre une fable et à repérer ses grandes parties	Questions sur les personnages, la péripétie, le déroulé et la trame narrative	Collectif
		Mise en commun		Collectif	
	Préparer l'écriture d'une fable	-	Trouver des idées pour écrire sa propre fable	Recherche de morales	Collectif
Séance 8 (50 mn)	Ecriture d'une fable	-	Ecrire sa propre fable	Rappel des caractéristiques d'une fable	Collectif
				Ecriture	Individuel

Séance 9 (50 mn)	Ecriture d'une fable	-	Ecrire sa propre fable	Echange avec les autres sur son écrit	Collectif
				Ecriture	Individuel
Séance 10 (50 mn)	Ecriture d'une fable	-	Ecrire sa propre fable	Echange avec les autres sur son écrit	Collectif
				Ecriture	Individuel
				Vérification du respect des caractéristiques et des	Individuel
Séance 11 (50 mn)	Réécriture de sa fable	-	Améliorer sa fable	Réécriture	Individuel

Annexe 5 : Comparatif détaillé des modalités d'enseignement mises en oeuvre en faveur d'une posture d'auteur entre les deux séquences

		Contes étiologiques	Fables	
Nombre de séances		7	11	
Temps total		5h50min	9h10min	
En amont de la production d'écrits	Nombre de séances		4	6
	Temps		3h20min	4h35min
	Lecture d'oeuvres littéraires	Nombre d'oeuvres	9	7
		Temps individuels	X	X
		Temps collectifs	X	X
	Compréhension d'oeuvres littéraires	Temps individuels	X	X
Temps collectifs		X	X	
Au lancement de la production d'écrits	Nombre de séances		-	-
	Temps		15min	15min
	Consigne	Claire, précise & cadrée	X	X
		Ludique & Stimulante	X	X
Pendant la production d'écrits	Nombre de séances		3	5
	Temps		2h15min	4h20min
	Echange avant le projet d'écriture	Temps collectifs		X
	Ecriture	Temps individuels	X	X
		Temps collectifs		X
	Réécriture	Temps individuels	X	X
Temps collectifs			X	

Annexe 6 : Tableaux croisant les critères d'évaluation d'ordres quantitatifs et qualitatifs de l'imagination des élèves

Tableau A : Résultats pour le conte étiologique

		Difficultés des élèves à mobiliser leur imagination		
		Difficultés importantes (3)	Difficultés notables (9)	Sans difficultés (13)
Longueur des écrits	Elèves en difficulté (0)	5	-	-
	Elèves proches (11)	2	1	5
	Elèves en réussite (12)	2	4	4

Tableau B : Résultats pour la fable

		Difficultés des élèves à mobiliser leur imagination		
		Difficultés importantes (3)	Difficultés notables (9)	Sans difficultés (13)
Longueur des écrits	Elèves en difficulté (0)	-	-	-
	Elèves proches (11)	1	4	6
	Elèves en réussite (12)	2	3	7

Annexe 7 : Tableau présentant la moyenne du nombre de lignes écrites par catégorie d'élèves en fonction de la longueur de leurs écrits

		Longueur des écrits		
		Moins de 10 lignes (moyenne)	Entre 10 et 14 lignes (moyenne)	15 lignes et plus (moyenne)
Nombre d'élèves	Conte étiologique	5 (6,2)	8 (12,25)	10 (20,1)
	Fable	- (-)	11 (11)	12 (18,75)

Annexe 8 : Tableau croisant le niveau scolaire général des élèves et la longueur des écrits

			Niveau scolaire général		
			Elèves en difficulté (5)	Elèves sans difficultés (13)	Elèves ayant des facilités (5)
Longueur des écrits	Conte étiologique	Elèves en difficulté (0)	1	3	1
		Elèves proches (11)	1	5	2
		Elèves en réussite (12)	3	5	2
	Fable	Elèves en difficulté (0)	-	-	-
		Elèves proches (11)	1	7	3
		Elèves en réussite (12)	4	6	2

Annexe 9 : Tableau croisant le niveau scolaire général des élèves et leurs difficultés à mobiliser leur imagination

			Niveau scolaire général		
			Elèves en difficulté (5)	Elèves sans difficultés (13)	Elèves ayant des facilités (5)
Difficultés des élèves à mobiliser leur d'imagination	Conte étiologique	Difficultés importantes (9)	2	5	2
		Difficultés notables (5)	3	2	-
		Sans difficultés (9)	-	6	3
	Fable	Difficultés importantes (3)	1	2	-
		Difficultés notables (8)	2	5	1
		Sans difficultés (12)	2	6	4

Annexe 10 : Questionnaire soumis aux élèves après leurs deux productions d'écrits afin d'obtenir plus d'informations sur leurs perceptions et leurs pratiques de l'écriture

LECTURE					
Lire :	J'adore	J'aime bien	J'aime moyen	Je n'aime pas trop	Je déteste
Pourquoi ?					
Je lis	livres par		.		
Je lis les livres suivants (genre) :					
ECRITURE					
Ecrire :	J'adore	J'aime bien	J'aime moyen	Je n'aime pas trop	Je déteste
Pourquoi ?					
J'écris à la maison :	Souvent	Des fois	Rarement	Jamais	
J'écris les choses suivantes :					
Je trouve qu'écrire c'est fatigant :	OUI		NON		
Je n'ai pas d'idées quand il faut écrire	OUI		NON		
DESSINER					
Dessiner :	J'adore	J'aime bien	J'aime moyen	Je n'aime pas trop	Je déteste
Pourquoi ?					
Je dessine à la maison :	Souvent	Des fois	Rarement	Jamais	
Je dessine les choses suivantes :					
Je n'ai pas d'idées quand il faut dessiner	OUI		NON		

Année universitaire 2020-2021

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré

Titre du mémoire : Production d'écrits & Imagination au Cycle 3
Auteur : Pierre JOUBERT

Résumé :

La productions d'écrits constitue un enseignement majeur des élèves au Cycle 3, leur apprenant à communiquer et à s'exprimer, et leur permettant de travailler une faculté : l'imagination.

Faire preuve d'imagination n'est pas si aussi facile que ce que l'on pourrait penser pour un enfant. Il faut en effet la nourrir, la mobiliser puis réussir à l'exprimer.

Longtemps non prise en compte par les didacticiens, car jugée non essentielle, mais également parce que sa définition est complexe, l'imagination est de plus en plus étudiée par les chercheurs en didactique de l'écriture et fait une entrée progressive dans les programmes scolaires.

Afin de favoriser l'imagination dans les productions d'écrits, ceux-ci préconisent la mise en place de modalités d'enseignement spécifiques visant à faire adopter aux élèves une « posture d'auteur », tout au long du projet d'écriture.

L'effet de la posture d'auteur sur l'imagination a été mesuré dans une classe de CM1, grâce à la comparaison de deux productions d'écrits littéraires. Il en ressort qu'elle a un effet important sur l'imagination des élèves notamment ceux qui ont le plus de difficultés à la mobiliser. Par ailleurs, il s'avère que les phases collectives sont essentielles pour la réussite d'un projet d'écriture.

Mots clés : productions d'écrits, didactique de l'écriture, Cycle 3, imagination, posture d'auteur

Abstract:

The production of writings constitutes a major teaching of the pupils in Cycle 3, teaching them to communicate and to express themselves, and allowing them to work a faculty: the imagination.

Showing imagination is not as easy as it might seem for a child. We must indeed nourish it, mobilize it and then succeed in expressing it. Long not taken into account by didacticians, because it was considered non-essential, but also because its definition is complex, the imagination is increasingly studied by researchers in the teaching of writing and is gradually entering school curricula.

In order to encourage the imagination in writing productions, they recommend the establishment of specific teaching methods aimed at making students adopt an “author's posture” throughout the writing project.

The effect of author's posture on the imagination was measured in a CM1 class, by comparing two productions of literary writings. It shows that it has a significant effect on the imagination of pupils, especially those who have the most difficulty in mobilizing it. In addition, it turns out that the collective phases are essential for the success of a writing project.

Keywords : writing productions, writing didactics, Cycle 3, imagination, author's posture