

Thomas Lebreuvaud

année universitaire 2017-2018

ESPE Académie de Poitiers / Université de Poitiers

## **L'écriture créative à l'école primaire, outils dispositif.**

**Ce jour là... - écriture d'un récit structuré à partir d'une photographie en CE2.**

# Table des matières

1. Introduction .....	3
1.1 Le sujet lecteur, reconnaissance d'un acteur : .....	3
1.2 Sujet scripteur / sujet lecteur, reconnaissance délicate : .....	4
1.3 Vers les lectures littéraires : .....	4
1.4 L'école face à ces « élèves-créateurs » : .....	5
1.4.1 Imagination et créativité, deux notions à définir : .....	5
1.4.2 Une très lente évolution : .....	6
1.4.3 Une réconciliation envisageable ? .....	7
1.5 L'atelier d'écriture au service de l'écriture créative à l'école : .....	8
2. Dispositif .....	9
2.1 Corpus : .....	9
2.2 Préalables : .....	13
2.3 L'écrit modélisant : .....	14
2.4 Organisation sociale : .....	14
2.5 Organisation temporelle : .....	15
2.6 Séances : .....	15
3. Analyse de la première phase de l'atelier d'écriture .....	20
Le guidage de l'atelier et la posture de l'enseignant : .....	20
Le choix de la photo : .....	21
Les écrits des élèves : .....	22
4. Conclusion .....	23
Bibliographie .....	25
Annexes .....	27

## 1. Introduction

### 1.1. Le sujet lecteur, reconnaissance d'un acteur

« [... la notion de lecture littéraire s'est construite par une réévaluation du rôle du lecteur dans l'appréhension des textes ...] » *Bertrand Daunay*

Selon Annie Rouxel (2002 : 13) une révolution s'est produite lorsque la question de la réception du texte a été posée aux études littéraires : « En s'intéressant au lecteur, Jausse donne un nouveau statut à l'objet de la connaissance littéraire. ». C'est alors le lecteur qui définit la notion d'œuvre. Le rapport du lecteur au texte construit ce dernier autant que l'a fait l'auteur. Annie Rouxel reprend ainsi l'exemple de la lecture actuelle de *Madame Bovary*, forcément différente d'il y a 150 ans, parce que le lecteur a changé, pas le texte ni l'auteur.

Wolfgang Iser a pu appuyer cette révolution en affirmant la dimension créative de l'acte de lire, « coopération interprétative » selon Umberto Eco. Dès lors se crée, selon Gérard Langlade (2007 : 72) « un texte singulier du lecteur », fruit de l'interaction entre le texte d'une part et la sensibilité, la personnalité profonde, la culture intime et l'imaginaire du sujet en train de lire d'autre part.

En d'autres termes, cette considération confère au lecteur une réelle part de créativité, nourrie par la subjectivité de la lecture et de sa dimension interprétative » (Bayard, 2007).

Le lecteur est un sujet, un acteur de sa lecture, il agit sur le texte qui le transforme à son tour. Dès lors la didactique du français se confronte à la place de la subjectivité de ce lecteur que les recherches ont fini par accepter. La discipline Française doit-elle se saisir de cette subjectivité ou au contraire la rejeter au nom d'une distance nécessaire, essentielle à tout enseignement ?

Bertrand Daunay (2007 : 48) semble réconcilier ces deux questionnements : « le sujet lecteur qu'il s'agit de réintégrer, c'est le sujet didactique – dont la subjectivité est un aspect inhérent à l'apprentissage. »

Inutile alors de nier cette dimension subjective qui plus est lorsqu'elle peut s'avérer prédominante dans le « hors scolaire ». Mais la prise en compte du sujet didactique replace bien cette subjectivité dans une perspective d'apprentissage.

Le positionnement de Gérard Langlade (2007 : 71) n'est pas différent, qui conseille au professeur de tendre constamment un lien entre description analytique et implication dans l'œuvre,

gageant que la richesse des expériences de lecture émergera de cette tension alimentée par le pédagogue.

## **1.2. Sujet scripteur / sujet lecteur, reconnaissance délicate**

D'un point de vue didactique la question du sujet scripteur rejoint très clairement celle du sujet lecteur. Ainsi Isabelle Delcambre (2007 : 36) défend-elle l'idée : « En introduisant dans l'analyse de l'enseignement-apprentissage de l'écriture, le point de vue de l'acteur élève, en articulant l'activité d'écriture à d'autres dimensions que purement cognitives, notamment des dimensions identitaires qui interrogent les activités scolaires en référence à des pratiques extrascolaires, mais aussi dans la perspective d'une construction du sujet social, au-delà de la seule sphère scolaire, elles ont déplacé le regard du texte vers le sujet « scripteur » ». Toujours selon Isabelle Delcambre (2007 : 36) « la notion de sujet scripteur est souvent liée à la nécessité revendiquée de considérer la singularité du sujet, son investissement dans l'écriture, le sens qu'il donne à l'activité, sa « parole ». On retrouve ici l'implication de l'écrivain, comme on a pu conceptualiser celle du lecteur. Le sujet est à la fois acteur et agi. Il se construit à travers ses écrits et lectures. Son identité se forge ainsi et alimente sa créativité et son imagination.

Pourtant Catherine Tauveron (2007 : 76) , sans nier le lent processus qui a vu reconnaître le sujet lecteur, identifie une barrière plus importante à la prise en compte de l'élève « auteur ». « le [...] lexique didactique tient à distinguer l'élève scripteur ou producteur de texte de l'auteur et plus encore de l'écrivain ». Dès que je lis je suis lecteur, mais mon acte d'écriture aurait différentes acceptions. Dans sa proposition, la didactique ne devra plus distinguer l'auteur de l'écrivain que parce que l'Histoire et la société a fait de ce dernier. Mais leur intention artistique ne doit pas être différenciée. Le sujet scripteur de l'école est un auteur, en cela qu'il développe une intention artistique et que cette intention artistique affectera un lecteur. Pourquoi alors le limiter à un scripteur ?

## **1.3. Vers les lectures littéraires**

Nos sujets ainsi définis, la notion de lecture littéraire les reliera. Encore faut-il parvenir à définir cette « lecture littéraire ». Il semble en effet que la didactique n'aboutisse pas à un consensus autour de la question. La synthèse que tente Dufays (2002 : 4) associe enjeux de mise à distance et enjeux d'implication du lecteur, objet et action de lire. Il réconcilie ainsi ce qui « [...] désigne un certain rapport à des textes scolairement circonscrits comme littéraires ou que des instances qui ont

autorité pour le faire reconnaître comme tels [...] » (Rosier, 2002, p. 55) à « [...] toutes opérations qui supposent la mobilisation d'une culture antérieurement construite et la création d'une culture nouvelle. » (Touveron, 2002, p. 18) . Il essaie de nier une hiérarchisation des lectures, et donc des textes, en lecture ordinaire et lecture littéraire mais considère ces lectures (Dufays rejette l'idée d'une seule lecture littéraire) dans un continuum, abondant dans le sens de Picard quand il prétend que toute lecture est plurielle. « On admettra alors que toute lecture s'avère plus ou moins « ordinaire » et plus ou moins « littéraire » selon l'intensité avec laquelle elle met en tension des postures axiologiques opposées ». Le sujet lecteur est confirmé dans tous ses actes de lecture.

Le travail de Picard (1995 : 7) développe également l'idée que la littérature est une activité plus qu'un « amas d'objets imprimés ». Activité du scripteur d'un côté, activité du lecteur de l'autre.

Deux rôles que l'élève pourra tenir selon l'hypothèse de C. Touveron (2002) : « Dès lors que l'élève a été mis dans la situation d'éprouver la lecture littéraire comme un jeu avec un texte qui a du jeu et le sens du jeu, il doit pouvoir à son tour être capable de construire un jeu pour le lecteur avec un texte qui a du jeu et le sens du jeu ». Notons au passage le préalable que fait la chercheuse et qui sous-tendra le dispositif à venir : l'élève sera d'abord sujet lecteur pour devenir sujet auteur.

#### **1.4. L'école face à ces « élèves-créateurs »**

L'enseignement de la littérature à l'école primaire pose donc la question de la place que l'institution réserve à ce sujet lecteur et à ce sujet scripteur ainsi définis. Et donc à leurs capacités créatrices est à leur imagination.

##### **1.4.1 Imagination et créativité, deux notions à définir**

Cité par Alain Beaudot (1969 : 18) dans « La créativité à l'école », le psychologue Roger Mucchielli définit la créativité comme « la productivité en ce qui concerne les idées, l'invention, la fécondité intellectuelle et l'imagination ». La créativité est alors indépendante de l'intelligence et serait alimentée par « la pensée divergente » conceptualisée par J.P. Guilford dans les années 60. Cinquante ans plus tard un consensus se dégage selon Chantal Pacteau et Todd Lubart (2005) : « La plupart des chercheurs l'envisagent en effet comme la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste. »

Le consensus est semble-t-il moins présent quand il s'agira de traiter de l'imagination, notamment chez l'enfant. P.L Harris (2004) affirme sa contradiction par exemple avec Piaget et Freud, pour lesquels l'imagination est un moyen de combler les désirs frustrés par la réalité. N'excluant pas cet aspect, le psychologue prétend plus largement « que nous l'utilisons dans toutes les circonstances où il faut envisager une alternative à la réalité ». Dans une même démarche, Anne-Clerc-Gerogy (2014 : minute 6) consacre l'imagination, fonction psychique qui permet de construire des images qui n'existent pas ou plus et qui permet de se détacher de la réalité, comme point d'attention du pédagogue plutôt que la créativité.

Quoiqu'il en soit la créativité et l'imagination, quand on pense par exemple au « jeu du semblant », sont constitutives du développement de l'enfant et doivent intégrer le sujet didactique. Quelle place leur a donc été accordée au sein de l'école publique depuis sa création ?

#### **1.4.2 Une très lente évolution**

Le travail sur l'histoire de l'écrit de soi effectué par Marie-France Bishop (2006) permet de situer la place de l'imagination à l'école depuis le XIX<sup>e</sup> siècle. La première période identifiée court de 1882 à 1972. La rédaction, même basée sur des thèmes sollicitant l'imaginaire, ne poursuit qu'un objectif : favoriser l'acquisition des connaissances et des valeurs morales nécessaires à l'éducation des citoyens. L'exploitation du quotidien et du vécu des élèves n'a qu'une volonté pratique pour l'apprentissage de la langue. L'imagination et la créativité ne sont pas objets d'apprentissage.

Bien au contraire. « L'imagination n'est pas considérée comme une qualité dans l'institution scolaire tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, mais bien au contraire comme une « exaltation de cerveau proche de la folie » (Perret L. Truchot P. , 2013 : 2) L'institution se doit alors de juguler cet imaginaire dont le très jeune enfant est envahi, dans la lignée des travaux de Piaget et Freud évoqués auparavant.

L'apport de Freinet et de son « texte » libre, accorde à l'imagination un droit d'existence sans pour autant en faire un point central de la production d'écrit. Les instructions officielles issues de la rénovation du français au début des années 70 et prônant « l'expression écrite », emboîtent le pas de Freinet pour une courte période, même si des différences dans les finalités apparaissent.

Mais les critiques fortes apparaissent 10 ans plus tard, le texte libre « [...] repose plus sur la spontanéité des élèves plutôt que sur une analyse des différents facteurs mis en jeu par les exercices rédactionnels. » La didactique du français semble alors lui reprocher son in-exploitabilité

d'un point de vue scolaire et en terme d'apprentissage de la langue. Les écrits de soi déclinent dans l'institution. Dès lors, L'imagination se doit de se soumettre et de travailler pour l'entendement.

2002 marque un lien entre écriture et littérature. Mais l'élève, toujours dans cette distanciation chère à l'institution, est invité à écrire à partir de lectures littéraires, dans une optique de maîtrise de la langue et d'organisation de ses écrits. L'objectif cité par le BO 2008 est bien d' « utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte (mieux le comprendre ou mieux l'écrire) ». Il ne s'agit toujours pas de permettre l'expression du sujet.

### **1.4.3 Une réconciliation envisageable ?**

Malgré les évolutions au cycle 1 et la prise en compte de l'imaginaire dans certaines disciplines depuis 2008, le sujet lecteur et le sujet scripteur restent donc des étrangers dans cette école et s'y font difficilement une place.

Les récentes recherches ont ainsi mis en évidence cette tension pour certains, ce malentendu pour d'autres autour du sujet lecteur et du sujet scripteur à l'école.

Pour exemple, des élèves de CP ne donnent pas le même sens à l'écriture selon leur milieu social : en milieu défavorisé, l'écriture est valorisée pour la dimension scolaire, sans que ses autres usages soient investis. Une perte de sens est ainsi démontrée. Au collège, on retrouve un fort décalage entre écriture et lecture scolaires et pratiques d'écritures quotidiennes, nombreuses et variées menées par les élèves. (Barré-de-Miniac, 2002)

Les programmes 2015 donnent une réelle légitimité à l'écriture créative : « La pratique de l'écriture doit être quotidienne, les situations d'écriture variées. 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 ». « L'écriture est pratiquée en relation avec la lecture de différents genres littéraires dans des séquences qui favorisent l'écriture créative et la conduite de projets d'écriture ».

Mais dès lors, « Comment prendre en compte l'imaginaire et la créativité dans une didactique de l'écriture ? » (Reuter, 1996 : 27) . Comment concilier construction des savoirs et dimensions psychoaffectives du sujet didactique dans ses actes de lecture et d'écriture ?

Quels outils vont permettre de prendre en compte la subjectivité de l'apprenant ?

### **1.5. L'atelier d'écriture au service de l'écriture créative à l'école.**

Les ateliers d'écritures ont été créés en France en 1968 dans le milieu universitaire. Inspirés des ateliers de « writing » des universités nord américaines, ils se donnaient justement comme objectif de libérer la créativité. En école primaire, c'est dans un premier temps une visée thérapeutique, auprès d'élèves « caractériels », qui conduit Elisabeth Bing à créer un atelier d'écriture dans son école. Elle cherchait « à rendre aux enfants le plaisir d'écrire, qui parfois avait été brisé d'un trait d'encre rouge dans une marge, un "mal dit" comme un mal pensé aboutissant le plus souvent à un mal être. » (citée par DESMEE, 2009 : 53)

Les différents ateliers, aux finalités parfois différentes, adoptent un fonctionnement commun :

Un animateur/une animatrice

De 4 à 15 participants

Une proposition d'écriture limitée dans le temps (de 5 min à 1 heure)

Une phase d'écriture

Une lecture du texte produit

Un retour par le groupe

Une temporalité

Dans un tel dispositif l'élève est tantôt lecteur, auteur, relecteur de son texte et de celui des autres. L'articulation devient possible par les différents rôles tenus.

Les exigences des programmes en termes de modalités d'écritures sont également respectées.

Face aux nouvelles recommandations insufflées par les programmes 2015, l'hypothèse est ainsi faite que la mise en place d'un atelier d'écriture au sein d'une classe de CE2 permettra cette articulation entre subjectivité et acquisition des savoirs.

Le dispositif proposé, et les contraintes formelles qu'il porte, visent à favoriser l'émergence d'une écriture créative autour de la thématique des émotions. L'atelier s'appuie sur l'utilisation de photographies comme inducteurs. La contrainte formelle, elle, s'inspire des textes produits par le photographe Willy Ronis dans « Ce jour là »<sup>1</sup>. Dans ce livre, Ronis photographe parisien dit humaniste, explicite le contexte de ses prises de vues les plus célèbres. S'ensuit pour le lecteur un dialogue surprenant entre le texte (il début toujours par ces mots : « Ce jour là ... ») et l'image, l'émergence d'une vision dynamique d'un moment figé.

Les élèves de CE2, après avoir découvert et éprouvé ces textes et ces images de Ronis parviendront-ils à s'identifier à un photographe imaginaire, créateur d'une des photographies du

---

1 RONIS, W. (2006). *Ce jour là*. Paris, France : Mercure de France.

corpus ? L'émergence du récit à créer sera t'elle catalysée par ce « jeu de rôle » ? Sauront-ils créer ce récit explicitant ce qui rend si heureuse la jeune fille les pieds dans les vagues, tout en s'intégrant à l'histoire ?

## **2. Dispositif**

### **2.1. Corpus**

Le corpus est constitué de photographies noir et blanc, dont la création est située entre 1945 et nos jours et dont certaines sont patrimoniales au regard de l'histoire de la photographie.

Le choix du noir et blanc doit permettre une mise à distance de la réalité et une mise en perspective temporelle: il s'agit bien de photographies, traces de « ce qui a été » (Barthes,1980 : 133) mais elles ne sont pas actuelles et reflètent le passé.

Chaque photo représente un enfant, garçon ou fille, dans une situation mettant en évidence certaines émotions. On suppose ainsi que l'identification au personnage, la mise en place d'une certaine empathie favorisera l'écriture créative d'un récit tourné autour de ce personnage et des émotions qu'il montre ou semble montrer. Les émotions sont de différente nature, parfois ambiguë (Photo « Girls in fairy costumes », photographie argentique / André Kertész : Est-elle triste ? Stressée à l'approche d'un spectacle ?), ce qui laissera à chaque élève le loisir de choisir l'image support de son récit. Dans le corpus, cette photo de la jeune fille à la couronne de fleur tient une place particulière : seule photo prise en intérieur, éléments de contexte peut-être difficilement identifiables, notion d'instantané de la prise de vue moins évident que dans les autres images. Elle garde tout de même sa place dans le corpus par l'émotion qu'elle peut porter et afin de conserver deux visuels proposant des jeunes filles. Il faudra tout au long de l'atelier d'écriture s'assurer qu'elle est exploitée à bon escient.

Mais le dispositif ne se limite pas à « imaginez que vous êtes cet enfant , que ressentez-vous ? ». Dans l'atelier mis en place, les élèves seront dans la position du photographe qui a pris telle ou telle photo. Dès lors, les éléments de décors autour des personnages (cours d'école, rue, plage,...) sont suffisants à contextualiser le récit créé. Se poseront alors les questions : moi photographe « ce jour-là », où étais-je, pourquoi ai-je pris cette photo de cet enfant ? Qu'est ce qui m'a touché, plu ou déplu dans cette situation et qui a justifié que je décide de prendre une photo ?



« Saint Martin », photographie argentique, 1972 / Franck Landron



« Rue Mouffetard », photographie argentique, 1954 / Henri Cartier Bresson



« L'été en Bretagne », photographie argentique, 2015 / Irène Jonas



« Les doigts plein d'encre », photographie argentique, / Robert Doisneau



« Girls in fairy costumes », photographie argentique / André Kertész



« La plage », photographie argentique, 2013 / Irène Jonas.

## 2.2. Préalables

L'atelier d'écriture a été proposé aux élèves en mars 2018 (6 séances menées entre le 12 et le 23 mars 2018). En amont de ce travail les élèves ont eu régulièrement l'occasion de travailler sur des écrits créatifs très courts dès la période 2, sous la forme de « jogging d'écriture ». Ces exercices ont eu pour objectif de mettre progressivement les élèves dans une dynamique faisant appel à leur imagination. Les consignes gardaient en perspective l'atelier d'écriture final.

Exemples :

- Racontez un très très gros mensonge.
- Un dinosaure a laissé des traces dans Angoulême. Raconte ce qu'il a fait. (en lien avec un article de Charente Libre).
- "Ce qu'il vit alors était terrifiant !". Raconte ce qui s'est passé avant ce moment là.
- Écrivez le lettre de réponse des parents de Félicien (En lien avec l'histoire « Un martien » de Bernad Friot).
- Rédigez le portrait d'un des personnages de l'histoire pressée : Le dragon, la princesse, le roi, les chevaliers (3), le facteur. (En lien avec l'histoire « histoire télégramme » de Bernard Friot).
- Pourquoi Dora Maar pleure-t-elle ? (En lien avec l'étude du tableau « Le portrait de Dora Maar » de Pablo Picasso).

Lors de ces séances préparatoires, il n'a pas été porté de regard particulier sur le récit produit. Seule une correction de la langue a été exigée. Pour plusieurs élèves (1/4 de la classe) entrés facilement dans l'exercice, une réelle incohérence du récit a pu apparaître comme par exemple l'absence de contexte limitant la compréhension du récit par le lecteur ou encore une narration illogique sans fin. Ceci, alors que la créativité est bien présente chez ces élèves : ils ont développé un écrit faisant appel à des situations inédites et ont produit beaucoup de texte. Mais le maître a conservé comme objectif de ne pas brider l'imagination dans cette phase préparatoire et de ne pas générer de blocage chez les élèves.

Un exercice d'écriture créative a été mené dans la classe en période 4 sur la photo du petit parisien à la baguette. Les élèves ont travaillé de manière ponctuelle autour de la consigne : « À votre avis, pourquoi est il si heureux ? ». Leurs productions sont retranscrites en annexe 1.

Sans proposer une idée différente de celles trouvées par les élèves, le maître propose quelques semaines plus tard, au début de l'atelier d'écriture à proprement parler, l'écrit modélisant qui va servir de base à leur travail. L'adulte joue de rôle de celui qui a structuré son récit. Il ne joue pas celui de l'auteur dont les idées, l'imagination est plus féconde que celle de ses élèves de CE2.

### **2.3. L'écrit modélisant**

Comme a pu le montrer Michel Fayol (2007), la rédaction d'un récit structuré ne peut être une attente dans un tel dispositif à l'attention d'élèves de CE2. Cependant, le dispositif s'appuie sur le découpage précis d'un écrit modélisant. Les phases du récit sont identifiées et formalisées afin de faciliter une certaine structuration d'un récit de la part des élèves.

**« Ce jour là je me promenais dans les rues de Bordeaux, près du miroir d'eau. C'était un samedi matin, au printemps et il faisait très beau.**

**Soudain, près d'une boulangerie j'ai aperçu un enfant. Il avançait lentement vers la boutique au bout de la rue. Il s'est arrêté une fois. Puis Il a repris sa marche très concentré et un peu stressé. Ensuite, il a disparu dans la boulangerie.**

**J'ai alors décidé de photographier l'instant où il est ressorti. Il était heureux d'avoir réussi pour la première fois à acheter du pain tout seul. Il avait un grand sourire sur le visage. Il s'est mis à courir dans la rue très fier de lui.**

**A partir de ce jour-là j'ai revu ce petit garçon de nombreuses fois avec sa baguette sous le bras. Il avait grandi. »**

L'écrit modélisant a plusieurs fonctions ici :

- il permet aux élèves de comprendre plus précisément quelle structure sur laquelle se reposer.
- il aide à l'entrée dans une certaine narration.
- il identifie 3 parties de récit autour de la photographie choisie : l'avant la photo (contexte de l'histoire, l'action amenant à l'instant de la photographie), le pendant de la photographie (l'instant de la prise de vue), l'après la photographie constituant la fin de l'histoire.
- il utilise de nombreux connecteurs favorisant le travail d'articulation des phrases dans le récit. Ainsi « Ce jour là... » sera imposé par la suite comme le début de l'écrit produit par les élèves dans le cadre de cet atelier.
- il est écrit au passé, utilisant l'imparfait que les élèves sont en train d'étudier en classe.

## **2.4. organisation sociale**

La classe de CE2 impliquée n'accueille que 17 élèves. De plus, le groupe, à quelques unités près, ne rencontre pas de difficulté majeure à entrer dans l'exercice de l'écrit créatif : les élèves se lancent dans l'exercice sans réticence. L'analyse des productions des élèves dans le cadre des phases préparatoires à l'atelier le confirme. Choix est donc fait de mener l'atelier en majorité en groupe classe. Plusieurs temps en demi classe favoriseront les échanges, notamment lors de compilations d'idées et de lecture à voix haute.

## **2.5. Organisation temporelle**

Les contraintes liées à l'élaboration du présent mémoire induisent la mise en place de l'atelier sur une période courte et dense (deux semaines plus précisément). Cependant elles permettent également un premier temps de production d'écrit efficace et borné, évitant un essoufflement de l'implication des élèves. La première phase a donc comme objectif que les élèves produisent leur premier jet d'écriture.

Une seconde phase de l'atelier d'écriture ne sera pas étudiée dans le présent travail et interviendra un mois plus tard, à nouveau à cause de contraintes d'organisation. Mais ce délai justifiera l'objectif de cette seconde phase à savoir la correction et l'amélioration de l'écrit. « Que pensez-vous, un mois après l'avoir écrite, de votre histoire ? ». « Nous devons travailler la correction de vos texte mais nous pouvons aussi les enrichir ».

La section suivante du mémoire présente le déroulé de cette première phase. Très tôt, le maître y présente un support possible de l'écrit, sous la forme d'un document A4 plié en 3. En effet, le choix est ici fait de proposer ce support en guidage aux élèves : Le pliage en 3 concrétise le récit en 3 parties physiquement distinctes. Ce support engage aussi pour les scripteurs un jeu avec leur(s) futur(s) lecteur(s) en masquant dans un premier temps la photo. L'idée que le récit va être destiné à quelqu'un, que l'auteur interagit avec le lecteur apparaît donc progressivement et de manière palpable pour ces élèves de CE2.

## **2.6. Séances**

Séance 1 : Découverte de l'écrit modélisant et du dispositif d'atelier d'écriture.

Objectifs : s'approprier la démarche de l'atelier d'écriture / découvrir l'écrit modélisant.

La démarche est présentée lors de cette première séance. Suite au travail d'écrit sur le « Petit parisien à la baguette », le maître présente son récit créatif sur la même photo. L'analyse de cet écrit avec les élève doit les amener à différencier les 3 phases du récit autour de la photo. Elle porte également sur les connecteurs et sur l'utilisation de l'imparfait.

Le début du texte « Ce jour là... » est imposé au groupe. Il a pour but de faciliter l'entrée dans l'écriture.

Le dispositif très guidé de ce début de travail vise à permettre aux élèves la propre structuration de leur production autour de la photo qu'il vont choisir dans un second temps. Le regard porté sur les productions antérieures de ces élèves de CE2, même s'il montre leur capacité à entrer dans l'écriture littéraire, démontre également le manque de structure de leur récits. Constat logique à cet âge là.

En fin de séance, le maître présente en projection les 6 photos.

### Séance 2 : Choix de la photo par les élèves.

Objectif : entrer concrètement dans son atelier d'écriture par le choix de la photo.

Pendant 2 jours, les 6 photos du corpus sont affichées dans la classe. Les élèves ont ce délai pour faire leur choix et s'inscrivent librement. Ce délai volontaire a pour but de laisser mûrir l'idée de choix et de démarche. L'atelier s'inscrit dans la longueur, il est donc nécessaire de prendre le temps de choisir la photo qui constituera le point d'articulation.



### Séance 3 : travail préparatoire à l'écriture.

Objectif : définir des premiers éléments d'écrit à travers l'étude de la photographie choisie.

La séance 3 est consacrée à la « rencontre avec le personnage ». Le maître distribue aux élèves un exemplaire photocopié de leur photo, ainsi qu'une « grille » leur permettant de définir en partie leur personnage. Une première partie est consacrée au collage de la photo (action solennelle entérinant le choix effectué) et à la justification de son choix. L'analyse des réponses des élèves se trouve en en annexe 2.

La photo que j'ai choisie :



Pourquoi ai-je choisi cette photo ?  
parce que j'aime bien cette photo et  
me fait penser quand ma grand-mère était  
petite.

Le travail sur la photographie proposé aux élèves est très ciblé et ne porte que sur le personnage et son environnement, à partir de la grille suivante :

Qui est-il ?  
elle est une fille

Où est-il ?  
elle est en classe à  
d'Angoulême 1650.

Que fait-il sur la photo ?  
elle ne  
s'en traine

Mon personnage.

Que ressent-il ?  
elle ressent triste et  
solitaire

Pourquoi ressent-il cela ?  
parce que elle a punie  
je

#### Séance 4 : Échanges entre pairs

Objectif : échanger avec ses camarades pour développer son histoire.

Dans le dispositif de l'atelier d'écriture, des temps d'échanges entre membres favorisent le processus de création. Il ne s'agit pas encore ici de donner à lire son récit mais la séance s'inscrit dans cette logique de prise de parole devant les camarades et de construction progressive de l'écrit.

Ainsi, en demi-groupe, les élèves évoquent entre eux les idées qu'ils ont commencées à réunir sur la fiche ci-dessus. Pour des raisons techniques la retranscription de leurs propos oraux n'a pas été possible. Relatant dans un premier temps ce qu'il a noté sur sa fiche, l'écrivain recueille les idées proposées par ses camarades. Chaque élève se retrouve durant la séance dans la position du prescripteur et du receveur des idées proposées dans le groupe.

#### Séance 5 : Mise en forme du récit

Objectif : Structurer son récit / Comprendre l'interaction future avec le lecteur.

Une nouvelle fois, le maître guide assez fortement la classe dans sa démarche en présentant une mise en forme du récit. Alors qu'elle pourrait apparaître en fin de création, cette présentation vise à accompagner les élèves dont les capacités de relecture et de modification de l'écrit n'ont pas encore été testées. Elle leur fait prendre conscience, à cet instant, que leur écrit va être lu, et qu'il est possible d'instaurer une interaction avec le futur lecteur en ménageant par exemple une surprise.

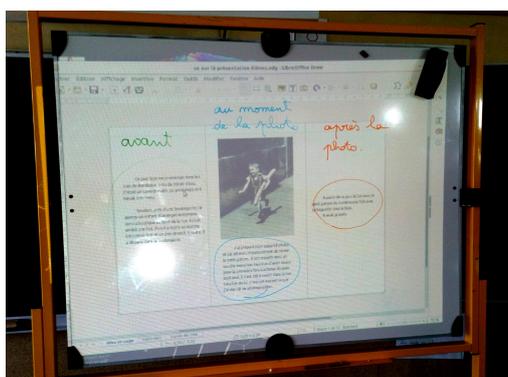
<p>Ce jour là je me promenais dans les rues de Bordeaux, près du miroir d'eau. C'était un samedi matin, au printemps et il faisait très beau.</p> <p>Soudain, près d'une boulangerie j'ai aperçu un enfant. Il avançait lentement vers la boutique au bout de la rue. Il s'est arrêté une fois. Puis il a repris sa marche très concentré et un peu stressé. Ensuite, il a disparu dans la boulangerie.</p>	 <p>J'ai préparé mon appareil photo et j'ai attendu impatiemment de revoir le petit garçon. Il est ressorti avec un sourire immense, heureux d'avoir réussi pour la première fois à acheter du pain tout seul. Il s'est mis à courir dans la rue très fier de lui. C'est cet instant là que j'ai décidé de photographier.</p>	<p>À partir de ce jour-là j'ai revu ce petit garçon de nombreuses fois avec sa baguette sous le bras. Il avait grandi.</p>
---	--	--

Mise en forme du récit proposée aux élèves

Les 3 phases du récit sont physiquement présentes. Le document est un A4 plié en 3, ce qui ne fait apparaître en premier lieu que la première partie du récit (le contexte, la mise en situation, le début de l'histoire) alors que la photo et la suite du récit restent masqués.

Cette mise en forme permet aux élèves de tester le déroulé de leur récit au fur et à mesure de sa construction :

- la partie 1 visible immédiatement (en vert ci dessous, la phase deux « le moment de la photo est en bleu, la phase 3 « la fin de l’histoire » est en orange, code couleur qui sera utilisé par toute la classe) ne doit pas donner l’élément sur ce qui se passe sur la photo mais bien poser le contexte de l’histoire et donner envie au lecteur de déplier le triptyque pour découvrir la suite.
- la partie 2 doit décrire ce qui se passe sur la photo et pourquoi le photographe a décidé de prendre ce cliché à cet instant là.
- la partie 3 marque la fin de l’histoire, la conclusion.



Mise en forme projetée et travail de remise en place des 3 phases de l’histoire

### Séance 5 : Premier jet – fin de la première phase de l’atelier.

Objectif : rédiger un premier jet de son histoire

Les élèves écrivent leur premier jet sur le cahier d’essai sans mise en forme particulière dans un premier temps. Le maître leur demande au préalable de préciser, grâce au code couleur adopté, quels éléments de leur fiche « personnage » apparaîtront dans la partie 1, la partie 2 ou la partie 3 de leur histoire. Une fois le premier jet rédigé, ils identifient ces 3 phases précisément. Les productions sont répertoriées en annexe 3.

## **3. Analyse de la première phase de l’atelier d’écriture**

### **3.1. Le guidage de l’atelier et la posture de l’enseignant**

L’atelier ainsi construit propose un guidage fort aux élèves, issu d’une volonté marquée d’aide à l’entrée dans la création et d’accompagnement dans le processus. L’utilisation de « Ce jour là... », la structure de l’écrit modélisant, la proposition de mise en forme ainsi que le travail préliminaire autour de la photographie du « Petit Parisien à la baguette » ont leur justifications pédagogiques.

Les observations sur le vif montrent que ce guidage joue dans un premier temps son rôle d'accompagnement et instaure une progressivité qui nous semble judicieuse : l'ensemble des élèves est productif et crée un récit jusqu'à ce jour cohérent.

La question de la créativité des participants dans la contrainte demeure. Un tel guidage paraît d'autant plus nécessaire qu'il s'adresse à des élèves de 8 ans. Il a permis la création d'un récit. Mais dans quelle mesure, alors, a-t-il accompagné ou tout simplement laissé s'exprimer, dans le cadre, la liberté créative de chacun ? Qu'en est-il du contrat didactique dès lors que la création d'un écrit imaginaire est demandée dans un cadre formel rigide ? Certains participants ont par exemple voulu s'affranchir du format triptyque A4, en proposant un mini livre. Tout en acceptant la proposition, le maître, au vu de sa démarche pédagogique, a tout de même imposé que la divulgation progressive de l'histoire et de la photo soient conservées. L'anecdote pose la problématique de l'attitude à adopter face à la demande d'un participant de s'affranchir de la contrainte formelle pour raconter son histoire.

La posture de l'enseignant en tant « qu'animateur d'atelier » interroge également au regard de cette « tension » entre contrainte et créativité. Lors des échanges entre pairs en demi-groupe, le maître doit-il se contenter de gérer l'organisation des temps de parole, de la relance du débat ou est-il partie-prenante de cette séance là en donnant également son avis, ses idées ? À plusieurs reprises il est apparu possible d'intervenir afin de catalyser l'imagination d'un participant, de la stimuler.

Mais la décision avait été prise en amont de ne pas influencer ces instants là pour la simple raison que le maître n'est pas un pair des participants et que son influence est déjà présente *via* l'écrit modélisant.

### **3.2. Le choix de la photo**

L'analyse des justifications de choix est consultable en annexe 2.

Au sein du groupe classe, aucun choix n'est fait en fonction de la dimension narrative de la photo elle-même, des histoires qu'elle peut générer ni de sa propension à nourrir l'imagination des écrivains. Seul le commentaire, s'il était explicité, « J'ai choisi cette photo car c'est facile » peut laisser penser que « c'est facile, avec cette photo, d'écrire une histoire ». Le travail sur la justification du choix n'a pas été suffisamment approfondi avec les élèves mais la catégorisation des justifications et leur contenu montre une réelle capacité des élèves à expliciter leur choix. Ceux-ci ne se limitent pas à « parce que je l'aime bien » que l'on peut retrouver trop souvent, notamment en culture artistique, lorsque l'on demande à un sujet, sans accompagnement, pourquoi il choisit, ou regarde telle ou telle œuvre d'art.

La constitution du corpus est allée dans le sens d'une identification des élèves au personnage : un enfant dans une situation réaliste et montrant une émotion marquée et identifiable.

Des déséquilibres apparaissent dans le choix des images par les filles et les garçons de la classe, sans qu'il soit possible d'en connaître les raisons ici et maintenant. La photo de la petite fille à la couronne de fleurs interpellait au moment de la constitution du corpus. Elle a été choisie par près d'un tiers des élèves.

La question de la pertinence de tous ces critères sera à poser. Sont-ils inducteurs ou inhibiteurs de la créativité ? Quels auraient été les critères des élèves devant une sélection de dessins peu réalistes ou de photographies de Gilbert Garcin par exemple ? La difficulté d'une projection de soi aurait-elle engendrée d'autres critères de choix de l'image, dont ceux liés à sa force narrative ?



Gilbert Garcin – La rupture



Gilbert Garcin – Le funambule

Parmi les photos du corpus proposé, une des deux plus choisies est « Rue mouffetard ». De notre point de vue, elle est la plus similaire à celle du « Petit parisien à la baguette », notamment en terme d'environnement et en ce qui concerne l'émotion du personnage. Certains élèves, lors de la présentation par le maître de ces six photos, ont relevé cette ressemblance. Il apparaît difficile de vérifier si cette photo a constitué un « refuge » pour les élèves qui l'ont choisie, s'ils ont voulu se rassurer en se basant sur cette similarité. A contrario, au moins deux des élèves qui ont choisi cette photo montrent depuis le début de l'année un goût et de grandes capacités à l'écrit imaginaire.

### 3.3. Les écrits des élèves

En première phase de l'atelier, aucun travail n'a été effectué autour du narrateur de l'histoire : qui est-il ? Que fait-il ? De fortes similitudes avec la première partie de l'écrit modélisant apparaissent dans l'analyse des premiers écrits (annexe 3). Ceci ne permet pas d'affirmer que les élèves entrent particulièrement dans la création d'un personnage fictif, qu'ils parviennent véritablement à se situer dans leur récit imaginaire.

Le corpus élaboré semble cependant générer suffisamment de lien avec l'univers des élèves. La rue, l'école restent les lieux de beaucoup des histoires écrites. Il sera intéressant d'étudier dans quelle mesure le choix de la photographie a été inconsciemment guidé par la perspective de se situer dans un univers proche de soi en tant que narrateur.

Le découpage du récit, et par là même du travail permet aux élèves de maintenir une écriture dynamique tout au long de leur récit :

- « Ce jour là... » est le marqueur fort de la phase 1, dans laquelle je dois situer mon personnage « photographe »,
- la phase 2 tourne autour de la description de la photo choisie, je fais moins appel à mon imagination,
- la phase 3 m'oblige à créer la suite de ce qui s'est passé.

Dans la plus part des productions, cette phase 3 est la moins aboutie. Elle nécessite ce nouvel effort d'imagination, et situe l'enfant écrivain dans une situation plus complexe. L'écrit 6 et le 16, par exemple, situent le « ensuite » directement après la photo, quelques instants après « je l'ai consolé... », « il a grimpé sur un arbre pour bouder » ; alors que l'écrit 4, le 5 et le 15 (écrit en dictée au maître) situent la fin de l'histoire dans un futur lointain : « un an plus tard ».

L'écrit modélisant, lui, situait plutôt la fin de l'histoire dans un futur relativement proche mais pas immédiat.

De manière générale, les écrits montrent une utilisation assez faible de connecteurs logiques permettant d'articuler la phase une du récit (la situation initiale, le contexte) et la phase deux, alors que la séance d'analyse de l'écrit modélisant avait montré l'utilisation de « soudain » et de son intérêt dans le récit.

Seul l'écrit 11 ne tient pas compte du rôle de narrateur. L'élève ne crée pas ce personnage « photographe » et ne colle pas à la forme proposée. Sans préjugé d'un lien de cause à effet on peut remarquer ici que le récit n'est pas structuré comme d'autres le sont. La narration semble se perdre progressivement.

Concernant les écrits 4, 5 et 6, il a été demandé aux élèves de surligner les 3 phases de leur récit. Pour ces 3 élèves, d'un bon niveau par ailleurs, l'exercice a été compris, semblant pourvoir que cette structure a bien été support à le récit.

On peut donc considérer qu'à ce stade de l'atelier, l'objectif de production d'un écrit aux 3 phases distinctes autour d'une photo choisie par l'élève est atteint. L'élève développe bien une posture de sujet-auteur, maître de son récit malgré un guidage rigide qui lui est imposé. C'est la dimension créative, imaginative qui interroge dans un tel dispositif.

#### 4. Conclusion

L'atelier d'écriture est à ce stade inachevé. Il ne peut donc être l'objet d'une analyse définitive. Dans un premier temps, plusieurs élèves vont devoir achever la rédaction de leur « premier jet ».

Une correction orthographique et syntaxique est également nécessaire pour tous les élèves et remplira des objectifs d'étude de la langue. Ce temps là sera l'occasion pour chacun de devenir lecteur. En effet, les élèves ne sont pas encore entrés dans le rôle de lecteur de l'histoire d'une autre. Progressivement, ils vont éprouver de nouvelles postures : comparaison de récits à partir d'une même image sélectionnée, production d'idées, de conseils, confrontations avec l'auteur... Dans la même optique, le maître proposera plusieurs lectures de chapitres de « Ce jour là... » de Willy Ronis, favorisant une mise en perspective des productions des uns et des autres : le maître, les auteurs de la classe, l'auteur de la photo. Le positionnement de Willy Ronis, auteur de la photo, et donc relatant une certaine réalité, sera différent mais son récit conserve une dimension imaginative comparable à leur démarche. Dimension que le maître renforcera en ne dévoilant la photo liée au chapitre du livre qu'à la fin de sa lecture.

Il a longtemps été question, dans l'élaboration du dispositif, de lire ces chapitres de « Ce jour là... » en préalable, rejoignant ainsi l'hypothèse de C. Tauveron (2002) que l'écriture de l'élève auteur découlera de sa mise dans la situation d'éprouver la lecture littéraire dans un premier temps.

Il a été finalement décidé de laisser se faire un premier temps de création, d'expression des auteurs, avec le pari que la confrontation à un autre récit modifiera leur propre action créative lors de la seconde phase de l'atelier.

Quoiqu'il en soit ces élèves de CE2 ont endossé ce rôle d'auteur avec une relative facilité. L'entrée dans l'écriture n'a pas rencontré d'obstacle majeur et la perspective de finaliser une histoire sur un support spécifique maintient l'intérêt des élèves. L'enjeu de la suite de l'atelier sera que les élèves développent cette capacité à améliorer leur écrit.

L'atelier constitue de plus un support très riche pour le maître en termes d'apprentissages. Comment ne pas trouver de sens à l'utilisation adéquate de la langue, à la qualité d'un geste graphique, lorsque l'on va créer un objet littéraire que l'on va diffuser ? La réaction étonnée et joyeuse de plusieurs élèves lorsque cette idée de destiner son écrit à un lecteur a été évoquée est emblématique de l'atelier en cours. « Maître, on va faire lire notre histoire à quelqu'un ?! ». Oui. Une histoire est écrite et lue, sans cela elle n'a pas forcément de raison d'être. Mon imagination me construit mais elle va également construire un autre.

Reste l'analyse même du dispositif imaginé autour de l'utilisation d'une photographie. Il semble que la photographie permette un ancrage dans le réel et constitue ainsi un élément structurant de l'histoire. Le personnage est là, palpable. En tant qu'auteur l'élève ne sait rien ou presque de ce personnage mais sa « réalité » semble aider à le construire. Il n'a alors pas à imaginer son personnage en tant que tel mais à imaginer où il est, ce qu'il fait, pourquoi il est comme cela. Et dès lors le récit semble s'élaborer assez facilement en 3 phases reprenant en partie le schéma narratif.

Cependant, la question plus générale du développement de l'imagination chez les élèves est toujours présente. A-t'elle été inhibée ou stimulée par un tel cadre ? Le maître a-t'il eu raison de contraindre pour alimenter la créativité ?

\*\*\*

## **Bibliographie :**

### **Lecture et écriture littéraires - didactique :**

- BAYARD, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus*. Paris, France: Les Éditions de Minuit.
- BISHOP M-F (2006). Les écritures de soi à l'école primaire : bref historique d'un genre scolaire. *Repères*, en ligne <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS034-3.pdf>
- DAUNAY B (2007). *Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français*. *Le français aujourd'hui* 2/2007 (157), p. 43-51. [www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-43.htm](http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-43.htm).
- DELCAMBRE, I. (2007). Du sujet scripteur au sujet didactique. *Le français aujourd'hui*, (138), 33-41. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2.htm>
- LANGLADE, G. (2007). La lecture subjective. *Quebec Français*, (145), 71-73.
- DUFAYS, J.-L. (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. *Tréma*, 1(19), 1-16. Récupéré sur <http://journals.openedition.org/trema/1579>
- PICARD, M. (1995). La lecture comme jeu. *Lectures d'aujourd'hui*, 1(167), 1-10. Récupéré sur [http://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/picard-44325-la-lecture-comme-jeu\\_lr.pdf](http://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/picard-44325-la-lecture-comme-jeu_lr.pdf)
- RONIS, W. (2006). *Ce jour là*. Paris, France : Mercure de France.
- ROUXEL, A. (2002). *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. Récupéré sur [https://www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2009-11/lecture\\_culture\\_litteraires.pdf](https://www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2009-11/lecture_culture_litteraires.pdf)
- TAUVERON, C. (2002). L'enjeu de l'écriture littéraire à l'école. Récupéré de <http://eduscol.education.fr/cid46325/l-enjeu-de-l-ecriture-litteraire-a-l-ecole.html>
- TAUVERON, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui*, 2(157), 75-82.

### **Créativité – Imagination :**

- BEAUDOT, A. (1969). *La créativité à l'école*. Paris, France: PUF.
- BUCHETON D., BRENAS Y., CHABANNE J.-C., DUPUY C. (2004). Parier sur la créativité, *Cahiers Pédagogiques, Enseigner la Littérature*, (420), 13.
- CHAPELLE, G., & HARRIS, P. L. (2004, juillet). Imaginer pour grandir. Entretien avec Paul L. Harris. *Sciences Humaines*, (45). Récupéré sur [https://www.scienceshumaines.com/imaginer-pour-grandir-entretien-avec-paul-l-harris\\_fr\\_13621.html](https://www.scienceshumaines.com/imaginer-pour-grandir-entretien-avec-paul-l-harris_fr_13621.html)
- CLERC-GEORGY, A. (2014, 10 juillet). Le développement de l'imagination et l'imagination dans le développement [Fichier vidéo]. Récupéré de <https://vimeo.com/100386466>

LUBART, T., & PACTEAU, C. (2005, octobre). Le développement de la créativité. *Sciences humaines*, (164). Récupéré sur [https://www.scienceshumaines.com/le-developpement-de-la-creativite\\_fr\\_5213.html](https://www.scienceshumaines.com/le-developpement-de-la-creativite_fr_5213.html)

PERRET L. TRUCHOT P. (2013). Des Ambiguïtés entre imaginaire et fiction numérique dans l'institution scolaire, *Imaginaire(s) du numérique*, Colloque scientifique Ludovia 2013,. Récupéré sur [http://culture.numerique.free.fr/publications/ludo13/Perret\\_Truchot\\_Ludovia\\_2013.pdf](http://culture.numerique.free.fr/publications/ludo13/Perret_Truchot_Ludovia_2013.pdf)).

#### **Atelier d'écriture :**

DESMEE, G. (2009). De la nature d'un atelier d'écriture en milieu professionnel. *Vie sociale*, 2(2), 53-58.

BING, E. (1976). *Et je nageai jusqu'à la page*. Paris, France : Édition des Femmes.

#### **Photographie :**

RONIS, W. (2006). *Ce jour là*. Paris, France: Mercure de France.

BARTHES, R (1980). *La chambre claire - notes sur la photographie*. Paris, France : Cahiers du cinéma Gallimard Seuil.

## **Annexe 1 - Écrits créatifs préalables à l'atelier d'écriture (orthographe modifiée) :**

1. Il a pu acheter du pain parce que ses parents sont pauvres car il a trouvé une pièce.
2. Il est heureux parce qu'il a trouvé une pièce d'un euros maintenant il va chercher du pain il donne un bout aux poules.
3. Le petit est heureux parce que ses parents lui ont donné des pièces et un billet pour acheter du pain à la boulangerie et il est très heureux parce que il a rencontré son amoureuse elle lui a fait un bisou.
4. Il est si heureux parce que c'est sa première sortie pour acheter du pain tout seul. Il l'a acheté avec les pièces de la petite souris qui est passée hier soir.
5. Il a trouvé un billet. Et il s'est acheté une baguette. Il est content.
6. Il a été cherché une baguette parce que c'est son anniversaire.
7. Le petit garçon achète du pain.
8. Il est content car il va pouvoir manger. Il est pressé d'aller faire le pique-nique. C'est la première fois qu'il l'amenait chez lui. C'est la première fois qu'il achète du pain.
9. Il est heureux parce que il a trouvé une pièce dans la rue et il va acheter une baguette pour ses parents parce qu'il sont morts de faim et qu'ils ne sont pas riches et que c'est la première fois.
10. Il est très fier de lui parce qu'il a parti pour acheter le pain. Il est heureux. Il est très fier de lui parce que c'est sa première foi pour acheté du pin il est heureux.
11. Un jour un petit garçon était dans sa maison mais le petit garçon était fénian. Sa maman lui dit « tu va chercher le pain.  
Non non et non je ne veux pas aller chercher le pain  
Bè alors t'auras pas de sou  
Bon d'accord j'y vais. Mais tu me donneras les sous ? Oui oui .  
Bon allez à plus.
12. Il est hyper heureux car c'est la première fois qu'il va chercher du pain et le ramener à sa maison.

## Annexe 2 - Analyse des justifications de choix de la photographie :

Choix effectués :

					
1 (1f)	6 (5g, 1f)	6 (5f, 1g)	2 (1g, 1f)	0	2 (1 fille, 1g)

Lors de la séance 3, les élèves sont amenés à justifier leur choix en répondant par écrit à la question : Pourquoi ai-je choisi cette photo ? 4 catégories de justifications peuvent être dégagées (orthographe corrigée- présentation de 13 résultats) :

Évocation personnelle	Choix lié à la photo	Choix lié au personnage	autres
<p>« Ça me ressemble. »</p> <p>« Parce qu'elle me fait penser à ma future école. »</p> <p>« Ça me fait penser quand ma grand-mère était petite. »</p>	<p>« parce qu'elle est jolie la photo. »</p> <p>« Il y a un truc qui me plaît. Je ne sais pas quoi. Peut-être que c'est les fleurs, le cygne. Je ne sais pas. »</p> <p>« parce que je ressens de la joie dans cette photo. »</p> <p>« parce qu'elle me faisait rire. »</p>	<p>« Elle est trop belle et elle a de belles fleurs ans les cheveux et une belle robe. »</p> <p>« parce qu'il est à mon goût. »</p> <p>« parce que je pense qu'il va chercher des bouteilles pour faire un cocktail pour en faire à l'école. »</p>	<p>« J'ai choisi cette photo car c'est facile. »</p>

### Annexe 3 - Récits produits par les élèves :

(orthographe et syntaxe modifiées)

*En surlignage, les phases du récit telles qu'elles ont été reportées par les élèves selon le code couleur adopté.*

1. Ce jour là je me promenais en année 80 soudain je vois un petit garçon qui se promène avec des bouteilles pour faire un cocktail a l'école.
2. Ce jour là : je suis allé à une école pour les apprendre du sport. J'ai vu ce petit garçon particulier parce que personne ne joue avec lui donc je l'ai pris en photo.
3. Ce jour là je me promenait en ville à Hawaiï, rue de de l'ancienne gendarmerie, où je vois une école. je pensais que c'était l'école où j'allais faire la photo de classe exactement.
4. Ce jour là j'étais à Bordeaux dans la rue Sainte Catherine et vers 14h30 j'ai vu un enfant avec des bouteilles de Chanpomi. Il était tout joyeux c'est parce que les filles l'admiraient. Il était si si si joyeux que j'ai pris mon appareil photo et je le pris en photo. Les bouteilles, je ne savais pas pourquoi il en avait. C'est un an plus tard que j'ai su à quoi elles servaient. C'était pour son anniversaire et depuis les fille qu'il avait vues, il les revois tous les ans à son anniversaire.
5. Ce jour là en 1925 j'étais dans la rue Sainte-Catherine à Bordeaux. J'ai vu un garçon entrer chez le vendeur de boissons. Puis j'ai préparé mon appareil photo. Il est sorti, puis j'ai pris la photo quand il a invité des filles à son anniversaire. Ce garçon était heureux et fier. Chaque année à la même date, il va encore chercher du Champomi pour son anniversaire.
6. Ce jour là je suis allé à Paris pour prendre des photos d'enfants. J'en ai pris beaucoup du coup après je suis allé un peu plus loin. Donc du coup j'ai vu une école là où il n'y avait que des garçons. J'en avais vu beaucoup se moquer d'un enfant donc je l'ai consolé et ils ont arrêté de se moquer de lui et après il était joyeux et ils était gentils avec lui.
7. Ce jour là je me promenais dans la ville de Blanzac et j'ai vu un enfant sortir de la boutique avec des bouteilles et il est très joyeux.
8. Ce jour là j'étais à une école je suis entré dans la classe pour faire le ménage. Il y avait la petite fille et la maîtresse qui la consolait. Elle saignait du front en allant à côté avec plein et c'est là que j'ai décidé de prendre la photo.

9. Ce jour là j'ai pris en photo un garçon en colère.
  
10. Ce jour là je me promenais dans la rue tout à coup une dame m'a pris par la main et m'a dit de prendre une photo de fille j'en ai vue une fille triste. Je l'ai prise en photo.
  
11. Un jour un garçon était à une nouvelle école et tout le monde se moquait de lui. Parce que il avait des lunettes bizarres. Un garçon venait voir le nouveau garçon. Après (ils) jouaient tous les deux. Le lendemain matin le...
  
12. Ce jour là c'était un dimanche matin à huit heures je me promenais dans une ville de ... je vois un petit garçon qui se promène avec des bouteilles pour faire un cocktail à l'école. Il y avait des filles derrière lui très contentes...
  
13. Ce jour là je suis allé prendre une photo de classe je suis entré dans l'école j'ai vu une fille qui pleure. J'ai pris une photo de classe et la maîtresse l'a consolée et je suis parti en monster truck. Fin.
  
14. Ce jour là je suis passé devant une école. Et j'ai demandé à prendre des photos. Des enfants. Dans la classe de CE2. Si c'était possible. Une enfant pensait. Et du coup je l'ai prise en photo, ça m'inspirait.
  
15. Ce jour là, à Bordeaux, je me promenais pour aller acheter du jus de pomme. J'ai croisé un jeune garçon qui portait lui aussi des bouteilles de jus de pomme. Il allait fêter son anniversaire dans une cabane dans la forêt. Un an plus tard, j'ai revu ce petit garçon avec une des filles à nouveau dans un magasin de bouteilles de jus de pommes. Ils étaient amoureux.
  
16. Ce jour là j'étais à la plage en vacances. Et j'ai décidé de prendre cette photo car il était essoufflé parce qu'il était énervé. Il devait sortir de l'eau parce que sa mère disait non. Il a grimpé sur un arbre pour bouder.

**Résumé :**

L'atelier d'écriture est un outil dont l'école dispose pour répondre à ses objectifs en terme d'écriture littéraire. Dans le dispositif proposé ici, les élèves imaginent leur récit et l'articulent autour d'une photographie choisie par eux, concrétisant ainsi un avant, un pendant et un après, et en s'appuyant sur un écrit modélisant inspiré de l'ouvrage « Ce jour là ...» du photographe Willy Ronis.

**Mots clés :**

atelier d'écriture, photographie, schéma narratif, auteur