Ninon SATRE

LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE AU SERVICE DE L'IMAGINATION CREATRICE CHEZ LES ELEVES DE CYCLE 3

Appui sur les albums de Claude Ponti

Mémoire sous la direction de Jean-Luc PERROT

Séminaire Éducation artistique

Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Année universitaire 2019-2020

Avertissement

Cette version en ligne du mémoire ne contient pas l'intégralité des annexes. Notamment, n'est pas présente l'annexe vidéo n° XIV.

J'accepte d'être sollicitée par d'autres chercheurs ou étudiants à l'adresse mail suivante : satre.ninon@gmail.com

Résumé : Les livres font-ils grandir les enfants ? Si nous encourageons souvent ces derniers à lire, à se documenter et à montrer de la curiosité face aux œuvres littéraires, pouvons-nous toutefois affirmer que les albums de jeunesse les aident à acquérir et à développer de nouvelles compétences, notamment dans leur propre recours à l'imagination? Dans le cadre d'un projet artistique et numérique mené en classe auprès d'élèves de cycle 3, nous nous intéresserons au processus de création. Celui-ci sera entouré de phases d'acculturation littéraire et de productions individuelles et collectives.

Mots-clés : imagination, littérature, création, éducation, enseignement.

Abstract : Do books make children grow? If we often encourage them to read, to document themselves and to show curiosity to literary works, can we however assert that children's books help them to acquire and to develop new skills, especially in their own use of imagination? As part of an artistic and digital project carried out in class with Cycle 3 students, we will focus on the creative process. This one, will be surrounded by phases of literary acculturation and individual and collective productions.

Key words : imagination, literature, creation, education, teaching.

Remerciements

Je tiens à présenter mes remerciements à toutes les personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire.

Tout d’abord, je remercie Monsieur PERROT, mon directeur de mémoire, formateur en éducation musicale à l’INSPE de Saint-Étienne, pour son soutien et ses nombreux conseils.

Mes pensées vont aussi à Monsieur Claude Ponti, qui a pris le temps de répondre à mes questions. Je le remercie pour sa gentillesse et sa disponibilité.

Je remercie également mes élèves, qui ont participé activement à ce projet et sans qui ce mémoire n’aurait été possible.

Pour finir, j’adresse mes remerciements à tous mes proches, pour m'avoir soutenue et encouragée dans la rédaction de ce mémoire. Je les remercie pour leur contribution dans la relecture et la correction.

Table des matières

INTRODUCTION 1

1. L'imagination au sein de notre société 3

1.1 L'imagination : une réalité complexe 3

1.2 La valeur accordée à l'imagination 6

1.3 L'imagination de l'enfant à l'adulte 9

1.4 Les origines de l'imagination 10

1.5 Vers un développement de l'imagination 16

1.6 Le lien entre l'imagination et la littérature de jeunesse 20

1.7 L'accès à la littérature de jeunesse 21

1.8 La place de l'imagination à l'école 25

2. La création littéraire et artistique en classe 29

2.1 Le projet littéraire initial 29

2.2 À la découverte de l'univers de Claude Ponti 31

2.3 De la réception à la production d'écrit 32

2.4 Les difficultés rencontrées 35

2.5 Vers un projet artistique et plus seulement littéraire 37

2.6 Les disciplines concernées 39

2.7 La mise en place du projet artistique final 44

3. Les élèves en création : étude des observables en classe 48

3.1 Les attentes de départ face aux premières observations 48

3.2 Du premier écrit à la production finale 50

3.3 L'évaluation des élèves 53

3.4 L'engagement des élèves au cours de la séquence 55

3.5 Les éléments à retenir du projet 56

3.6 Les remédiations possibles à l'issue du projet 58

CONCLUSION 60

BIBLIOGRAPHIE 63

ANNEXES 68

Annexe I – L'échange avec Claude Ponti (remis en forme) ……..…….69

Annexe II – Le plan de la séquence pédagogique ……..…….71

Annexe III – Les fiches de préparation des séances ……...73

Annexe IV – Les albums de Claude Ponti sélectionnés pour le projet ……...….81

Annexe V – Le document élève « A la découverte de Claude Ponti » ……...….82

Annexe VI – Le document élève « Fiche d'identité d'une œuvre de Claude Ponti » ….....83

Annexe VII – Les productions de deux élèves, par étapes ……..…84

Annexe VIII – Le document élève « Écrire une histoire » …….....86

Annexe IX – Les photographies du script et des illustrations par les élèves ……...…87

Annexe X – Les photographies de l'utilisation des tablettes numériques par les élèves 88

Annexe XI – La grille de remédiation de deux élèves pour l'atelier en tutelle ……89

Annexe XII – Le premier travail d'écriture d'une élève ……90

Annexe XIII – Le premier travail d'écriture de cinq élèves ……...91

Annexe XIV – Les livres numériques des élèves

Annexe XV– La double évaluation ……92

INTRODUCTION

En 2002, l'Éducation Nationale mentionne pour la première fois les albums de jeunesse dans les programmes scolaires[1]. Elle leur reconnaît alors explicitement un rôle dans les apprentissages des élèves. Aujourd'hui, les livres pour enfants font partie intégrante de l'enseignement. Ils constituent en effet un moyen efficace pour développer les compétences linguistiques et langagières, pour comprendre les différents points de vue et les implicites, mais aussi pour découvrir un autre usage de la langue.

L'un des enjeux principaux de l'étude des albums reste l'acculturation des élèves, liée de près à l'enrichissement personnel. Les albums participent considérablement à l'acquisition d'une culture commune, priorité nationale depuis la rentrée 2016[2]. La familiarisation avec l'imaginaire constitue également un enjeu majeur. Ce dernier point nous intéresse particulièrement, c'est pourquoi il figurera au cœur de ce travail de recherche.

La notion d'imaginaire est une question complexe qui touche à différents domaines (psychologie, sciences cognitives). La pensée divergente est présente chez tous et nécessite d'être entretenue. Cette dernière correspond au fait d'envisager différents points de vue et solutions possibles à un problème. Elle permet d'imaginer des scénarios possibles sans qu'ils ne soient jamais produits. Ainsi, travailler sur l'imagination rend possible son développement et ouvre alors à de nouvelles représentations. Il est donc très important de cultiver cette pensée divergente chez les élèves afin de développer leur champ de projections, mais aussi afin de leur permettre de réfléchir par eux-mêmes, de manière libre et non bornée, ce que valorise de plus en plus notre système éducatif français.

Nous pouvons souvent entendre dire que la littérature de jeunesse permet de développer l'imagination des enfants. Une telle affirmation nécessite d'être argumentée et prouvée par des

---

[1] Eduscol, Bulletin officiel de l'Éducation Nationale hors-série n° 1 du 14 février 2002. Disponible sur internet : https://www.education.gouv.fr/bo//2002/hs1/default.htm, (consulté le 15 mars 2019).

[2] Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Disponible sur internet : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&categorieLien=id#JORFARTI000027678143 (consulté le 16 mars 2020).

exemples. C'est pourquoi nous mènerons une étude de cas nous permettant de vérifier la véracité de ces propos par le biais de critères observables. Cette étude aura lieu au sein de la classe de CM1-CM2 de l'école de Saint-Vincent-de-Boisset, située dans la Loire (42).

Ce mémoire s'appuiera par les albums de Claude Ponti. Cet auteur propose aux lecteurs un univers singulier qui laisse souvent place à la libre interprétation. Ses œuvres peuvent ainsi être qualifiées de résistantes. Les textes dits « résistants » s'opposent aux textes « lisses ». Un texte lisse est un texte simple, voire simpliste, qui n'a pas d'enjeu et qui peut être lu par les élèves de manière totalement autonome. Pour travailler de façon efficace avec ces derniers, il est nécessaire d'avoir recours à des textes résistants, parfois appelés « proliférants » ou « réticents », desquels nous pouvons tirer des clefs et interroger les problèmes de compréhension. Dans les textes proliférants, le sens n'est jamais épuisé et permet de susciter l'interprétation, c'est notamment le cas pour les contes ou les fables. Ces textes contiennent souvent des implicites qu'il est important de travailler en classe pour éclairer le sens.

En étudiant des ouvrages de littérature de jeunesse tels que ceux de Claude Ponti, les élèves seront nécessairement amenés à questionner leurs propres représentations et leur vision du monde ; nous pouvons alors supposer que leur imagination en sera grandie.

Nous pouvons alors formuler la problématique suivante :

La littérature de jeunesse contribue-t-elle au développement de l'imagination créatrice les élèves de cycle 3 ? Si tel est le cas, alors comment cela prend-il forme ?

1. L'imagination au sein de notre société

1.1 L'imagination : une réalité complexe

Comment définir l'imagination ? Cette question peut sembler innocente. Nous pourrions tenter d'y répondre assez naturellement en affirmant qu'il s'agit de ce qui n'existe pas, des choses irréelles. Nous pourrions d'ailleurs illustrer cela en prenant l'exemple des compagnons imaginaires, aussi appelés « amis imaginaires », créés par les enfants. Toutefois, la réponse à cette interrogation n'est pas si évidente et est bien plus profonde que ce que l'on pourrait croire.

Chez les chercheurs eux-mêmes, il n'y a pas de consensus sur une définition unique et universelle du mot « imagination ». Afin de définir ce terme et construire un élément de base à notre étude, il nous faut donc confronter les points de vue des auteurs.

Pour répondre à une telle question, il nous faut un point de départ. Il peut alors être utile de distinguer les termes suivants : « imaginaire » et « imagination ». En effet, il y a une raison à l'existence de ces deux termes distincts. Bien que faisant partie du langage courant et souvent employés comme synonymes, ils ne recouvrent pas exactement la même réalité. « L'imaginaire », pourrait être défini comme ce qui est créé par l'imagination, ce qui n'a d'existence que dans l'imagination[3]. Ainsi, le mot « imagination » correspond à une idée bien plus vaste, elle constitue un domaine à part entière, un mécanisme présent dans l'esprit humain. À ce stade, nous pouvons déjà constater que nous mettons le doigt sur une réalité complexe, l'imagination n'est donc pas simplement l'acte d'inventer, de créer quelque chose d'inexistant dans notre monde conventionnel.

D'après Anne Vachez-Gatecel, le terme « imagination » nous vient du substantif féminin « imago », dont l'étymologie est inconnue, le latin en a tiré le verbe *imaginor (-ari)*, signifiant « se figurer, s'imaginer » et l'adjectif *imaginosus* signifiant « qui a des hallucinations ». Ce mot est issu de la même famille que le verbe *imitor*, signifiant « imiter, représenter »[4]. Au sens large, l'imagination désigne donc la faculté que possède l'esprit de se représenter des images,

[3] D'après la définition donnée par Roger Cousinet au Centre National de Ressources Textuelles et Linguistiques (CNRTL). Disponible sur internet : https://www.cnrtl.fr/definition/imaginaire, (consulté le 08 décembre 2019).
[4] VACHEZ-GATECEL (Anne), *L'enfant et l'imaginaire. Jouer, créer, rêver*, Malakoff, Dunod, 2016, 2nde édition, (1ère édition 2004), p.11.

parallèlement liée à la connaissance et à l'expérience sensible, c'est-à-dire l'expérience des sens : ce que l'on peut voir, sentir, toucher. Le domaine du sensible est souvent considéré comme illusoire. L'histoire de l'imagination oscille donc entre ces deux extrêmes : la vision de l'imagination comme la faculté du vrai permettant d'accéder à un monde supérieur, celui de la connaissance et la vision de l'imagination comme la faculté des illusions[5].

Toutefois, pour bien comprendre ce qu'est l'imagination, il nous faut explorer d'autres points. Certains chercheurs estiment que l'imagination peut prendre plusieurs formes. Roger Cousinet, pédagogue français et pionnier de l'Éducation Nouvelle[6] reprend les travaux des psychologues, notamment ceux de André Lalande[7], et met en avant deux types d'imagination : l'imagination reproductrice et l'imagination créatrice[8].

Roger Cousinet affirme que l'imagination reproductrice correspond au fait de conserver dans l'esprit des sensations passées ayant déjà été éprouvées, et donc à « reproduire » ce que l'on connaît déjà, des objets « réels ». Nous nous situons dans le domaine du sensible à proprement parler.

L'imagination créatrice, quant à elle, serait la faculté non de créer des images, mais de combiner d'une manière originale les images emmagasinées dans l'esprit, ce qui correspond au sens que nous approprions régulièrement au terme général « imagination ».

Afin de bien différencier ces deux aspects, illustrons-les à l'aide de situations concrètes. Pour ce qui est de l'imagination reproductrice, appuyons-nous sur l'exemple mis en avant par Roger Cousinet, pour créer le suivant : j'ai en ce moment la représentation visuelle d'une surface blanche sur laquelle je suis appuyée, je sais qu'il s'agit d'une table, à savoir, un objet solide, ovale, en bois. Ma perception globale actuelle est rendue possible par tous les éléments préalablement

---

[5] *Ibidem*, p.12.

[6] L'Éducation Nouvelle est un courant pédagogique des années 1900 qui pose comme principe de base la participation active de l'élève. Ce dernier est alors placé au centre de l'action pédagogique.

[7] LALANDE (André), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, Presses universitaires de France, 1991 (1ère édition 1926).

[8] Dans le *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), publié sous la direction de Ferdinand Buisson (édition de 1911). Disponible sur internet : http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2894, (consulté le 08 décembre 2019).

sentis, expérimentés, mémorisés et désormais reproduits sous forme d'image et mis en lien avec le langage, sous le nom de l'objet « table ».

Roger Cousinet déclare : « cette faculté est très précieuse, et l'on ne voit pas comment sans son aide la conscience pourrait se former. Non seulement elle constitue à notre profit une vaste collection où nous allons puiser pour retrouver les éléments du passé, non seulement elle est ainsi la condition de la mémoire, mais elle est encore la condition de la perception »[9].

Ainsi, l'imagination reproductrice ne correspond pas au sens que l'on attribue au terme « imagination », employé dans le langage courant. Ici, nous parlons d'un élément de base, permettant le développement de la conscience, des perceptions et donc de toute représentation.

Illustrons maintenant le concept « d'imagination créatrice » en reprenant les propos de Roger Cousinet : « le torse humain et la queue du poisson, le corps de l'homme et le corps du cheval existent en dehors de nous ; mais la sirène et le centaure sont des produits de l'imagination créatrice qui a réuni en un groupe nouveau des images appartenant à des groupes différents. L'imagination créatrice est extrêmement variée selon les individus : chez les uns elle est à peu près nulle, chez les artistes elle est très développée, chez les fous elle atteint son maximum de fantaisie »[10].

Nous constatons alors, que lorsque nous employons le mot « imagination » dans la vie de tous les jours, nous parlons bien de cette forme-ci d'imagination. Toutefois, bien que l'imagination créatrice permette de créer de nouvelles images, elle est nécessairement empreinte de ce que nous avons pu voir, sentie, expérimenter. En effet, elle n'est jamais totalement originale puisqu'elle se base toujours sur ce qui a été entendu, vu, vécu, ainsi le terme « créatrice » est quelque peu paradoxal. En conséquence, il est impossible de créer quoi que ce soit sans s'appuyer sur notre environnement, proche ou lointain et sur nos connaissances du monde.

[9] *Ibidem.*
[10] *Ibidem.*

1.2 La valeur accordée à l'imagination

Revenons un temps sur le crédit accordé à l'imagination. La valeur que nous lui attribuons varie considérablement selon les individus : certains affirment qu'elle est absolument nécessaire, d'autres soulignent son caractère vain. Intéressons-nous à ce qu'ont pu en dire les chercheurs et philosophes au fil du temps.

Si nous faisons un pas dans le passé et nous intéressons à l'époque de la Grèce antique, nous pouvons constater que les savants s'interrogeaient déjà sur la question de l'imaginaire. Le philosophe Platon pensait que l'imagination se situait au bas de l'échelle de la connaissance, puisque relevant en partie du domaine du sensible. Par conséquent, elle était nécessairement empreinte de nos représentations et relevait du domaine des illusions auxquelles nous ne pouvions pas nous fier [11].

Nous pouvons opposer cette réflexion à celle du philosophe René Descartes, ayant vécu bien des siècles plus tard. Selon lui, l'imagination s'inscrivait en tant que faculté de la connaissance et possédait donc un statut positif, permettant ainsi d'accéder au Savoir[12].

Faisons encore un bond dans le temps et intéressons-nous à présent à Jean Piaget. Ce dernier refuse de parler de l'imagination comme d'une faculté mais la définit plutôt comme l'un des deux pôles de la pensée : « celui de la combinaison libre et de l'assimilation réciproque des schèmes » par opposition à « l'accommodation au réel », celle-ci découlant d'une vérification des faits[13]. Ce faisant, Jean Piaget oppose imagination créatrice et pensée logique.

Sur ce sujet, les réflexions de Jean Piaget et de Sigmund Freud peuvent se rapprocher puisque tous deux ont considéré l'investissement des enfants dans le jeu symbolique comme un mode « autistique » de pensée, c'est-à-dire où la réalité est subordonnée à la vie affective de

[11] VACHEZ-GATECEL (Anne), *L'enfant et l'imaginaire. Jouer, créer, rêver*, Malakoff, Dunod, 2016, 2nde édition, (1ère édition 2004), p.13.
[12] *Ibidem*, p.13.
[13] PIAGET (Jean), *La Formation du symbole chez l'enfant*. Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1972 (1ère édition 1945), p.163.

l'enfant. Le jeu symbolique, aussi appelé jeu de « faire-semblant » est l'un des premiers signes de l'imagination enfantine.

Paul Harris, psychologue américain, résume le mode de pensées de Piaget et Freud en déclarant que ce dernier implique trois points[14] :

- Un refus d'une vraie forme d'engagement social.
- La satisfaction des désirs frustrés.
- La suspension d'une analyse objective.

Selon Jean Piaget, l'enfant, dès sa naissance, habite un monde irréel empreint du principe de plaisir, ainsi nommé par Sigmund Freud, un monde qu'il quittera graduellement pour s'approprier le monde réel[15].

Revenons au travail de Sigmund Freud, et plus généralement à celui de la psychanalyse[16]. La notion de plaisir occupe une place importante dans cette discipline. Sigmund Freud mettait en lien le terme de « phantasie », « fantasme » en français, qui désigne l'imagination, avec l'activité créatrice. Pour lui, le fantasme s'analyse en scénario imaginaire où le sujet est présent. Il souligne alors la nette opposition entre :

- Le monde intérieur : qui tend à la satisfaction par l'illusion.
- Le monde extérieur : qui impose le principe de réalité.

Nous pouvons également rapprocher cette vision à celle de Jean-Paul Sartre. Pour lui, l'imagination recouvre l'idée d'une liberté fondamentale et fondatrice, il déclare : « poser une

---

[14] HARRIS (Paul), *L'imagination chez l'enfant, son rôle crucial dans le développement cognitif et affectif*, Paris, Retz, coll. « Forum Éducation Culture », 2007, p.191.

[15] ARCHAMBAULT (Andrée) et VENET (Michèle), *Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotski : d'un acte spontané à une activité consciente*, Revue des sciences de l'éducation, volume 33, numéro 1, 2007, p.18. ISSN 1705-0065. Disponible sur internet : https://doi.org/10.7202/016186ar (consulté le 13 décembre 2019).

[16] VACHEZ-GATECEL (Anne), *L'enfant et l'imaginaire. Jouer, créer, rêver*, Malakoff, Dunod, 2016, 2nde édition, (1ère édition 2004), p.16.

image c'est constituer un objet en marge de la totalité du réel, c'est donc tenir le réel à distance, s'en affranchir, en un mot, le nier »[17].

Continuons avec les recherches de Paul Harris, plus récentes[18]. Ces dernières s'opposent totalement à la vision de Sigmund Freud et de Jean Piaget. En effet, Paul Harris affirme que l'imagination des jeunes enfants, tout au contraire :

- Est bien adaptée à l'engagement social.
- N'est pas contrôlée par les désirs frustrés.
- Permet d'amplifier et de raffiner l'analyse de la réalité par les enfants.

Le chercheur justifie cela en affirmant que le contexte social est bel et bien présent puisque dans le cas des sessions de jeux de « faire-semblant » collaboratifs, il y a nécessairement une acceptation des stipulations d'un partenaire de jeu et une réponse à ces dernières.

Pour ce qui est des désirs frustrés, il déclare : « ce ne sont pas les besoins émotionnels qui conduisent à l'invention d'un personnage ou d'une scène imaginaire, mais ce sont ces inventions elles-mêmes qui provoquent toutes sortes d'émotions : ainsi, selon la nature des actions et des événements imaginaires, les enfants se sentiront effrayés, frustrés ou satisfaits »[19].

Il ajoute également que ces épisodes de jeux permettent de développer la pensée contrefactuelle des enfants, à savoir, la capacité à voir le contraste entre ce qui s'est réellement passé et ce qui aurait pu se passer si les circonstances avaient été différentes. L'auteur déclare que cela représente un exemple précoce d'un mode de jugement qui persiste jusque dans la maturité, et non pas comme un mode de pensée primitif ou « autistique », comme l'affirmait Sigmund Freud, que l'objectivité croissante va heureusement supprimer[20].

Ainsi, en confrontant les points de vue de différents philosophes, nous pouvons une nouvelle fois constater que les avis divergent. « L'imagination » de Platon n'est pas la même que

---

[17] SARTRE (Jean-Paul), *L'imaginaire*, Paris, Gallimard, p.352-353.
[18] HARRIS (Paul), *L'imagination chez l'enfant, son rôle crucial dans le développement cognitif et affectif*, Paris, Retz, coll. « Forum Éducation Culture », 2007, p.191.
[19] HARRIS (Paul), *L'imagination chez l'enfant, son rôle crucial dans le développement cognitif et affectif*, Paris, Retz, coll. « Forum Éducation Culture », 2007, p.194.
[20] *Ibidem*, p.196.

celle de Descartes, qui elle-même n'est pas celle de Sartre, cette dernière étant différente de celle de Piaget.

En mettant en lien ce que nous avons pu dire précédemment et en adoptant une position intermédiaire à tous ces points de vue, nous pouvons arriver à un premier constat : l'imagination n'est jamais complètement dépourvue de réalité puisque nous nous appuyons toujours sur nos connaissances pour combiner de nouvelles images. Toutefois, elle permet de s'en affranchir et peut donc être libératrice.

1.3 L'imagination de l'enfant à l'adulte

Une idée assez répandue consiste à affirmer que l'imagination des enfants est bien plus importante que celles des adultes. Les jeunes enfants sont souvent décrits comme emprunts d'une imagination débordante. Il est vrai qu'il suffit de les observer lors de sessions de jeux de « faire semblant » pour constater qu'ils ne sont jamais à court d'idées.

Toutefois, pouvons-nous réellement affirmer que l'imagination occupe une place plus importante dans l'esprit des enfants que dans celui des adultes ? Qu'en est-il réellement ?

Pour discuter ce point, nous pouvons nous appuyer sur la théorie de Lev Vygotski développée en 1932[21].

Selon Lev Vygotski, pédagogue et psychologue soviétique du siècle dernier, l'imagination se développe graduellement et n'atteint sa plénitude qu'à l'âge adulte. Cela se traduit par la capacité à se dégager des contraintes du réel. Il reconnaît à l'imagination une fonction mentale supérieure. Pour être plus concret, l'auteur déclare que le point zéro de l'imagination serait constitué de la dépendance complète au réel dans des situations concrètes, alors que l'imagination

[21] ARCHAMBAULT (Andrée) et VENET (Michèle), *Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotski : d'un acte spontané à une activité consciente*, Revue des sciences de l'éducation, volume 33, numéro 1, 2007, p. 14-17.

suppose une liberté de pensée qui ne s'atteindra qu'avec la pensée conceptuelle. En résumé, l'imagination permet de se détacher du réel et de s'ouvrir à une pensée abstraite.

Pour revenir à notre question consistant à savoir si l'imagination des enfants est supérieure à celle des adultes, l'auteur est loin d'accepter l'idée que l'imagination atteigne son paroxysme chez le jeune enfant. Lev Vygotski soutient que l'imagination recèle plus de puissance créatrice à l'âge adulte, puisque toute création s'inscrit dans le réel et s'appuie sur l'expérience vécue par l'individu. Plus un individu a vécu d'expériences, plus il a de matériel pour construire et pour créer.

Selon lui, l'imagination présente dans les jeux de « faire-semblant » sont de pures reproductions. En effet, l'enfant réorganise des représentations accumulées dans une nouvelle forme qui répond à ses besoins.

L'auteur s'oppose ainsi au sens commun, voulant qu'un enfant ait plus d'imagination qu'un adulte, et ainsi à l'idée que l'imagination diminuerait avec l'âge. Selon Lev Vygotski, l'imagination se développe peu à peu avec l'acquisition du langage et l'augmentation graduelle des expériences grâce aux interactions sociales vécues dans un environnement socioculturel donné pour atteindre un point tournant à l'adolescence.

1.4 Les origines de l'imagination

Nous pouvons toutefois nous questionner : si l'imagination est présente chez tout individu, d'où vient-elle ? S'il s'agit bien d'une faculté nécessaire à toute représentation, est-elle innée ?

Selon Anne Vachez-Gatecel, l'imagination, au sens large, est présente chez tous avant même la naissance. Cette psychologue clinicienne, déclare que dans le ventre de sa mère, le bébé possède un fonctionnement onirique[22]. Elle affirme que plusieurs études ont démontré que l'on

[22] VACHEZ-GATECEL (Anne), *L'enfant et l'imaginaire. Jouer, créer, rêver*, Malakoff, Dunod, 2016, 2nde édition, (1ère édition 2004), p.14.

observait les mêmes ondes alpha dans le ventre de la mère et dans les encéphalogrammes des jeunes enfants qui hallucinent ou chez les personnes qui rêvent.

Cette première « expérience hallucinatoire » est liée à une expérience corporelle qui apporte de la satisfaction. Une hypothèse tend en effet à affirmer, qu'au-delà de subvenir aux besoins du nourrisson, la tétée lui apporte du bien-être et du plaisir. Une fois cette situation vécue, l'enfant va être capable de recréer cette expérience psychique alors même que la mère n'est pas là, s'il a notamment besoin de créer cette satisfaction imaginaire pour se calmer. L'auteure conclut alors en affirmant que l'imaginaire est indispensable pour le bon équilibre psychique de l'enfant.

Lorsque nous parlons d'imagination, nous faisons souvent la relation avec les domaines artistiques, culturels et littéraires, fréquemment vus comme secondaires, éloignés des apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter, respecter autrui). Or, l'imagination est présente partout et en tout temps, comme le souligne Paul Harris[23]. Selon ce psychologue américain, nous avons constamment recours à notre imagination en projetant des scénarios possibles, non actualisés, que ce soit dans le domaine littéraire, cinématographique, théâtral ou autre. Il s'agit d'un phénomène continu au cours de la vie. Le fait d'envisager des alternatives à la réalité peut être lié à un mouvement vers l'objectivité et non pas à un éloignement de celle-ci, en étroite relation avec le développement de la pensée critique pour la production des jugements causaux et moraux[24]. Il est donc primordial d'accompagner les enfants dans leur recours à l'imagination.

Rappelons que l'un des premiers signes de l'imagination enfantine consiste en l'apparition du jeu symbolique. Ce type de jeu se développe en moyenne entre dix-huit mois et deux ans et correspond au moment où les enfants commencent à exécuter une action connue, sortie de son contexte.

---

[23] HARRIS (Paul), *L'imagination chez l'enfant, son rôle crucial dans le développement cognitif et affectif*, Paris, Retz, coll. « Forum Éducation Culture », 2007, p.13.
[24] *Ibidem*, p.19.

Pour être plus précis sur ce que recouvre le terme « jeu symbolique », appuyons-nous sur un extrait d'un document tiré d'Eduscol[25] :

« Il est appelé jeu d'imitation, de « faire semblant », « de fiction », de « faire comme si »… La fonction symbolique traduit la capacité d'évoquer des objets, des comportements ou des situations non visibles (cachées, hors de portée visuelle, vécues auparavant), au moyen de symboles ou de signes. Le jeu symbolique est une manifestation de la fonction symbolique. Il apparaît entre 18 mois et 2 ans, lorsque l'enfant commence à faire semblant d'exécuter une action de sa vie, en dehors de son contexte (semblant de dormir, de manger). L'imitation différée lui permet ensuite d'évoquer un modèle absent (action, mère, père, personnage, animal…). Il s'accommode ainsi de la réalité en l'imitant telle qu'il la perçoit. Le processus se poursuit par des jeux de « faire semblant », au cours desquels l'enfant attribue lui-même des rôles aux objets et aux personnages qu'il s'invente ou qu'il manipule. Il assimile ainsi la réalité. Apparaissent ensuite des scénarisations de plus en plus complexes. Ce processus permet à l'enfant de résoudre ses conflits internes pour une adaptation harmonieuse au monde dans lequel il évolue. Il y développe une « conscience de l'autre » soutenue par le recours au langage ».

Ainsi, nous pouvons nous poser la question suivante :

Si l'imagination est présente avant même la naissance, comment savoir ce qui est réel et ce qui ne l'est pas, comment les enfants peuvent-ils distinguer leur monde réel du monde fictionnel ?

En effet, un point souvent avancé, consiste à affirmer que les enfants tendent à confondre réalité et fiction. Nous pouvons par exemple citer la peur du monstre sous le lit, très fréquente chez les jeunes enfants. Pour resituer le contexte, certains enfants peuvent être terrorisés avant d'aller se coucher, à l'idée qu'un monstre soit caché sous leur lit ou dans le placard. Si cela traduit une véritable angoisse, c'est peut-être que ces enfants pensent qu'il y a véritablement un monstre dans leur chambre. Ils prennent alors cela comme la réalité.

Selon Jean Piaget, le jeu symbolique conduit les enfants à déformer et à retravailler la réalité à la lumière de leurs propres schémas cognitifs et non pas à adapter ces schémas à la réalité.

---

[25] Eduscol, *Ressources maternelle. Jouer et apprendre. Les jeux symboliques* (septembre 2015). Disponible sur internet : https://eduscol.education.fr/cid91995/jouer-et-apprendre.html#lien2 (consulté le 16 mars 2020).

Dans la mesure où l'enfant ne fait que recombiner les éléments de la réalité et où ce qui est signifié est la réalité elle-même, l'auteur nie que l'imagination véritable est à l'œuvre[26].

Cette vision diffère radicalement de celle de Paul Harris, qui affirme que les enfants peuvent effectivement s'inspirer de la réalité mais que cela ne signifie pas que l'action a pour but de signifier la réalité elle-même. Il déclare que les enfants de deux ans comprennent les divers attributs d'une stipulation imaginaire et en déduisent les conséquences[27]. Au cours d'un jeu symbolique, les enfants décrivent ce qui se passe dans ce monde imaginaire et évitent toute référence littérale aux mouvements ou objets utilisés pour construire cet épisode fictif. Il conclut en affirmant que les enfants possèdent une véritable imagination, et ce, dès le plus jeune âge : « l'observation du jeu symbolique chez les enfants suggère donc que la prédisposition à la fiction est quelque chose de profondément enraciné »[28].

Après avoir mené diverses expériences, Paul Harris a déclaré qu'il n'en était rien, quand bien même les enfants ressentent de fortes émotions vis-à-vis de l'épisode imaginaire: « quand les enfants ont une réaction émotionnelle vis-à-vis d'une créature imaginaire ce n'est pas à cause d'une confusion qu'ils font entre ce qui réel et ce qui est imaginaire »[29].

Selon lui, le système d'évaluation des événements imaginaires est identique à celui des événements réels. Les prémisses imaginaires contrôlent donc nos émotions, ainsi les enfants pourraient aussi bien être conscients du caractère fictif des prescriptions imaginaires et réagir avec peur ou inquiétude. Il en est de même pour les adultes. Pour illustrer cela, prenons l'exemple des films d'horreurs. En effet, de nombreux adultes apprécient ce genre de films pour les émotions qu'ils provoquent. Ces mêmes personnes sont effrayées par les événements se produisant dans l'histoire, ils savent pourtant très bien que ce tout ceci est purement fictionnel, pourtant cela ne les empêche pas d'éprouver de fortes émotions.

---

[26] PIAGET (Jean), *La Formation du symbole chez l'enfant*. Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1972 (1ère édition 1945).

[27] Par exemple, lors d'une session de jeu symbolique : un enfant jouant avec un arrosoir vide pourra s'imaginer qu'il est plein, le renversera sur sa tête et se décrira alors comme « mouillé ».

[28] HARRIS (Paul), *L'imagination chez l'enfant, son rôle crucial dans le développement cognitif et affectif*, Paris, Retz, coll. « Forum Éducation Culture », 2007, p.39.

[29] *Ibidem*, p.68.

Il est alors intéressant d'observer l'activation des zones du cerveau pendant ces phases d'événements imaginaires. En 2013, une étude américaine à ce sujet été publiée dans la revue PNAS[30]. En effet, une étude intitulée *Network structure and dynamics of the mental workspace* a été menée par différents scientifiques de l'université de Dartmouth (États-Unis)[31]. Cette dernière a rassemblé seize volontaires, à qui il a été demandé d'effectuer différents exercices :

- Analyser des images
- Décomposer ces images
- Recomposer ces images
- Créer de nouvelles images

Lors de ces différentes tâches, les sujets ont chacun suivi une IRM[32]. Ces différents examens ont permis d'identifier les zones du cerveau actives lors de ces temps de travail. Les scientifiques ont alors mis en évidence onze régions cérébrales impliquées dans le mécanisme d'imagination. Parmi ces dernières, les chercheurs ont identifié le lobe occipital ainsi que le précuneus. Le lobe occipital, situé à l'arrière du crâne, est lié à la vision et au traitement de l'information. Quant au précuneus, une zone de la face interne du lobe pariétal, il représente une région à forte activité. En effet, cette région permet l'orientation spatio-corporelle et est en relation avec les émotions.

Pour illustrer cela, nous pouvons observer les figures suivantes. La première figure met en avant les différentes zones du cerveau et leur fonction[33]. Elle nous permet de prendre des repères pour mieux comprendre les zones activées lors d'une phase d'imagination. La seconde image correspond au résultat de l'étude de Dartmouth[34].

---

[30] Le sigle PNAS signifie « Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America ».
[31] SCHLEGEL (Alexander) et al. *Network structure and dynamics of the mental workspace*, PNAS, 2013. Disponible sur internet: https://www.pnas.org/content/110/40/16277 (consulté le 17 janvier 2020).
[32] Le sigle IRM signifie « Imagerie par Résonnance Médicale », il s'agit d'un examen permettant d'explorer certaines zones du corps humain, en l'occurrence, le cerveau.
[33] Cette image est tirée du site internet InfoCancer, elle est disponible sur internet : https://www.arcagy.org/infocancer/localisations/autres-types-de-cancers/tumeurs-cerebrales/symptomes-et-diagnostic/en-fonction-de-la-localisation-de-la-tumeur.html/ (consulté le 17 janvier 2020).
[34] SCHLEGEL (Alexander) et al. *Network structure and dynamics of the mental workspace*, PNAS, 2013. Disponible sur internet: https://www.pnas.org/content/110/40/16277 (consulté le 17 janvier 2020).

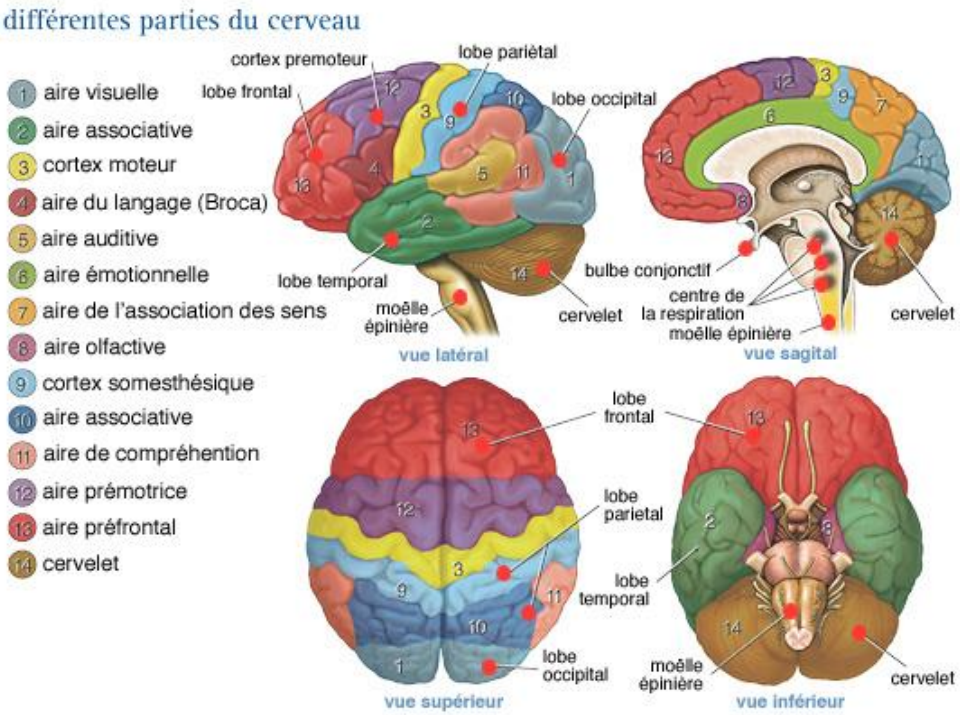


Image tirée du site internet InfoCancer, répertoriant les rôles des différentes aires du cerveau

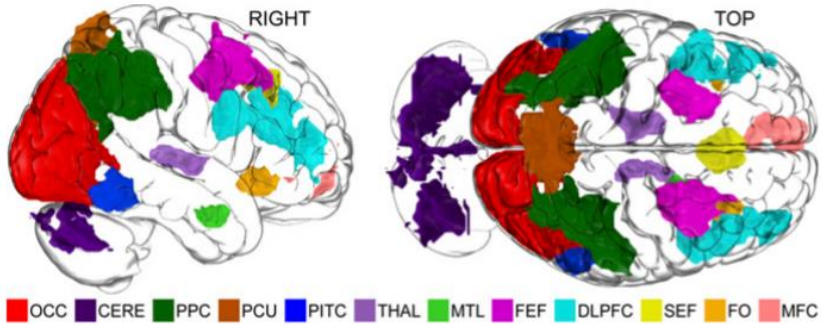


Fig. 2. Eleven ROIs showing differential activity levels in manipulation and maintenance conditions. An additional occipital cortex ROI was defined anatomically. CERE, cerebellum; DLPFC, dorsolateral prefrontal cortex; FEF, frontal eye fields; FO, frontal operculum; MFC, medial frontal cortex; MTL, medial temporal lobe; OCC, occipital cortex; PCU, precuneus; PITC, posterior inferior temporal cortex; PPC,: posterior parietal cortex; SEF, supplementary eye field; THA, thalamus.

Résultats de l'étude de Dartmouth

Sur la seconde image, nous pouvons aisément visualiser les onze zones activées lors de la réalisation des différents exercices par les volontaires. Nous constatons que ces zones sont diverses, réparties à plusieurs endroits du cerveau. Ainsi, lorsque que nous avons recours à notre propre imagination, cela provoque une véritable activité cérébrale. Nous pouvons alors en déduire que le recours à l'imagination est un phénomène très complexe.

1.5 Vers un développement de l'imagination

Une nouvelle question émerge alors : pouvons-nous développer l'imagination ? Si cela est possible, alors pourquoi le faire ?

Grâce à tout ce que nous avons pu mettre en évidence précédemment, nous comprenons aisément que l'imagination est essentielle au bon développement psychique des enfants, et plus généralement, de toute personne.

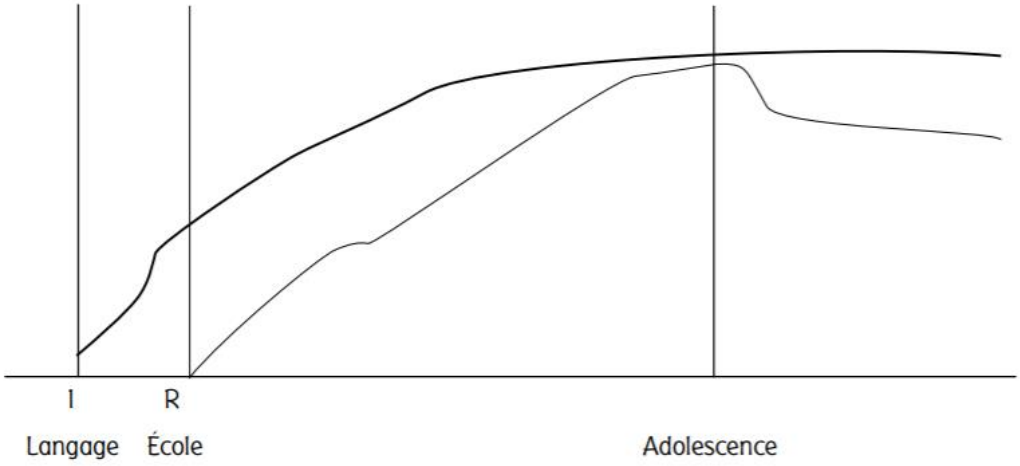
Il est donc primordial d'entretenir ce processus pour aider à la compréhension des implicites, que ce soit dans les textes, les films ou dans la vie de tous les jours, notamment le second degré. Le développement de de l'imagination est nécessaire à la compréhension du monde en général.

Si nous nous fions au schéma ci-dessous, proposé par Andrée Archambault et Michèle Venet[35], adapté de celui de Théodule Ribot, nous pouvons constater qu'avant la scolarisation des enfants, le recours à l'imagination est nettement supérieur à celui de la pensée rationnelle. Puis, au fil des ans, l'écart se réduit jusqu'à devenir quasi nul aux abords de l'adolescence. En nous attardant davantage sur ce qui se produit après l'adolescence, nous pouvons identifier une chute brutale de la pensée rationnelle, l'écart entre les deux formes de pensée se creuse alors à nouveau.

[35] ARCHAMBAULT (Andrée) et VENET (Michèle), Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotski : d'un acte spontané à une activité consciente, Revue des sciences de l'éducation, volume 33, numéro 1, 2007, p. 5-24. ISSN 1705-0065. Disponible sur internet : https://doi.org/10.7202/016186ar (consulté le 13 décembre 2019)

FIGURE 1

Le développement de l'imagination et de la pensée rationnelle
Schéma adapté de Ribot (1921)



I = Imagination
R = Pensée rationnelle

Schéma de Ribot, repris par Archambault et Venet

Selon Lev Vygotski, dans la mesure où l'imagination constitue une fonction mentale supérieure intimement liée à la pensée conceptuelle, il importe de s'en préoccuper en tout temps, mais surtout pendant la période scolaire[36]. En effet, comme nous pouvons le voir sur le schéma précédent, la période scolaire constitue un moment fort du développement de l'imagination et de la pensée conceptuelle. La période scolaire est tout aussi importante pour le développement de la pensée « autistique » ou imaginaire de l'enfant, que pour celui de sa pensée réaliste.

Toutefois une autre question se pose : comment faire pour permettre ce développement de l'imagination ?

Notre société actuelle laisse-t-elle la place à une telle préoccupation ?

[36] ARCHAMBAULT (Andrée) et VENET (Michèle), *Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotski : d'un acte spontané à une activité consciente*, Revue des sciences de l'éducation, volume 33, numéro 1, 2007, p.17.

Pour répondre à ces questions, intéressons-nous au point de vue de Claude Ponti.

Dans le cadre de ce projet, un contact a pu être établi avec la maison d'édition *L'École des Loisirs*, éditant les albums de Claude Ponti. J'ai pu transmettre des questions à l'auteur, auxquelles il a rapidement répondu.

Voici un extrait de l'échange[37] :

- Selon vous, quelle est la place accordée à l'imagination dans notre société actuelle ? Et à l'école aujourd'hui ?
- Selon vous, pourquoi et comment développer l'imaginaire enfantin ?

Claude Ponti :

« On peut toujours dire que la place accordée à l'imagination est insuffisante. (Remarquez que je ne parle pas d'imaginaire, ce qui est très différent). Parce qu'elle est nécessaire à la vie. Comment avoir envie de quelque chose sans en imaginer les intérêts, les avantages, les risques, les défauts les satisfactions apportées? Peut-on désirer vivre sans imaginer un lendemain? (Même désespérant!) L'imagination ne sert pas qu'à imaginer un autre monde ou à fuir (dans l'imaginaire). Elle sert à comprendre le monde et la vie qu'on peut y mener, elle sert à les inclure en nous tout en nous y incluant. L'école, les adultes environnant un enfant se doivent d'apprendre à cet enfant à exercer son imagination ».

Nous pouvons constater que Claude Ponti différencie imaginaire et imagination. À ce stade de ce travail de recherche, une mise au point terminologique s'impose. Dans les premières pages de ce travail de recherche, nous avions fait la distinction entre « imagination » et « imaginaire ». Dans cette partie, nous questionnons la possibilité de développer l'imagination, soit le domaine de l'esprit. Toutefois, après la lecture et la mise en avant de différents points de vue de chercheurs, nous pouvons constater que nous parlons en réalité non pas du développement de l'imagination mais bien du développement de l'imaginaire, soit le recours au processus d'imagination, la façon dont nous y recourons et nous servons de notre imagination.

[37] Cf annexe I p.69.

C’est bien ce qu’évoque Claude Ponti lorsqu’il affirme qu’il est nécessaire d’apprendre à « exercer son imagination ». Son point de vue peut d’ailleurs nous rappeler celui de Paul Harris, selon lequel l’imagination représente un pilier pour comprendre le monde en général. En effet les informations implicites sont en lien avec l’imaginaire et ces informations implicites nous entourent, la bonne compréhension de ces dernières aident à la compréhension du monde en général (textes, échanges, humour).

Claude Ponti considère toutefois que la place actuelle laissée à l’imagination est encore insuffisante et qu’il est notamment du devoir des adultes et de l’école d’aider les enfants à travailler leur imaginaire. Cette réflexion peut être liée à un des travaux d’Anne Vachez-Gatecel[38]. L’auteur nous fait part de sa volonté de restituer à la vie onirique une place qui doit lui revenir dans un contexte socioculturel marqué par le banal et la conformité.

L’auteur affirme que pour se construire, un enfant a besoin d’espace et non d’être sollicité en permanence dans l’idée qu’il faudrait acquérir un maximum d’aptitudes le plus jeune possible. Il est alors nécessaire de parfois s’ennuyer pour trouver son propre équilibre. Or, ce point est encore trop souvent laissé de côté, par crainte. Lorsque les parent prévoient de passer du temps libre avec leur enfant, ils organisent généralement des sorties ou des activités variées. Toutefois, la psychologue déclare qu’il est également nécessaire de passer du temps « libre » avec son enfant, soit du temps où rien de particulier n’est prévu. Il ne faut pas avoir peur du « ne rien faire », cela n’est ni du temps perdu, ni une source d’angoisse pour l’enfant[39].

Un enfant ne sachant pas jouer seul est un enfant en pleine construction, cela est normal car nous sommes des êtres sociaux, surtout au début de notre vie. L’enfant développe sa capacité à être seul en présence de l’autre, une fois développée, il jouera seul. Il est donc nécessaire d’offrir ce temps « libre » en famille afin d’aider l’enfant à se construire.

De plus, c’est en offrant ce temps libre à l’enfant que le manque va s’installer. Ce manque va entraîner la naissance d’un désir, quel qu’il soit, et ce même désir va aider à la symbolisation, soit la capacité à construire et développer des représentations.

---

[38] VACHEZ-GATECEL (Anne), *L’enfant et l’imaginaire. Jouer, créer, rêver*, Malakoff, Dunod, 2016, 2nde édition, (1ère édition 2004), p.98

[39] *Ibidem*, p.99.

De nos jours, avec la place grandissante qu'occupent les écrans et les réseaux sociaux, les enfants sont de plus en plus exposés à des images, ils sont donc très régulièrement sollicités. Ce point s'oppose à la réflexion que nous venons de mettre en avant, consistant à dire que les enfants doivent s'ennuyer pour grandir. À trop forte exposition, ces images peuvent être néfastes pour les enfants. C'est pourquoi il est important de les limiter. Cela peut être fait en prenant des habitudes simples permettent de lutter contre la propagation des images et de favoriser les échanges, qui eux-mêmes favorisent la construction de l'équilibre de tout individu. Nous pouvons par exemple citer le moment du petit-déjeuner, où il est préférable pour tous de passer un moment en famille plutôt que devant la télévision. Il peut aussi être nécessaire de fixer des règles concernant le temps d'utilisation des écrans (télévision, téléphone, ordinateur, tablette).

Toutefois, nous pouvons nous poser la question suivante : les jeux vidéo peuvent-ils favoriser le recours à l'imagination ?

De nombreux jeux permettent aux utilisateurs d'incarner un personnage fictif. Les joueurs peuvent créer des mondes, sans limites et laisser libre cours à leur créativité. Nous pouvons par exemple citer le jeu vidéo Minecraft, un jeu de construction libre, consistant notamment à assembler des blocs afin de créer son propre univers. Ce jeu pourrait alors être considéré comme un jeu éducatif.

Ainsi, la position consistant à dire que les écrans, et par conséquent, les jeux vidéo nuisent au développement de l'imagination peut facilement être remise en question et nécessite d'être profondément étudiée afin de répondre à cette question.

1.6 Le lien entre l'imagination et la littérature de jeunesse

Afin de répondre à cette interrogation, commençons par revenir sur la vision de Paul Harris. Dans un de ses ouvrages[40], l'auteur établit également un lien entre le jeu symbolique, précédemment évoqué, et le langage en citant la présence commune d'un modèle situationnel,

[40] HARRIS (Paul), *L'imagination chez l'enfant, son rôle crucial dans le développement cognitif et affectif*, Paris, Retz, coll. « Forum Éducation Culture », 2007, p.200.

c'est-à-dire, le fait d'adopter un point de vue spatio-temporel particulier, à l'aide de déictiques[41]. Selon, lui à mesure que les adultes établissent ce modèle situationnel, ils créent des liens causals entre les actions et les épisodes successifs. Lors de jeux de rôle, il semble que les enfants recourent à des processus similaires.

Paul Harris conclut : « ainsi, un enfant qui chercherait systématiquement à comprendre la parole d'autrui en la considérant comme une référence à une réalité immédiate et présente serait fondamentalement limité dans sa compréhension du langage ». […] « C'est précisément cette faculté qui sous-tend la compréhension des chaînes narratives séquentielles dans le jeu symbolique de l'enfant »[42]. Pour permettre de développer l'imaginaire chez les enfants, il est alors nécessaire de travailler la compréhension des informations implicites lors de la lecture de textes. Ainsi, imagination et littérature peuvent facilement être mises en relation. L'imaginaire peut tout à fait se rattacher à l'étude de texte, à la lecture et à la production d'écrits.

Travailler la compréhension des implicites ne se limite pas à la simple compréhension du texte lu, étudié. Cela va plus loin, cela relève de la compréhension du monde, en général, à l'environnement de l'élève. Ce n'est pas uniquement une discipline scolaire mais bien une compétence de la vie, qui sera utile à l'élève, en tant qu'individu pour comprendre l'ironie, le second degré par exemple.

1.7 L'accès à la littérature de jeunesse

Christian Poslaniec s'est questionné sur la notion même de « littérature » et sur sa potentielle définition, loin d'être évidente à bâtir[43]. Il s'est interrogé sur diverses questions telles que les représentations de la littérature, la place du lecteur, les émotions et met en lien la littérature

[41] Les déictiques sont d'ordinaire déterminés par les mouvements et les actions du personnage principal dans la situation de communication, il s'agit d'éléments ne pouvant être compris uniquement si l'on se place dans la même situation de communication, par exemple : ici, demain, toi.
[42] *Ibidem*, p.200.
[43] POSLANIEC (Christian), *Vous avez dit « littérature » ?*, Paris, Hachette Éducation, 2002, 222 p.

générale avec la littérature de jeunesse sans pour autant les opposer, comme cela était le cas auparavant.

Afin de développer le goût des enfants pour la littérature, l'auteur affirme qu'il est tout d'abord nécessaire de proposer aux enfants des livres qui leur plaisent. Cela représente une première étape : se raccrocher à ce que les enfants aiment, pour ensuite leur donner accès à un grand nombre d'œuvres variées. Cependant, cela ne suffit pas toujours à faire lire tous les élèves. En effet, certains ne sont pas attirés par la lecture. Pour l'auteur, la solution serait de créer des animations de lecture pour les motiver[44].

Selon l'auteur, ce qui détermine la littérarité d'un texte, c'est bien le récepteur, dans l'ici et maintenant, et non sans l'absolu. Nous pouvons en effet statuer sur la littérarité d'une œuvre à la réaction du lecteur : son plaisir, son étonnement ou son saisissement, et ce jugement ne vaudrait que pour lui-même au présent. En effet, le changement d'avis est légitime. Selon lui, l'écriture est un jeu, issue de l'esprit de l'écrivain, la lecture est un jeu, issue de l'esprit du lecteur.

Cela pose un problème pour les enseignants, qui ne peuvent pas se substituer aux élèves pour décider si un livre sera considéré comme littéraire par chaque élève, le professeur n'ayant pas la position du « lecteur idéal »[45]. Selon Christian Poslaniec, nous ne pouvons pas réellement pallier ce problème, mais l'enseignant a bel et bien un rôle à jouer pour permettre aux enfants d'accroître leurs compétences de lecteurs, à leur propre bénéfice. Il cite notamment Victor Hugo : « Un livre est un engrenage. Prenez garde à ces lignes noires sur du papier blanc ; ce sont des forces ; elles se combinent ; se composent ; se décomposent ; entrent l'une dans l'autre, pivotent l'une sur l'autre, se dévident, se nouent, s'accouplent, travaillent […] vous vous sentez tiré par le livre. Il ne vous lâchera qu'après avoir donné une façon à votre esprit. Quelquefois les lecteurs sortent du livre tout à fait transformés »[46].

Nous pouvons également ajouter une partie de dialogue entre Colette Chiland et Roland Barthes, rapporté par Christian Poslaniec : « lorsqu'on lit un texte de littérature, dans ce mouvement de négation du réel, il y a véritablement un recul et il y a un mouvement quasi délirant

[44] Par exemple, proposer des activités telles que « les grands lisent aux petits » ou encore des mélanges d'ouvrages classiques et de lectures personnelles.
[45] Terme introduit par Umberto Eco, linguiste et sémioticien.
[46] HUGO (Victor), *Post-scriptum de ma vie*, Paris, Calmann Lévy Editeur, 1901, p.79-80.

dans le fait de prêter à tous ces petits signes noirs sur du papier blanc, imprimés ou manuscrits, tout un sens interprétatif […] le moment de la lecture est un moment psychotique[47] car on finit par ne pas entendre les bruits autour de soi parce qu'on est complètement replié sur soi et par le fait qu'on se livre à des interprétations et qu'on fasse vivre à l'intérieur de soi des personnes qui n'ont, à ce moment-là, pas d'existence. Certainement, on ne peut lire et s'intéresser à un texte […] que si l'on a un théâtre intérieur sur lequel beaucoup de personnages interviennent et jouent des scènes fantasmatiques »[48].

Selon Charlotte Guérette et Sylvie Roberge, l'entrée des enfants à l'école marque une véritable révolution intellectuelle qui se poursuit jusqu'à la fin du primaire[49]. Cette dernière concerne la perception de l'information, l'attention, la mémoire, la créativité, l'imagination et la pensée créatrice. L'expérience littéraire des jeunes de ce groupe d'âge se nourrit à la source de l'imaginaire et à celle de la connaissance de la société. Les deux auteurs mettent en avant des éléments pouvant aider les élèves à s'intéresser aux œuvres littéraires. Elles citent ainsi la promotion orale et la promotion écrite. La lecture d'histoires étant centrale, il est donc important de consacrer des temps de « lecture offerte » aux enfants, cela pourra également les motiver à lire d'autres titres portant sur un thème plus ou moins proche mais aussi à rechercher d'autres récits appartenant au même genre ou à la même collection, publiés par le même auteur.

Toutefois, il est également nécessaire d'entrer plus en profondeur dans le texte lors de lectures et ainsi de les faire suivre de diverses activités mentales telles que des travaux de mémorisation, de compréhension, portant sur la pensée convergente et rationnelle, la pensée divergente, et enfin la pensée critique. Enfin, elles déclarent : « prendre à la légère ou nier l'importance des romans en milieu éducatif serait faire la preuve que des esprits réducteurs hantent les couloirs de nos établissements. […] Grandir, un livre à la main ! »[50]. En effet, en incitant les

[47] Ici le terme « psychotique » est utilisé comme analogie, il n'est pas à prendre au sens propre de confusion entre le réel et la fiction.
[48] POSLANIEC (Christian), *Vous avez dit « littérature » ?*, Paris, Hachette Éducation, 2002, p.183 à propos du colloque « lecture et pédagogie » de Tours de 1972.
[49] GUÉRETTE (Charlotte) et ROBERGE (Sylvie), *Le roman jeunesse au cœur de l'apprentissage*, Montréal, Éditions Hurtubise, 2005, 184 p. (pp.19-44, pp.139-149)
[50] *Ibidem*, p.147.

enfants à se plonger dans des livres, peu importe les protagonistes, nous démontrerons qu'ils ont des raisons d'exister. La littérature fait grandir les enfants.

Dans un de ses travaux, Jean-Marc Lauret reprend une synthèse publiée par le bulletin de l'Arts Education Partnership, répertoriant quatre effets de l'éducation artistique et culturelle [51] :

1. Des effets sur les résultats scolaires : surtout pour les élèves issus de milieux sociaux défavorisés, les élèves ayant une langue maternelle différente de la langue d'enseignement, et les élèves en situation de handicap.

2. Des effets cognitifs : notamment sur la créativité, la capacité à s'adapter, l'imagination, la capacité à s'exprimer avec aisance, l'originalité, l'abstraction. Les chercheurs ont aussi observé des effets positifs sur de développement de l'esprit critique, l'aptitude à construire des liens, à émettre des hypothèses et à se placer à différents points de vue. Ils ont également mis en avant l'impact positif sur la résolution de problèmes et l'apprentissage de tâches complexes.

3. Des effets sur le développement personnel : portant sur l'estime de soi, le sentiment de bien-être, la motivation, la confiance, la confiance en soi, l'engagement, ainsi que sur la persévérance.

4. Des effets sur les compétences sociales et citoyennes : notamment sur le travail de groupe, l'empathie, l'écoute, la tolérance, la confiance en soi et sur le fait de construire et communiquer ses pensées.

Jean-Marc Lauret a également mis en avant certaines compétences forgées par l'éducation artistique et culturelle touchant directement au sujet de ce mémoire : la capacité à s'exprimer[52], la formation de la pensée divergente[53], qui forge l'esprit critique, intègre l'errance et la possibilité

[51] LAURET (Jean-Marc), *L'art fait-il grandir l'enfant ? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle,* Toulouse, Éditions de l'Attribut, coll. « La culture en questions », 2014, 160 p.

[52] La capacité à s'exprimer fait référence à un travail sur la forme de l'expression, cela ne relève pas simplement de la spontanéité.

[53] La pensée divergente est le fait de sortir de la conception exclusivement algorithmique des tâches de résolution de problèmes. Ce type de pensée a longtemps été considéré comme marginal dans notre système éducatif français.

d'emprunter de nouveaux chemins comme processus de construction d'un projet ; mais surtout sur le développement de l'imaginaire. En effet, d'après l'auteur, la capacité à faire preuve d'originalité en éducation culturelle et artistique développe le sens de l'observation, le sens de l'écoute, de la vie et de la sensibilité kinesthésique. Cela permet alors d'imaginer ce qu'on ne peut pas observer directement et donc à anticiper, à planifier.

L'auteur a affirmé qu'il était aujourd'hui primordial de faire prendre conscience aux élèves de leur potentiel, de l'accepter, de le maîtriser et d'apprendre à l'utiliser[54]. Cet objectif, formulé en lien avec l'éducation artistique et culturelle peut également trouver sa place au sein même de l'éducation en général. Il s'agit donc d'accompagner les élèves dans leurs projets, la création étant « processus de déploiement d'un possible par essence imprévisible ». Selon Jean-Marc Lauret, le meilleur des pédagogues serait donc celui qui détecte les potentiels de l'enfant et crée l'environnement permettant à ces potentiels de se développer selon les valeurs qui orientent son action[55].

1.8 La place de l'imagination à l'école

Dans un de ces ouvrages, Anne Vachez-Gatecel a affirmé que l'imaginaire n'était pas toujours très valorisé à l'école, à quelques exceptions près[56]. Fort heureusement, ce point-là a beaucoup évolué au cours des dernières années. Aujourd'hui, dans les programmes de l'Éducation Nationale, datant de 2015 et ayant été révisés en 2018 pour les cycles 2 et 3, nous retrouvons des références à l'imaginaire.

Commençons par les programmes de l'école maternelle[57]. Dans le paragraphe portant sur les modalités spécifiques d'apprentissage, et plus précisément sous l'entrée « apprendre en

---

[54] LAURET (Jean-Marc), *L'art fait-il grandir l'enfant ? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle,* Toulouse, Éditions de l'Attribut, coll. « La culture en questions », 2014, p 132.
[55] *Ibidem*, p. 144.
[56] VACHEZ-GATECEL (Anne), *L'enfant et l'imaginaire. Jouer, créer, rêver*, Malakoff, Dunod, 2016, 2nde édition, (1ère édition 2004)
[57] Eduscol, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, mars 2015. Disponible sur internet : https://eduscol.education.fr/pid33040/programme-ressources-et-evaluation.html (consulté le 16 mars 2020).

jouant », il est indiqué : « le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages. Il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié. Il revêt diverses formes : jeux symboliques, jeux d'exploration, jeux de construction et de manipulation, jeux collectifs et jeux de société, jeux fabriqués et inventés. L'enseignant donne à tous les enfants un temps suffisant pour déployer leur activité de jeu. Il les observe dans leur jeu libre afin de mieux les connaître. Il propose aussi des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques ».

Ainsi, nous pouvons constater l'importance du jeu à l'école, en lien avec l'imaginaire. En effet, comme nous l'avons précédemment évoqué, l'imaginaire est très présent dans les jeux des enfants. À l'école, les enfants disposent de temps de jeux structurés en classe mais aussi de jeux libres, notamment pendant la récréation. Ces moments-là font partie intégrante de l'école et sont très intéressants à observer.

Plus loin, il est également inscrit que les activités physiques et artistiques contribuent au développement moteur, sensoriel, affectif, intellectuel et relationnel des enfants. Il est précisé que ces activités « mobilisent, stimulent, enrichissent l'imaginaire et sont l'occasion d'éprouver des émotions, des sensations nouvelles ».

Nous trouvons également : « l'objectif de l'école maternelle est d'enrichir les possibilités de création et l'imaginaire musical, personnel et collectif, des enfants, en les confrontant à la diversité des univers musicaux. Les activités d'écoute et de production sont interdépendantes et participent d'une même dynamique ».

Pour ce qui est du cycle 2, comprenant donc les classes de CP, CE1 et CE2, le terme « imaginaire » apparaît également à plusieurs reprises[58]. Tout d'abord, l'imaginaire entre en lien avec les langues vivantes, plus particulièrement avec les approches culturelles. Il est

[58] Eduscol, *Programme du cycle 2*, novembre 2018. Disponible sur internet : https://eduscol.education.fr/pid34139/cycle-2-ecole-elementaire.html (consulté le 16 mars 2020).

écrit : «l'entrée dans la langue étrangère ou régionale se fait naturellement en parlant de soi et de son univers, réel et imaginaire. Trois thématiques sont ainsi proposées autour de l'enfant, la classe et l'univers enfantin : environnement quotidien et monde imaginaire, qui permettent de confronter l'élève à des genres et des situations de communication variés, en s'appuyant sur ce qu'il connait».

Ainsi, l'imaginaire est un appui à l'apprentissage.

Concernant les arts plastiques, en lien avec la compétence « expérimenter, produire, créer », travaillée au cours du cycle, nous retrouvons la sous-compétence suivante :

- Représenter le monde environnant ou donner forme à son imaginaire en explorant la diversité des domaines (dessin, collage, modelage, sculpture, photographie…)

Il est également indiqué :

« La pratique d'exploration liée aux arts plastiques peut être mise en relation avec la production d'écrit, développant l'invention à un âge où l'enfant garde le gout du jeu, de l'imaginaire. Dans ce cycle où les élèves structurent leurs apprentissages, plus encore que la réalisation d'une production finale, il s'agit de prêter attention à la recherche, à l'exploration qui lui est sous-jacente ».

Intéressons-nous désormais au cycle 3, à savoir, aux classes de CM1, CM2 et 6ème.[59] Sous la discipline « français », l'imaginaire est évoqué à de nombreuses reprises. Nous pouvons notamment citer le passage ci-dessous :

« La littérature est également une part essentielle de l'enseignement du français : elle développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi. Elle est donnée à lire et à entendre ; elle nourrit les pratiques d'écriture. […] Les situations de

[59] Eduscol, *Programme du cycle 3*, novembre 2018. Disponible sur internet : https://eduscol.education.fr/pid34150/cycle-3-ecole-elementaire-college.html (consulté le 16 mars 2020).

lecture sont nombreuses et régulières, les supports variés et riches tant sur le plan linguistique que sur celui des contenus. Il s'agit de confronter les élèves à des textes, des œuvres et des documents susceptibles de développer leur bagage linguistique et en particulier leur vocabulaire, de nourrir leur imagination, de susciter leur intérêt et de développer leurs connaissances et leur culture ».

Plus loin, toujours par rapport à l'enseignement du français, et plus particulièrement au lexique, nous trouvons plusieurs entrées à traiter :

- La personne et la vie quotidienne
- Des repères géographiques, historiques et culturels des villes, pays et régions dont on étudie la langue
- L'imaginaire

Pour terminer, parlons des arts. La compétence « expérimenter, produire, créer » est également retravaillée au cycle 3. Nous retrouvons donc la sous-compétence suivante, précédemment citée pour le cycle 2 :

- Représenter le monde environnant ou donner forme à son imaginaire en explorant la diversité des domaines (dessin, collage, modelage, sculpture, photographie, vidéo).

Il est précisé : « le professeur favorise une rencontre régulière, directe ou médiatisée, avec des œuvres d'art de référence, contemporaines et passées, occidentales et extra occidentales, pour nourrir la sensibilité et l'imaginaire des élèves, enrichir leurs capacités d'expression et construire leur jugement. Il veille à aborder la diversité des pratiques, des époques et des lieux de création dans les références culturelles exploitées ».

Dès le cycle 3, l'histoire des arts apparaît dans les programmes. L'expression orale et écrite est alors également travaillée dans ce cadre, « éventuellement dans le cadre d'un travail d'imagination, à partir d'une action représentée par un tableau, une pièce de théâtre, une séquence cinématographique, un extrait musical instrumental, une chorégraphie ».

Enfin, l'imaginaire entre en lien avec l'éducation physique et sportive. Cela concerne le champ d'apprentissage suivant : « s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ ou acrobatique ». Nous retrouvons alors la compétence :

- Mobiliser son imaginaire pour créer du sens et de l'émotion, dans des prestations collectives.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que bien que nous relions assez naturellement l'imaginaire au domaine artistique (arts plastiques, littérature, danse), nous retrouvons de nombreuses références à l'imaginaire dans les programmes de l'Éducation Nationale, et ce, du cycle 1 au cycle 3, dans différentes disciplines. Ainsi, nous pouvons déclarer qu'une place grandissante a été octroyée à l'imaginaire au sein des instructions officielles.

2. La création littéraire et artistique en classe

2.1 Le projet littéraire initial

Nous avons précédemment constaté que de nombreux d'auteurs confèrent à l'imaginaire un rôle essentiel. En effet, le recours à l'imagination constitue une véritable clef pour comprendre le monde dans lequel nous vivons. Nous avons également pu identifier un lien indéniable entre la littérature de jeunesse et l'imaginaire. Toutefois, si l'existence de ce lien n'est pas remise en question, il serait toutefois intéressant de l'exploiter davantage.

La littérature de jeunesse contribue-t-elle au développement de l'imagination créatrice ? Si oui, comment cela prend-t-il forme ?

Comment savoir si cela est possible ?

Nous pouvons émettre l'hypothèse selon laquelle l'apport d'albums comprenant des éléments imaginaires influe sur le propre recours à l'imagination des élèves lors de la production d'écrit. Plus les élèves sont baignés dans ces ouvrages, plus ils ont de facilités à solliciter leur imaginaire.

Étant cette année professeure des écoles stagiaire, j'ai eu la chance de pouvoir mener un projet d'écriture avec mes propres élèves. La séquence pédagogique a donc été proposée aux vingt-trois élèves de la classe de CM1-CM2, de l'école publique de Saint-Vincent-de-Boisset, un village situé près de Roanne dans le département de la Loire. J'étais en poste dans cette classe uniquement les mardis, les séances d'écriture avaient donc lieu une fois par semaine.

Au vu des circonstances actuelles en France, liées à la pandémie de coronavirus, le projet n'a pas pu être réalisé dans son intégralité. La période de confinement imposée en France a eu lieu au moment où ce dernier devait être finalisé. Toutefois, le travail était bien avancé, le recueil de données sur le terrain a été possible, je disposais de photographies, vidéos et productions d'élèves.

Afin de répondre à la problématique choisie, j'ai choisi de proposer aux élèves une séquence pédagogique mêlant à la fois lecture et écriture. Cette séquence s'est fortement appuyée sur les albums de Claude Ponti, servant de base à l'étude. Le projet avait pour objectif de permettre aux élèves de se familiariser avec l'univers de l'auteur afin qu'ils s'en imprègnent et puissent y puiser des ressources leur permettant de nourrir et de développer leur propre imaginaire lors de la production d'écrit.

La structure de base de la séquence figure en annexe[60]. Les fiches de préparation des séances sont également présentes afin de pouvoir observer les détails de l'organisation du projet[61].

[60] Cf annexe II p.71.
[61] Cf annexe III p.73.

2.2 À la découverte de l'univers de Claude Ponti

Revenons un temps sur le choix des albums de jeunesse de Claude Ponti.

Comme expliqué précédemment, les œuvres de cet auteur sont résistantes, souvent soumises à différentes interprétations. Toutefois, dans le cadre de ce projet nous ne nous intéresserons pas au sens caché des textes, parfois symbolique et non aisé à comprendre pour les élèves. Ces albums sont donc très riches, et cela à différents niveaux : illustrations, langage, histoire, métaphores. Les aventures des héros sont palpitantes et l'enchaînement des actions se fait dans un rythme entrainant. La séquence pédagogique menée avec les élèves permet de s'axer sur les images, les fictions, les personnages principaux, ainsi que sur tous les éléments que l'on pourrait qualifier d'« extravagants ». Nous abordons notamment le choix des mots chez Claude Ponti, puisque les jeux de mots et mots-valises abondent dans ses œuvres. Il s'agit alors pour les élèves de travailler le métalangage, soit l'étude du langage par le langage lui-même.

Insistons sur l'importance du langage dans la formation de la pensée. L'acquisition de vocabulaire, le travail et le jeu sur les mots permettent d'enrichir et de faciliter la communication.

Avant de commencer le travail avec les élèves, il a été nécessaire d'effectuer une sélection parmi tous les albums de Claude Ponti.

Il s'agissait de créer un panel d'albums, représentant l'œuvre de l'auteur dans sa globalité. Ainsi, les albums choisis recouvraient différents thèmes : l'aventure, la famille, l'environnement, la perte d'un être cher, la peur, les bêtises. Certains albums étaient davantage destinés à des élèves plus jeunes. Toutefois, il paraissait intéressant de proposer aux élèves des albums de natures variées afin de se faire une idée de l'univers de l'auteur. Dans tous les cas, les albums sélectionnés étaient accessibles aux élèves de CM1-CM2. Le but étant surtout de découvrir l'univers de Claude Ponti et de s'y familiariser car les albums peuvent être réellement déconcertant pour certains élèves.

Finalement, de nombreux ouvrages de Claude Ponti ont pu être collectés. Ces derniers étaient à la fois issus de la bibliothèque de l'école, de la collection personnelle d'une collègue ainsi que de la mienne. Au total, vingt-quatre albums ont été choisis et proposés aux élèves[62].

La séquence a débuté avec une évaluation diagnostique, consistant à positionner les élèves dans leur propre recours à l'imaginaire. Ce travail consistait en un travail d'écriture comprenant quatre contraintes : créer un personnage imaginaire, un lieu imaginaire, un monstre imaginaire ainsi qu'un mot inventé. Cette étape était utile pour moi afin de pouvoir mesurer ensuite les progrès des élèves. Toutefois, je n'ai pas souhaité qu'il constitue une base pour la production finale des élèves, c'est pourquoi il n'a pas compté comme un réel travail de production d'écrit, puisque isolé et non enrichi.

Avant de commencer un quelconque travail de production d'écrit, j'ai souhaité introduire dans cette séquence une véritable phase d'acculturation littéraire. Il s'agissait tout d'abord de mettre les élèves dans une position de lecteur-récepteur puis, plus tard, de lecteur-enquêteur. En effet, les élèves ont dans un premier temps eu accès au panel d'albums de Claude Ponti, ces derniers étaient en libre accès. Cette phase avait pour but d'immerger les élèves dans l'univers singulier de l'auteur. Les élèves ont ensuite comparé différents albums entre eux et identifié les similitudes et les différences[63]. Ils ont ensuite été en charge de créer une fiche d'identité reprenant les éléments incontournables de Claude Ponti afin d'en réaliser une synthèse[64].

2.3 De la réception à la production d'écrit

Pour donner suite à la phase d'acculturation venant d'être décrite, les élèves ont été amenés à créer leur propre récit. Ils sont alors passés dans la position de lecteur-enquêteur. En effet, à chaque début de séance, les élèves avaient accès aux livres de Claude Ponti, ils en choisissaient un et devaient être attentifs à l'élément du jour que je leur donnais, par exemple, « les personnages

[62] Cf annexe IV p.81.
[63] Cf annexe V p.82.
[64] Cf annexe VI p.83.

principaux ». Les élèves devaient alors « enquêter », à savoir, noter sur leur ardoise tout ce qu'ils pouvaient remarquer au sujet du personnage principal du livre : physique, description, caractères, nom. Une mise en commun était faite en collectif. Puis, une phase d'écriture personnelle avait lieu pour que chaque élève avance dans la rédaction de sa propre histoire. Chaque élève avait alors pour tâche d'inventer un personnage principal et de rédiger sa description pour l'intégrer à son histoire.

À ce stade du mémoire, une nouvelle question émerge, celle de la production. Comment organiser la production d'écrit ? Comment aider les élèves dans ce processus complexe ? La production d'écrit est un point essentiel des programmes d'enseignement du français.

Nous pouvons relier le travail engagé dans cette recherche avec la sous-entrée des programmes de l'Éducation Nationale : « Rédiger des écrits variés », sous laquelle nous trouvons les indications suivantes[65] :

- Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche de rédaction de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique (lexique et syntaxe déjà connus ou préparés pour l'écrit demandé), trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelles
  Exemple : des écrits longs dans le cadre de projets de plus grande ampleur en lien avec la lecture. Le projet d'écriture est conduit sur le long terme pour orienter la séquence ou un projet.

- Concevoir l'écriture comme un processus inscrit dans la durée
  Exemple : en classe, des activités d'écriture à plusieurs temps : enrichir sa première version par un retour réflexif guidé, ou expérimenter avec de nouvelles consignes d'écriture (changement de point de vue, introduction d'un nouveau personnage).

- Mettre à distance son texte pour l'évaluer.

[65] Eduscol, *Programme du cycle 3*, novembre 2018. Disponible sur internet : https://eduscol.education.fr/pid34150/cycle-3-ecole-elementaire-college.html (consulté le 16 mars 2020).

- Enrichir par la recherche des formulations plus adéquates.

La production d'écrits implique donc différents types de travaux et processus de création.

Nous pouvons toutefois toujours identifier trois phases lors de la production d'écrit, quelle qu'elle soit :

- La planification : prévoir ce que l'on va écrire, organiser son récit
- La mise en texte : écrire
- La révision : revenir sur son récit pour le modifier, l'enrichir

Ainsi, pour aider les élèves dans ce processus d'écriture, il faut les accompagner tout au long de ces étapes. Il s'agit alors d'identifier ces phases et de poser des questions claires aux élèves :

Étape 1 : que veux-tu raconter ? Dans quel ordre ? L'enseignant peut également donner des conseils ou imposer une méthode, telle que l'utilisation du brouillon.

Étape 2 : l'enseignant demande aux élèves de rester au plus près de leur brouillon afin de faciliter l'écriture.

Étape 3 : l'enseignant et l'élève travaillent ensemble pour améliorer le premier jet, cela peut concerner la conjugaison, la grammaire, la syntaxe, la structure narrative, la cohérence du récit.

Les étapes venant d'être citées ont été introduites dans le projet mené au sein de la classe de CM1-CM2. La planification a débuté à la suite des séances d'acculturation. En effet, les élèves ont créé leur récit au fil des semaines : d'abord un personnage et un lieu, puis un monstre[66]. Cette démarche avait pour but de guider les élèves dans leur propre écriture. Cela constituait la base de leurs récits. Ils ont ensuite combiné ces éléments afin de créer une intrigue et un enchaînement d'actions.

[66] Cf annexe VII p.84.

La structure narrative a été étudiée au cours de la sixième séance afin de permettre aux élèves d'établir une véritable cohérence entre leurs personnages, lieux, monstres. À l'aide de l'album *Le Petit chaperon rouge* de Cécile Alix et Anne Crahay, simple et très connu des élèves, ces derniers ont pu identifier la structure de base d'une histoire.

Cette structure narrative est composée d'une situation initiale, d'un élément perturbateur, de péripéties et d'une situation finale.

Nous avons ensuite identifié ces étapes dans certains albums de Claude Ponti. Les élèves ont alors compris qu'il s'agissait d'une structure récurrente dans les histoires. Chacun a alors cherché à faire apparaître cette structure de manière efficace dans son récit.

Les élèves ont alors repris la feuille sur laquelle était présents tous les paragraphes précédemment créés et les ont recopiés sur un nouveau document en cherchant à faire apparaître les liens causals. Les étapes étaient clairement indiquées sur ce nouveau document élève afin de les aider dans cette rédaction[67].

2.4 Les difficultés rencontrées

L'idée de départ du projet était que les élèves créent chacun une histoire fictive et la rédigent intégralement. J'ai dans un premier temps souhaité que ces derniers reprennent leur premier jet et y intègrent les différents éléments inventés au cours des semaines (personnages, lieux, monstres, mots). Toutefois, j'ai très rapidement constaté que ce travail était extrêmement ambitieux, et ce, à plusieurs niveaux. En effet, le travail de révision cité est chronophage et difficile pour les élèves. De plus, ajoutons que la classe comportait vingt-trois élèves, tous travaillant sur une histoire différente. Finalement, j'ai choisi d'abandonner la reprise du premier jet et de me concentrer sur les productions rédigées au fil des semaines. Cela représentait déjà un travail conséquent. La production des élèves allait ainsi consister en une histoire reprenant les divers éléments inventés à partir de la troisième séance.

[67] Cf annexe VIII p.86.

Le projet proposé aux élèves les a dans un premier temps séduits. La plupart d'entre eux étaient enthousiastes à l'idée de créer une histoire comportant de nombreux éléments imaginaires. Il semble que ce type de tâches leur soit encore trop peu souvent demandé. Tous ne se sentaient pas toujours libres d'introduire des éléments invraisemblables dans leur récit. Peu à peu, ils se sont sentis plus à l'aise à l'idée de se laisser aller et de créer avec ce qui leur passait par la tête, avec des éléments les plus abracadabrants les uns que les autres.

Cependant, au fil des semaines, j'ai pu remarquer chez de nombreux élèves une certaine lassitude. J'ai pu interpréter cela de différentes manières. Tout d'abord, j'ai pensé que la structure des séances était trop répétitive, et par conséquent, ennuyeuse. Effectivement, les élèves avaient toujours un temps de lecture libre pendant une dizaine de minutes. Je mettais ensuite en avant un point, l'objet d'étude de la séance. Les élèves devaient alors choisir un album de Claude Ponti et chercher comment cet élément se manifestait dans leur album.

Ensuite, une mise en commun avait lieu afin de faire une synthèse de ce que les élèves avaient pu observer et conclure. Les élèves étaient libres pendant le reste de la séance pour créer un nouvel élément de leur histoire, en lien avec ce qui venait d'être étudié.

J'ai également pensé que la lassitude des élèves pouvait provenir du fait que l'écrit demandé n'était pas un écrit communicatif. Effectivement, la production finale m'était uniquement destinée. Cela est peu motivant pour les élèves puisqu'il n'y a pas d'enjeu, ce travail ne leur sera pas utile au sens propre.

À cela, sont venues s'ajouter de nombreuses difficultés liées à la rédaction en elle-même : orthographe, lexique, syntaxe.

Ainsi, le travail initialement entrepris était long et fastidieux, pour les élèves et pour moi-même. Face aux différents points venant d'être mis en évidence, j'ai décidé de revoir l'orientation du projet et de lui donner un nouveau souffle. Cela avait pour objectif premier de remotiver les élèves. Fort heureusement, ce changement n'a pas concerné la totalité de la séquence pédagogique. J'ai pu conserver tout ce qui avait été fait jusqu'à lors, c'est-à-dire jusqu'à la sixième séance. Le travail des élèves n'a pas été vain.

2.5 Vers un projet artistique et plus seulement littéraire

Les modalités de création et l'attendu de fin de séquence ont alors été modifiées, à savoir le groupement des élèves et le format de la production finale.

Revenons sur les modalités pédagogiques ayant été changées. Après avoir longuement réfléchi à la façon de stimuler davantage les élèves dans le processus de création, j'ai choisi d'axer davantage ma séquence pédagogique vers le domaine artistique. La séquence pédagogique ne comprendrait plus uniquement la littérature de jeunesse et la production d'écrit mais également la mise en voix, la théâtralisation et la vidéo. Pensant que la production d'écrit était à bout de souffle dans ce projet, j'ai décidé de l'arrêter. Tous les élèves avaient à ce moment-là terminé la planification de leur histoire, que l'on pouvait alors qualifier de brouillon.

J'ai alors décidé que la production finale allait consister en un livre numérique et non un texte écrit. Les élèves allaient tout d'abord devoir illustrer leur histoire avec des feuilles, crayons de couleur et feutres. Puis, à l'aide de tablettes numériques présentes dans la classe au nombre de deux, ils allaient devoir prendre en photos leurs illustrations. Par le biais de l'application gratuite Com-phone, ces images seraient ensuite mises les unes à la suite des autres afin de créer la chronologie de l'histoire. La dernière étape, et non des moindres, allait être de poser sa voix sur chacune de ces illustrations, et donc de s'enregistrer. Les dessins des élèves leur serviraient donc de support à la parole. Cette dernière étape serait donc nourrie de tout le travail de rédaction déjà effectué au préalable puisque les élèves avaient déjà en parti rédigé les événements de leur histoire. Tout ce travail se baserait donc finalement sur ce qui avait déjà été produit au cours des semaines précédentes.

Lors de la septième séance, j'ai donc annoncé aux élèves ce changement de direction dans notre projet. Afin qu'il saisisse le rendu attendu, j'ai moi-même créé une capsule vidéo sur l'application. J'ai dans un premier temps photographié les premières pages de l'album *Le chien invisible* de Claude Ponti, en prenant soin de ne pas photographier le texte. Puis, j'ai ajouté ma voix, à l'aide de l'enregistreur de l'application. J'ai ensuite pu visualiser le résultat et l'exporter sur l'hébergeur Google drive.

Ainsi, en début de séance, j'ai projeté aux élèves ma réalisation. Tous semblaient surpris. En effet, ils étaient peu habitués à ce type de production, à cheval entre un livre et un film. J'ai

alors pu leur expliquer que ce qu'ils venaient de visionner se rapprochait de ce qu'ils allaient devoir créer. De nombreuses questions ont alors émergé de la part des élèves, sur le plan organisationnel, pratique ou pédagogique. À leur demande, j'ai autorisé aux élèves de se mettre par groupe afin de faciliter la coopération, l'entraide et l'implication pour certains. Toutefois, tous n'ont pas souhaité travailler en binôme. Cependant, le fait de se mettre en binôme supposait de choisir parmi les histoires créées par les deux élèves et donc d'en abandonner une. Après discussion, tous les binômes se sont mis d'accord et ont convenu de l'histoire à conserver. Pour certains, ils ont combiné des éléments présents dans les deux fictions afin d'en créer une nouvelle, située entre les deux.

Les élèves se sont très rapidement impliqués dans la tâche et ont eu de nouvelles idées. J'ai également insisté sur le fait que puisque l'application permettait d'enregistrer des voix, nous pouvions aussi ajouter des bruitages. Toutefois, ceux-ci devraient se faire en même temps que la parole puisque l'application ne permet d'enregistrer qu'une piste audio par image.

J'ai senti auprès des élèves une réelle volonté de s'investir pour produire quelque chose de satisfaisant pour soi et pour les autres. En effet, les productions seraient ensuite visionnées par l'ensemble de la classe à l'aide du projecteur lors de la séance finale.

Pour ce qui est des illustrations, une des consignes données aux élèves était de produire au minimum cinq pages, en comptant la page de couverture afin de donner un challenge à certains. Au cours des séances précédentes, nous avons pu caractériser le rapport texte-image chez Claude Ponti, lors d'une phase de mise en commun. En effet, les élèves ont pu remarquer que les illustrations reprenaient l'histoire : l'image illustre à proprement parler l'histoire, elle n'ajoute rien et ne dit pas autre chose que le texte. Ce rapport, que l'on appelle de redondance, était le plus simple à représenter pour des élèves. Ainsi, c'est ce qu'ils ont tous cherché à faire en créant leur livre numérique.

La nouvelle tournure qu'a pris le projet a permis d'introduire les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement, plus communément appelées TICE dans le processus de création. Cela a engendré une certaine excitation chez les élèves, très friands de nouvelles technologies.

Nous pouvons tout de même nous questionner sur l'inclusion des TICE en nous demandant si cela ne représente pas un piège. En effet, en passant par les tablettes numériques et l'oral nous mettons complètement de côté l'écrit. Or, la production d'écrit représentait initialement une partie très importante de ce dernier. Pour répondre à cela, nous pouvons tout d'abord affirmer que celui-ci est toujours présent dans la séquence, même après avoir introduit du numérique. En effet, avant d'utiliser les tablettes numériques les élèves ont rédigé : ils ont réalisé leur premier écrit servant d'évaluation diagnostique, puis à chaque nouvelle séance ils ont créé des éléments qu'ils ont organisés sous la forme de courts textes. Ainsi, les idées ont bel et bien été organisées en utilisant l'écrit.

Pour ce qui est de la question de la grammaire, il est vrai que les erreurs d'orthographe, de grammaire et de lexique n'ont pas forcément été corrigées dans les productions des élèves. Cela représentait un parti pris de ma part dans le cadre de ce projet. En effet, j'ai décidé que dans cette séquence, nous allions davantage nous attacher au sens qu'à la forme. L'idée était plutôt d'observer les élèves dans une création d'histoire et de récit. Nous avons insisté sur la cohérence et l'enchaînement des événements. Les erreurs de syntaxes ont toutefois été corrigées puisqu'elles pouvaient représenter un obstacle à la compréhension. Or, les erreurs de grammaire ne constituaient pas une barrière au sens.

Rappelons tout de même qu'en classe il est absolument nécessaire de travailler la grammaire et de réinvestir ce qui a été étudié, notamment lors des productions d'écrits. Dans cette séquence en particulier, ce n'était pas l'objectif premier.

2.6 Les disciplines concernées

Depuis la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République datant de 2013, aussi nommée Loi Peillon, l'éducation artistique et culturelle est reconnue comme une composante de la formation générale.

Cette formation est ainsi dispensée à tous les élèves[68].

Cette éducation artistique et culturelle se fait par l'intermédiaire du Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle (PEAC), mis en place tout au long de la scolarité des élèves[69]. Ce dernier est inscrit dans le projet global de formation de l'élève défini par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et opérationnalisé par les programmes de cycle.

Les programmes de l'Éducation Nationale insistent sur le fait que l'éducation à la culture contribue à la réussite et à l'épanouissement des élèves (autonomie, créativité, diversification des moyens d'expression, appropriation de savoirs, compétences et valeurs). En effet, une éducation artistique et culturelle « favorise la connaissance du patrimoine culturel et de la création contemporaine et participe au développement de la créativité et des pratiques artistiques »[70]. Cela rejoint l'un des grands enjeux de l'École, celui de faire accéder les élèves à une culture commune.

Trois grands objectifs de formation sont visés tout au long du parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) :

- Fréquenter
- Pratiquer
- S'approprier

Ces trois axes permettent de centrer le parcours de l'élève autour de rencontres, de pratiques et de connaissances. L'élève a alors la possibilité de découvrir des structures culturelles variées, d'expérimenter de nombreux champs artistiques mais aussi d'enrichir sa propre culture par des savoirs.

---

[68] Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Disponible sur internet : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&categorieLien=id#JORFARTI000027678143 (consulté le 16 mars 2020).

[69] Eduscol, Le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève. Disponible sur internet : https://eduscol.education.fr/cid74945/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle.html (consulté le 16 mars 2020).

[70] Article 10 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013. Disponible sur internet : https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/7/8/MENX1241105L/jo/article_10 (consulté le 16 mars 2020).

Les trois points venant d'être cités peuvent bien sûr être détaillés. Pour ce qui est des rencontres, il s'agit pour l'élève de cultiver sa sensibilité, sa curiosité et son plaisir à rencontrer des œuvres. Il peut avoir l'occasion d'échanger avec un artiste, un créateur ou un professionnel de l'art et de la culture et ainsi d'appréhender des œuvres et des productions artistiques. L'intérêt pour l'élève est également d'identifier la diversité des lieux et des acteurs culturels de son territoire.

La création du livre numérique des élèves pourrait davantage se rattacher à l'objectif « pratiquer ». En effet, au cours de leur production, les élèves ont été amenés à utiliser des techniques d'expression artistique adaptées à une production. Bien évidemment, ils ont mis en œuvre un processus de création dans lequel ils ont conçu et réalisé la présentation d'une production. Il s'agissait réellement pour les élèves de s'intégrer dans un processus créatif et de réfléchir sur leur pratique.

Enfin, le dernier axe vise à ce que les élèves expriment une émotion esthétique et un jugement critique, en employant un vocabulaire approprié à chaque domaine artistique. L'intérêt étant également qu'ils mettent en relation différents champs de connaissances. En effet, le fait de mobiliser ses savoirs et ses expériences les aide à saisir davantage le sens des productions, et est ainsi au service de la compréhension de l'œuvre.

La loi de 2013, citée précédemment, a également mis en place un socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SCCC)[71]. Ce socle est composé de cinq domaines :

1. Les langages pour penser et communiquer
2. Les méthodes et outils pour apprendre
3. La formation de la personne et du citoyen
4. Les systèmes naturels et les systèmes techniques
5. Les représentations du monde et l'activité humaine

Le projet mis en place au sein de la classe de CM1-CM2, peut être rattaché aux domaines 1, 2 et 3.

[71] Eduscol, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, décret du 31 mars 2015. Disponible sur internet : https://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html#lien0 (consulté le 16 mars 2020).

En effet, pour ce qui est des langages pour penser et communiquer, les élèves ont utilisé la langue française à l'oral et à l'écrit. Au cycle 3, la maîtrise de la langue française est centrée autour de trois champs d'activités langagières : le langage oral, la lecture et l'écriture. Ici, le projet artistique effectué en classe incluait bel et bien ces trois domaines : lecture d'œuvres, écriture d'une histoire, puis mise en texte. De plus, ce projet concourrait à développer des capacités d'expression et de communication chez les élèves. Ces derniers ont également pratiqué une autre forme de langage en réalisant également une production plastique par le biais de dessins.

Le second domaine « les méthodes et outils pour apprendre » concerne davantage l'organisation du travail. En effet, dans le cadre du projet, les élèves ont appris à gérer leur travail de façon efficace en élaborant un script, un brouillon et en coopérant au sein de leur binôme ou de la classe. De plus, ce champ met en avant la maîtrise des techniques et la connaissance des règles des outils numériques. Ici, les élèves ont manipulé des tablettes numériques et veillé à leur bonne utilisation. Ils ont découvert une application leur permettant de traiter des données (images, texte, son). Le projet a donc mis en lien les compétences numériques et celles de lecture et d'écriture.

Enfin, le troisième champ « la formation de la personne et du citoyen » vise à développer chez les élèves leur sensibilité. Au cours du projet, les élèves ont été amenés à lire, à exprimer leurs goûts et à les justifier. Ils ont pu formuler leurs opinions lors des échanges oraux par le biais de traces écrites.

Les élèves ont eu l'occasion de travailler par binôme au cours du projet. Cela a favorisé la discussion et l'échange entre pairs.

Les élèves auraient également dû visualiser les productions de leurs camarades, cela ayant pour but de les confronter à l'altérité et de l'accepter, sans juger. Toutefois, ce dernier point n'a pas pu être effectué en raison de la situation actuelle en France.

Ainsi, au cours de ce projet les élèves ont pu développer des compétences sociales telles que la résolution de problèmes, la prise de décision, leur pensée créatrice, leur pensée critique, la communication et la gestion des relations interpersonnelles[72].

[72] Selon les dix compétences psychosociales définies par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) en 1993.

Les compétences numériques, précédemment évoquées peuvent être précisées. En effet, un cadre de référence rassemble seize compétences numériques, regroupées en cinq domaines et selon deux niveaux pour ce qui est de l'école primaire[73]. Le projet proposé aux élèves de cycle 3 peut en premier lieu se rattacher au domaine intitulé « création de contenus ». Effectivement, les élèves ont réalisé une création visuelle et sonore par le biais d'une application numérique, sur tablette tactile. Ce champ rassemble différentes compétences, celles directement en jeu dans le cadre du projet sont les suivantes :

- Adapter les documents à leur finalité
- Développer des documents visuels et sonores

En ce qui concerne les disciplines scolaires à proprement parlé, nous pouvons mettre en lien notre projet avec le français. En effet, les élèves ont eu recours à l'oral, ils ont ainsi travaillé l'entrée de programme suivante : « s'exprimer à l'oral ». Nous pouvons sélectionner comme sous-compétence : « parler en prenant en compte son auditoire ». En effet, les élèves ont dû s'enregistrer de manière efficace, c'est-à-dire, afin d'être compris des autres. Cette compétence implique pour les élèves la mobilisation des ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris. Il est aussi question pour les élèves d'organiser et structurer leur propos selon le genre de discours. Les programmes insistent également sur le fait que les formes, les tournures et le lexique utilisés doivent être appropriés à la situation (conte ou récit, compte rendu, présentation d'un ouvrage).

Toujours, dans la discipline du français, les élèves travaillent l'écrit. Nous pouvons identifier trois sous-compétences en jeu dans notre projet :

- Rédiger des écrits variés
- Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte
- Respecter la cohérence et la cohésion

Il s'agit pour les élèves de mettre en œuvre une démarche de rédaction de textes : convoquer un univers de référence, trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelles. L'enjeu pour les

[73] Eduscol, *Repères de progressivité de la maîtrise des compétences numériques*, 2019. Disponible sur internet : https://eduscol.education.fr/pid38816/certification-des-competences-numeriques.html (consulté le 18 mars 2020).

élèves est également de concevoir l'écriture comme un processus inscrit dans la durée. Une démarche de rédaction de textes nécessite de la part d'un élève de mettre à distance son texte pour l'évaluer, d'enrichir par la recherche des formulations plus adéquates. La syntaxe, l'énonciation ainsi que les éléments sémantiques doivent assurer l'unité du texte. Finalement, il est aussi demandé d'utiliser les connecteurs logiques, temporels, les reprises anaphoriques, les temps verbaux pour éviter des dysfonctionnements[74].

2.7 La mise en place du projet artistique final

Puisque le projet a quelque peu été modifié, la mise en place des séances l'a été également.

Les six premières séances ont suivi le projet initial. Puis, la septième séance a marqué un tournant dans l'avancée du projet.

Lors de cette septième séance, j'ai d'abord expliqué aux élèves la suite du projet, consistant donc à créer un album numérique.

Les élèves ont d'abord dû se questionner sur leurs propres choix : quoi dessiner ? Quoi dire ? Rappelons que chacun disposait de la structure générale de son histoire et savait comment enchaîner les événements. Toutefois, il a d'abord fallu choisir quoi représenter sur sa feuille.

En effet, les élèves n'allaient pas pouvoir tout dessiner pour des raisons pratiques (place, temps), il a alors fallu prendre des décisions. J'ai pu guider les élèves en les questionnant sur les éléments essentiels de leur histoire : personnages, actions, lieux. Ainsi, certains incontournables devaient figurer sur leurs illustrations. La question suivante a été celle de l'enregistrement : quoi dire ? Au cours des séances précédentes, les élèves avaient réfléchi à ce qu'ils allaient écrire, toutefois, nous devions maintenant passer de l'écrit à l'oral. Des questions concrètes se sont posées : par quoi commencer ? Dois-je changer le temps ?

[74] Eduscol, *Programme du cycle 3*, novembre 2018. Disponible sur internet : https://eduscol.education.fr/pid34150/cycle-3-ecole-elementaire-college.html (consulté le 16 mars 2020).

J’ai proposé aux élèves d’effectuer un brouillon afin de ne pas partir tête baissée dans la création mais de réfléchir à ses choix. Nous n’étions alors plus dans la production d’écrit mais cette étape pourrait s’apparenter à celle de la planification, décrite précédemment. Ainsi, chaque élève ou binôme a dû élaborer ce que l’on a nommé un script. Cette étape a permis de se mettre au clair sur sa production finale, et surtout d’avoir une première idée de la combination texte-image. En effet, chaque élève devait représenter sur une feuille au format A4 partagée en colonnes, le plan de son histoire. Les élèves dessinaient alors de manière schématique les cinq illustrations (minimum) qui allaient figurer dans leur livre numérique. Puis, en face de chacune d’entre elle, devait figurer un résumé de ce qui allait être enregistré[75]. J’ai également pu inciter les élèves à ajouter en-dessous de leur texte certains bruitages (par exemple : bruit d’épées). Les élèves ont ainsi pu réellement visualiser le déroulé de leur histoire. Pour s’aider lors de cette étape, ils disposaient de toutes leurs réalisations préalables (par exemple, la feuille avec le déroulé des événements).

Une fois cette étape terminée, les élèves ont pu se lancer dans la création de leurs illustrations. Lorsqu’elles ont été terminées, il a fallu les prendre en photo. Pour cela, nous disposions de deux tablettes numériques[76].

Pour ce qui est du recours aux tablettes, de nombreux élèves étaient déjà familiers avec l’utilisation des fonctions de base, notamment de l’appareil photo. Ainsi, il a été assez aisé pour eux de prendre en photo leurs réalisations au fur et à mesure de leur avancée.

Un rôle de « tuteur » a été confié aux élèves rapides et à l’aise avec les tablettes numériques. Ces derniers venaient en aide aux groupes se lançant dans l’utilisation de l’application Com-phone, ou aidaient les élèves travaillant seuls à manipuler les tablettes. Certains avaient en effet besoin d’être deux pour prendre en photo les illustrations, afin de maintenir l’appareil et de ne pas bouger.

Une fois les illustrations photographiées, il a été temps d’utiliser l’application. La première étape a été celle de la remise en ordre des images. En effet, les illustrations n’ont pas toutes été

[75] Cf annexe IX p.87.
[76] Cf annexe X p.88.

photographiées le même jour. Afin de ne pas perdre de temps, les élèves venaient les prendre en photo au fur et à mesure de leur avancée. Afin de ne pas créer d'embouteillage par rapport à ces mêmes tablettes, nous avons scindé la classe en deux afin d'avoir une demi-classe, soit douze élèves, sur chaque tablette.

Une fois les images dans l'ordre, les élèves ont dû s'enregistrer.

Afin de ne pas perdre les élèves avec un tutoriel dense et trop transmissif sur l'utilisation de l'application, j'ai choisi d'expliquer le fonctionnement de cette dernière au cas par cas, au fur et à mesure de l'avancée des élèves dans leur réalisation. Ainsi, après l'avoir expliqué aux élèves les plus rapides, ce sont eux qui ont pu transmettre aux suivants la bonne utilisation de l'application. Je n'ai ainsi guidé qu'un groupe d'élèves dans le fonctionnement de l'application, ce qui a permis de favoriser les échanges et l'entraide. Bien évidemment, j'ai parfois été sollicitée afin de régler certaines difficultés techniques. Les élèves ont donc tous su remettre les images dans l'ordre, puis poser leur voix sur chacune d'entre elles.

Ainsi, les élèves avaient cinq étapes à effectuer :

1. Effectuer les illustrations
2. Prendre en photo les illustrations
3. Remettre dans l'ordre les illustrations sur com-phone
4. Poser sa voix sur chaque illustration
5. Modifier au besoin certains éléments (ajout de bruitages, ou autre)

Pour la cinquième étape, les élèves auraient dû travailler en tutelle avec moi. Pour cela, j'ai dans un premier temps revisionner leurs productions et ai répertorié dans un tableau tout ce qui pouvait être amélioré et les erreurs de langage[77].

J'ai principalement pu relever :

- Des formulations de phrases inadéquates
- Un manque de précisions

[77] Cf annexe XI p.89.

- Des répétitions
- Des erreurs de concordance des temps
- Des problèmes d'articulation, de prononciation ou débit de parole
- Pas ou très peu de bruitages

Malheureusement, la période de confinement imposée en France ne nous a pas permis de conduire ces séances. Nous allons tout de même détailler la façon dont cela aurait dû se dérouler en classe.

Cette grille avait pour but d'être reprise avec chaque élève ou binôme lors des dernières séances du projet afin de réajuster leur production.

Avec mon aide, les élèves auraient en théorie pu identifier les points d'améliorations et à effectuer différentes remédiations. Ils se seraient alors réenregistrés en parlant plus lentement et en articulant, ils auraient sans doute mis plus de ton en tentant de théâtraliser leur propos. Des bruitages auraient aussi pu être ajoutés. Les élèves auraient pu trouver des synonymes pour éviter les répétitions et auraient enrichi leurs histoires en ajoutant des détails : causes et conséquences des actions des personnages ainsi que leurs sentiments et leurs pensées. Cela aurait permis de donner plus de cohérence à leur récit.

Alors que j'avais prévu de travailler sur les temps du récit lors de l'élaboration du projet initial, j'ai eu l'occasion de changer d'avis au fur et à mesure des séances. En effet, le principal obstacle pour les élèves, lié au temps du récit, était l'orthographe. J'ai pu constater qu'à l'oral, presque tous les élèves étaient à l'aise avec l'utilisation du passé simple et de l'imparfait. Ainsi, j'ai jugé inutile de dédier une séance à cette étude mais d'aider les élèves au cas par cas, en fonction de leurs difficultés.

Au fur et à mesure des séances, j'ai pu noter une question redondante chez les élèves :

« Est-ce qu'on va devoir montrer à toute la classe notre livre numérique ? »

J'ai pu percevoir un certain stress chez les élèves quant au visionnage de leur vidéo par tous leurs camarades de classe. Cette interrogation ne m'était pas venue à l'esprit. J'y ai alors réfléchi et ai pensé qu'il serait très intéressant pour tous les élèves de visionner chaque réalisation finale. En effet, cela permet de s'ouvrir aux autres, d'accepter l'altérité. J'ai alors répondu aux élèves « oui ». Puis, malgré ma réponse, cette question est revenue, une fois, deux fois, trois fois… Lors de la neuvième séance, un élève est venu me voir et m'a dit :

« Maîtresse, je ne veux pas montrer mon livre aux autres ».

J'ai alors compris que certains avaient un réel blocage et était très angoissé à l'idée que d'autres voient leur production. Il m'a alors semblé contre-productif et très peu bienveillant de générer chez cet élève une telle angoisse. J'ai alors pris la décision que la projection se baserait sur le volontariat des élèves, aucun d'entre eux ne serait forcé à montrer sa réalisation.

Cela m'a alors questionné sur le rapport singulier et personnel que chacun d'entre nous entretiens avec l'écriture. Nous pouvons le relier avec cette citation d'Yves Reuter :

« Écrire, c'est s'offrir et rendre le public privé ; lire serait plutôt s'approprier, privatiser le public »[78].

3. Les élèves en création : étude des observables en classe

3.1 Les attentes de départ face aux premières observations

En débutant ce projet artistique, je pensais pouvoir observer chez les élèves un faible recours à l'imagination lors de l'écriture de leur premier jet, que nous devrions d'ailleurs simplement appeler « évaluation diagnostique » car ce travail n'a pas été repris. Or, cela n'a pas du tout été le cas. J'ai été surprise par la qualité de certaines productions[79]. Il faut dire que les

[78] REUTER (Yves), *Les relations lecture-écriture dans le champ didactique*, dans Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°86, 1995. Disponible sur internet : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1995_num_86_1_1740 (consulté le 14 mars 2020).

[79] Cf annexe XII p.90.

élèves de cycle 3 ont déjà un bagage littéraire et culturel et de nombreuses connaissances du monde qui les entoure. Il faut néanmoins rappeler que de fortes disparités existent entre les élèves et que nous ne pouvons pas généraliser ce propos à l'ensemble de la classe.

L'analyse des productions lors de la toute première séance m'a permis d'identifier des points clefs. Tout d'abord, j'ai pu constater que lorsque l'on parle d'imaginaire aux élèves, ces derniers font rapidement un parallèle avec les contes et légendes, soient les œuvres de référence qu'ils connaissent dans lesquelles nous retrouvons des éléments imaginaires.

Ainsi, lors de la lecture des productions d'élèves j'ai pu remarquer la présence importante de : maisons ou pays en bonbons, pays arc-en-ciel, licornes, lutins, dragons, Pégase, Hercule. J'ai aussi pu constater la présence de nombreuses formules stéréotypées figurant dans les contes telles que : « il était une fois » ou encore « ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants ».

De plus, j'ai noté une forte inspiration du vécu de l'élève, de son quotidien et de son environnement. Cela était en fait tout à fait prévisible, nous avons dit plus tôt que l'imagination créatrice n'était jamais complètement pure et nouvelle. Il s'agit toujours de combiner des images pour créer de nouvelles associations d'idées. En effet, notre environnement proche représente souvent notre première source d'inspiration. Les élèves ont ainsi inclus dans leurs histoires divers éléments leur étant familiers : jeux vidéo, séries télévisées, animaux de compagnie, et même des joueurs de football. Nous pouvons alors citer le jeu *Minecraft, Brawl stars, Fortnite*. Pour ce qui est des séries, un élève s'est inspiré de *Stranger Things*, et pour ce qui est des animaux une élève s'est beaucoup appuyée sur ses propres chats[80].

Puis, au fur et à mesure des séances, je pensais pouvoir observer chez les élèves une très forte inspiration de l'univers de Claude Ponti lors des temps d'écriture, puisque les séances comprenaient de la lecture d'albums de l'auteur. Ces temps de lecture avaient justement pour but d'immerger les élèves dans l'univers de Claude Ponti et de les aider à trouver de nouvelles idées et à sortir des sentiers battus. Selon mes observations, j'ai pu constater que de nombreux élèves s'inspiraient en effet de cet univers comme référence. Ainsi, les élèves ont pu imaginer des lieux

[80] Cf annexe XIII p.91.

en lien avec la nature, des noms de personnages amusants, ou avec des caractéristiques physiques atypiques.

Toutefois, certains élèves n'ont pas adhéré à l'univers de l'auteur et ont rencontré des difficultés à créer des éléments éloignés de notre réalité. Nous pouvons par exemple citer certains élèves qui ont bel et bien inventé un monde imaginaire mais qui y ont intégré des personnages que nous pourrions trouver dans notre réalité : des Hommes, des animaux existants déjà (notamment des chats). Si le projet avait été poussé à bout, ils auraient pu intégrer des personnages tout à fait extraordinaires, que nous ne pourrions pas concevoir dans notre monde réel.

Ainsi, il peut être très difficile pour certains élèves de sortir des sentiers battus et de créer de nouvelles combinaisons d'éléments, innovantes. Quelques-uns ont tenté de reproduire tel quel ce qu'ils connaissaient déjà. Cela a persisté au cours de la séquence, même après avoir lu et relu les albums de Claude Ponti. Les contes, très connus et appréciés des élèves ont pu servir de modèles à certains. Ainsi, de nombreuses productions d'élèves incluaient des princesses, des chevaliers, des combats épiques.

3.2 Du premier écrit à la production finale

Pour la quasi-totalité des élèves, la production finale n'avait rien à voir avec leur tout premier texte, utile à l'évaluation diagnostique. En effet, le travail sur les albums de Claude Ponti leur a permis de se questionner sur les possibilités de création et ainsi de développer de nouvelles idées. Le travail lors de la première séance étant réalisé avant une quelconque étude, il était essentiellement emprunt des connaissances des élèves sur l'imaginaire et de leur environnement personnel. Toutefois, j'ai pu constater que certains élèves avaient bien gardé en tête leur tout premier texte et en avait intégré des passages dans leur nouvelle histoire.

J'ai pu également observer qu'en termes de quantité, il n'y avait pas forcément plus d'éléments imaginaires dans la production finale des élèves que dans leur premier jet. Toutefois, j'ai pu constater un changement en ce concerne la nature des éléments présents dans les deux productions. En effet, dans la production que nous appellerons « finale », même si elle ne l'était pas complètement, de nombreux élèves ont fait des liens avec l'univers de Claude Ponti.

La plupart des élèves ne connaissait pas ces albums et les ont donc découverts pour la première fois. Nous pouvons alors penser que l'univers de Claude Ponti est venu se greffer aux références des élèves, s'ajoutant donc à leurs connaissances. Cela est alors venu enrichir leur répertoire de références.

Appuyons-nous sur des éléments concrets pour illustrer cela. Les productions finales comportaient moins d'éléments provenant des contes traditionnels bien que ces derniers restent tout de même présents par le biais de formules telles que « il était une fois » ou « ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants ». J'ai pu tout de même remarquer moins d'histoires comprenant des princesses, des châteaux, des lutins ou des licornes.

Concernant maintenant la production finale, j'ai constaté que les élèves s'étaient notamment inspirés des œuvres de Claude Ponti en ce qui concerne les lieux, l'histoire (soit la fiction à proprement parler), les illustrations et le langage.

Commençons par évoquer les lieux à travers différents exemples de productions d'élèves. Beaucoup d'élèves ont inclus la présence de la nature dans leur histoire, ce qui est typique de l'univers de Claude Ponti. Nous pouvons également citer deux élèves ayant inventé une cabane à dix étages, qui comprenait donc de nombreuses pièces, tout à fait extraordinaires. Nous pouvons faire un parallèle entre ce lieu et l'arbre maison de l'album *Ma vallée*. En effet, dans ce livre le personnage principal vit dans un arbre qui contient de très nombreuses salles, plus variées les unes que les autres.

En ce qui concerne l'histoire, certains élèves y ont intégré des événements étonnants, parfois invraisemblables que nous pouvons rattacher à l'univers de Claude Ponti. Une élève a notamment inventé un personnage vivant dans un monde qui a rétréci. Son personnage est alors chamboulé par ce changement pour le moins étonnant. Une telle idée a donc pu être inspirée des œuvres de Claude Ponti, mais pas uniquement. Nous pouvons en effet rapprocher cette histoire à celles d'*Alice au pays des merveilles* ou encore *Les voyages de Gulliver*. Rappelons que tout l'environnement d'un individu entre en jeu lors du processus de création.

Un autre groupe d'élève a intégré l'humour dans son histoire finale : avant le combat, les personnages principaux vont s'échauffer dans une salle de musculation afin de s'entraîner et d'être prêts à se battre.

Tous les élèves ont fait le choix de créer une aventure, une quête du personnage principal. Ce point n'était pas forcément présent dans le premier jet des élèves. Toutefois, nous ne pouvons pas statuer sur le fait que ce soit l'apport des albums de Claude Ponti qui a permis ce changement. En effet, les aventures sont présentes dans de nombreuses histoires, notamment dans les contes et nous avions également travaillé sur la structure narrative du récit, incluant une quête ou du moins un élément perturbateur et des péripéties.

Pour ce qui est des illustrations des albums, nous pouvons remarquer que certains élèves s'en sont fortement inspirés. Une élève a créé un personnage aux allures de petite souris, avec un museau très pointu. Nous pouvons lui trouver des points communs avec les personnages de Claude Ponti, ressemblant souvent à des souris, notamment dans *La tempête*.

D'autres ont dessiné des poussins. Quiconque connaît l'univers de Claude Ponti connaît ces fameux poussins, dont les plus célèbres sont *Tromboline et Foulbazar*. Nous pouvons alors effectuer un rapprochement.

Un autre élève a créé le personnage de *Gla-gla-coco*, un jeune aventurier ressemblant à une glace. Dans l'œuvre *Sœurs et Frères,* nous retrouvons un personnage lui étant tout à fait similaire. Le piège pour les élèves était de ne pas copier le travail de Claude Ponti mais bien de s'en inspirer. Ici, nous constatons que cela est resté difficile pour certains. Après discussion, cette élève m'a affirmé qu'elle affectionnait beaucoup ce personnage et avait eu envie de créer un nouveau personnage ayant les mêmes caractéristiques physiques que celui de Claude Ponti.

Attardons-nous à présent sur le langage. Au fil des séances, j'ai pu constater que les élèves jouaient davantage avec les mots que lors de leur production écrite.

En effet, si dans le premier jet les personnages avaient des noms relativement communs : *Lou, Zac, Jules, Noam, Léa, Anaïs, Michou* ou bien *Ruby*, dans la production finale cela avait bien

changé : *Gla-gla-coco, Glagla-popoulos, Lila-crêpe, Bosschick, Pandoudou, Dragomange* et même *Raboulefrique*.

Ainsi, certains élèves ont commencé à intégrer d'eux-mêmes des jeux de mots dans leur histoire. Reprenons le personnage venant dernièrement d'être cité : *Raboulefrique* pour « Raboule le fric ». Il s'agissait d'un personnage égoïste et avare, inventé par un élève. Ce dernier s'est inspiré du modèle de Claude Ponti dans lequel de nombreux jeux de mots sur les noms des personnages sont présents. En classe, nous avions notamment étudié les personnages de *Okilélé,* pour « Oh, qu'il est laid », et *Foulbazar*, pour « Fout le bazar ».

La période de confinement ne m'a pas permis de récupérer toutes les productions d'élèves. Toutefois, celles dont je disposais figurent en annexe[81]. Ces productions correspondent aux livres numériques de sept élèves de la classe, sans la dernière étape de révision qui devait avoir lieu sous forme d'ateliers en tutelle avec moi.

3.3 L'évaluation des élèves

Au cours de ce projet, les élèves ont été évalués de différentes manières. Tout d'abord, lors de la première séance qui a servi d'évaluation diagnostique. Cela avait pour but de me donner une première vision d'ensemble. Comme nous l'avons précédemment évoqué, j'ai alors pu remarquer que beaucoup d'élèves s'appuyaient sur les contes traditionnels ainsi que sur leur environnement proche et centre d'intérêt pour créer (animaux, jeux vidéo, séries).

Puis, au cours du projet j'ai pu évaluer les élèves par observation dans l'organisation et la gestion de leur production. J'ai également pu contrôler le respect des consignes et la compréhension des élèves.

L'évaluation par observation était présente tout au long de la séquence. Au cours de ce projet, j'ai pu collecter les productions d'élèves et analyser de façon précise leur travail. Le travail de révision de texte, qui aurait dû être fait en tutelle avec moi, aurait aussi consisté en une

[81] Cf annexe XIV fichiers Filesender.

évaluation formative, où les élèves auraient été acteurs. En effet, ma présence visait à les aider à tirer d'eux-mêmes des conclusions sur les modifications à effectuer.

En fin de séquence, j'aurais normalement proposé aux élèves une grille d'observation, à compléter par l'élève et par moi-même[82].

Le fait que l'élève ait aussi à compléter la grille aurait permis d'inclure une nouvelle fois une évaluation formative. En effet, l'élève se serait lui-même questionné sur ce qu'il a réalisé, de quelle façon, si cela est conforme aux attentes. Le projet étant conséquent et recouvrant de nombreux domaines, j'ai trouvé intéressant de proposer des items. Ainsi, cette grille d'observation comprenait différents critères : l'histoire ; l'enregistrement et les illustrations ; l'utilisation de la tablette numérique ; l'organisation du travail de groupe. Sous ces entrées, étaient détaillés des points comme la présence d'éléments imaginaires, la cohérence du récit (et non de l'histoire, la cohérence dans la manière de raconter), l'évolution de l'histoire, travail de groupe, utilisation du numérique. Ces derniers n'étaient pas directement en lien avec Claude Ponti, mais bien avec l'imaginaire. En effet, on ne s'inspire pas de Claude Ponti pour s'inspirer de Claude Ponti, mais plutôt pour se questionner sur son propre recours à l'imagination et enrichir ses possibilités.

Cette double évaluation élève-élève et élève-enseignant aurait dû être réalisée en classe à l'issue de la production finale. Toutefois, la situation actuelle en France, n'a malheureusement pas permis d'effectuer cette étape en classe. Les grilles d'évaluation n'ont pas été remplies car les productions n'étaient pas terminées. Le projet n'aura pas été réalisé dans sa globalité.

Si je devais évaluer les élèves à ce stade du travail, je dirai que bien que des ajustements soient nécessaires puisqu'il manque la dernière phase de révision, les productions s'inscrivaient dans le projet et respectaient les consignes données. Les principales révisions à faire concernaient principalement la cohérence du récit dans l'enchaînement des événements.

Cela peut être expliqué par le fait que certains élèves se soient mis par binôme au cours de la séquence. En effet, ce changement a eu des conséquences sur les productions des élèves puisque

[82] Cf annexe XV p.92.

que certains ont dû abandonner leur histoire. Des binômes ont choisi de sélectionner une des deux histoires et de continuer, d'autres ont fait le choix de combiner les deux histoires afin de faire un compromis. Malheureusement, selon les observations que j'ai pu faire, ce second choix a eu des conséquences négatives puisque le fait de mélanger deux fictions a fait perdre à ces dernières leur cohérence.

Nous pouvons également remarquer que dans les productions « finales » des élèves, les bruitages restent très peu présents (annexe). En effet, ils devaient eux aussi être ajoutés en fin de séquence. Cela est regrettable puisqu'ils représentaient une étape très intéressante du processus de création. Effectivement, l'ajout de bruitages nécessite d'être créatif et de se questionner sur la meilleure manière de reproduire un bruit avec le matériel disponible dans la classe. Ce point concourt alors également à l'entretien et au développement de la pensée divergente, et par conséquent, de l'imaginaire.

3.4 L'engagement des élèves au cours de la séquence

Attardons-nous maintenant sur l'engagement des élèves. Je peux affirmer que ce dernier a évolué au fil de la séquence. Tout d'abord, la rédaction d'une histoire imaginaire a beaucoup plu aux élèves qui étaient ravis d'écrire un texte d'un nouveau genre. Toutefois, au fil des séances j'ai pu percevoir un certain relâchement et une lassitude chez les. En effet, la structure de chacune était identique, cela a pu en rassurer certains et permettre de les enrôler dans l'activité. Cependant, pour la majorité des élèves, cela a été contre-productif.

C'est à ce moment-là que j'ai décidé de changer la direction du projet et de proposer de créer un livre numérique à la place d'un texte. Ainsi, lors des séances suivantes, les élèves ont créé leur script afin de combiner illustrations et enregistrements vocaux. Le fait de changer la tournure de la séquence a permis de donner un nouveau souffle au projet et de remotiver les élèves. La création du script a marqué l'entrée dans une phase plus concrète du projet, l'articulation de différents éléments entre eux. Nous pouvons rapprocher cette étape de la planification, lors de la production d'écrits.

Un autre élément a énormément joué sur l'engagement des élèves dans ce projet : l'inclusion du numérique. En effet, introduire le numérique et l'utilisation de tablettes a apporté une réelle plus-value au projet.

Tout d'abord, cela a permis d'accroître la motivation des élèves. L'utilisation des nouvelles technologies a beaucoup plu aux élèves, ce qui a permis de les enrôler davantage dans la tâche. Ainsi, la mise en activité était plus facile. De plus, les élèves ont développé leur autonomie puisque, comme nous l'avons précédemment expliqué, ils ont eux-mêmes manipulé les tablettes. Nous pouvons également affirmer que ce fonctionnement a favorisé l'entraide et la coopération. Effectivement, les élèves ont pu s'aider lorsqu'ils rencontraient des problèmes. Ils ont alors pu échanger et développer de nouvelles compétences par le biais de leurs pairs.

En classe, nous ne disposions que deux tablettes numériques. Cela a permis aux élèves d'apprendre à respecter le travail des autres puisqu'ils devaient attendre leur tour pour les utiliser. De fait, une dynamique de classe s'est réellement installée : les élèves continuaient leurs travaux et dès qu'une tablette se libérait, ils allaient l'utiliser.

Pour moi, l'inclusion du numérique a permis une gestion plus confortable de la classe. Une fois la prise en main technique effectuée, l'organisation était très facile et permettait aussi de gagner du temps en classe car les élèves savaient aussi se servir des outils.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que la motivation des élèves n'a pas diminué une fois le numérique introduit. En effet, chacun avançait son projet pendant les temps y étant dédiés mais aussi pendant les temps libres comme l'accueil en classe ou après avoir terminé un autre travail. Cela prouve leur investissement dans le projet.

3.5 Les éléments à retenir du projet

Afin d'effectuer la synthèse de ce projet, intéressons-nous à ses intérêts et à ses limites qui ont pu être identifiés lors des temps de classe.

Nous pouvons affirmer qu'il y a eu de nombreux intérêts pour les élèves en termes d'organisation du travail, que ce soit en individuel ou en binôme, ils ont acquis des compétences

méthodologiques. Ce projet leur a également permis de développer leur autonomie, par le biais de l'utilisation des tablettes numériques mais aussi par rapport à la gestion de leur projet.

Toutefois, attardons-nous davantage sur les intérêts liés au développement de l'imagination créatrice. Tout d'abord, j'ai pu remarquer qu'après avoir travaillé sur les albums de Claude Ponti, les élèves se laissaient davantage aller quant à la création d'éléments surprenants, farfelus. Beaucoup étaient au départ assez intimidés à l'idée d'inventer des choses qu'ils qualifiaient eux-mêmes de « bizarres ». Puis, au fil des séances, ils ont compris qu'ils avaient le droit et qu'il était même amusant de créer des personnages ou mots saugrenus. Ainsi, les perspectives des élèves ont pu être enrichies.

Nous pouvons toutefois apporter des nuances à ce qui vient d'être dit. En effet, si certains élèves ont pu se libérer de leurs représentations parfois restrictives de l'imaginaire, d'autres ont eu du mal à s'en défaire. Parmi tous les élèves, il y en a qui n'ont pu se détacher que très difficilement de ce qu'il connaissait déjà. Beaucoup voyait dans le terme « imaginaire » le simple fait qu'il s'agisse d'une histoire invraisemblable, au sens propre, soit irréalisable dans la réalité. Ainsi, certains s'étaient au départ contentés de réécrire les histoires des jeux vidéo auxquels ils jouaient ou les scénarios des séries de fiction qu'ils regardaient. Pour ces derniers, j'ai pu apporter mon aide et les questionner. Ils ont alors compris qu'ils pouvaient évidement s'inspirer de ce qu'ils connaissaient mais que le travail consistait à créer une histoire fictive inédite.

Pour ce qui est des limites, nous pouvons tout d'abord parler de l'évaluation des progrès des élèves. Il est en effet très difficile d'évaluer leurs progrès en ce qui concerne leur propre recours à l'imagination. Rappelons également que cette capacité est extrêmement variable selon les individus. Les effets de ce projet sont difficilement mesurables, même si nous disposons d'observables par le biais des travaux d'élèves. Nous pouvons alors affirmer que l'évaluation finale des élèves se situe davantage dans le respect des consignes et l'organisation et gestion de leur travail personnel que dans le recours à l'imagination.

3.6 Les remédiations possibles à l'issue du projet

Si j'avais la possibilité de conduire à nouveau ce projet j'effectuerais quelques modifications. En effet, après avoir mené en classe la séquence, je pense que certains changements sont à effectuer afin de lui donner plus de sens et d'enrôler davantage les élèves. Rappelons que la première partie de la séquence a montré des signes de faiblesse en ce qui concerne la motivation des élèves, ces derniers se sont réellement investis une fois le projet littéraire transformé en projet artistique (avec l'inclusion du numérique). Il convient donc de conserver toute la partie numérique du projet et ainsi la production finale attendue.

Cependant, je pense qu'il aurait été plus judicieux de conserver le premier jet des élèves et d'en constituer une base pour le travail tout au long du projet. Le travail aurait alors consisté à enrichir ce premier jet en s'inspirant de l'univers de Claude Ponti. Ce fonctionnement aurait pu éviter de décourager ou de lasser certains élèves car ils auraient sans cesse apporté de nouveaux éléments à leur récit de base et aurait constaté une réelle évolution. Il aurait été ainsi plus facile de mesurer les écarts des élèves. En effet, nous aurions pu aisément identifier chaque semaine les modifications faites par rapport à la semaine précédente. Les élèves n'auraient cependant pas eu à réécrire leur histoire à chaque séance, cela représente une étape peu utile et chronophage qui peut justement lasser les élèves.

En reprenant le premier jet, cet écrit ne serait pas une simple évaluation diagnostique. Cela permettrait de réellement constater les évolutions entre la première et la dernière séance car le texte de base resterait le même. De plus, je pense que cela pourrait être plus inspirant pour les élèves. Certains ont naturellement continué ce premier récit, je peux penser que c'est parce que le fil directeur de l'histoire était déjà dans leur esprit, ils n'avaient plus qu'à le dérouler. Un travail reprenant le premier jet serait alors un travail moins haché, qui nécessite toutefois de nombreux ajustements. Dans un travail d'écriture, cela est plus intéressant de réviser son écrit de base et de tenter de l'améliorer que d'écrire au compte-goutte comme j'ai pu le proposer dans cette séquence.

Si je n'ai pas proposé aux élèves de reprendre leur premier jet c'est parce que j'étais en premier lieu partie sur un travail exclusivement d'écriture. Ainsi, je trouvais les étapes de révision de texte très longues et fastidieuses pour les élèves. Toutefois, avec l'inclusion du numérique au cours de la séance, je pense que cette reprise du premier jet aurait été tout à fait intéressante. Les

phases de correction et de révision auraient été plus simples car il n'y aurait plus eu la barrière de l'écrit pour les élèves.

En ne reprenant pas le premier jet, comme nous l'avons fait dans ce projet, nous pouvons affirmer que nous avons saccadé quelque peu la progression de l'histoire. Effectivement, chaque élément nouvellement créé était ajouté au reste sans réel lien, cela a sans doute participé au manque de cohérence constaté lors de l'évaluation par observation. Ainsi, certaines difficultés des élèves sont étroitement liées à l'organisation et à la structure du projet. Le premier jet comme base de l'histoire aurait représenté un fil conducteur. Effectivement, les élèves avaient rédigé ce texte initial en une seule séance, ce qui a rendu la cohérence du récit plus forte car ils ont posé sur le papier les idées telles qu'elles leur venaient, selon le déroulé qu'ils avaient en tête, et non comme une simple succession d'événements.

Si je reconduisais ce projet, j'imposerais aux élèves de se mettre par binôme dès le début de la séquence pédagogique. Ces binômes seraient constitués par affinités au sein de la classe. Cela favoriserait grandement la coopération entre pairs et renforcerait la motivation. Face à certaines situations, les élèves pourraient plus facilement les débloquer ensemble et seraient ainsi davantage autonomes. Pour des raisons pratiques, cela permettrait également d'avancer un peu plus vite.

CONCLUSION

Bien que ce projet n'ait pas pu se réaliser dans son intégralité, les productions finales et la dernière évaluation manquant, les observations faites au cours de chaque séance peuvent nous permettre de tirer certaines conclusions.

Tout d'abord, nous pouvons souligner à quel point il est compliqué de mesurer les progrès des élèves quant au recours à leur propre imagination. En effet, nous ne disposons pas de réels critères observables et mesurables. Nous pouvons tout de même analyser les productions d'élèves et noter les évolutions, mais cela reste relativement flou. Il semble également très difficile, voire impossible, de développer l'imaginaire des élèves à proprement parler à raison d'une séance d'écriture par semaine, à l'école. Cela doit consister en un processus beaucoup plus long, inscrit dans la durée.

Au cours du projet, nous avons pu identifier le genre littéraire du conte comme étant à la fois une aide à la création de nouveaux éléments imaginaires mais aussi comme un frein à la créativité. En effet, les élèves peuvent tout à fait s'inspirer de ce qu'ils connaissent des contes, cela peut même les aider à inventer de nouveaux éléments. Cependant, cela peut constituer un piège, à savoir s'enfermer dans ce modèle du conte et ne pas en sortir.

Au fil des séances, j'ai pu observer des élèves pour qui le terme « imaginaire » renvoyait uniquement à cet univers de référence. Ils inventaient alors des histoires comprenant uniquement des dragons, chevaliers, princesses, soit tous les codes du conte. Les élèves étaient alors autant enfermés dans ce modèle qu'ils ne le sont lorsqu'ils empruntent tous les codes de leurs jeux vidéo favoris ou séries dont nous avons parlé auparavant. Nous pouvons alors nous interroger sur ce phénomène.

Pourquoi lorsque l'on parle d'imaginaire, beaucoup d'élèves se rattachent immédiatement au conte ? Un premier élément de réponse réside dans le fait que de nombreux enfants sont bercés par les contes depuis leur enfance. Ainsi, depuis des années, le conte représente un modèle en ce qui concerne l'imaginaire. Pour aller plus loin il pourrait être intéressant de proposer aux élèves d'écrire une histoire imaginaire avec la contrainte suivante : aucun code emprunté au conte ne doit être présent. Nous pourrions alors analyser ce qu'il en ressort et à quoi les élèves recourent.

Au fil de ce mémoire, nous avons pu remarquer que la littérature de jeunesse contribuait bien au développement de l'imagination créatrice puisque, comme nous l'avons dit, de nombreux élèves se sont appuyés sur un univers de référence et ont réussi à convoquer de nouveaux éléments par le biais de l'étude des albums de Claude Ponti. Les élèves ont alors enrichi leur « répertoire imaginaire ». Nous avons constaté que les élèves avaient à la fois emprunté des éléments récurrents dans l'univers de Claude Ponti (thème de la nature, de l'aventure, de la famille), mais aussi des procédés littéraires (jeux de mots) ou des illustrations (caractéristiques physiques des personnages) afin de créer leur propre histoire.

Toutefois, la littérature de jeunesse ne se suffit pas à elle-même pour développer l'imagination créatrice. Ce processus doit se faire au quotidien, dans différentes disciplines et sur la durée. L'enjeu est fort puisqu'il s'agit de faire comprendre que l'imaginaire n'a pas de limites, que nous pouvons tout à fait sortir des sentiers battus et du modèle du conte notamment. Dans la séquence menée en classe, l'intérêt était de présenter aux élèves un nouvel univers de référence, celui de Claude Ponti.

Le piège comme pour tous les univers convoqués, est de tomber dans un mimétisme récurrent. Or, ce n'est pas ce qui est souhaité, il s'agit de donner des pistes de création aux élèves, pour qu'ils disposent de nombreux univers de référence, comme répertoire dans lequel ils pourront piocher. Ainsi, il est important de lire des ouvrages variés aux enfants incluant de l'imaginaire pour justement leur permettre d'élargir leurs représentations : l'imagination n'a pas de limites.

Dans le cadre de ce travail de recherche, la volonté était de développer et d'entretenir la pensée divergente. Ainsi, il est important d'éviter de catégoriser les choses mais plutôt d'inciter à la création quelle qu'elle soit, dans tous les domaines.

Pour finir, nous pouvons affirmer que si nous souhaitons développer l'imaginaire des enfants afin de les aider à comprendre le monde qui les entoure, il est primordial de continuer à solliciter la pensée divergente. Il est alors nécessaire de continuer à proposer ces travaux d'invention aux élèves. En effet, ces derniers y sont peu habitués et peuvent donc être déstabilisés lorsqu'une activité de ce type leur est donnée. Toutefois, l'investissement des élèves dans cette séquence rend bien compte de leur plaisir à découvrir de nouvelles œuvres, en l'occurrence des albums, ainsi qu'à créer et participer à des projets artistiques. Cela m'a confortée dans ma pratique

professionnelle et dans ma volonté de proposer des activités ludiques qui incluent une tâche finale, ici, faire découvrir son album numérique aux autres élèves de la classe.

Avec de l'entraînement et une confrontation régulière à l'imaginaire, que ce soit par le biais d'un apport culturel, artistique, voire même scientifique, les élèves seront de plus en plus à l'aise dans ces travaux et pourront les effectuer de manière plus naturelle. En effet, les élèves s'imprègnent de leurs connaissances et de leur environnement pour créer. Ainsi, tout ce que nous pouvons offrir aux élèves est bon à prendre puisque cela va participer à élargir davantage leur savoir. Cela les nourrit et les fait grandir, leur permettant ainsi de confronter ces différents apports et d'étayer leurs réflexions.

Concluons en citant Claude Ponti : « un être sans imagination est un être sans avenir. Tout le monde en a, peu savent s'en servir »[83].

Il est donc du rôle de l'enseignant d'aider les élèves à développer et à utiliser leur propre imaginaire !

[83] Cf annexe I p. 69.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

GUÉRETTE (Charlotte) et ROBERGE (Sylvie), *Le roman jeunesse au cœur de l'apprentissage*, Montréal, Éditions Hurtubise, 2005, 184 p. (pp. 19 – 44, pp. 139 -149).

HARRIS (Paul), *L'imagination chez l'enfant, son rôle crucial dans le développement cognitif et affectif*, Paris, Retz, coll. « Forum Éducation Culture », 2007, 224 p.

HUGO (Victor), *Post-scriptum de ma vie,* Paris, Calmann Lévy Editeur, 1901, 272 p.

LALANDE (André), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, Presses universitaires de France, 1991, (1ère édition 1926), 1376 p.

LAURET (Jean-Marc), *L'art fait-il grandir l'enfant ? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle,* Toulouse, Éditions de l'Attribut, coll. « La culture en questions », 2014, 160 p.

PIAGET (Jean), *La Formation du symbole chez l'enfant*. Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1972 (1ère édition 1945), 310 p.

POSLANIEC (Christian), *Vous avez dit « littérature » ?*, Paris, Hachette Éducation, 2002, 222 p.

SARTRE (Jean-Paul), *L'imaginaire*, Paris, Gallimard, 1986, (1ère édition 1936), 384 p.

VACHEZ-GATECEL (Anne), *L'enfant et l'imaginaire. Jouer, créer, rêver*, Malakoff, Dunod, 2016, 2ème édition, (1ère édition 2004), 133 p.

Articles :

ARCHAMBAULT (Andrée) et VENET (Michèle), *Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotski : d'un acte spontané à une activité consciente*, [Revue des sciences de

l'éducation], volume 33, numéro 1, 2007, p. 5-24. ISSN 1705-0065. Disponible sur internet : https://doi.org/10.7202/016186ar (consulté le 15 avril 2019).

DUVAL HERAUDET (Jeannine), *Quelles relations entre l'imaginaire et les apprentissages scolaires ?*, 2001 (texte révisé le 04 août 2015), 9 p. Disponible sur internet : http://www.jdheraudet.com/textes/2001-01,%20janvier_Relations.pdf (consulté le 15 avril 2019).

PÉREZ (Claude-Pierre), *L'imaginaire : naissance, diffusion et métamorphoses d'un concept critique*, [Littérature], numéro 173, 2014, p. 102-116. Disponible sur internet : https://www.cairn.info/revue-litterature-2014-1-page-102.htm (consulté le 15 avril 2019).

REUTER (Yves), *Les relations lecture-écriture dans le champ didactique*, dans Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°86, 1995. Disponible sur internet : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1995_num_86_1_1740 (consulté le 14 mars 2020).

SCHLEGEL (Alexander) et al. *Network structure and dynamics of the mental workspace*, PNAS, 2013. Disponible sur internet: https://www.pnas.org/content/110/40/16277 (consulté le 17 janvier 2020).

SORIANO (Marc), *Qu'est-ce qu'une approche critique de la littérature pour enfants*, Bulletin du CRILJ, numéro 39, 1990. Disponible sur internet : http://www.crilj.org/2009/04/25/article/ (consulté le 03 décembre 2018).

Dictionnaires :

Le Centre National de Ressources Textuelles et Linguistiques (CNRTL). Disponible sur internet : https://www.cnrtl.fr/definition/imaginaire, (consulté le 08 décembre 2019).

Le *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), publié sous la direction de Ferdinand Buisson (édition de 1911). Disponible sur internet : http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2894, (consulté le 08 décembre 2019).

Documents officiels :

Article 10 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013. Disponible sur internet : https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/7/8/MENX1241105L/jo/article_10 (consulté le 16 mars 2020).

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Disponible sur internet : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&categorieLien=id#JORFARTI000027678143 (consulté le 16 mars 2020).

Eduscol, Bulletin officiel de l'Éducation Nationale hors-série n° 1 du 14 février 2002. Disponible sur internet : https://www.education.gouv.fr/bo//2002/hs1/default.htm, (consulté le 15 mars 2019).

Eduscol, Le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève. Disponible sur internet : https://eduscol.education.fr/cid74945/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle.html (consulté le 16 mars 2020).

Eduscol, *Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle*, 2013. Disponible sur internet : https://eduscol.education.fr/cinema/pieces-jointes/divers/guide-peac (consulté le 16 mars 2020).

Eduscol, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, mars 2015. Disponible sur internet : https://eduscol.education.fr/pid33040/programme-ressources-et-evaluation.html (consulté le 16 mars 2020).

Eduscol, *Programme du cycle 2*, novembre 2018. Disponible sur internet : https://eduscol.education.fr/pid34139/cycle-2-ecole-elementaire.html (consulté le 16 mars 2020).

Eduscol, *Programme du cycle 3*, novembre 2018. Disponible sur internet : https://eduscol.education.fr/pid34150/cycle-3-ecole-elementaire-college.html (consulté le 16 mars 2020).

Eduscol, *Repères de progressivité de la maîtrise des compétences numériques*, 2019. Disponible sur internet : https://eduscol.education.fr/pid38816/certification-des-competences-numeriques.html (consulté le 18 mars 2020).

Eduscol, *Ressources maternelle. Jouer et apprendre. Les jeux symboliques* (septembre 2015). Disponible sur internet : https://eduscol.education.fr/cid91995/jouer-et-apprendre.html#lien2 (consulté le 16 mars 2020).

Eduscol, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, décret du 31 mars 2015. Disponible sur internet : https://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html#lien0 (consulté le 16 mars 2020).

Albums de jeunesse :

ALIX (Cécile) et CRAHAY (Anne), *Le Petit chaperon rouge*, L'élan vert, 2015, 32 p.

PONTI (Claude), *Almanach Ouroulboulouck*, L'école des loisirs, 2007, 155 p.

PONTI (Claude), *Bih-Bih et le Bouffon-Gouffron*, L'école des loisirs, 2009, 44 p.

PONTI (Claude), *Blaise et le château d'Anne Hiversère*, L'école des loisirs, 2008, 43 p.

PONTI (Claude), *Dans la pomme*, L'école des loisirs, 2007, 6 p.

PONTI (Claude), *Dans la voiture*, L'école des loisirs, 2008, 8 p.

PONTI (Claude), *Dans rien,* coll. Tromboline et Foulbazar, L'école des loisirs, 2008, 16 p.

PONTI (Claude), *L'avie d'Isée*, L'école des loisirs, 2013, 42 p.

PONTI (Claude), *L'avion*, coll. Tromboline et Foulbazar, L'école des loisirs, 2009, 16 p.

PONTI (Claude), *La fenêtre,* coll. Tromboline et Foulbazar, L'école des loisirs, 1993, 24 p.

PONTI (Claude), *Le bébé bonbon*, coll. Tromboline et Foulbazar, L'école des loisirs, 1995, 16 p.

PONTI (Claude), *Le chien invisible*, L'école des loisirs, 1995, 40 p.

PONTI (Claude), *Le jour du Mange-Poussin*, Lutin poche de l'école des loisirs, 1992, 28 p.

PONTI (Claude), *Le Kontrôleur de Katastroffe*, L'école des loisirs, 2014, 38 p.

PONTI (Claude), *Le Nakakoué*, L'école des loisirs, 2003, 44 p.

PONTI (Claude), *Le non*, coll. Tromboline et Foulbazar, L'école des loisirs, 2001, 16 p.

PONTI (Claude), *Le nuage*, coll. Tromboline et Foulbazar, L'école des loisirs, 1998, 16 p.

PONTI (Claude), *Le petit frère*, coll. Tromboline et Foulbazar, L'école des loisirs, 2001, 24 p.

PONTI (Claude), *Le tournemire*, Lutin poche de l'école des loisirs, 1996, 44 p.

PONTI (Claude), *Les épinards*, coll. Tromboline et Foulbazar, L'école des loisirs, 1994, 24 p.

PONTI (Claude), *Les masques*, coll. Tromboline et Foulbazar, L'école des loisirs, 1995, 20 p.

PONTI (Claude), *Ma vallée*, L'école des loisirs, 1998, 38 p.

PONTI (Claude), *Schmélele et l'eugénie des larmes*, Lutin poche de l'école des loisirs, 2002,44 p.

PONTI (Claude), *Sœurs et frères*, L'école des loisirs, 2010, 77 p.

SEYVOS (Florence) & PONTI (Claude), *La Tempête*, Petite bibliothèque de l'école des loisirs, 1993, 32 p.

ANNEXES

Annexe I – L'échange avec Claude Ponti remis en forme (cf p. 18 et 62)

- **Selon vous, quelle est la place accordée à l'imaginaire dans notre société actuelle ? Et à l'école aujourd'hui ?**
- **Selon vous, pourquoi et comment développer l'imaginaire enfantin ?**

Claude Ponti :

« On peut toujours dire que la place accordée à l'imagination est insuffisante. (Remarquez que je ne parle pas d'imaginaire ce qui est très différent). Parce qu'elle est nécessaire à la vie. Comment avoir envie de quelque chose sans en imaginer les intérêts, les avantages, les risques, les défauts les satisfactions apportées? Peut-on désirer vivre sans imaginer un lendemain? (Même désespérant!) L'imagination ne sert pas qu'à imaginer un autre monde ou à fuir (dans l'imaginaire). Elle sert à comprendre le monde et la vie qu'on peut y mener, elle sert à les inclure en nous tout en nous y incluant. L'école, les adultes environnant un enfant se doivent d'apprendre, à cet enfant à exercer son imagination. Un être sans imagination est un être sans avenir. Tout le monde en a, peu savent s'en servir ».

- **Dans vos albums, vous nous emmenez dans des mondes fascinants, bien éloignés de notre réalité. La déconstruction des représentations participe-t-elle alors à la construction de l'individu ? Pourrait-on dire « déconstruire pour se construire » ?**

Claude Ponti :

« Dans mes albums je décris la réalité d'une façon différente de celle qui est conventionnelle. Mais je parle bien, et clairement de la réalité. En termes de douleur, de joie, de chagrin, de perte, de retrouvailles, d'abandon, de pauvreté, de lutte contre les monstres, je parle bien de la réalité. Cette réalité est simplement habillée autrement que le préconisent les conventions internationales du vrai. Quand Isée est prisonnière d'un prédateur qui l'instrumentalise, l'utilise, joue cruellement avec, s'en fait un pâtissière et un jouet, quelle

importance que la figure du monstre paraisse réelle? Il peut ressembler à n'importe qui ou n'importe quoi. Parce que la réalité de ce genre de monstre c'est d'avancer masqué et de ressembler à n'importe qui. Par contre, la souffrance d'Isée, la compréhension qu'elle en a, sont vraies comme sa réalité. De même ce n'est pas le moyen employé pour s'en sortir qui compte, mais l'affirmation faite à l'enfant qui lit, qu'Isée, en a la force et qu'elle l'utilise. S'il y a déconstruction, elle passe par l'ouverture des possibles et l'éclatement des lunettes. L'imaginaire c'est par exemple de croire qu'on vit en démocratie. L'imagination c'est se demander pourquoi on le croit... ».

Annexe II – Le plan de la séquence pédagogique (cf p. 30)

Séquence	**Imaginer, créer avec Claude Ponti**
Classe	CM1-CM2 de l'école de Saint-Vincent-de-Boisset 24 élèves : 15 CM1 et 9 CM2
Discipline	Français : oral, écrit
Objectifs généraux	- Découvrir l'œuvre de Claude Ponti - Travailler et développer son imaginaire - Participer à un projet d'écriture - Produire un document sonore et visuel
Compétences :	• Français : Lire : - Comprendre un texte littéraire et se l'approprier. Écrire : - Rédiger des écrits variés. - Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte. - Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit. - Parler en prenant en compte son auditoire. • Numérique : Création de contenus : - L'élève sait produire et modifier un texte, une image ou un son. - Adapter un travail à sa finalité.
Relation avec le socle commun	Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer - Découvrir le plaisir de lire. - Gérer les étapes d'une production, écrite ou non, mémoriser ce qui doit l'être. Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre - Apprendre à gérer un projet, qu'il soit individuel ou collectif. Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen - Respecter le travail d'autrui

Séances	Séance 1 30 min	Évaluation diagnostique : premier jet Consigne : Inventer une histoire se déroulant dans un monde imaginaire peuplé de créatures plus étranges les unes que les autres
	Séance 2 1h	Découvrir l'univers de Claude Ponti Panel de livres, libre accès Identifier les similarités entre les albums pour décrire l'univers de Claude Ponti, création de la fiche d'identité
	Séance 3 45 min	Les personnages principaux Fin de la séance : inventer un personnage imaginaire et un mot imaginaire (un nom)
	Séance 4 45 min	Les monstres chez Claude Ponti Fin de la séance : inventer un monstre
	Séance 5 45 min	Les lieux Fin de la séance : inventer un lieu
	Séance 6 55 min	La structure narrative L'enchainement des événements
	Séance 7 1h	Livre numérique & organisation de sa production
	Séance 8 45 min	Livre numérique : illustrations et enregistrement Groupes de tutelle avec l'enseignant x5 séances de 45 minutes

Annexe III – Les fiches de préparation des séances (cf p. 30)

<table>
<tr><th colspan="4">Projet d’écriture - séance 1</th></tr>
<tr><td colspan="4">Compétences :

→ Mobiliser ses connaissances sur la langue, le genre pour les réinvestir dans un travail d’écriture</td></tr>
<tr><td colspan="4">Objectifs :

→ Inventer une histoire imaginaire
→ Intégrer des éléments imposés</td></tr>
<tr><td>Durée</td><td>Organisation</td><td colspan="2">Déroulement</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>Activité de l’enseignant</td><td>Activité de l’élève</td></tr>
<tr><td colspan="4">1ère phase</td></tr>
<tr><td>30 min</td><td>Phase individuelle</td><td>Consigne : inventer une histoire se déroulant dans un monde imaginaire peuplé de créatures les plus étranges les unes que les autres.

Le récit devra comporter : un lieu imaginaire, un personnage, un monstre, un mot inventé</td><td>Rédige son récit imaginaire sur une feuille simple

Récit d’une vingtaine de lignes</td></tr>
</table>

Projet d'écriture - séance 2			
Compétences : → Repérer les similarités et les différences entre plusieurs éléments → Comprendre des informations explicites et implicites → S'exprimer à l'oral, devant les autres dans un langage correct et compréhensible → Réinvestir des connaissances			
Objectifs : → Découvrir l'univers de Claude Ponti → Lire pour le plaisir → Montrer de la curiosité face à une œuvre littéraire → Comparer des œuvres entre elles			
Durée	**Organisation**	**Déroulement**	
		Activité de l'enseignant	Activité de l'élève
20 min	Phase individuelle Fiche« impressions »	Dispose sur les tables un panel de livres (une vingtaine) Consigne : chaque élève choisit d'abord un livre, le lit et remplit la première partie de sa fiche. Puis il choisit un autre livre, le lit et le compare avec le premier (similarités, différences). Il remplit alors la deuxième partie de sa fiche	Lecture de l'album Comparaison de deux albums
10 min	Phase collective	Mise en commun sur les éléments observés Puis activité suivante : créer la « carte d'identité » des albums de Claude Ponti, à identifier les immanquables. Nous nous intéresserons aux : lieux, monstres, personnages principaux, vocabulaire, illustrations L'enseignant trace un tableau (sur le tableau noir).	Les élèves verbalisent et reviennent sur ce qu'ils ont pu observer Ils inscrivent dans chaque colonne du tableau leurs observations
15 min	Phase individuelle	Consigne : chaque élève peut maintenant aller chercher un livre, le lire et remplir les colonnes au tableau s'il le souhaite	Lecture autonome attentive Remplissage du tableau
10 min	Phase collective	Mise en commun : lecture des éléments mis en avant au tableau L'enseignant entoure, après les réflexions des élèves, les éléments essentiels dans chaque colonne	Les élèves justifient les éléments notés, se mettent d'accord sur le plus important
5 min	Phase collective Feuille récapitulative	L'enseignant distribue à chacun une feuille récapitulative	Les élèves complètent leur feuille avec ce qui a été retenu

Projet d'écriture – séance 3			
Compétences : → Comprendre des informations explicites et implicites → S'exprimer à l'oral, devant les autres dans un langage correct et compréhensible → Réinvestir des connaissances			
Objectifs : → Repérer le personnage principal d'une histoire → Décrire le personnage principal → Créer un personnage imaginaire			
Durée	**Organisation**	**Déroulement**	
		Activité de l'enseignant	Activité de l'élève
15-20 min	Groupes de 3 (8 groupes) une ardoise par groupe	Consigne : chaque groupe choisit d'abord un livre Dans cet album il faudra identifier le(s) personnage(s) principal(aux). Vous devrez le(s) décrire et résumer ce qu'il(s) fait(font) dans l'histoire Précision => description : physique et morale Dans chaque groupe : un secrétaire, un orateur L'enseignant trace un tableau (sur le tableau noir), à 4 colonnes : nom, physique, caractère, actions	Choisissent un album Se répartissent les rôles dans le groupe Cherchent le personnage principal, le décrivent, résument ses actions sur l'ardoise
10 min	Phase collective	Mise en commun	Dans chaque groupe, 2 élèves viennent au tableau et remplissent les colonnes, ils présentent le personnage principal du livre qu'ils ont lu
20 min	Phase individuelle	Consigne : vous allez devoir créer votre propre personnage principal en vous appuyant sur ce que nous avons pu observer dans les albums (nom, caractère, …) Réutilisation possible des éléments notés au tableau	Les élèves sont en production, réinvestissement de ce qui a été vu Écriture dans le cahier d'écriture

Projet d'écriture – séance 4			
Compétences : → Comprendre des informations explicites et implicites → S'exprimer à l'oral, devant les autres dans un langage correct et compréhensible → Réinvestir des connaissances			
Objectifs : → Décrire le(s) monstre(s) du livre → Créer un monstre imaginaire			
Durée	**Organisation**	**Déroulement**	
		Activité de l'enseignant	Activité de l'élève
15 min	Par groupe de 3 (8 groupes) Chaque groupe dispose d'une ardoise	Consigne : chaque groupe choisit d'abord un livre Dans cet album il faudra identifier le(s) monstre(s) et les décrire : nom, paysages, éléments présents, ect… Dans chaque groupe : un secrétaire, un orateur L'enseignant trace un tableau (sur le tableau noir), à 4 colonnes : nom, physique, caractère, actions	Choisissent un album Se répartissent les rôles dans le groupe Cherchent le personnage principal, le décrivent, résument ses actions sur l'ardoise
10 min	Phase collective	Mise en commun	Dans chaque groupe, 2 élèves viennent au tableau et remplissent les colonnes, ils présentent le(s) monstre(s) du livre qu'ils ont lu
20 min	Phase individuelle	Consigne : vous allez devoir créer votre propre monstre en vous appuyant sur ce que nous avons pu observer dans les albums (nom, caractère, …) Réutilisation possible des éléments notés au tableau	Les élèves sont en production Réinvestissement de ce qui a été vu Écriture dans le cahier d'écriture

Projet d'écriture – séance 5			
Compétences : → Comprendre des informations explicites et implicites → S'exprimer à l'oral, devant les autres dans un langage correct et compréhensible → Réinvestir des connaissances			
Objectifs : → Repérer le(s) lieu(x) d'une histoire → Décrire le(s) lieu(x) → Créer un lieu imaginaire			
Durée	**Organisation**	**Déroulement**	
		Activité de l'enseignant	Activité de l'élève
15 min	Par groupe de 3 (8 groupes) Chaque groupe dispose d'une ardoise	Consigne : chaque groupe choisit d'abord un livre Dans cet album il faudra identifier le(s) lieu(x) et le(s) décrire : nom, paysages, éléments présents, ect… Dans chaque groupe : un secrétaire, un orateur L'enseignant trace un tableau (sur le tableau noir) : nom du lieu, description, habitants	Choisissent un album Se répartissent les rôles dans le groupe Cherchent le personnage principal, le décrivent, résument ses actions sur l'ardoise
10 min	Phase collective	Mise en commun	Dans chaque groupe, 2 élèves viennent au tableau et remplissent les colonnes, ils présentent le(s) lieu(x) du livre qu'ils ont lu
20 min	Phase individuelle	Consigne : vous allez devoir créer votre propre lieu en vous appuyant sur ce que nous avons pu observer dans les albums (nom, caractère, …) Réutilisation possible des éléments notés au tableau	Les élèves sont en production Réinvestissement de ce qui a été vu Écriture dans le cahier d'écriture

Projet d'écriture – séance 6			
Compétences : → Comprendre et identifier la structure narrative d'un récit → Comparer les structures narratives de deux récits			
Objectifs : → Organiser son récit → Faire preuve de cohérence dans son écrit			
Durée	**Organisation**	**Déroulement**	
		Activité de l'enseignant	Activité de l'élève
5 min	Phase collective	Questionner les élèves sur les différentes parties d'une histoire On note au tableau les réponses des élèves	Participation active
15 min	Ardoises Par binôme	Lire *le Petit Chaperon rouge* de Cécile Alix et Anne Crahay Par binôme : essayer de découper l'histoire en plusieurs parties en fonction de ce qu'il se passe (avant le loup, le loup, après le loup, le loup meurt ?)	Écoute attentive Puis par 2 : se mettre d'accord sur une façon de découper l'histoire en plusieurs morceaux.
10 min	Phase collective	Mise en commun Vérification à l'aide d'un album de Claude Ponti => lecture et identification de la structure narrative	Chaque groupe explique son découpage
5 min	Phase collective	Institutionnalisation : l'enseignant nomme les phases d'une structure narrative, les écrit au tableau. Les termes ne sont pas à retenir. C'est l'idée d'une progression qui est importante 1. Situation initiale 2. Élément perturbateur 3. Péripéties 4. Situation finale	
20 min	Phase individuelle	Les élèves incluent la structure narrative étudiée dans leur propre récit : reprise de tous les éléments inventés pour les intégrer dans une progression narrative.	Réinvestissement : élèves en production Ils complètent la fiche « écrire une histoire » en reprenant leurs écrits précédents.

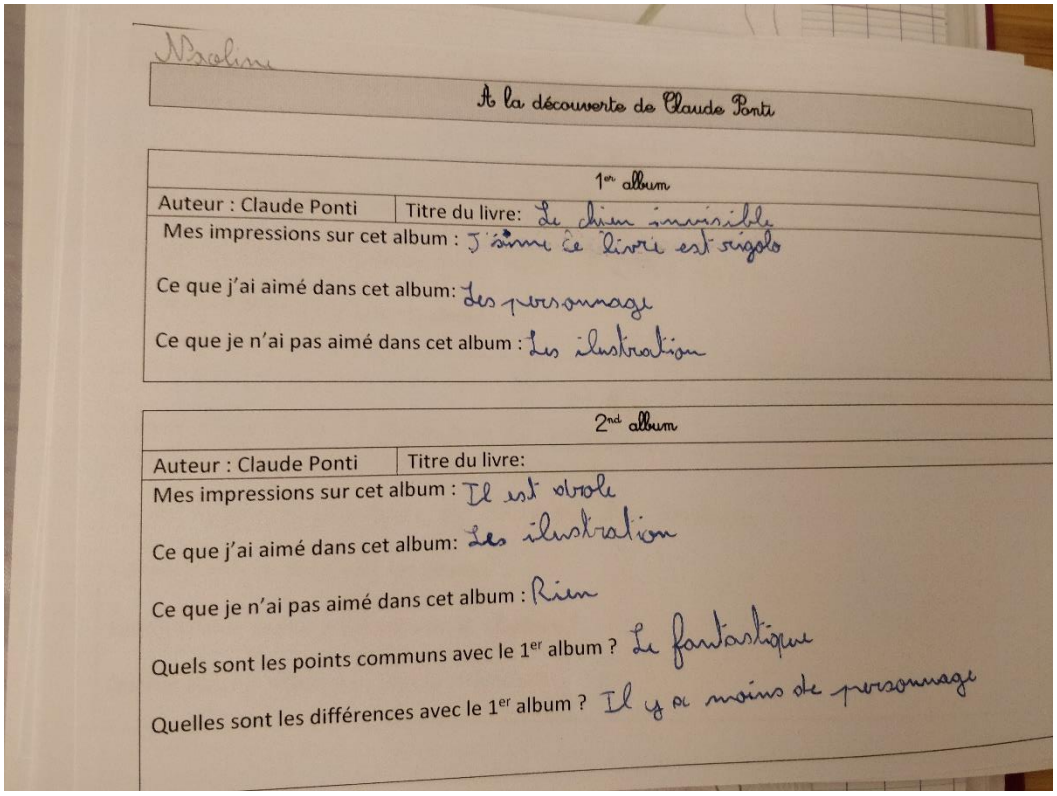
Projet d'écriture – séance 7			
Compétences : → Organiser son travail → Organiser son récit → Faire preuve de cohérence dans son écrit			
Objectifs : → Participer à un projet artistique : visuel et sonore → Se questionner sur sa création : rapport texte-image, organiser générale			
Durée	**Organisation**	**Déroulement**	
		Activité de l'enseignant	Activité de l'élève
10 min	Phase collective	Présentation du livre numérique : projection du livre numérique créé par l'enseignant (album de Claude Ponti) Questionnement avec les élèves : *qu'est-ce que c'est ? pourquoi est-ce que je vous montre cela ?*	Visionnage attentif Participation active : ce qui vient d'être vu et les attendus
10 min	Phase collective	Explication de la nouvelle tournure du projet : -> illustrations et enregistrements vocaux (avec ajout de bruitages) Questionnement : *comment savoir ce que vous allez dessiner et dire ?* - Illustrations : prendre un album de C. Ponti, les questionner sur ce que l'on voit ➔ Le dessin nous raconte l'histoire - Enregistrements vocaux : ➔ Reprendre son histoire (fiche écrire une histoire) et mettre en mots, à l'oral ce qui était écrit. /!\ travail difficile car quand on lit une histoire on n'utilise pas le même oral que lorsque l'on discute avec des amis. Questionnement : *comment savoir quel audio et quelle image apparaitront en même temps dans le « film » ?* Réponse attendue -> on le prépare, on fait un brouillon, un plan Ici, on l'appellera le script	Participation active : questionnement sur le projet
40 min	Phase indiv ou binôme	Création du script de l'histoire : brouillon => une illustration = un enregistrement	Les élèves sont en production

Projet d'écriture - séance 8			
Compétences : → Gérer et organiser un projet			
Objectifs : → Se servir d'une tablette numérique : prendre une photographie, la redimensionner, utiliser une application pour produire un document visuel et sonore → Prendre part à un projet artistique			
Durée	**Organisation**	**Déroulement**	
		Activité de l'enseignant	Activité de l'élève
45min	Phase individuelle/ binôme	Passer vers les élèves, observer ce qu'ils font Les questionner sur leurs choix Les conseiller	Les élèves avancent leur projet Par binôme : partage des tâches pour être plus efficace Ils dessinent, prennent des photos au fur et à mesure de leur avancée
	Tutelle avec l'enseignant	Tutelle de l'enseignant avec certains groupes afin de les aider à identifier ce qui peut être amélioré	Ils identifient ce qui peut être amélioré

Annexe IV – Les albums de Claude Ponti sélectionnés pour le projet (cf p. 32)

- Ma vallée
- Schmélele et l'eugénie des larmes
- La tempête
- Le chien invisible
- Le non
- Les épinards
- La voiture
- Le petit frère
- La fenêtre
- Le nuage
- L'avion
- Dans la pomme
- Dans rien
- Le bébé bonbon
- Blaise et le château d'Anne Hiversère
- Le jour du Mange-Poussin
- L'avie d'Isée
- Le Kontrôleur de Katastroffe
- Almanach Ouroulboulouck
- Le tournemire
- Bih-Bih et le Bouffon-Gouffron
- Les masques
- Le Nakakoué
- Sœurs et frères

Annexe V – Le document élève « A la découverte de Claude Ponti » (cf p. 32)



Nadine

A la découverte de Claude Ponti

1er album

Auteur : Claude Ponti | Titre du livre: Le chien invisible

Mes impressions sur cet album : J'aime ce livre est rigolo

Ce que j'ai aimé dans cet album: les personnage

Ce que je n'ai pas aimé dans cet album : Les illustration

2nd album

Auteur : Claude Ponti | Titre du livre:

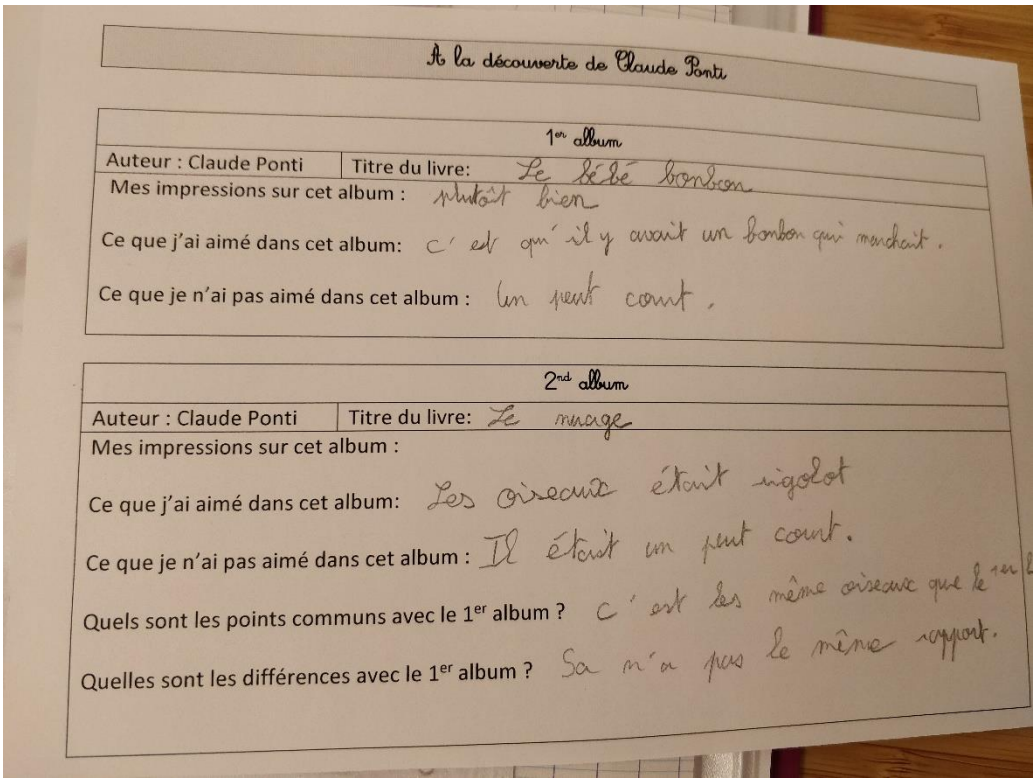
Mes impressions sur cet album : Il est drole

Ce que j'ai aimé dans cet album: Les illustration

Ce que je n'ai pas aimé dans cet album : Rien

Quels sont les points communs avec le 1er album ? Le fantastique

Quelles sont les différences avec le 1er album ? Il y a moins de personnage



A la découverte de Claude Ponti

1er album

Auteur : Claude Ponti | Titre du livre: Le bébé bonbon

Mes impressions sur cet album : plutôt bien

Ce que j'ai aimé dans cet album: c'est qu'il y avait un bonbon qui marchait.

Ce que je n'ai pas aimé dans cet album : Un peut court.

2nd album

Auteur : Claude Ponti | Titre du livre: Le nuage

Mes impressions sur cet album :

Ce que j'ai aimé dans cet album: Les oiseaux était rigolot

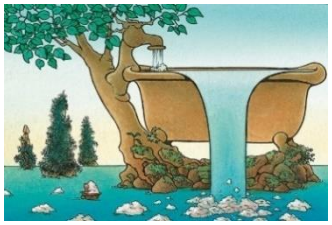
Ce que je n'ai pas aimé dans cet album : Il était un peut court.

Quels sont les points communs avec le 1er album ? C'est les même oiseaux que le

Quelles sont les différences avec le 1er album ? Sa n'a pas le même rapport.

Annexe VI – Le document élève « Fiche d'identité d'une œuvre de Claude Ponti » (cf p. 32)

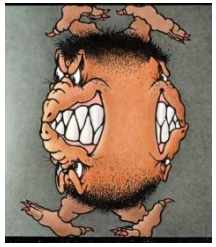
Les lieux :



Les personnages principaux :

L'univers de Claude

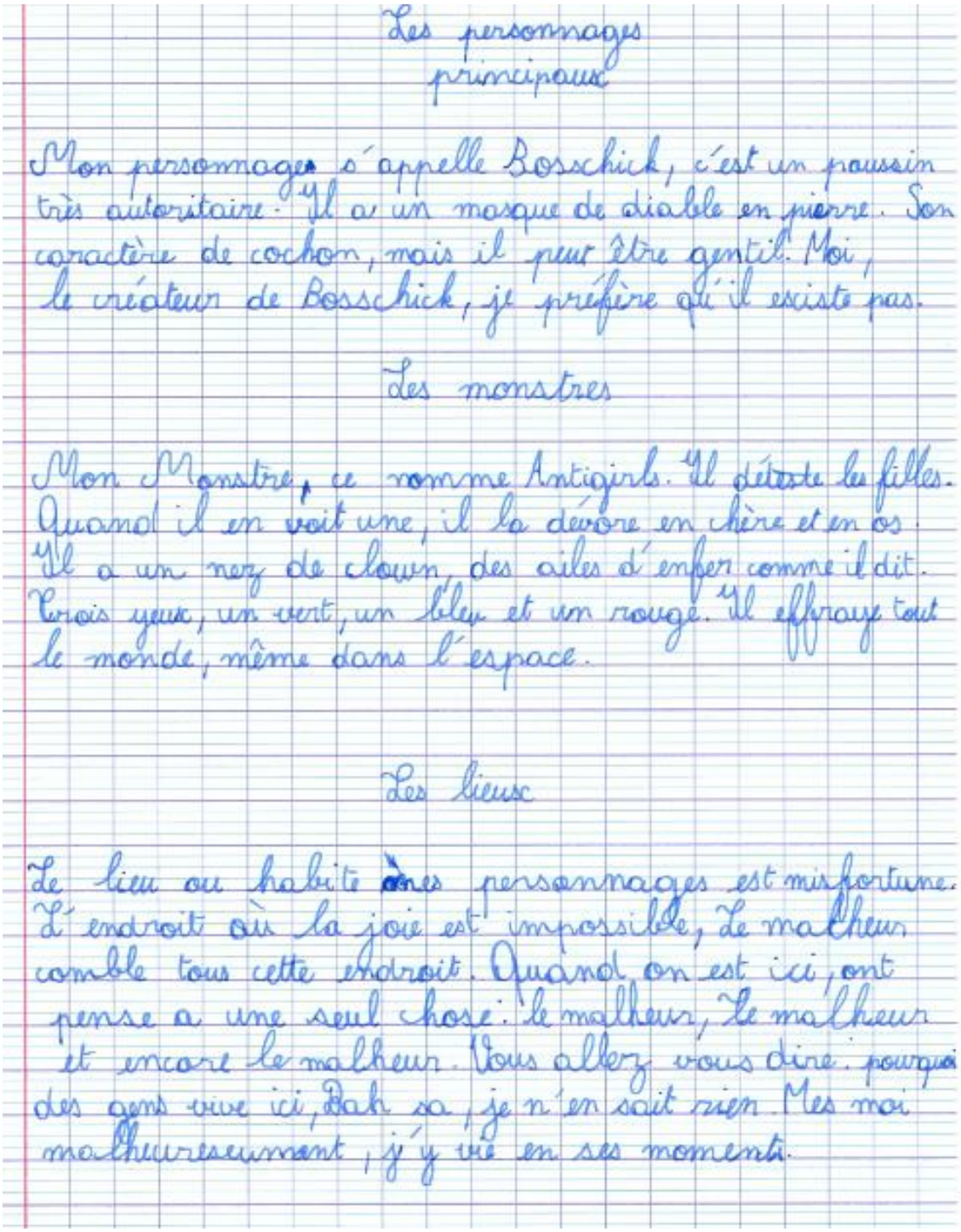
Les monstres :



Les illustrations :

Le vocabulaire: OKILÉLÉ

Annexe VII – Les productions de deux élèves, par étapes (cf p. 34)



Les personnages principaux

Mon personnage s'appelle Bosschick, c'est un poussin très autoritaire. Il a un masque de diable en pierre. Son caractère de cochon, mais il peut être gentil. Moi, le créateur de Bosschick, je préfère qu'il existe pas.

Les monstres

Mon Monstre, ce nomme Antigirls. Il déteste les filles. Quand il en voit une, il la dévore en chère et en os. Il a un nez de clown, des ailes d'enfer comme il dit. Trois yeux, un vert, un bleu et un rouge. Il effraye tout le monde, même dans l'espace.

Les lieux

Le lieu ou habite mes personnages est misfortune. L'endroit où la joie est impossible, le malheur comble tous cette endroit. Quand on est ici, ont pense a une seul chose. le malheur, le malheur et encore le malheur. Vous allez vous dire. pourquoi des gens vive ici, Bah sa, je n'en sait rien. Mes moi malheureusement, j'y vie en ses moments.

Les personnages principaux

C'est l'histoire d'une crêpe qui a mille pattes et qui s'apelle Lila-crêpe elle a un petit nez pointu et des bras très grand et elle a des yeux multicolor. Et très curieuse !!!

Les monstres

Mon monstre s'apelle Granulaux c'ert un arbre qui dévore tout les enfants sur son passage et qui a de grandes dents pointus. Lettanbre a les yeux rouge et a 1000 bas et 500 pieds il peut m'cinse se camoufler et se transformer en tous ce qui veux.

Les lieux

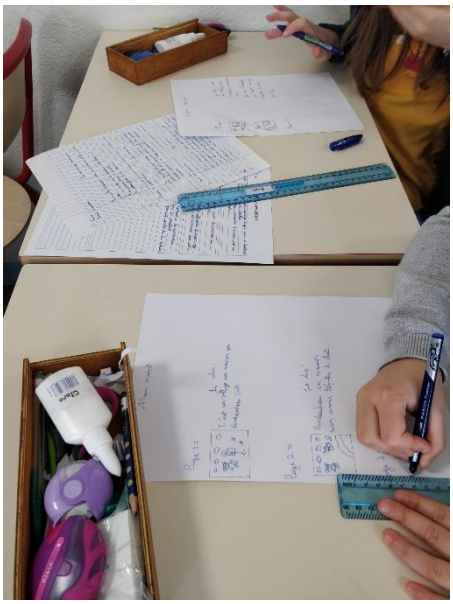
Mon monde s'apelle Cachamp il y a a la fois une partie avec un monde tasse et un monde champignon le monde champignon et multicolor et le monde tasse et rouge et bleue !

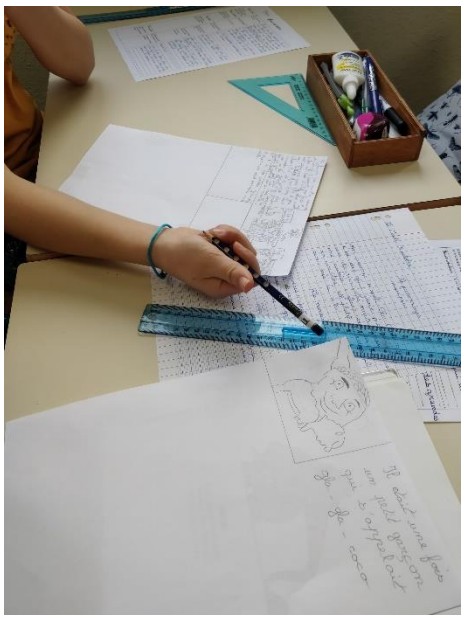
Annexe VIII – Le document élève « Écrire une histoire » (cf p. 35)

Écrire une histoire

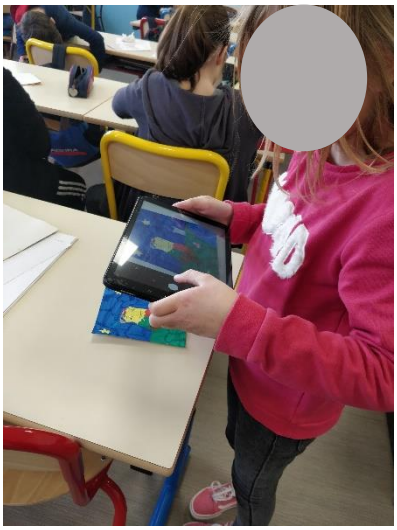
Situation initiale (= le début) Elle donne les éléments de base de l'histoire : les personnages, le lieu.	Lieu : Héros : prénom, âge, description	…… …… …… …… …… ……
Élément perturbateur C'est le moment et l'action qui viennent « bousculer » ce décor.	Où va le personnage ? Pour quoi faire ?	…… …… …… …… ……
Les péripéties (= les aventures) Ce sont les différentes étapes de l'histoire.	Qui rencontre le héros sur le chemin ? Pourquoi l'ennemi du héros lui veut-il du mal ? Que se passe-t-il entre les personnages ? Y-a-t-il un affrontement ?	…… …… …… …… …… …… …… …… …… ……
Situation finale C'est la conclusion de l'histoire.	Comment se termine l'histoire, bien ou mal ? Le héros est-il aidé par quelqu'un ?	…… …… …… …… …… ……

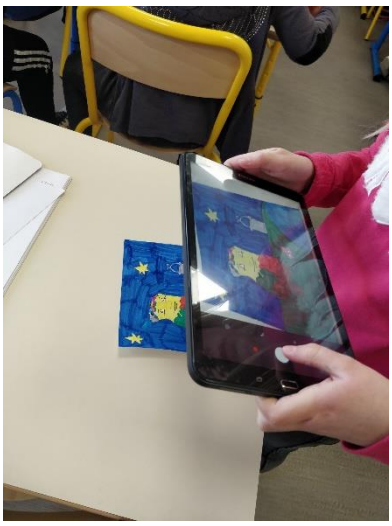
Annexe IX – Les photographies du script et des illustrations par les élèves (cf p. 45)

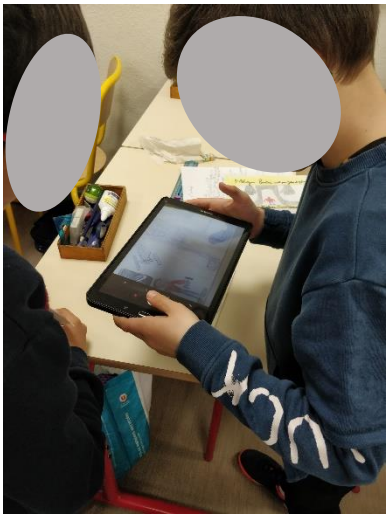


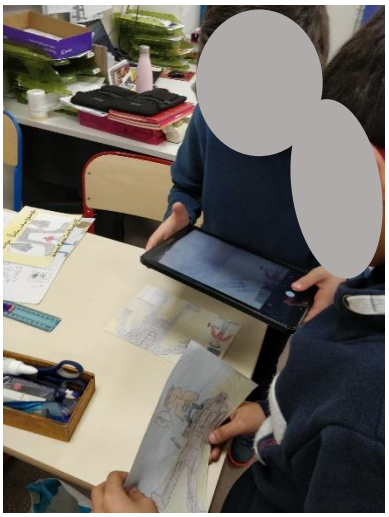


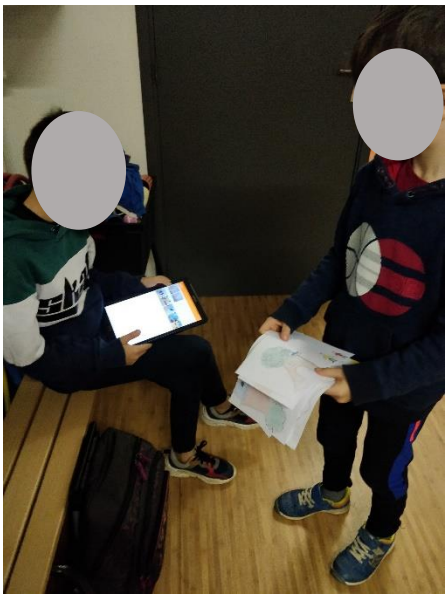
Annexe X – Les photographies de l'utilisation des tablettes numériques par les élèves (cf p. 45)

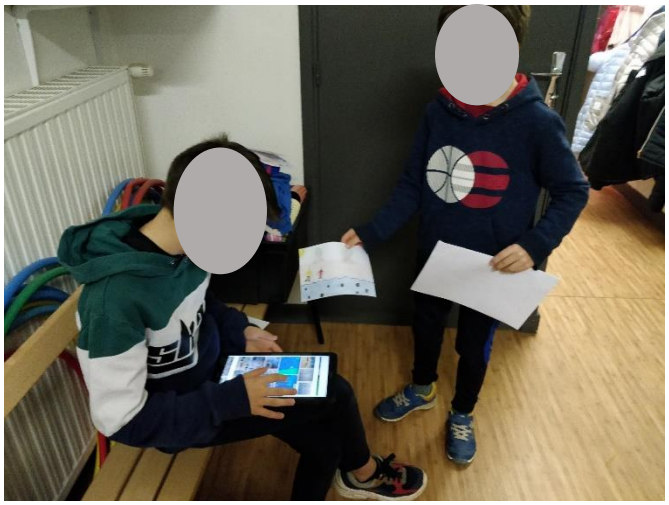












Annexe XI – La grille de remédiation de deux élèves pour l'atelier en tutelle (cf p. 46)

Zoé	
Formuler ses phrases	Il était émerveillé *par ……*
Donner les causes et les conséquences des actions des personnages, ce qu'ils pensent pour donner de la cohérence à son histoire	*ex : Gla-gla-coco savait que pour retrouver la princesse gli-gli-mimi, il fallait d'abord retrouver le monstre tout-moche, il partit donc à sa recherche* *Gla-gla-coco marcha peu de temps ! Il trouva très facilement le monstre tout-moche, car celui-ci était un peu bête et n'était pas parti très loin du château…* *Gla-gla-coco* affronta alors le monstre-tout moche et le tua
Ajouter des bruitages	→ Ajouter des éléments pour faire les bruitages

Jules – Johan	
Articuler et parler lentement	→ La ville de XXXX ??
Faire du lien entre texte et illustrations	→ Pourquoi la terre est dans la maison ?
Donner plus de fluidité à son texte	→ Utiliser des connecteurs (mais, soudain, puis, tout à coup, ...) « Le héros s'appelle…, il … » : ressemble davantage à une liste qu'à une histoire
Donner les causes et les conséquences des actions des personnages, leurs sentiments, ce qu'ils pensent	→ Pourquoi va-t-il dans une mine d'or pour devenir président ? *(ex : il va chercher un objet qui lui permettra de devenir président ; ou puisqu'il aime l'or il se dit qu'il va aller faire une balade dans la mine d'or pour dénicher quelques trésors…)* *Il avance dans la mine, SOUDAIN, il tombe sur* Monstroséla*, qui lui aussi avait eu la même idée. D'ailleurs, lui aussi voulait devenir président … ?)* → Pourquoi le monstre veut-il le manger ? *(car lui aussi veut devenir président ? alors il élimine son concurrent ?)*
Ajouter des précisions et des détails pour donner une cohérence à son histoire	→ Pourquoi s'échauffent-ils dans une salle de musculation ? → Une méga baston : besoin de détails, qu'est-ce qu'il se passe ? Comment gagne-t-il ? → Situation finale : Raboulefrique veut être président, il gagne, ça s'arrête là ? *ex : L'ennemi est vaincu, plus rien n'empêche Raboulefrique de devenir président* *Inclusion de suspens ?! Sauf peut-être ….*
Ajouter des bruitages	→ Pendant la méga baston

Annexe XII – Le premier travail d'écriture d'une élève (cf p. 48)

Rémignon et le dragon

Dans un monde au dessus des cieux vivait des petits lutins c'était le monde des lutins. Il y en avait partout dans les cavernes de glaces à quelque pas d'ici, dans les luminioles ces petites fleurs jaunes toutes douces même qu'on aurait envie de dormir dedans...

Mais moi mon préféré c'est Rémignon.

C'est un petit couturier plein de sagesse.

Or, un jour, le village se fit attaqué par le dragon des grottes.

Les lutins essayèrent de protéger leur village mais rien n'y fait le village était dévaster.

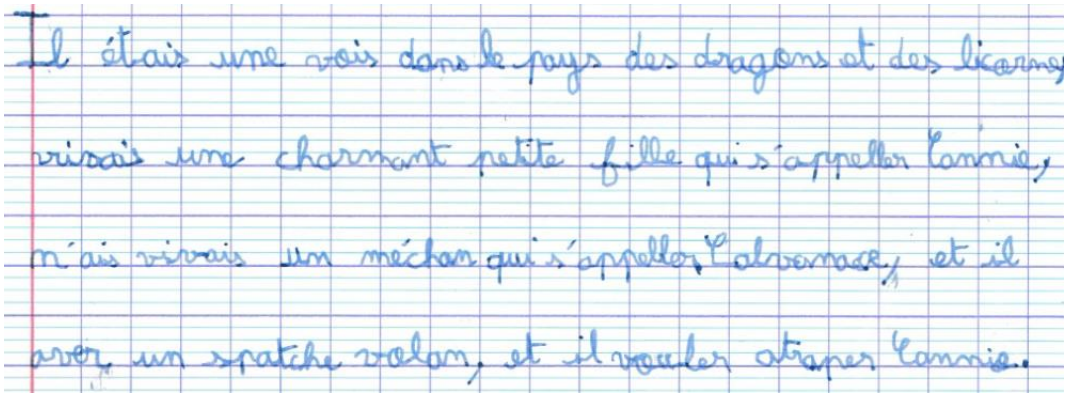
Les maisons était toute brulés.

Alors, Rémignon décida d'aller chasser le dragon.

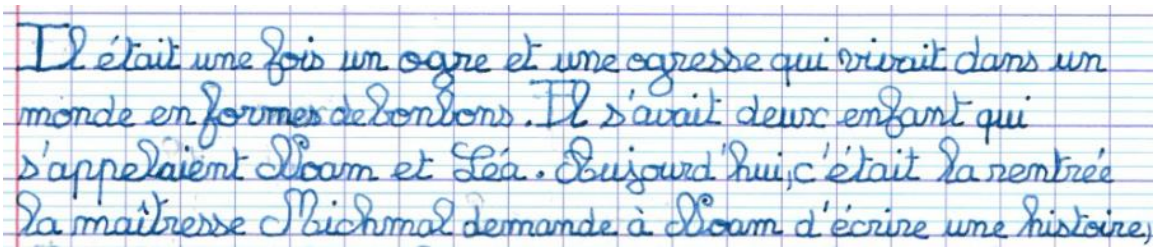
Et il s'en allait.

Annexe XIII – Le premier travail d'écriture de cinq élèves (cf p. 49)

- Formule stéréotypée « il était une fois » + inspiration des éléments traditionnels des contes :

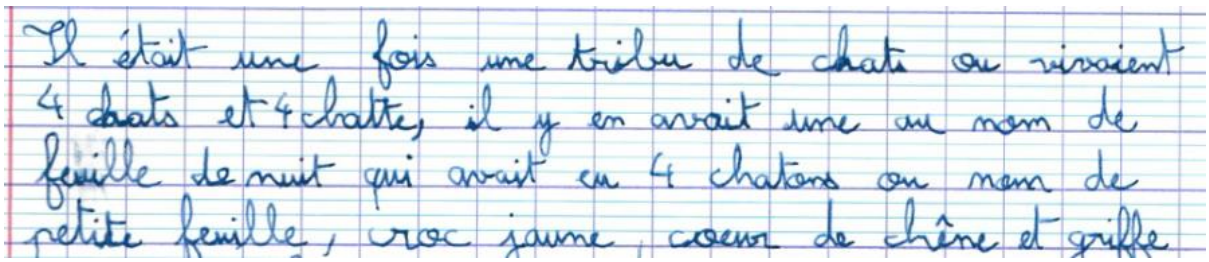


Il étais une vois dans le pays des dragons et des licorne,
vivais une charmant petite fille qui s'appeller Tannie,
n'ais vivais un méchan qui s'appeller Calvanace, et il
aver un spatche volan, et il vouler atraper Tannie.



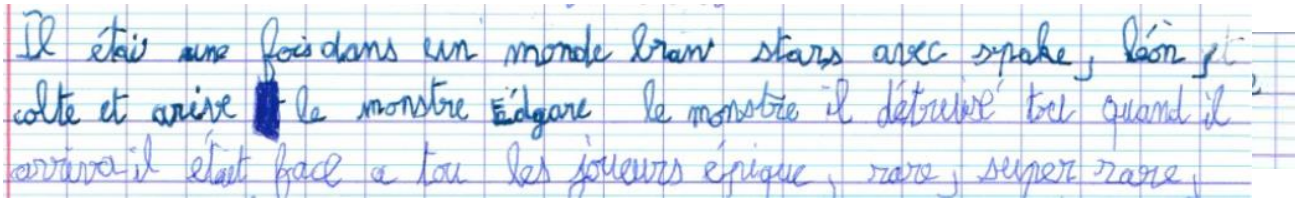
Il était une fois un ogre et une ogresse qui vivait dans un
monde en formes de bonbons. Il s'avait deux enfant qui
s'appelaient Noam et Léa. Aujourd'hui, c'était la rentrée
la maîtresse Michmal demande à Noam d'écrire une histoire,

- Formule stéréotypée « il était une fois » + inspiration des animaux domestiques :

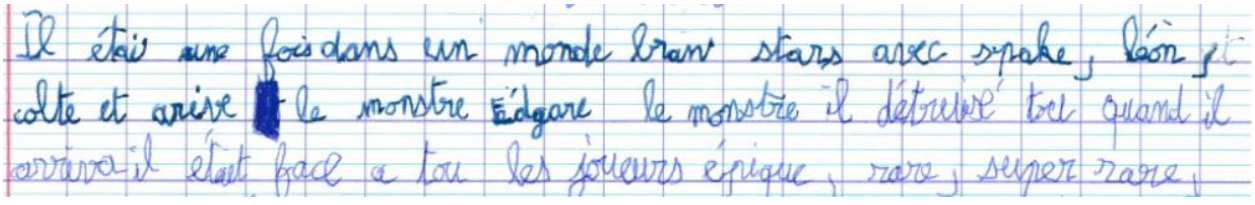


Il était une fois une tribu de chats ou vivaient
4 chats et 4 chatte, il y en avait une au nom de
feuille de nuit qui avait eu 4 chatons ou nom de
petite feuille, croc jaune, coeur de chêne et griffe

- Formule stéréotypée « il était une fois » + inspiration des jeux vidéo (Minecraft et Brawl Stars :



Il étai une fois dans un monde bran stars avec spake, léon, et
colte et arive le monstre Édgare le monstre il détruire tou quand il
arriva il était face a tou les joueurs épique, rare, super rare,



Il étai une fois dans un monde bran stars avec spake, léon, et
colte et arive le monstre Édgare le monstre il détruire tou quand il
arriva il était face a tou les joueurs épique, rare, super rare,

Annexe XV– La double évaluation (cf p. 54)

L'histoire		
Ton histoire comporte-t-elle : - Un personnage principal imaginaire ? - Un monstre imaginaire ? - Un lieu imaginaire ?	Élève	Enseignant
Ton histoire a-t-elle un sens ? Les éléments de ton histoire sont-ils cohérents entre eux ?		
Y a-t-il une progression ? Laquelle ?		
L'enregistrement et les illustrations		
Tes dessins ont-ils un rapport avec l'histoire ?	Élève	Enseignant
Ce que tu dis est-il compréhensible et clair pour les auditeurs ?		
As-tu mis le ton et ajouté des bruitages ?		
L'utilisation de la tablette numérique		
As-tu utilisé la tablette numérique correctement ?	Élève	Enseignant
Ta production finale est-elle un document visuel et sonore ?		
Organisation et travail de groupe		
As-tu organisé ton travail efficacement ? (Script)	Élève	Enseignant
As-tu travaillé en groupe efficacement ?		

BILAN : - Points forts - Difficultés	Élève	Enseignant

BIBLIOTHEQUE DE L'UNIVERSITE DE SAINT-ETIENNE
ALL - SHS
1, rue Tréfilerie
42023 – SAINT-ETIENNE cedex 2

MEMOIRES DE MAITRISE

Allemand, Arts plastiques, Linguistique française, Littérature française, Littérature comparée, Sciences de l'éducation, Histoire contemporaine, Histoire ancienne, Géographie

NOM, PRENOM	SATRE NINON
TITRE DU MEMOIRE	La littérature de jeunesse au service de l'imagination créatrice chez les élèves de cycle 3. Appui sur les albums de Claude Ponti.
PROPOSITION DE MOTS-CLES	imagination, littérature, création, éducation, enseignement.
DISCIPLINE	Séminaire Éducation artistique
ENSEIGNANT DIRECTEUR	Jean - Luc Perrot
DATE DE SOUTENANCE	Sans objet (covid-19)

AUTORISATION

Je soussigné(e)

Entourez la réponse qui vous convient

- **autorise** la création d'une notice bibliographique de mon mémoire
  - dans le catalogue informatisé local BRISE — (OUI) NON
  - dans le catalogue informatisé national SUDOC — (OUI) NON
- **autorise** la consultation ou le prêt de mon mémoire
  - à domicile — (OUI) NON
  - entre bibliothèques — (OUI) NON
  - sur place uniquement — (OUI) NON
- **interdis** la consultation de mon mémoire — OUI (NON)
  - si OUI, définitivement ou pendant.....années — (OUI) NON
- **autorise** la diffusion en texte intégral sur Internet — (OUI) NON
  - si NON, définitivement ou pendant.....années

A Saint-Etienne, le 05/07/2020 Signature

Le formulaire complété est à rapporter ou à renvoyer à la B. U.

CONTRAT DE CESSION DE DROITS D'AUTEUR

Entre :
L'Institut national supérieure du professorat et de l'éducation de l'Académie de Lyon (Inspé), dont le siège académique est situé 5, rue Anselme 69317 Lyon cedex 04, représenté par son Directeur, M. Pierre Chareyron, d'une part le « Cessionnaire »,
Et ci-après le «Cédant»
M,
Mme SATRE NINON
d'autre part.

Il a été convenu et arrêté ce qui suit :

ARTICLE 1er – Objet du présent contrat

Le présent contrat a pour objet d'organiser la cession par le Cédant à l'Inspé de l'Académie de Lyon ses droits patrimoniaux sur les enseignements/supports pédagogiques/réalisation multimédia/etc.., dont la liste figure en Annexe des présentes (ci-après dénommées l'« Œuvre » ou les « Œuvres » (- à compléter par le Cédant -) et de prévoir les conditions d'exploitation des Œuvres par L'Inspé de l'Académie de Lyon.

ARTICLE 2 – Cession des droits

Ainsi par l'effet des présentes pour la durée et le territoire visés par les articles ci-dessous, le Cédant cède à l'Inspé de l'Académie de Lyon, à titre non exclusif, les droits patrimoniaux attachés aux Œuvres, et notamment le droit d'utiliser, de reproduire, de diffuser, de modifier le format de l'Œuvre, de distribuer, de transmettre, et de représenter les Œuvres librement dans ses locaux, ceux de l'Université Lyon1 ou tous autres lieux dédiés, sur les serveurs et les sites web de l'Inspé de L'Académie de Lyon et de l'université Lyon1, pour un usage pédagogique ou de communication, par tout moyen connu ou à venir (tel que notamment les sites web et les téléchargements électroniques)

Cette cession est consentie à des fins non commerciales.

Il est expressément précisé que les droits ainsi cédés portent également sur le titre des Œuvres.

Toutefois, il est précisé que chaque auteur restera libre d'exploiter les contenus numériques créés, sur tous supports et tous les sites Internet extérieurs de ceux de l'Inspé de l'Académie de Lyon

ARTICLE 3 – Etendue géographique de la cession

La présente cession est consentie pour le monde entier.

ARTICLE 4 – Durée de la cession

La présente cession prend effet à compter de la date de la mise en ligne ou de représentation de l'Œuvre ou des Œuvres. La présente cession est consentie pour toute la durée de protection des droits patrimoniaux relatifs aux Œuvres.

ARTICLE 5 – droits du cessionnaire

En vertu de la présente cession, le Cessionnaire est entièrement subrogé dans tous les droits du Cédant attachés à l'Œuvre ou aux Œuvres. Il pourra ainsi en concéder des licences non exclusives et gratuites à tout tiers dans le cadre d'exploitation non commerciales à but éducatif.

ARTICLE 6 – PRIX DE LA CESSION

La présente cession est consentie à titre gratuit.

ARTICLE 7 - OBLIGATION D'INFORMATION DU CESSIONNAIRE

Le Cessionnaire tiendra informé le Cédant de la diffusion de ses Œuvres. L'Inspé de l'Académie de Lyon s'engage à faire apparaître le nom du Cédant, notamment lors de la représentation ou de la mise en ligne de l'Œuvre. Si l'auteur le demande, son adresse électronique sera mentionnée.

ARTICLE 8 - GARANTIE

Le Cédant certifie que les dits droits patrimoniaux afférents aux Œuvres n'ont à ce jour fait l'objet d'aucune cession ou licence d'exploitation consentie à des tiers. Le Cédant garantit au cessionnaire l'exercice paisible des droits cédés au titre du présent contrat. Il certifie que les Œuvres n'ont fait à ce jour l'objet d'aucune contestation.

Il garantit également que si certaines des Œuvres ou la totalité des Œuvres sont le résultat d'un travail commun avec d'autres auteurs, il a obtenu l'autorisation expresse de chacun de ces derniers afin de pouvoir signer la présente cession au bénéfice de l'Inspé de l'Académie de Lyon.

Au cas où une contestation ou procédure concernant les droits sur l'Œuvre serait émise ou initiée par un tiers ou co-auteur, le Cédant s'engage à garantir le Cessionnaire. A ce titre, la responsabilité du Cessionnaire ne pourra être retenue.

Article 9 - Droit de repentir, Droit de retrait

Le Cédant peut à tout moment soit retirer son Œuvre du public, soit revenir sur sa divulgation, soit la modifier et décider de la re-divulguer après modification. Il lui appartient de prévenir l'Inspé de l'Académie de Lyon à cette fin.

ARTICLE 10 - Litiges

Le Contrat est régi par la loi française ; il doit être interprété conformément à cette même loi. Tout litige relatif à l'exécution ou à l'interprétation du présent contrat, qui ne saurait être résolu à l'amiable, sera de la compétence exclusive des tribunaux de Lyon.

Signatures :

Lu et approuvé

Le cédant
Prénom Nom: SATRE NINON
précédé de la mention « lu et approuvé »

Fait à St-Etienne
le 05.07.2020

Lyon 1 INSPÉ Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Académie de Lyon

Annexe

A compléter :

Liste de l'œuvre (ou des œuvres le cas échéant) objet de ce présent contrat de cession. Remarque(s) et demande(s) spécifiques du Cédant :

Mémoire de MASTER portant le titre : "La littérature de jeunesse au service de l'imagination créatrice chez les élèves de cycle 3. Appui sur les albums de Claude Ponti."