

Année universitaire 2023-2024

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE  
L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Mention 2<sup>nd</sup> degré

# MÉMOIRE DE RECHERCHE

## MASTER MEEF LETTRES MODERNES ET CLASSIQUES

### *Usage de l'image dans l'enseignement de l'écriture de fiction*

Présenté par **HORRIGUE Inès**

#### Mémoire encadré par

##### Directrice de mémoire

Marion SAUVAIRE,  
Formatrice à l'INSPÉ de Toulouse et chercheuse en didactique du français

#### Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
SAUVAIRE Marion	Directrice de mémoire
DEILHES Jean	Examinateur

Soutenu le

28 / 05 / 2024

**inspé**

TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER

ÉDQUER

FORMER

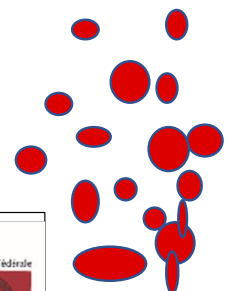
[inspe.univ-toulouse.fr](https://inspe.univ-toulouse.fr)

TOULOUSE

(SAINT-AGNE \* CROIX DE PIERRE \* RANGUEIL)  
ALBI \* AUCH \* CAHORS \* FOIX  
MONTAUBAN \* TARBES \* RODEZ



PROFESSEUR DE FRANÇAIS





**INSPÉ de Toulouse**  
**Université Toulouse II-Jean Jaurès**

**MASTER**

Parcours

MEEF 2<sup>nd</sup> degré mention Lettres Modernes

***Usage de l'image dans l'enseignement de  
l'écriture de fiction***

Présenté et soutenu publiquement

Le 28/05/2024

Par

**HORRIGUE Inès**

Directrice de Recherche

Marion SAUVAIRE, Formatrice à l'INSPÉ de Toulouse et chercheuse en didactique du français

JURY

SAUVAIRE Marion

DEILHES Jean

*Dédicace à ma maman*

## Remerciements

---

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma gratitude.

Je voudrais tout d'abord adresser toute ma reconnaissance à ma directrice de mémoire, Madame Marion SAUVAIRE, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses précieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion et à rendre ce mémoire meilleur.

Je souhaite remercier la première personne à m'avoir accompagnée dans mon projet, Monsieur Jean DEILHES qui m'a aidé à définir ma recherche et qui m'a fourni de riches recommandations lorsque j'ai débuté ce projet.

Je désire remercier grandement ma tutrice de stage, Madame Myriam ICHE-VICTORION, qui m'a donné l'opportunité de réaliser un stage très enrichissant à ses côtés et qui m'a aidée à construire mon dispositif de recherche et à le rendre effectif auprès de ses élèves.

Je remercie aussi l'établissement qui m'a accueilli pour réaliser mon stage ainsi que l'ensemble de ses personnels et les élèves pour leur participation à mon expérimentation.

Je voudrais également exprimer ma reconnaissance envers ma camarade de promotion, Annabelle avec qui j'ai pu partager mes doutes, mes questionnements et qui s'est rendue disponible pour m'offrir son avis précieux sur mon mémoire.

Enfin, je tiens à remercier mon mari et ma famille qui m'ont apporté leur écoute, leur confiance ainsi que leur soutien moral tout au long de ma démarche et sans qui la réalisation de ce mémoire n'aurait pas été la même.

---

## Résumé

Dans le contexte de la didactique du français, les activités d'écriture suscitent parfois des résistances de la part des élèves. Lorsqu'il s'agit d'écriture de fiction, la tâche peut paraître d'autant plus complexe, car cet exercice appelle des compétences d'imagination et de créativité.

Il semble donc important de trouver une solution pour lutter contre les résistances des élèves et faciliter l'acte de produire un écrit de fiction. À cette fin, l'image paraît pouvoir assumer cette fonction et ainsi remédier aux difficultés des élèves.

L'objectif de cette étude est d'évaluer la possibilité pour l'image d'être un embrayeur d'écriture et un déclencheur créatif dans un contexte d'écriture de fiction.

Le questionnement se situe donc autour de la problématique suivante : En quoi l'utilisation de l'image en tant que support pédagogique peut-elle avoir un effet sur l'écriture fictionnelle des apprenants et la qualité narrative de leurs productions ?

Afin d'apporter une réponse à cette question, une expérience a été mise en place consistant à faire écrire une fable à des élèves de sixième à partir d'une illustration comme support de départ.

L'expérimentation comprenait aussi de constituer deux groupes différents dans le but de constater l'effet de l'image. Le paramètre de variation entre les deux groupes était que le groupe A avait réalisé une séance d'étude de l'image en amont de l'exercice d'écriture.

L'analyse des écrits récoltés montre que le groupe A réinvestit fortement l'image, car il possède des outils d'analyse. Le groupe B, quant à lui, réalise un réinvestissement plus faible et comble son manque d'outils d'analyse par un fort usage de la stéréotypie et une importante fictionnalisation.

A partir de ces conclusions, l'image révèle déjà une certaine capacité à soutenir un exercice d'écriture de fiction. Des recherches mobilisant d'autres paramètres devraient permettre d'identifier de nouveaux apports de l'image qui semble déjà être un support pertinent.

Mots clefs : écriture de fiction, image, imagination, créativité, didactique

## Abstract

### **The use of images in the teaching of fiction writing**

In the context of the didactics of French, writing activities sometimes cause resistance on the part of students. When it comes to fiction writing, the task can seem all the more complex, as this exercise calls for imaginative and creative skills. It therefore seems important to find a solution to combat student resistance and facilitate the act of producing fictional writing. To this end, the image seems to be able to assume this function and thus remedy students' difficulties. The aim of this study is to assess the potential of images to act as writing aid and creative triggers in a fiction-writing context. The question is based on the following issue: How can the use of images as a pedagogical medium affect learners' fictional writing and the narrative quality of their productions?

To provide an answer to this question, an experiment was set up in which sixth grade students were asked to write a fable using an illustration as a starting point. The experiment also involved setting up two different groups to observe the effect of the image. The parameter of variation between the two groups was that Group A had carried out an image study session prior to the writing exercise. An analysis of the writings collected shows that Group A reinvested the image to a great extent, as they had the tools to analyze it. Group B, on the other hand, makes less use of the image, and makes up for its lack of analytical tools with a strong use of stereotypy and fictionalization. Based on these conclusions, the image already reveals a certain capacity to support a fiction-writing exercise. Research mobilizing other parameters should enable us to identify new contributions from images, which already appear to be a relevant medium.

Keywords : fiction writing, image, imagination, creativity, didactics









## Sommaire

<b>INTRODUCTION</b>	<b>13</b>
<b>PROBLÉMATIQUE</b>	<b>19</b>
CHAPITRE I - PROBLEMATIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE	21
1 - <i>L'image : source d'imagination ?</i>	22
2 - <i>La part d'interprétation dans l'usage de l'image</i>	24
3 - <i>L'observation et l'analyse de l'image</i>	27
4 - <i>Le développement des compétences des élèves</i>	29
<b>CADRE THÉORIQUE</b>	<b>33</b>
CHAPITRE II - CADRE THEORIQUE DE REFERENCE	35
1 - <i>Théories de l'écriture</i>	35
2 - <i>La fiction vue par les chercheurs</i>	37
3 - <i>L'écriture de fiction et son apprentissage</i>	38
4 - <i>L'image et son apport dans l'enseignement</i>	39
5 - <i>Le plaisir de l'écriture créative</i>	42
6 - <i>Conclusion du cadre conceptuel</i>	44
<b>MÉTHODE</b>	<b>45</b>
CHAPITRE III - DESCRIPTION DE L'EXPERIMENTATION	46
1 - <i>Description du dispositif didactique</i>	46
2 - <i>Description de la collecte des données</i>	51
2.1 - Le contexte de la collecte et l'échantillon	51
2.2 - Les outils de la collecte et les données collectées retenues	52
3 - <i>La démarche d'analyse des données</i>	53
3.1 - Les outils d'analyse	53
3.2 - La démarche d'analyse	54
<b>RÉSULTATS</b>	<b>56</b>
CHAPITRE IV - PRESENTATION DES DONNEES ANALYSEES	57
1 - <i>Réinvestissement fort de l'image</i>	57
1.1 - Présence des éléments de l'image importante (personnages, objets, actions, paysage)	57
1.2 - Les traces d'interprétation de l'image sont nombreuses	59
1.3 - Séquences narratives souvent créées en s'appuyant sur l'image	60
1.4 - La stéréotypie est plus ou moins présente	63
2 - <i>Réinvestissement moyen de l'image</i>	65
2.1 - Présence des éléments de l'image moyenne (personnages, objets, actions, paysage)	66
2.2 - Les traces d'interprétation de l'image sont assez présentes	67
2.3 - Séquences narratives créées moyennement appuyées sur l'image	68
2.4 - La stéréotypie est plus ou moins présente	72
3 - <i>Réinvestissement faible de l'image</i>	73
3.1 - Présence des éléments de l'image faible (personnages, objets, actions, paysage)	73
3.2 - Les traces d'interprétation de l'image sont peu présentes	73
3.3 - Séquences narratives riches mais fictionnelles car l'élève s'appuie peu sur l'image	74
3.4 - La stéréotypie est représentée	74
4 - <i>Conclusion générale de l'analyse</i>	75
<b>DISCUSSION</b>	<b>77</b>
CHAPITRE V - LIMITES ET REVISION DU DISPOSITIF	78
<b>CONCLUSION</b>	<b>81</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>85</b>
1 - <i>Bibliographie générale</i>	87
<b>ANNEXES</b>	<b>89</b>

### Liste des figures

Figure 1 : Document support d'évaluation.....	47
Figure 2 : Support comprenant les deux fables analysées en classe.....	50

### Table des illustrations

Illustration 1 : « Le Loup et la Cigogne », Grandville (1840).....	46
Illustration 2 : « Le Corbeau et le Renard » Grandville (1837).....	48
Illustration 3 : « Le Corbeau et le Renard », Gustave Doré (1867).....	49

# **INTRODUCTION**



L'enseignement de l'écriture de fiction occupe une place essentielle dans le développement des compétences narratives et expressives des élèves du secondaire. C'est un domaine où l'expression personnelle, l'imagination et la compréhension des éléments narratifs s'entrelacent pour donner vie à des mondes imaginaires et à des histoires captivantes. Cependant, enseigner l'art de la fiction aux adolescents peut être un défi complexe. Au-delà des approches conventionnelles, une réflexion émergente explore le rôle essentiel de l'image en tant que support pédagogique dans ce processus d'apprentissage. Cette recherche se propose donc d'approfondir le paysage complexe et dynamique de l'interaction entre l'image et l'écriture de fiction dans le contexte de l'enseignement du français. En effet, les images et le récit de fiction ont une relation d'interdépendance, les œuvres littéraires sont fréquemment illustrées et il arrive aussi que les illustrations inspirent des œuvres écrites. Ces deux formes d'expressions artistiques couplées semblent permettre la naissance d'un dialogue riche. Le tissage de ces modes paraît donc pertinent, voire ingénieux car les images peuvent évoquer des mondes entiers et des histoires non racontées, tout comme les mots peuvent peindre des images mentales vivantes dans l'esprit du lecteur. Dans cette optique, l'utilisation de l'image comme support pédagogique pourrait bien être l'une des clés pour stimuler les élèves, renforcer leur expression littéraire et approfondir leur compréhension narrative.

Nous allons donc tenter de comprendre l'effet de l'utilisation de l'image dans l'enseignement de l'écriture de fiction chez les élèves du secondaire. Nous nous concentrerons plus précisément sur deux domaines cruciaux : l'invention et la stimulation de la créativité des élèves à l'écrit. L'objectif est d'évaluer les rôles et fonctions que peut avoir l'image en tant que source d'inspiration dans le processus d'écriture fictionnelle chez les adolescents et comment elle peut favoriser leur compréhension et leur interprétation des éléments narratifs tels que le contexte, la construction de personnage ou encore la description d'actions.

Les objectifs de cette étude sont multiples. Tout d'abord, nous cherchons à comprendre l'effet de l'utilisation de l'image en écriture de fiction par le réinvestissement que font les élèves de cette expérience dans leurs productions écrites. Pour cela, nous allons mettre en place une expérimentation dans une classe de sixième qui consistera en la production écrite d'une fable à partir d'une image. Nous nous pencherons, grâce à cette

production écrite, sur le rôle de l'image comme support vis-à-vis de l'invention narrative en observant la manière dont elle peut contribuer à façonner les personnages et les actions des récits produits par les élèves. De plus, nous nous efforcerons d'examiner comment l'utilisation de l'image peut nourrir l'imagination des élèves tout en favorisant une meilleure compréhension des éléments narratifs en procédant à une analyse de leurs écrits. Pour cela, nous allons répartir les élèves en deux groupes et l'un des deux groupes réalisera un travail d'analyse de l'image en amont, cela afin de pouvoir comparer les résultats des travaux d'écriture produits par les élèves qui ont bénéficié d'une séance d'étude couplée d'un texte et d'une image avec ceux des élèves qui n'ont pas reçu cet enseignement spécifique. L'objectif est alors de comprendre l'intérêt de fournir aux élèves des outils et des clés pour déchiffrer une image et se l'approprier dans un exercice d'écriture.

Le travail de recherche s'articulera autour d'une revue approfondie de la littérature, explorant les travaux clés dans les domaines de l'écriture et de la fiction. En analysant les théories et les pratiques éducatives actuelles, nous chercherons à identifier les tendances émergentes et les lacunes dans la compréhension de la manière dont l'image peut enrichir l'enseignement de l'écriture de fiction.

Pour réaliser nos objectifs, nous mettrons en place une méthodologie rigoureuse, comprenant la sélection d'un échantillon représentatif d'élèves du secondaire, la répartition aléatoire en deux groupes, la conception de leçons et d'activités d'écriture de fiction intégrant l'analyse et l'utilisation de l'image, la collecte de données qualitatives, ainsi que l'analyse approfondie des résultats obtenus.

Nous espérons que les résultats obtenus contribueront à éclairer les enseignants sur l'efficacité de l'utilisation de l'image comme outil pédagogique pour stimuler les élèves, améliorer leur expression narrative et renforcer leur motivation dans le domaine de l'écriture de fiction. En fin de compte, cette étude pourrait ouvrir la voie à de nouvelles pratiques d'enseignement autour de la fiction, apportant ainsi un éclairage précieux pour les enseignants afin d'optimiser l'engagement et les performances de leurs élèves. Ce projet aspire à contribuer significativement à l'évolution des pratiques pédagogiques en mettant en lumière le potentiel de l'image comme outil éducatif dans l'enseignement de l'écriture créative. En offrant des outils précieux et des



recommandations pratiques, il s'agirait ainsi d'inspirer des changements positifs dans les approches éducatives, stimulant l'épanouissement créatif et narratif des élèves.



# **PROBLÉMATIQUE**



## CHAPITRE I - PROBLEMATIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE

Au cœur de la didactique de l'écriture de fiction, émergent de nouvelles perspectives qui questionnent le rôle et la fonction de l'image en tant que support d'enseignement. Dans ce contexte en constante progression, notre problématique de recherche se dessine autour de l'interrogation centrale suivante :

**En quoi l'utilisation de l'image en tant que support pédagogique peut-elle avoir un effet sur l'écriture fictionnelle des apprenants et la qualité narrative de leurs productions ?**

Cette problématique soulève des questions fondamentales sur la nature de l'interaction entre l'image et le processus d'écriture de fiction. Elle explore les possibles changements dans l'énergie créative des apprenants, mais également dans la qualité des récits produits, tout en mettant en lumière les différentes facettes de l'apport pédagogique de l'image. Cette recherche a pour objectif d'analyser en profondeur le rôle de l'image en tant que complément pour enseigner l'écriture de fiction. Nous chercherons à comprendre comment les images agissent en tant que déclencheurs créatifs, encourageant les apprenants à explorer des voies narratives variées et à développer plus amplement leurs compétences expressives. L'objectif ultime étant de dégager des constats didactiques concrets, informés par la compréhension approfondie des dynamiques complexes entre l'image et l'écriture fictionnelle.

Les axes de réflexions sont donc les suivants :

- **L'enjeu de l'image** : L'image comme support donne-t-elle aux apprenants l'envie d'écrire ? Si oui, comment et pourquoi ?
- **L'image comme embrayeur d'écriture** : Comment l'image agit-elle en tant qu'embrayeur d'écriture pour les apprenants, suscitant des idées narratives et stimulant l'imagination ?

- **L'appropriation personnelle** : Dans quelle mesure l'appropriation personnelle des images par les apprenants a-t-elle un effet sur la diversité et l'originalité des histoires créées ?
- **Les compétences narratives** : Comment l'utilisation de l'image comme support développe-t-elle les compétences narratives des apprenants, notamment en termes de construction de personnages, de description d'actions, et de mise en place d'une structure cohérente ?
- **La complexité de l'écrit** : En quoi l'intégration de l'image dans le processus d'enseignement de l'écriture favorise-t-elle la complexité des écrits des apprenants, encourageant ainsi la production d'écrits fictionnels de qualité ?
- **L'analyse de l'image** : De quelle manière les compétences d'observation et d'analyse de l'image, développées en amont, entrent-elles en jeu dans le processus d'écriture de fiction à partir d'une image ?

À travers ces axes, notre recherche vise à dévoiler les relations entre l'image et l'acte d'écrire de la fiction, offrant ainsi des perspectives pour enrichir les méthodes éducatives et inspirer le développement narratif et créatif des apprenants.

## 1 - L'IMAGE : SOURCE D'IMAGINATION ?

L'image est un médium fondamentalement ancré dans la culture, son utilisation dans l'enseignement offre une dimension visuelle puissante qui transcende les frontières linguistiques. Les images captivent l'attention des élèves de manière unique, stimulant leur curiosité et facilitant probablement une meilleure compréhension des concepts présentés. De cette manière, les images peuvent servir d'embrasseur d'écriture aux élèves en leur servant de support de base propice à l'ouverture de l'imagination et à l'entrée dans l'écriture. Falardeau<sup>1</sup> affirme que « l'imagination est

---

<sup>1</sup> FALARDEAU, J-C. (1974). *Imaginaire social et littérature*. Les Éditions HMH.

inséparable de l'activité de la conscience », l'image devient donc un objet visuel qui peut être convoqué par un élève qui sollicite son imagination. Alberto Manguel<sup>2</sup> souligne comment les images peuvent servir de point de départ pour l'écriture de fiction. Il met en évidence la puissance des images qui sont riches et variées, elles suscitent alors l'imagination des lecteurs grâce à leur potentiel narratif « Lorsque nous lisons des images – de quelques natures qu'elles soient, [...] nous leur conférons la qualité temporelle de narration ».

Lorsqu'il s'agit de la narration, les images agissent comme des déclencheurs créatifs, invitant les élèves à explorer leur imagination et à produire des idées narratives riches. Tout d'abord, les images fournissent des détails visuels concrets qui aident les élèves à visualiser les scènes et les personnages. En présentant une représentation visuelle d'une situation, d'un lieu ou d'un personnage, les images offrent un support visuel essentiel pour la compréhension. Les élèves peuvent ainsi se connecter plus facilement aux éléments de l'histoire, renforçant leur compréhension et leur engagement dans le matériel étudié.

En outre, les images pourraient agir comme des catalyseurs pour l'imagination. Lorsque les élèves seraient exposés à des images évocatrices, leur esprit serait alors stimulé pour créer des récits imaginatifs. Les détails visuels offriraient certainement un point de départ, incitant les élèves à élaborer des histoires, à développer des personnages et à explorer des mondes fictifs. Cela encouragerait le développement de compétences créatives et stimulerait le plaisir de raconter des histoires. Pour approfondir la compréhension du rôle des images en contexte d'écriture, nous pouvons reprendre la définition de Jacques Crinon<sup>3</sup> qui définit l'écriture comme un travail « d'expansion », l'image permettrait ainsi « d'expanser le noyau, de détailler la représentation ». Par ailleurs, les images peuvent être utilisées de manière interactive, invitant les élèves à participer activement à la création d'histoires. Des activités telles que la création de légendes, la rédaction de dialogues ou la continuation d'une histoire à partir d'une image donnée encouragent la collaboration et la créativité. Les élèves peuvent échanger des idées, interpréter les images différemment et aiguïser des

---

<sup>2</sup> MANGUEL, A. (2001). *Le livre d'images*, Actes Sud.

<sup>3</sup> CRINON, J. (2006). Lire et écrire la fiction : quelques malentendus. *Repères*, n°33, p.61-79.

compétences de narration de manière ludique. L'intégration d'images dans l'apprentissage du récit ne se limite pas aux arts littéraires ; les disciplines telles que l'histoire, la science, et même les langues étrangères peuvent bénéficier de l'utilisation judicieuse d'images pour renforcer la compréhension des concepts abstraits et favoriser la créativité chez les élèves.

Ce que Biagioli<sup>4</sup> confirme par l'idée que « corrélé à « imagination », le mot « image » renvoie indifféremment à l'image mentale et à l'image réelle, une ambiguïté entretenue à dessein qui fait de l'image sous ses deux espèces la clef unique de la compréhension et de la création. ». Les images seraient donc bien plus que de simples supports visuels, elles deviendraient de véritables moteurs d'inspiration, stimulant l'imagination des élèves et les incitant à créer des récits captivants. L'image en tant que support pour générer un écrit de fiction représenterait donc une démarche stimulante et riche en enseignement. Par ce biais, les images ne sont plus simplement des illustrations, elles deviennent des stimulants narratifs qui incitent les élèves à explorer leur créativité et à construire des récits particuliers.

## 2 - LA PART D'INTERPRETATION DANS L'USAGE DE L'IMAGE

L'interprétation est aussi très importante, en interprétant les images de manière personnelle, les élèves sont encouragés à aller au-delà de la surface visuelle et à présenter des histoires qui reflètent leur propre compréhension et perspective. Chaque élève peut interpréter une image différemment, ce qui donne lieu à une diversité d'idées et de récits. Plane et Castagnet-Caignec<sup>5</sup> expliquent d'ailleurs que : « Le pouvoir narratif de l'image est une propriété extrinsèque dans la mesure où elle dépend de la capacité qu'a le spectateur de l'insérer dans un récit dont il est de facto l'auteur. »,

---

<sup>4</sup> BIAGIOLI, N. (2017). Écrire à partir d'une image et fabriquer un objet à partir d'un texte : historique et caractéristiques actuelles des pratiques scolaires interartiales. *Pratiques*, n°175-176.

<sup>5</sup> PLANE, S. & CASTAGNET-CAIGNEC, S. (2016). Écrire, restituer, transposer, devenir auteur : qu'est-ce qui est en jeu pour des collégiens ? le cas particulier de l'écriture à partir de films. *SHS web of conferences*, 27, 07014.



cette perspective enrichit notre compréhension en montrant que l'image est un support flexible qui peut être approprié de différentes manières en fonction de sa réception ; cela faciliterait non seulement l'expression individuelle, mais également l'appréciation de la diversité des points de vue au sein de la classe.

L'analyse des images va au-delà de la simple observation visuelle, elle incite les élèves à réfléchir de manière critique aux détails de l'image et à comprendre comment ces détails peuvent être intégrés dans une narration cohérente. En construisant des histoires à partir des images, les élèves déploieront certainement des compétences narratives et produiront ainsi des récits riches en détails. La construction de personnages, la description des lieux et des actions, ainsi que la mise en place d'une structure narrative cohérente deviennent des aspects importants et sont intégrés dans le processus d'écriture. Bernard Devanne<sup>6</sup> précise cette idée en expliquant que : « Les œuvres proposées aux élèves doivent être suffisamment nombreuses pour favoriser les comparaisons [...] », les images, par leur diversité, agissent probablement comme des modèles concrets pour illustrer ces éléments narratifs. Par exemple, un personnage présent dans une image peut inspirer les élèves à créer un protagoniste avec des traits distinctifs et des motivations spécifiques. Les décors et les environnements visibles dans les images fournissent des bases tangibles pour la description des lieux, pouvant aider les élèves à créer des atmosphères et des contextes crédibles dans leurs récits. Les élèves apprennent à introduire un contexte, à développer un conflit et à aboutir à une résolution, tout en s'appuyant sur les éléments visuels fournis par l'image. Ainsi, l'utilisation d'images comme point de départ pour la création d'écrits de fiction offrirait une expérience d'apprentissage plus complète, intégrant la pensée créative, l'analyse narrative et l'expression écrite. L'exploitation d'images comme déclencheurs narratifs dans l'enseignement permettrait non seulement de stimuler la créativité des élèves, mais aussi d'accroître des compétences narratives essentielles ; du moins, c'est notre hypothèse.

Ces compétences d'analyse et d'interprétation, une fois acquises, se révèlent précieuses dans de nombreux aspects de l'apprentissage, contribuant à renforcer la compréhension de la structure narrative et à encourager une expression individuelle et

---

<sup>6</sup> DEVANNE, B. (2006). *Lire, dire, écrire en réseaux : des conduites culturelles*. Bordas Éditions.

diversifiée au sein de la classe. Selon Marion Colas-Blaise<sup>7</sup>, reprenant les propos de Schaeffer « plutôt que d’asserter, l’image fixe à scène unique « représente » une séquence événementielle à travers une cooccurrence spatiale, en la « montrant », c’est-à-dire en la « donnant à voir », l’utilisation d’images comme accélérateurs narratifs dans l’enseignement inciterait ainsi les élèves à élargir leur champ d’imagination et à explorer des voies narratives qu’ils n’auraient peut-être pas envisagées autrement. Ces images peuvent agir comme des portes d’entrée vers un univers de possibilités narratives, encourageant les élèves à repousser les limites de leur créativité et à penser de manière plus imaginative. En observant une image, les élèves sont confrontés à une multitude de détails visuels, de scènes et de personnages qui peuvent susciter des idées singulières et novatrices. Cette richesse visuelle inspirerait des réflexions créatives et inciterait peut-être les élèves à élaborer des scénarios plus imaginatifs qui iraient au-delà des concepts conventionnels. Devanne<sup>8</sup> s’est notamment intéressé au « dispositif d’écriture long », ce dispositif permet de construire une banque d’images, entre autres, afin de la proposer aux élèves pour qu’ils puissent réinvestir cela dans leurs écrits et de ce fait être plus créatifs. D’ailleurs, d’après Manguel<sup>9</sup> : « nous prêtons à l’image fixe une vie infinie et inépuisable », de cette manière, les images stimuleraient la pensée imaginative en encourageant les élèves à sortir des idées redondantes et basiques. Elles pourraient fonctionner comme des déclencheurs visuels qui rompent avec les schémas de pensée habituels, incitant ainsi les élèves à envisager des perspectives nouvelles et originales. Cela contribuerait alors à une logique plus dynamique de la narration, éloignant les élèves des clichés narratifs et les encourageant à créer des histoires uniques et captivantes. L’utilisation d’images pour générer des récits encouragerait donc une grande diversité narrative au sein de la classe. La manière dont les élèves interprètent les images conduirait probablement à une variété d’histoires et de points de vue. Cette diversité renforce la créativité collective de la classe, permettant aux élèves d’apprendre les uns des autres et de s’inspirer

---

<sup>7</sup> COLAS-BLAISE, M. (2019). Comment penser la narrativité de l’image fixe ? *Pratiques*, n°181-182.

<sup>8</sup> DEVANNE, B. (2006). *Lire, dire, écrire en réseaux : des conduites culturelles*. Bordas Éditions.

<sup>9</sup> MANGUEL, A. (2001). *Le livre d’images*. Actes Sud.

mutuellement. En intégrant des images dans le processus d'écriture, les enseignants peuvent créer un environnement d'apprentissage qui valorise la pensée créative et l'originalité. Les élèves seraient ainsi encouragés à explorer des genres narratifs variés, à expérimenter avec les tonalités et à donner libre cours à leur imagination.

### 3 - L'OBSERVATION ET L'ANALYSE DE L'IMAGE

Cette méthode favoriserait également un prolongement vers des compétences de résolution de problèmes, car les élèves seraient confrontés à la tâche de créer des narrations cohérentes à partir d'éléments visuels souvent abstraits, ce que Françoise Garnier<sup>10</sup> confirme en expliquant que les images « animent l'enseignement et l'éducation par les prises de conscience qu'elles provoquent ou facilitent, par le caractère concret des éléments qu'elles proposent pour mieux poser et résoudre les problèmes. ». L'usage de l'image comme source d'inspiration irait au-delà d'une simple illustration d'idées, elle pourrait probablement dynamiser le processus d'écriture en encourageant les élèves à envisager une multitude de possibilités narratives et à penser de manière plus imaginative. Cependant, lorsque les élèves sont encouragés à utiliser des images comme source d'inspiration pour leur écriture, il est essentiel de les orienter vers l'observation et l'analyse approfondies de ces images. Cette démarche permet non seulement de comprendre les éléments narratifs présents dans l'image, mais aussi d'identifier les détails significatifs susceptibles d'enrichir leurs propres récits. L'accompagnement dans l'observation inciterait les élèves à regarder au-delà de l'évidence visuelle. Biagioli<sup>11</sup> met en avant cette progression de l'analyse de l'image vers l'étude de l'image dans les nouveaux programmes de 2016 « La lecture comparative contrairement à la lecture traditionnelle du texte-image, ne s'arrête pas aux ressemblances thématiques ou stylistiques mais s'attache à expliciter les

---

<sup>10</sup> GARNIER, F. (1969). Du bon usage de l'image fixe. *Communication Et Langages*, n°4, p.35-42.

<sup>11</sup> BIAGIOLI, N. (2017). Écrire à partir d'une image et fabriquer un objet à partir d'un texte : historique et caractéristiques actuelles des pratiques scolaires interartiales. *Pratiques*, n°175-176.

démarches poétiques de chaque œuvre ». Il est important d'amener les élèves vers une réflexion plus approfondie et une observation attentive des images afin de mieux comprendre leur potentiel narratif. Ils apprennent alors à examiner chaque élément de l'image, qu'il s'agisse des expressions faciales des personnages, des décors, des objets présents et sont amenés à comprendre les choix artistiques du créateur de l'image. Cette approche détaillée permettrait aux élèves de saisir la richesse narrative contenue dans chaque image et donc de décrypter les indices visuels qui pourraient inspirer des déroulements narratifs.

L'analyse des images pourrait également contribuer à étendre la capacité des élèves à discerner les détails significatifs. Ils apprendraient ainsi à mieux identifier les éléments clés qui pourraient être utilisés comme points de départ pour la construction de leurs propres histoires. Ces détails pourraient être des objets, des expressions, des interactions entre personnages, ou même des éléments de décor qui suggèreraient un contexte spécifique. En affinant leur capacité à interpréter ces détails, les élèves acquièrent des compétences critiques qui seront transférables à d'autres aspects de leur éducation. En étant guidés dans cette exploration visuelle, les élèves sont mieux accompagnés pour comprendre le potentiel narratif des images. Il est important de créer un environnement d'apprentissage qui encourage les élèves à s'appropriier les images et à les utiliser comme ressources pour l'écriture créative. Cette perspective souligne le caractère actif de l'utilisation de l'image, par lequel les élèves deviennent des co-créateurs dans le processus d'écriture de fiction, comme le montrent Plane et Castagnet-Caignec<sup>12</sup> : « D'autres exercices proposent des situations amenant les élèves à considérer l'image qui leur est présentée comme représentant un moment prélevé dans une continuité qu'ils doivent (re)construire. ». Grâce à cette appropriation, les élèves percevraient davantage les images comme des embrayeurs d'écriture, mais surtout comme des déclencheurs d'histoires, offrant des scènes qui ne demandent qu'à être remodelées par leur imagination. Cette perspective élargirait leur compréhension

---

<sup>12</sup> PLANE, S. & CASTAGNET-CAIGNEC, S. (2016). Écrire, restituer, transposer, devenir auteur : qu'est-ce qui est en jeu pour des collégiens ? le cas particulier de l'écriture à partir de films. *SHS web of conferences*, 27, 07014.

narrative au-delà du texte écrit, les incitant à considérer la dimension visuelle comme une composante cruciale de l'art narratif.

Comme l'explique Françoise Garnier<sup>13</sup>, « l'image peut ainsi établir directement une communication avec le sujet regardant par la corrélation visuelle qu'elle crée et par l'affect qu'elle génère, ou par la réflexion dans laquelle elle inscrit le sujet. », l'image offrirait donc un point d'ancrage visuel et concret qui permet aux élèves d'explorer leur pensée et de construire des récits plus étoffés et vivants. Il semble alors que grâce à la mise en place de ce dispositif, les élèves pourraient ne plus être confrontés à une page blanche, mais plutôt à une toile visuelle qui les ferait réfléchir et stimulerait leur envie d'écrire. C'est pourquoi, en intégrant cette démarche dans l'enseignement de l'écriture, on pourrait encourager la créativité, la compréhension approfondie de la narration, et l'application pratique des compétences acquises.

#### 4 - LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES DES ELEVES

L'utilisation de l'image comme support dans l'écriture de fiction contribuerait de manière significative au développement, pour les élèves, des « compétences de compréhension et d'interprétation » explicitées par F. Le Goff et V. Larrivé<sup>14</sup>.

Ce dispositif pourrait offrir une dimension pédagogique qui soutient l'analyse, la réflexion critique et l'expression personnelle. D'abord, en passant par l'examen attentif des détails visuels des images qui incite les élèves à élargir leurs compétences de compréhension. Cette étape est cruciale car elle permettrait aux élèves de développer des compétences avancées de sélection, d'intégration et de stimulation créative, nécessitant une compréhension fine et une interprétation précise des images. En observant chaque élément de l'image, les élèves seraient amenés à décomposer visuellement la scène, à identifier des motifs récurrents, des expressions faciales, des

---

<sup>13</sup> GARNIER, F. (1969). Du bon usage de l'image fixe. *Communication Et Langages*, n°4, p.35-42.

<sup>14</sup> LE GOFF, F. & LARRIVÉ, V. (2018). *Le temps de l'écriture. Écritures de la variation, Écritures de la réception*. UGA Éditions.

objets symboliques, et d'autres éléments qui pourraient avoir un effet sur la construction narrative. Cette capacité à déchiffrer visuellement les informations est primordiale pour interpréter de manière significative l'image dans son ensemble. Aussi, cette observation détaillée participerait à la formation des compétences d'analyse des élèves. Ils apprendraient à distinguer les détails essentiels et les éléments accessoires, à reconnaître les nuances de ton, et à établir des liens entre les différents composants de l'image. En développant cette capacité d'analyse fine, les élèves pourraient acquérir une compréhension plus profonde des images en tant que sources narratives potentielles. Par la suite, les élèves seraient encouragés à interpréter les images en fonction de leur propre compréhension et de leur bagage personnel ce que Plane et Castagnet-Caignec<sup>15</sup> préconisent lorsqu'elles expliquent que : « L'activité de lecture exige un travail d'interprétation [...]. L'interprétation, à la différence de la compréhension, est singulière. Elle se nourrit des expériences culturelles, affectives de chacun des sujets lecteurs qui actualisent le texte qui leur est donné à lire. ». Cette idée peut être admise pour la lecture de l'image également, elle inciterait alors à attribuer des significations subjectives aux éléments non plus scripturaux mais visuels. En connectant les images à leurs propres expériences, émotions et connaissances, les élèves développeraient une compréhension personnelle et contextuelle de l'image. Cela favoriserait une considération plus subjective et nuancée de l'interprétation, les encourageant à explorer différentes perspectives et à reconnaître la diversité des interprétations possibles.

Catherine Tauveron<sup>16</sup> a été l'une des premières chercheuses à souligner l'importance de l'interprétation subjective par les élèves, en mettant en évidence la manière dont cette interprétation peut avoir un effet sur la création de récits : « Il n'y a pas moins de subjectivité dans l'écriture de récit de fiction ou « d'imagination » que dans l'écriture du récit de vie. Le sujet scripteur y inscrit sa singularité : singularité de

---

<sup>15</sup> PLANE, S. & CASTAGNET-CAIGNEC, S. (2016). Écrire, restituer, transposer, devenir auteur : qu'est-ce qui est en jeu pour des collégiens ? le cas particulier de l'écriture à partir de films. *SHS web of conferences*, 27, 07014.

<sup>16</sup> TAUVERON, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le Français aujourd'hui*, n° 157, p.75-82.

son approche sensible du monde réel, [...] de la configuration de son imaginaire, [...] de ses stratégies narratives... ». Son travail suggère que l'image n'est pas simplement un stimulant créatif, mais qu'elle contribue à la compréhension narrative en fournissant des indices visuels. Cette réflexion enrichit notre perspective en montrant que l'image peut être un outil de décryptage narratif. C'est ainsi que l'utilisation de l'image comme support afin de produire un écrit de fiction contribuerait de manière significative au déploiement des « compétences de compréhension et d'interprétation » énoncées par Le Goff et Larrivé<sup>17</sup>.

En somme, cette approche s'appuie sur une analyse approfondie des éléments visuels, encourage une interprétation personnelle et subjective des images, et stimule la créativité des élèves dans la génération d'idées narratives. Par conséquent, l'image deviendrait un outil pédagogique puissant pour enrichir l'expérience d'apprentissage des élèves en littérature et en écriture.

Les travaux des chercheurs cités précédemment offrent une base solide pour justifier l'importance d'utiliser les images comme support dans l'enseignement de l'écriture de fiction. Les sujets abordés soulignent plusieurs aspects cruciaux qui contribuent de manière significative au développement des compétences des élèves, tout en mettant en lumière les avantages pédagogiques d'enseigner l'écriture de fiction par cette approche. L'accent mis par ces chercheurs sur le potentiel que possèdent les images afin de stimuler l'imagination et d'encourager la créativité constitue un pilier central de notre argumentation. Les images, en tant que sources visuelles riches, offrent une panoplie de détails qui peuvent être explorés et réimaginés par les élèves. Cette stimulation de l'imagination sert de point de départ pour la génération d'idées narratives originales et innovantes, renforçant ainsi la créativité des élèves. De plus, les chercheurs soulignent l'importance de l'interprétation personnelle des images. En encourageant les élèves à attribuer des significations subjectives aux éléments visuels, on favorise une diversité narrative et une créativité individuelle au sein de la classe. Chaque interprétation devient une voix unique contribuant à l'éventail varié des récits

---

<sup>17</sup> LE GOFF, F. et LARRIVÉ, V. (2018). *Le temps de l'écriture. Écritures de la variation, Écritures de la réception*. UGA Éditions.

créés, ce qui enrichit l'expérience d'apprentissage collective et encourage le respect des perspectives différentes. Par ailleurs, l'accent mis sur l'aiguillage dans l'analyse des images et la création d'environnements d'apprentissage propices à l'exploration et à l'expression créative semble essentiel. Les enseignants ont un rôle clé à jouer en facilitant un dialogue constructif autour des images, en encourageant la réflexion critique, et en offrant un espace où les élèves peuvent librement exprimer leurs idées et leurs interprétations. Cet abord favorise un engagement actif avec les images, transformant l'interaction en une expérience plus dynamique et enrichissante. Enfin, l'importance d'enseigner aux élèves à observer attentivement les détails visuels des images souligne le caractère actif de cette interaction. Plutôt que de simplement regarder passivement, les élèves sont incités à examiner de près, à analyser et à interpréter.



## **CADRE THÉORIQUE**



## CHAPITRE II - CADRE THEORIQUE DE REFERENCE

La production d'écrits de fiction peut être considérée comme une tâche complexe pour les élèves du secondaire comme le montre Dominique Bucheton dans son ouvrage *Refonder l'enseignement de l'écriture : Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Pour cause, les élèves expliquent fréquemment manquer d'inspiration ou d'idées pour développer leur écrit. Dans cette perspective, de nombreux chercheurs en didactique de la littérature se sont penchés sur le sujet, essayant de définir le processus d'écriture, la fiction ou encore l'image, tout cela dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage. Certains didacticiens tentent de trouver des instruments pour remédier aux difficultés des élèves.

### 1 - THEORIES DE L'ECRITURE

Dans un premier temps, il s'agit de s'intéresser au processus d'écriture en lui-même qui est un très grand domaine de recherche en didactique du français. Il est notamment défini par une chercheuse qui a beaucoup travaillé sur le domaine écrit. Pour Bucheton<sup>18</sup>, écrire « relève d'un processus de résolution de problèmes complexes : celui qui écrit doit gérer à la fois l'ordre des idées, leur développement, leur pertinence, mais aussi le choix des mots, de la syntaxe, le genre du texte, l'orthographe, la graphie, la mise en page, etc. ». Ici, c'est bien le processus cognitif de la production d'un écrit qu'identifie Bucheton ; cependant, il y a également une dimension volitive bien décrite par Christine Barré-De Miniac<sup>19</sup> qui explicite que « la production de texte mobilise non seulement des compétences mais aussi des attitudes : des compétences en matière de langue écrite bien évidemment, mais aussi une décision, celle d'écrire ce texte, l'acceptation donc de se mobiliser, de "prendre le temps" ».

---

<sup>18</sup> BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture : Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Retz.

<sup>19</sup> BARRE-DE MINIAC, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, n°113-114, p.29-40.

Pour venir compléter cette définition, Jean-Louis Dufays et Sylvie Plane<sup>20</sup> expliquent que « l'enseignement de l'écriture doit répondre à une double mission : développer des compétences qui permettent aux élèves de produire du générique, du reconnaissable, du régulier et, dans le même temps, stimuler la singularité de chaque auteur en puissance [...] ». Cette idée d'expression personnelle est reprise par Barre-De Miniac<sup>21</sup> lorsqu'elle indique qu'« écrire c'est, d'une certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits ». Ainsi, nous comprenons d'emblée qu'écrire est un exercice qui sollicite la mobilisation de nombreuses compétences et que cet exercice devient d'autant plus difficile lorsqu'il s'agit de produire un écrit fictionnel faisant appel à la « singularité » de chacun des élèves.

D'autre part, Claudette Oriol-Boyer<sup>22</sup> précise que l'exercice d'écriture « fait appel à l'imagination » des élèves qui doivent être capable de produire des idées nouvelles et originales qu'ils pourront facilement intégrer à leurs écrits. Cependant, comme expliqué plus tôt, c'est aussi en parvenant à puiser dans leur expérience quotidienne et dans leurs connaissances que les élèves seront aptes à créer des récits comportant une cohérence certaine et une épaisseur narrative. Jacques Crinon<sup>23</sup> évoque d'ailleurs la « mise en réseau » que font les élèves entre les écrits qu'ils produisent et les textes qu'ils connaissent. En situation d'écriture, les élèves ont besoin de référents et c'est notamment en puisant dans leur culture personnelle, qu'elle soit littéraire ou non, qu'ils retrouvent ces éléments de référence.

---

<sup>20</sup> PLANE S. & DUFAYS J-L. (2009) « Écriture de fiction : vers de nouvelles problématiques didactiques ». *L'écriture de fiction en classe de français*. Dyptique, Presses Universitaires de Namur, p.13-28.

<sup>21</sup> BARRE-DE MINIAC, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, n°113-114, p.29-40.

<sup>22</sup> ORIOL-BOYER, C. (2002). *Lire-écrire avec des enfants*. Bertrand-Lacoste.

<sup>23</sup> CRINON, J. (2006). L'écriture littéraire et les genres. *Le français aujourd'hui*, n° 153, p.17-24.

Dans les programmes scolaires<sup>24</sup>, et particulièrement en français, le domaine de l'écriture occupe une place importante. L'apprentissage de l'expression écrite est notamment développé avec des objectifs de la sixième à la troisième qui consistent à « susciter le goût et le plaisir d'écrire », « développer la capacité d'écrire », « favoriser l'inventivité des élèves » pour le niveau quatrième et tendre vers l'aspect plus personnel et argumentatif de l'écriture en « affinant l'expression de soi » et « en développant et affirmant son point de vue dans l'argumentation » en troisième. De plus, de nombreux exercices d'écriture sont également nommés : « les traces écrites », « la rédaction de descriptions, de résumés, de paragraphes argumentatifs ». En revanche, en ce qui concerne plus précisément « l'écriture de fiction », le terme n'apparaît qu'une unique fois dans le programme du cycle 4. Pourtant, l'écriture et la fiction sont étroitement liées car l'écriture est l'un des rares moyens de créer un environnement fictionnel et de lui donner vie.

## 2 - LA FICTION VUE PAR LES CHERCHEURS

La question de la fiction a été travaillée par de nombreux chercheurs, mais l'un des précurseurs de la recherche théorique dans ce domaine reste Jean-Marie Schaeffer<sup>25</sup>, il propose sa conception de la fiction et évoque « l'idée selon laquelle la fiction narrative serait un reflet, une reproduction de la réalité et la thèse inverse qui y voit au contraire une sorte de construction se suffisant à elle-même et n'entretenant de liens qu'avec d'autres constructions fictionnelles », autrement dit la fiction se construirait en s'appuyant sur la réalité mais aussi à partir des fictions déjà existantes. Françoise Lavocat<sup>26</sup> considère, quant à elle, la fiction comme « un artefact culturel produit par l'imagination et non soumis aux conditions de vériconditionnalité fondées sur la référence au monde empirique », la fiction serait donc une création de

---

<sup>24</sup> Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Programme du cycle 3 et 4 : en vigueur à la rentrée 2020*.

<sup>25</sup> SCHAEFFER, J-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Seuil.

<sup>26</sup> LAVOCAT, F. (2016). *Fait et fiction : Pour une frontière*. Seuil.

l'imaginaire qui n'a pas besoin de référence au monde réel. Lavocat poursuit en expliquant que « les fictions nous invitent à simuler, encore et encore, ce mouvement **imaginaire** qui est la clef cognitive de leur accès », la notion de simulation est ici intéressante et rappelle « la feintise ludique partagée » définie par Schaeffer qui consiste en un jeu de faire semblant. De plus, les concepts d' « imaginaire » et d' « imagination » semblent inhérents à la fiction, ils apparaissent en effet dans de nombreuses réflexions de chercheurs dans le domaine, Pelletier<sup>27</sup> développe l'idée que « lorsque nous lisons ou voyons une fiction et sommes pris par le récit, nous ne croyons pas en sa réalité mais **imaginons** sa réalité ». Il s'agit ici d'une réflexion concernant la lecture ou la visualisation de la fiction, mais elle pourrait très bien s'appliquer à son écriture également car Nathalie Heinich<sup>28</sup> retient qu' « il n'y a de « fiction », à proprement parler, qu'à l'intersection entre le « récit », renvoyant à la dimension narrative, et le « non référentiel », renvoyant à la **dimension imaginaire** ».

En somme, la combinaison des deux processus, que sont celui d'écriture, et celui de création d'une fiction ayant pour but la production d'un écrit de fiction n'est pas un acte aisé pour tout ce que cela implique en termes de projection, de simulation et d'imagination.

### 3 - L'ÉCRITURE DE FICTION ET SON APPRENTISSAGE

De nombreux articles de recherche ont proposé une étude sur l'écriture, d'une part, et sur la fiction, d'autre part, mais très peu proposent une étude réunissant les deux thématiques. Sylvie Plane<sup>29</sup> est l'une des premières chercheuses qui s'est intéressée à l'écriture de fiction, elle explique que « si l'écriture de fiction se situe quelque part du côté de l'écriture littéraire, elle ne saurait se confondre avec elle ». Pour certains élèves du secondaire, régulièrement sollicités pour produire des écrits de

---

<sup>27</sup> PELLETIER, J. (2008). La fiction comme culture de la simulation. *Poétique*, n°154, p.131-146.

<sup>28</sup> HEINICH, N. (2005). Les limites de la fiction. *L'Homme*, n°175-176, p.57-76.

<sup>29</sup> PLANE, S. (2006). L'écriture de fiction existe-t-elle ? *Repères*, n°33, p.7-19.

fiction, la barrière de l'imagination semble trop grande pour être dépassée, particulièrement lorsqu'elle est couplée à un exercice d'écriture, ce que confirme Plane en mentionnant « les résistances suscitées par l'écriture d'invention ». Ce qui est souvent considéré comme laborieux pour les élèves, c'est l'invention d'un monde fictionnel qui comprend le développement de personnages et d'un univers spécifique.

L'apprentissage de l'écriture fictionnelle est analysé par Christiane Cadet<sup>30</sup> qui propose de « se structurer autour d'un modèle récurrent et tirer profit des variables individuelles », cela permettrait de « proposer des stratégies susceptibles d'aider à la résolution des difficultés rencontrées ». Les évolutions perpétuelles dans les pratiques d'enseignement exigent une adaptation constante pour répondre aux besoins des élèves et encourager leur engagement. C'est ainsi que l'utilisation d'un outil complémentaire qui viendrait motiver et alimenter cette écriture fictionnelle s'impose à nous comme une évidence. Cet instrument d'apprentissage pourrait être l'image qui agirait comme catalyseur d'imagination dans l'enseignement de l'écriture de fiction ; cette pratique représenterait une approche novatrice et semble proposer un début de solution au problème énoncé plus tôt.

#### **4 - L'IMAGE ET SON APPORT DANS L'ENSEIGNEMENT**

Françoise Demougin<sup>31</sup> définit l'image comme « un principe dynamique qui ouvre l'accès à la réalité qu'elle reproduit, le tout par le truchement d'une langue sans laquelle elle reste muette ». Cette définition traduit bien la complexité de l'image, un médium riche qui possède la capacité de communication et de transmission grâce à sa dynamique particulière. Les images « traduisent les manières de penser, de sentir et

---

<sup>30</sup> CADET, C. (1992). L'écriture de fiction dans les différents parcours de formation. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, n°8, p.137-159.

<sup>31</sup> DEMOUGIN, F. (2012). Image et classe de langue : quels chemins didactiques ? *Linguarum arena*, n°3, p.103-115.

d'agir de ceux qui les ont créées » comme l'expose Françoise Garnier<sup>32</sup>, elles possèdent de ce fait un fort pouvoir de représentation.

D'ailleurs, l'image occupe une place importante dans l'enseignement et plus spécifiquement en français, elle est mentionnée à de nombreuses reprises dans les programmes des cycles 3 et 4. En ce sens, elle est un support puissant qui peut soutenir des activités de toute nature dans les différents domaines d'enseignement du français qu'il s'agisse de la lecture, de l'oral ou de l'écriture, et dans les autres matières également. Cette idée est largement développée dans l'article de Lebreton-Reinhard et Gautschi<sup>33</sup>, dans lequel elles insistent de nombreuses fois sur l'importance de la « modalité visuelle » dans l'enseignement. Si l'image possède cette importance dans le processus d'apprentissage, c'est précisément parce qu'elle appelle davantage l'aspect émotionnel qu'un autre support, ce que confirme les auteures en expliquant que « sa dimension affective fait d'elle un support de communication privilégié avec les élèves ». Cependant, pour que l'image puisse offrir son apport à un enseignement, il faut mettre en place avec les élèves une méthode d'observation rigoureuse consistant à « agir sur les images pour les questionner, les travailler et ne plus se contenter d'y voir des substitutions symboliques permettant d'aider à percevoir », comme le préconisent les chercheuses.

De plus, toute image est perçue de prime abord avec un regard personnel qui demande d'être retravaillé de manière plus concrète, car comme l'enseigne Françoise Demougin<sup>34</sup> « tout regard s'appuie sur une subjectivité qui en retour exige une démarche d'objectivation ». L'image est une ressource d'instruction précieuse à laquelle il faut savoir laisser de la place, pour cela, il est nécessaire, « d'envisager

---

<sup>32</sup> GARNIER, F. (1969). Du bon usage de l'image fixe. *Communication Et Langages*, n°4, p.35-42.

<sup>33</sup> LEBRETON-REINHARD, M. & GAUTSCHI, H. (2021). « L'image comme support du discours pédagogique dans les apprentissages » : mise en place d'une formation des futurs enseignants et enseignantes à une pratique multimodale raisonnée. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, n°13.

<sup>34</sup> DEMOUGIN, F. (2012). Image et classe de langue : quels chemins didactiques ? *Linguarum arena*, n°3, p.103-115.



l'image comme coactrice de la consigne de la tâche prévue dans le scénario pédagogique et l'impliquer dans sa réalisation », toujours selon Lebreton-Reinhard et Gautschi. Considérée comme telle, l'image pourrait jouer un rôle de soutien voire d'impulsion dans la réalisation d'un exercice. Le choix du support imagier est particulièrement intéressant par la double fonction qu'il peut exercer, il peut être une aide dans la construction mais également dans la perception, ce que soutiennent les auteures lorsqu'elles affirment qu'elles tendent à « la construction d'un langage visuel et symbolique qui servira la pratique future en phase de conception comme de réception », et ce grâce à l'image.

L'étude de l'image est notamment mise en valeur dans l'étude proposée par Lebrun, Lacelle et Boutin<sup>35</sup> concernant « la littératie médiatique multimodale » ; ce concept propose l'usage de différents médiums d'enseignements afin d'enrichir les pratiques pédagogiques existantes. En effet, d'après les chercheurs, « la littératie médiatique multimodale conjugue différents modes (iconiques, linguistiques et auditifs), souvent sur le même support, dans la même production ». Ce qui nous intéresse principalement dans cet article, c'est la place donnée au support visuel grâce auxquels « on peut songer à des habiletés sémiotiques telles que reconnaître ou produire des messages médiatiques faisant appel aux codes iconiques » ; ce qui vient confirmer l'idée précédente qui concède une double fonction à l'image.

En outre, Lebrun, Lacelle et Boutin permettent de comprendre le lien étroit qui unit texte et image à travers l'exemple de la bande dessinée qui « exemplifie parfaitement la jonction intermédiaire du texte et de l'image ». Ce lien entre écriture et image est d'autant plus évident qu'il est représenté par les illustrations qui sont tant d'images venant compléter et soutenir un écrit, comme le précise Guy Gauthier<sup>36</sup>, « l'illustration ne nous a pas tout dit d'elle-même, et si on l'interroge un peu plus avant,

---

<sup>35</sup> LEBRUN, M., LACELLE, N. & BOUTIN, J. (2012). *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Presses de l'Université du Québec.

<sup>36</sup> GAUTHIER, G. (1984). Image et texte : Le récit sous le récit. *Langages*, n°19, p.9-21.

elle ne tarde pas à manifester des tendances à l'autonomie qui en disent long sur son potentiel, et sur sa sous-exploitation narrative avant le xx<sup>e</sup> siècle. ». Cette réflexion offerte par l'auteur ouvre le questionnement sur le potentiel narratif de l'image et sur le fait que son exploitation n'était pas assez poussée, ce qui a tout de même tendance à se modifier de nos jours.

Demougin<sup>37</sup> évoque qui plus est l'importance du regard porté sur l'image et l'effet de l'image sur l'élève, elle explique que « ce qui est nouveau dans l'appréhension de l'image c'est le rôle qu'on lui donne : moins objet que sujet du regard qu'on lui porte, elle l'oriente et l'imprègne, le façonne et l'éduque. ». Ce qu'il faut comprendre, c'est que l'image ne pourra parler à l'élève et venir servir son apprentissage uniquement s'il parvient à porter un regard raisonné sur celle-ci. L'auteure insiste également sur la réflexion que fait naître l'image dans la tête du sujet regardant, elle « provoque la réflexion personnelle et l'activité de lecture devient finalement seconde, voire secondaire. L'image est alors envisagée davantage comme un stimulateur verbal ou un facilitateur sémantique ».

Ce support deviendra alors un instrument efficace permettant aux élèves de donner du sens aux éléments et de verbaliser plus aisément leurs pensées. De fait, cela aura une incidence positive sur les productions des élèves, car comme expliqué par Vygotski<sup>38</sup>, « en se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie » ; en somme, l'image aide à matérialiser et verbaliser une pensée qui elle-même se clarifie lorsqu'elle est exprimée, à l'écrit entre autres.

## 5 - LE PLAISIR DE L'ECRITURE CREATIVE

Une autre problématique touche au fait que les élèves éprouvent souvent des difficultés à trouver du plaisir dans l'exercice d'écriture, c'est souvent une tâche

---

<sup>37</sup> DEMOUGIN, F. (2012). Image et classe de langue : quels chemins didactiques ? *Linguarum arena*, n°3, p.103-115.

<sup>38</sup> VYGOTSKI, L. (1934). *Pensée et langage*. La Dispute.

complexe pour eux. Catherine Tauveron<sup>39</sup> propose d'« envisager la possibilité théorique de considérer le sujet scolaire écrivant comme un ensemble de sujets apprenants [...] mais aussi comme un ensemble d'auteurs singuliers », et ce, afin que l'écriture devienne davantage un plaisir qu'une tâche contraignante. Elle ajoute à cela l'idée selon laquelle l'élève « n'est possiblement auteur que s'il sait qu'à son intention artistique va répondre dans la classe une « attention esthétique » chez l'enseignant et chez les pairs », c'est-à-dire que les élèves attendent, non pas d'être évalués sous le régime habituel d'un système de compétences, mais plutôt de parvenir à éveiller un regard artistique sur leur création. En ce sens, l'écriture créative possède un statut particulier par l'implication intime qu'elle admet, Biagioli<sup>40</sup> spécifie que cela consiste à « passer du statut de lecteur à celui de scripteur, avec la prise d'initiative que cela comporte ». La « prise d'initiative » mentionnée montre bien l'investissement personnel que cet exercice nécessite. Effectivement, en écrivant de la fiction, exercice qui fait appel la créativité et à l'imagination, les élèves produisent de véritables créations littéraires personnelles. L'objectif est donc de venir « démocratiser » cette approche, toujours selon Biagioli. Cependant, pour y parvenir, la pratique d'écriture créative doit être motivée, sans quoi les élèves font preuve de désintéressement et se plaignent d'un manque d'inspiration. Jean Bernardin<sup>41</sup> propose alors la mise en place d'« embrayeurs » d'écriture pour dépasser la peur d'écrire et au contraire stimuler une envie, voire procurer un plaisir d'entrer dans le processus d'écriture. En se penchant sur la recherche d'éléments qui pourraient jouer ce rôle, l'image, comme définie dans la partie précédente de ce cadre conceptuel, semble pouvoir assumer cette fonction d'embrayeur et permettre de développer chez les élèves une réelle appétence pour l'écriture créative.

---

<sup>39</sup> TAUVERON, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le Français aujourd'hui*, n° 157, p.75-82.

<sup>40</sup> BIAGIOLI, N. (2021). Écritures créatives. Dans Louichon, B., Brillant Rannou, N., Le Goff, F., Fourtanier, M.-J. et Massol, J.-F. (dir.). (2020). Un dictionnaire de didactique de la littérature. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*.

<sup>41</sup> BERNARDIN, J. (2009). « Faire écrire », paru dans la revue du GFEN.

## 6 - CONCLUSION DU CADRE CONCEPTUEL

Pour conclure cet exposé théorique, nous pouvons constater que des chercheurs renommés en didactique de la littérature, tels que Sylvie Plane, Jean-Louis Dufays, ou encore Catherine Tauveron ont commencé à explorer la question de la production d'écrits de fiction, mais certains tels que Françoise Demougin ou Guy Gauthier se questionnent aussi au sujet du potentiel stimulant et inspirant des images qui permet le développement des compétences narratives des élèves.

Certains des chercheurs comme Lebreton-Reinhard et Gautschi ou Lebrun, Lacelle et Boutin ont notamment abordé la question précise de la tâche d'écriture à partir d'une image, proche de notre recherche, dans leurs travaux.

Les recherches évoquées dans ce cadre conceptuel offrent une multitude de perspectives intéressantes sur l'écriture créative et l'utilisation des images comme support à cette écriture. Le recours à ces différents travaux comme point de départ au projet de recherche engagé semble alors être idéal. Les conclusions des chercheurs au sujet de l'écriture de fiction et en faveur de l'utilisation des images dans l'enseignement offrent une base théorique solide à notre étude.

# MÉTHODE

## CHAPITRE III - DESCRIPTION DE L'EXPERIMENTATION

### 1 - DESCRIPTION DU DISPOSITIF DIDACTIQUE

La question de recherche étant centrée autour de l'effet d'un support imagier pour produire un écrit de fiction, le dispositif didactique mis en place propose donc naturellement un exercice d'écriture de fiction aux élèves. Les élèves de sixième participant à l'expérimentation avaient une séquence prévue par leur enseignante sur la fable. La fable nous a paru être un genre approprié pour proposer un exercice d'écriture de fiction en pouvant y apporter en complément une image. En effet, les fables sont des récits fictifs et elles sont très fréquemment illustrées. C'est pourquoi, nous avons décidé de proposer aux élèves de produire leur propre fable à partir d'une illustration. L'image choisie est l'illustration de la fable « Le Loup et la Cigogne », réalisée par Grandville.

#### Illustration 1 : « Le Loup et la Cigogne », Grandville (1840)



Cette illustration a été choisie car nous pensions que peu d'élèves connaissaient cette fable et car elle laissait place à plusieurs interprétations. Quant à la consigne de l'exercice, il s'agissait d'écrire une fable à partir de l'illustration donnée. Nous avons jugé utile de rappeler les éléments caractéristiques d'une fable qui devaient être présents dans l'écrit des élèves, à savoir : « un titre », « des verbes au présent », « des paroles de personnage », « une morale ». Nous avons délibérément choisi de faire écrire les élèves en binôme afin d'avoir une plus petite quantité d'écrits à analyser. Les élèves étaient accompagnés par ma tutrice et moi-même durant l'exercice afin de répondre à leurs éventuelles demandes. Ils étaient également guidés sur la longueur du texte à produire qui ne devait pas être très long (une quinzaine de lignes maximum) pour un niveau sixième. L'illustration était projetée au tableau durant toute la durée de l'exercice et elle était aussi présente sur le document support des élèves, distribué au début de l'exercice.

**Figure 1 : Document support d'évaluation**


01.2024

CHAPITRE 3 : LA RUSE DANS LES FABLES ET LES FABLIAUX  
APPLICATION : « LE LOUP ET LA CIGOGNE »

1- 1<sup>re</sup> étape :  
A partir de l'illustration de la fable de La Fontaine « Le loup et la cigogne », à 2, écrivez une fable.

Votre texte (d'une dizaine de lignes) devra comporter :

- un titre
- une morale
- une histoire avec un schéma narratif simple
- des paroles de personnages
- des verbes au présent



« Le loup et la cigogne », J.J Grandville (1840)

CRITERES D'EVALUATION	
Ecrire une fable : respecter le genre et introduire les éléments imposés	/5
Respecter l'illustration et faire des liens illustration/texte : personnages, actions, lieu...	/5
Respecter la langue (vocabulaire, grammaire, orthographe) et la longueur du texte	/2
	/12

COMPETENCES EVALUEES	ACQUIS	NON ACQUIS
Exploiter des lectures pour enrichir son écrit		
Rédiger un texte bref, cohérent et ponctué, ... à partir de consignes données		
Participer à un projet d'écriture collectif (à 2)		

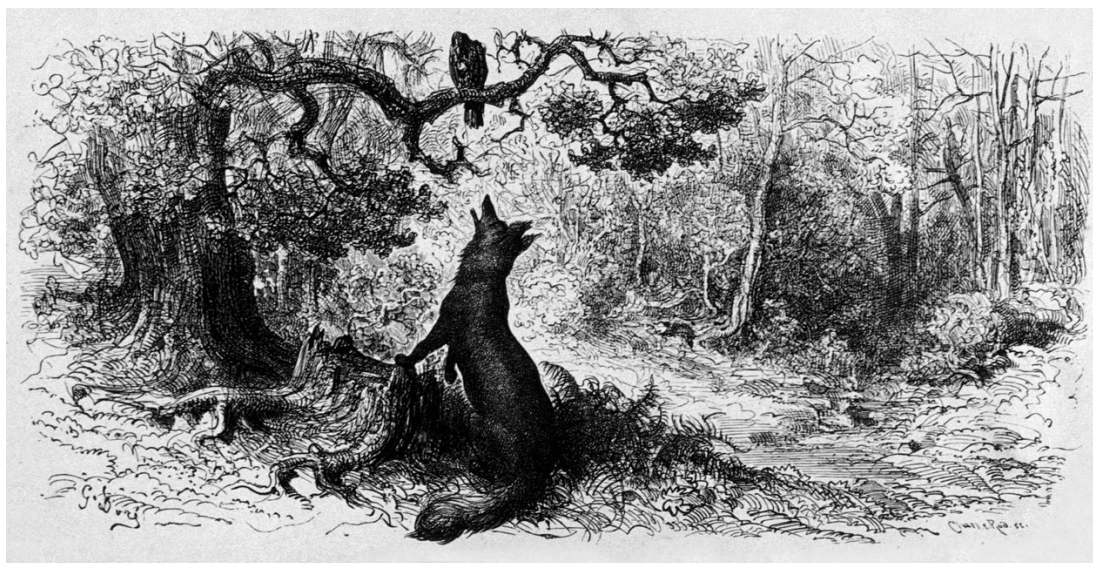
Afin de mener à bien ce travail de recherche, la méthode envisagée est une collecte de données qualitatives. L'idée à travers ce dispositif didactique était de proposer un exercice d'écriture qui faisait appel à la fiction et de venir intégrer une analyse antérieure d'un support imagier pour le premier groupe seulement. La mise en place de l'expérimentation consistait donc en la réalisation d'un même exercice pour tous les élèves mais en le proposant à deux groupes distincts. Un premier groupe ayant réalisé une étude couplée du texte et de l'illustration d'une fable en amont de la séance d'écriture et un groupe n'ayant pas réalisé ce travail sur l'image. Le but était alors de pouvoir opérer une comparaison entre les productions écrites des deux groupes à partir du travail d'étude de l'image réalisé une semaine plus tôt. En effet, un groupe (A) aura eu, peu de temps avant, des outils d'analyse d'une image et aura pu comparer une illustration de fable à un récit de cette même fable, tandis qu'un autre groupe (B) n'aura pas réalisé d'étude de l'image.

Avec le groupe A, la séance d'étude de l'image en amont a été réalisée autour de la fable « Le Corbeau et le Renard », il s'agissait dans un premier temps d'observer une illustration de Grandville et une gravure de Doré et de les comparer.

### **Illustration 2 : « Le Corbeau et le Renard » Grandville (1837)**





**Illustration 3 : « Le Corbeau et le Renard », Gustave Doré (1867)**

L'observation des illustrations avait pour objectif de conduire les élèves à effectuer un travail d'analyse de l'image précis. Pour cela, nous avons d'abord demandé aux élèves de décrire les images, leurs premières descriptions étaient assez générales. Nous avons donc ensuite tenté de préciser l'étude de l'image et d'amener les élèves à explorer les détails plus en profondeur. À cette fin, nous avons défini, à l'oral, plusieurs critères observables, à savoir, les couleurs/tons, les personnages, les actions ou encore les paysages. Après avoir apporté ces compléments aux élèves, leurs descriptions étaient beaucoup plus complètes et la comparaison entre les deux images plus faciles à opérer. Les élèves sont par ailleurs arrivés à la conclusion que, sur l'illustration de Grandville, les personnages sont très humanisés car ils portent des vêtements et ont une posture plus humaine par rapport à la gravure de Doré dans laquelle les personnages ont des traits qui conservent leur animalité. Cette activité a été réalisée durant la moitié d'une séance d'une heure, et permettait d'identifier de manière détaillée les éléments des deux images. La suite de l'activité consistait à venir comparer ces différentes représentations à deux récits de la fable différents, celui d'Ésope et celui de La Fontaine.

**Figure 2 : Support comprenant les deux fables analysées en classe**

<p><u>TEXTE 1 : « Le Corbeau et le Renard » ; Fables d'Esopé (VI av J.-C.) :</u></p> <p>Un corbeau avait enlevé un morceau de viande, puis s'était perché sur un arbre. Un renard l'aperçut. Voulant s'emparer de sa viande, il vint se tenir devant lui et entreprit de louer sa belle taille et sa prestance; en outre, nul autre oiseau ne méritait plus que lui la royauté, qu'il aurait sans doute obtenue, pour peu qu'il eût de la voix! Le corbeau, pour lui prouver qu'il en avait bien, laissa tomber la viande et croassa de toutes ses forces. Alors, le renard se précipita et, saisissant la viande : « Ô corbeau », déclara-t-il, « si tu avais aussi de la cervelle, il ne te manquerait rien pour régner sur tous les animaux! »</p> <p>Cette fable s'applique aux imbéciles.</p>	<p><u>TEXTE 2 : « Le Corbeau et le Renard » ; Fables de Jean de La Fontaine (1668-1696) :</u></p> <p>Maître Corbeau, sur un arbre perché, Tenait en son bec un fromage. Maître Renard par l'odeur alléché, Lui tint à peu près ce langage: «Et bonjour, Monsieur du Corbeau. Que vous êtes joli! que vous me semblez beau! Sans mentir, si votre ramage Se rapporte à votre plumage, Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois. » À ces mots, le Corbeau ne se sent pas de joie; Et pour montrer sa belle voix, Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie. Le Renard s'en saisit, et dit: «Mon bon Monsieur, Apprenez que tout flatteur Vit aux dépens de celui qui l'écoute. Cette leçon vaut bien un fromage, sans doute. » Le Corbeau, honteux et confus, Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.</p>
--	---

L'objectif de la séance était que les élèves parviennent à faire le rapprochement entre une représentation et une fable en se basant sur des éléments concrets issus de l'image et du texte. Ce travail aura permis une comparaison entre le texte et l'image, mais surtout, une fine analyse de l'image que les élèves auront pu réinvestir dans leur écriture de la fable « Le loup et la Cigogne » à partir de l'illustration de Grandville. Cette activité est également mise en place afin de constater l'intérêt de développer des compétences d'observation et d'étude de l'image pour ensuite utiliser ce support pour accompagner la production d'un écrit de fiction. Il s'agira ensuite d'analyser les productions des élèves afin de comprendre si l'analyse de l'image réalisée avec les élèves du premier groupe facilite l'appropriation de ce support dans un contexte d'écriture. L'image donnée comme point de départ à l'écriture pourrait ainsi offrir des idées narratives supplémentaires, des éléments de vocabulaire ou encore un contexte cohérent à cet écrit de fiction. La narration globale pourrait en devenir par conséquent plus riche et rationnelle grâce à la capacité des élèves à prendre en compte l'image.

Le dispositif didactique qui devait être mis en œuvre au départ a évolué car il s'agissait à l'origine de faire écrire un groupe à partir d'une image comme support et un autre groupe sans support afin de constater l'apport du support imagier. Cependant, pour des raisons techniques, cela n'a pas pu être réalisé ; nous avons donc réadapté ce dispositif en prenant en compte la variable de l'analyse de l'image en amont ou non pour opérer une comparaison entre les travaux d'écriture des deux groupes. Pour autant, ce qui est intéressant dans ce dispositif, c'est que nous allons pouvoir analyser la prise en charge de l'image pour les écrits récoltés de chaque groupe.

## **2 - DESCRIPTION DE LA COLLECTE DES DONNEES**

### **2.1 - Le contexte de la collecte et l'échantillon**

Cette expérimentation a été mise en place dans le cadre de mon stage de pratique accompagnée, au cours de ma deuxième année de master MEEF Lettres modernes.

Le stage ainsi que la collecte ont été réalisés au sein d'un collège en Haute-Garonne ; l'établissement fait partie d'un environnement socio-économique favorisé, mais il accueille tout de même une part d'élèves issus du dispositif de mixité sociale. La tutrice avec laquelle je poursuis ce stage durant toute l'année scolaire est professeure de deux niveaux de classe différents, deux classes de sixième et une de troisième. Il nous a semblé plus pertinent de réaliser ce travail de recherche avec les classes de sixième car leur programme est plus apte à l'étude du domaine de la fiction. Le programme de français de troisième est davantage tourné vers le domaine autobiographique, c'est pourquoi, nous avons trouvé moins d'entrées propices à l'exploration de la fiction. Les classes de sixième retenues ont des profils de travail différents, l'une des deux classes est dynamique et investie dans le travail, l'autre est plutôt passive et moins impliquée dans les tâches, les élèves bavardent beaucoup, sont fréquemment dissipés et travaillent moins sérieusement.

La collecte a été réalisée lors d'une séance d'une heure alors que les élèves étaient dans le troisième chapitre d'une séquence sur la fable qui s'intitulait « La ruse dans les Fables et les Fabliaux ». L'échantillon retenu est le résultat d'une tâche d'écriture unique, il est constitué de six productions écrites par groupe (N=12). Nous avons récolté un écrit unique par binôme afin de faciliter l'analyse des données qui est qualitative. Les productions des binômes qui ont été récoltées proposent des caractéristiques variées. L'échantillon a été constitué en visant une répartition équitable entre des filles et des garçons, des élèves de faible, moyen et fort niveau scolaire, ainsi que des élèves qui sont peu investis ou très investis dans les tâches en classe.

## **2.2 - Les outils de la collecte et les données collectées retenues**

Les outils de la collecte sont composés de documents manuscrits, il s'agit d'écrits d'élèves produits dans le cadre du dispositif afin de constater les apports de l'image dans la production d'un écrit de fiction. Les écrits sont des productions sur feuille résultants de la consigne du document support pour réaliser l'activité d'écriture nécessaire à l'expérimentation. Les productions écrites, à l'origine manuscrites, seront retranscrites numériquement afin de faciliter leur lecture.

Les données collectées se composent à l'origine d'un total de 24 écrits d'élèves pour les deux classes, repartis de la manière suivante : 12 écrits par classe produits par deux demi-groupes. Pour une classe, il n'a été possible de récolter uniquement les écrits d'un seul demi-groupe, c'est ainsi que pour des raisons d'équité d'analyse, 6 écrits par classe ont été retenus, soit un total de 12 écrits pour deux classes.

Parmi les données collectées retenues, la moitié appartient à une classe qui a réalisé une analyse de l'image lors d'une séance antérieure, et l'autre moitié, à une classe qui n'a pas effectué cet exercice d'étude de l'image.

### 3 - LA DEMARCHE D'ANALYSE DES DONNEES

#### 3.1 - Les outils d'analyse

Afin de constater au mieux la prise en charge de l'image par les élèves et l'apport de celle-ci dans leurs écrits de fiction, nous allons suivre une démarche d'analyse qui utilise de manière complémentaire les méthodes d'analyse de contenu et de discours. En effet, d'après Lejeune<sup>42</sup> l'analyse de contenu est thématique, elle permet d'opérer des comparaisons à partir du repérage de thèmes, tandis que, l'analyse de discours se concentre plus sur la typologie du discours et les caractéristiques formelles de la langue. Au regard de l'analyse à mener, nous avons fait le choix de suivre une logique délibérative, semi-déductive, définie par Savoie-Zajc<sup>43</sup>, c'est-à-dire que dans cette logique, le cadre d'analyse et les catégories thématiques sont élaborés en amont pour guider l'analyse. Cet outil est étroitement lié au cadre théorique car il est construit à partir de celui-ci, il peut toutefois être complété ou enrichi d'éléments qui émergent en cours d'analyse. Cette démarche d'analyse assez flexible semble la plus appropriée afin de faire parler de manière complète les productions écrites des élèves.

Les outils d'analyse seront donc les suivants :

- Une grille d'analyse qui s'intéresse à la reprise directe des éléments de l'image dans l'écrit : les personnages, objets, actions et paysages.
  
- Une seconde grille, cette fois-ci comparative, entre les écrits des deux groupes pour évaluer la quantité de prise en charge (faible, moyenne, forte) de l'image

---

<sup>42</sup> LEJEUNE, C. (2017). Analyser les contenus, les discours ou les vécus ? À chaque méthode ses logiciels ! *Dunod eBooks*, p.203-224.

<sup>43</sup> SAVOIE-ZAJC, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, p.122-151. Éditions du CRP.

et la complexité, la richesse des écrits, en tentant notamment d'identifier les traces d'interprétation de l'image, les séquences narratives créées à partir de l'image ou plus fictionnelles, et enfin les stéréotypes (loup méchant, affamé, cigogne altruiste) en fonction qu'il y ait eu analyse de l'image en amont ou non.

### 3.2 - La démarche d'analyse

Tout d'abord, nous avons commencé par lire les écrits sans utiliser d'outil d'analyse spécifique, mais en cherchant déjà à repérer ce qui semblait émerger du support imagier. Ensuite, au fur et à mesure des relectures, nous avons examiné la construction des écrits des élèves et tenté de déterminer les points communs et les différences principales entre eux. Nous avons alors choisi de construire deux codes couleur, le premier autour des différents éléments constitutifs de l'image qui se retrouvaient dans les écrits : jaune pour les personnages, vert pour les objets, bleu clair pour les paysages et rose pour les actions. Puis, le second code couleur permettait quant à lui l'identification de critères venant souligner la prise en charge de l'image dans le contenu plus avancé du récit : bleu foncé pour les traces d'interprétation de l'image, rouge pour les séquences narratives créées ou la fictionnalisation opérée et gris pour la prise en compte de la stéréotypie autour de ces personnages. Nous avons alors repris tous les écrits d'élèves en tentant de souligner de manière exhaustive l'apparition de ces différents éléments afin de pouvoir évaluer la proportion de leur présence dans les productions des élèves. Cela donne déjà une première idée de la prise en charge de l'image et de son importance en tant que support d'appui à l'écriture d'une fiction. Ensuite, à partir de cela, nous avons tenté de construire un outil d'analyse autour du réinvestissement global de l'image qui admettrait ces différentes catégories (Annexe 2). Pour cela, le plan s'articule autour de trois grandes parties selon que le réinvestissement de l'image dans l'écrit fictionnel soit fort, moyen ou faible, car c'est ce qui nous intéresse le plus par rapport à notre projet de recherche. Nous avons ainsi repris chacun des éléments identifiables cités plus tôt en leur conférant des degrés suivant qu'ils se situent dans la partie du réinvestissement fort, moyen ou faible de l'image.

Ainsi, la présentation pour réaliser l'analyse des écrits récoltés est construite de la manière suivante :

- La première partie analysera les écrits qui opèrent un fort réinvestissement de l'image, les sous parties seront donc : de nombreux éléments de l'image sont mentionnés, les traces d'interprétation de l'image sont nombreuses, ainsi que les séquences narratives créées pour lesquelles l'élève s'appuie beaucoup sur l'image et la stéréotypie est plus ou moins présente ;
- La seconde partie mentionnera les productions qui réinvestissent moyennement l'image, les sous-parties seront constituées des mêmes éléments que ceux de la partie précédente et ils seront tous moyennement représentés ;
- Enfin, la dernière partie s'intéressera aux écrits qui réalisent un réinvestissement faible de l'image, cette fois-ci, les sous-parties montreront que les éléments de l'image sont peu voire pas présents, tout comme les traces d'interprétation, en revanche, les séquences narratives créées seront fortement présentes, mais sans relation directe avec l'image, elles illustreront davantage une forte fictionnalisation et la stéréotypie sera identifiable dans ce type d'écrits.

Nous prendrons soin de séparer l'étude des écrits du groupe A de ceux du groupe B afin de réaliser une analyse éclairée au regard du paramètre de différenciation des groupes.

À partir des données récoltées, nous avons construit des tableaux d'analyse permettant d'éclairer les résultats obtenus et de mieux les analyser ensuite (Annexe 4).

# RÉSULTATS



## **CHAPITRE IV - PRESENTATION DES DONNEES ANALYSEES**

Une fois le dispositif didactique mis en place et le recueil des données effectué, nous allons maintenant procéder à l'analyse des données récoltées dans le cadre de cette recherche. Pour cela, nous étudierons les productions des élèves en fonction du degré de réinvestissement de l'image dans les écrits de fiction ; nous tenterons alors d'apporter des éléments de réponse à la problématique et aux questions de recherche posées au départ.

### **1 - REINVESTISSEMENT FORT DE L'IMAGE**

Dans le groupe A, ayant réalisé une séance d'analyse de l'image en amont de l'activité d'écriture, les écrits de 4 binômes sur 6 sont représentatifs d'un fort réinvestissement de l'image dans l'écrit de fiction (binômes 1, 4, 5 et 6). Pour le groupe B, celui n'ayant pas réalisé de séance d'étude de l'image en amont, seuls les écrits de 2 binômes sur 6 sont représentatifs d'un réinvestissement important de l'image (binômes 3 et 4).

#### **1.1 - Présence des éléments de l'image importante (personnages, objets, actions, paysage)**

##### **Analyse des écrits du groupe A :**

Dans la production écrite du binôme 1, nous constatons la présence des deux personnages de l'image « le loup soigner par une cigogne »<sup>44</sup>, ainsi que d'un paysage « la prairie » et d'une action « en enfonçant son long bec dans la gueule du loup ».

---

<sup>44</sup> Les productions écrites des élèves seront retranscrites sans correction orthographique.

Dans l'écrit du binôme 4, les deux personnages de l'image sont présents dans l'écrit : « La cygogne » et « Maître Loup », nous retrouvons aussi les actions centrales de l'image : « le loup ouvre sa gueule », « la cygogne rentre son bec dans la gueule du loup ».

L'écrit du binôme 5 mentionne les personnages du « loup » et de « la cigogne », le paysage est également repris car l'action se déroule « dans une forêt », enfin, deux actions de l'image sont énoncées : « elle le met assis », « elle lui ouvre sa gueule ».

Le binôme 6 propose dans son écrit la mention des personnages du « loup » et de la « cigogne », il utilise également un objet présent sur l'image l' « assiette » et montre aussi la reprise d'une action de l'image « la cigogne mangeait [...] dans sa bouche » car la cigogne a le bec enfoncé dans la gueule du loup.

### **Analyse des écrits du groupe B :**

L'écrit du binôme 3 de ce groupe reprend les deux personnages de l'image « Maître Loup » et « La cigogne », il reprend également une action de l'image en mentionnant que la cigogne « se mit a égorgé maître Loup avec son bec » alors que l'on constate sur l'image que la cigogne enfonce son bec dans la gueule du loup.

Dans l'écrit du binôme 4, les deux animaux de l'image sont présents « Un loup » et « Une cigogne », nous constatons également la mention de l'action principale de l'image « elle mit son bec à l'intérieur de son cou », ainsi que la reprise du contexte paysager « la forêt ».

De manière générale, le constat pour les deux groupes, est que lors d'un fort réinvestissement de l'image, les élèves reprennent les deux personnages de l'image uniquement, au moins une action de l'image et peuvent venir ajouter un paysage ou un objet en complément.

## 1.2 - Les traces d'interprétation de l'image sont nombreuses

### Analyse des écrits du groupe A :

Dans la fable du binôme 1, nous remarquons deux traces d'interprétation de l'image, le loup est considéré comme étant « malade », sûrement à cause de sa position quasi allongée sur le tronc d'arbre, de son expression faciale et de sa gueule ouverte et la cigogne est comme son « médecin » qui viendrait « le soigner ».

L'écrit du binôme 4 est moins représentatif de traces d'interprétation nombreuses de l'image, la seule interprétation remarquable est celle qui définit la cigogne comme étant un « dentiste » pour le loup, cette interprétation a d'ailleurs été souvent constatée dans les productions des élèves.

Dans l'écrit du binôme 5, l'interprétation est faite autour de l'action où la cigogne rentre son bec dans la gueule du loup. Pour les élèves, la cigogne « donne un médicament » au loup, ce qui montre aussi une interprétation au sujet de l'état du loup qui serait mal-en-point, sûrement déduit à cause de sa posture sur l'image.

La proposition du binôme 6 montre une part assez importante d'interprétation, le loup est en effet allongé sur un tronc d'arbre et les élèves considèrent qu' « il eu un soudain mal de ventre et se reposa ». De plus, la cigogne met son bec dans la gueule du loup et le binôme interprète cette action comme si « la cigogne mangeait le dîner du loup qui disposait dans sa bouche ».

### Analyse des écrits du groupe B :

La production du binôme 3 du second groupe montre une très forte part d'interprétation, la posture délicate du loup sur l'image est interprétée comme un jeu selon lequel « il entreprit de faire semblant de s'étouffer avec un gros caillou » et l'intervention de la cigogne, selon eux, est une tentative de sa part d' « enlever le gros

caillou ». Mais ensuite, après un retournement de situation, « elle se mit à égorger maître loup avec son bec ». Les interprétations des actions des deux animaux visibles sur l'image sont donc conséquentes.

L'écrit du binôme 4, montre également plusieurs traces d'interprétation de l'image, en effet, la cigogne semble tenter de « guérir » le loup, pour cela, si elle enfonce son bec dans la gueule du loup comme on le constate sur l'illustration, c'est afin de « lui faire sortir des lapins, des lièvres et tout le nécessaire » selon ce binôme d'élèves.

Nous pouvons donc constater que lors d'un réinvestissement important de l'image, les traces d'interprétation sont toujours présentes et souvent assez développées dans l'écrit, sauf pour l'un des binômes qui n'a que très peu interprété et en est resté à une lecture très iconique de l'image.

### **1.3 - Séquences narratives souvent créées en s'appuyant sur l'image**

#### **Analyse des écrits du groupe A :**

Dans l'écrit du binôme 1, nous constatons que les élèves ont créé de nombreuses séquences narratives en s'appuyant sur l'image. Par exemple, le loup serait « malade à cause des baies empoisonnées qu'il a ingéré », le loup étant considéré comme « malade » par rapport à ce qui est montré de lui sur l'image. Cette séquence narrative est construite en appui sur une interprétation faite par les élèves afin de la rendre plus cohérente. Ensuite, un dialogue est inventé entre le loup et la cigogne :

« Pouvez-vous venir me soigner dans la prairie ailée, lui dit-il.

- Qu'avez-vous manger pour que je vienne vous soigne ?

- J'ai avalé des baies empoisonnées.

- Je me mets tous de suite en route vers la prairie ailée. »

Ce dialogue est construit afin de justifier la présence des deux animaux sur l'image ainsi que le rôle de la cigogne vis-à-vis du loup. Enfin, la dernière séquence narrative s'appuie totalement sur l'image en intégrant une action et une interprétation de l'image :

« Une fois sur place, elle le soigna en enfonçant son long bec dans la gueule du loup. Et elle en sorti les baies empoisonnées.

Le loup enfin sauvé remercia la cigogne en lui offrant une tasse de thé. ».

La fable du binôme 4 est porteuse de plusieurs séquences narratives, toutes construites à partir de l'image. D'abord, le loup aurait mangé « toutes les friandises du village », ce dans le but d'expliquer son problème de dent, il sentit alors « sa bouche s'édentait » ainsi qu' « une atroce douleur » à cause de la consommation démesurée de ces sucreries. Ce qui explique sa rencontre avec la cigogne, « il se leva de bonne heure pour aller au cabinet de la cygogne », son « dentiste ». Les séquences narratives suivantes sont élaborées avec l'objectif de répondre à l'action principale de l'image.

Dans l'écrit du binôme 5, une partie de la séquence narrative est construite sans référence directe à l'image, nous retrouvons seulement le contexte :

- « - Dans une forêt, près d'un étang un loup est venu s'amuser.
- En courant il a trébuché et il s'est coincé la patte dans un terrier de lapin.
- il ne sans sort pas il cris
- « à l'aide ! » »

Cependant, nous comprenons bien que cette séquence narrative appelle l'action de l'image car elle sert à justifier le fait que le loup ait besoin de l'aide de la cigogne.

Ensuite, la narration est totalement appuyée sur l'image :

« Une cigogne le vois puis décide de l'aider elle sort du terrier elle le porte et le met assis elle lui ouvre sa gueule puis lui donne un médicament. ».

Malgré l'appui de cette narration sur l'image, nous remarquons aussi qu'une distance est prise par moment pour laisser place à une certaine liberté ou pour venir compléter les apports de l'image :

« - le loup la remercie  
- elle lui répond « avec plaisir petit loup !! »  
- puis il rentre chez lui en boitant. ».

Le binôme 6 montre une création de séquences narratives moins influencée par la présence de l'image. Le groupe développe plutôt une fictionnalisation plus importante et des éléments de narrations peu référés à l'image. Les élèves apportent ainsi beaucoup d'éléments complémentaires :

« Le regal fut petit car le loup lui donnera son diner dans de plates assiettes. Son hotesse la cigogne retourna a jeun à son nid. Pour lui rendre elle l'invita. Le loup sentit la bonne odeur de la viande mise en menu morceau mais cela était disposé dans des vase. »

Cependant, une partie de la narration semble répondre à l'action de l'image :

« Le loup ne put pas en manger mais il eu un soudain mal de ventre et se reposa. Pendant qu'il dormait la cigogne mangait le diner du loup qui disposait dans sa bouche. Quand le loup se réveille la cigogne dit « cher loup si tu fait une mauvais chose a l'un n'en n'attend pas moins de l'autre » ».

### **Analyse des écrits du groupe B :**

L'écrit du binôme 3 du second groupe propose des séquences narratives construites autour de l'image uniquement. D'abord, le loup demande l'aide de la cigogne pour justifier son intervention auprès de lui :

« Le loup hurla « À l'aide, vener m'aider ».  
La cigogne ayant cru à sa ruse,  
se présipitat pour l'aider.  
« Tener bons j'arrive ». »

Ensuite, la narration est élaborée de sorte à justifier le fait que la cigogne introduise son bec dans la gueule du loup sur l'image :

« La cigogne n'ayant pas crue à sa ruse  
dit à maître Loup  
« J'y suis presque ».  
La cigogne ayant bien compris  
la ruse de maître Loup pour la manger.  
Elle se mit a égorgé  
maître loup avec son bec. »

La production du binôme 4 propose des séquences narratives qui ne se réfèrent que très légèrement au cadre de l'image. Effectivement, la première partie de la narration dans laquelle le loup « faillit perdre la vie » et où « une cigogne vit le loup et alla le guérir » semble raisonner avec les éléments visibles sur l'image car le loup semble souffrant et la cigogne agit sur lui. Pour autant, la seconde partie de la narration montre beaucoup de fictionnalisation et laisse place à un récit plus libre sans rapport direct avec les actions de l'image ; cela ressemble davantage à une suite probable :

« Mais le loup mordit la cigogne et son goût pouvait lui plaire  
« Ah, ah, ah ! Que c'est bon ! »  
Et il repartit dans la forêt tout rond. »

Finalement, la part de référencement à l'image dans les séquences narratives construites par les élèves qui réinvestissent beaucoup l'image est assez variée, mais ils s'appuient toujours au moins un peu sur l'image pour la narration. Parfois, celle-ci est même totalement construite en se référant aux éléments et actions présents sur l'image.

#### 1.4 - La stéréotypie est plus ou moins présente

##### **Analyse des écrits du groupe A :**

Dans l'écrit de fiction du binôme 1, nous retrouvons un élément léger répondant à un imaginaire collectif autour des stéréotypes sur les animaux présents dans la fable et parfois dans d'autres types de récits. La cigogne vient ici « soigner » le loup, ce qui confirme le caractère gentil et bienveillant de l'animal généralement représenté.

La production écrite du binôme 4 ne montre, quant à elle, aucune référence à des stéréotypes particuliers sur les animaux de la fable.

Pour l'écrit du binôme 5, la stéréotypie est également assez légère et, comme pour le premier binôme d'élèves, elle porte sur le fait que la cigogne « décide d'aider » le loup, ce qui véhicule toujours cette image de la cigogne bienveillante.

L'écrit du sixième binôme mentionne un stéréotype assez faible concernant le loup qui posséderait un certain « statut » dont il devrait se montrer « digne », cela semble concorder avec une représentation préétablie de l'animal qui est considéré comme un animal impressionnant qui doit mériter son estime.

### **Analyse des écrits du groupe B :**

La fable du troisième binôme du second groupe présente une multitude d'éléments stéréotypés, d'abord ceux du loup affamé et qui dévore les autres animaux :

« Maître Loup vue une cigogne bien dodue.  
Il se mît en tête de la manger,  
Pour son dîner. »

Nous avons également le stéréotype de la cigogne gentille et altruiste car elle « se précipita pour l'aider ». Enfin, l'influence de d'autres récits à travers le loup méchant et rusé, prêt à tout pour arriver à ses fins : « la ruse de maître Loup pour la manger ».



L'écrit du quatrième binôme, montre également une très forte présence de stéréotypes, tout comme pour le binôme précédent, le loup dévore les autres animaux :

« Un loup ayant englouti  
Une dizaine d'animaux,  
Faillit perdre la vie  
En mangeant trop d'agneaux. »

Une nouvelle fois, la cigogne est décrite comme gentille et tente de soigner ce loup de manière bienveillante, elle « alla le guérir ». Mais, le loup est toujours décrit comme méchant et sans scrupules, il n'hésite pas à manger cette pauvre cigogne :

« le loup mordit la cigogne et son goût pouvait lui plaire  
« Ah, ah, ah ! Que c'est bon ! »  
Et il repartit dans la forêt tout rond. »

En somme, pour les écrits du groupe A qui présentent un fort réinvestissement de l'image, les élèves semblent avoir un plus petit besoin de référence à la stéréotypie en figures animales qui est très peu présente voire inexistante dans ce type de productions. En revanche, les écrits du groupe B montrent largement plus d'usage de ces stéréotypes, sûrement car cela offre un appui supplémentaire et sécurisant représentant le réinvestissement d'une culture intertextuelle, à défaut d'avoir des outils d'analyse de l'image comme le premier groupe.

## **2 - REINVESTISSEMENT MOYEN DE L'IMAGE**

En ce qui concerne le réinvestissement moyen de l'image, il est représenté par les écrits du second et du troisième binôme du groupe A, celui ayant analysé une image au préalable. Il est aussi représenté par le premier, le cinquième et le sixième binôme du groupe B.

## **2.1 - Présence des éléments de l'image moyenne (personnages, objets, actions, paysage)**

### **Analyse des écrits du groupe A :**

Dans l'écrit du binôme 2 du groupe A, nous constatons la présence des deux personnages de l'image « Un loup » et « une cigogne » ainsi que d'un paysage « la prairie » mais aucune action, ni objet de l'image n'est repris, ce qui permet de placer cette production dans une présence moyenne des éléments de l'image.

Le binôme 3 reprend également dans sa fable les deux personnages de l'image, en effet, « le loup » et « la cigogne » sont nommés. Nous retrouvons aussi une caractéristique physique en la mention des « dents » du loup, bien visibles sur l'illustration de Grandville, mais aucun autre élément.

### **Analyse des écrits du groupe B :**

L'écrit du binôme 1 du groupe B reprend les deux personnages de l'image « Un loup » et « La cigogne », mais il vient apporter une touche d'inspiration plus personnelle avec l'ajout du personnage du « renard ». Il s'approprie également un objet de l'image lorsqu'il mentionne « une assiette ». En revanche, aucune action, ni paysage de l'image ne sont indiqués.

Dans l'écrit du binôme 5, les animaux de l'image sont présents : « Une cigogne » et « un loup », nous constatons également la reprise du paysage de l'image lorsque les élèves expliquent que cette histoire se déroule « dans une forêt ». Les arbres et le contexte bucolique de l'image peuvent expliquer cette hypothèse.

La production du binôme 6, sur le même modèle que le binôme précédent, indique la présence des deux personnages de l'image la « Cigogne » et le loup qui devient ici « une louve », ce qui indique une belle observation des détails de

l'illustration car l'animal possède effectivement des mamelles. Il reprend également le paysage en mentionnant « des bois » pour définir le lieu de l'action.

Nous pouvons donc remarquer que lors d'un réinvestissement moyen de l'image, qu'il s'agisse du groupe A ou du groupe B, les groupes reprennent tout de même tous les deux personnages de l'image, et un binôme ajoute un personnage supplémentaire ; ils peuvent venir y ajouter un élément de paysage ou un objet en complément. Les binômes ne mentionnent cependant aucune action directe relative à celles qui se déroulent sur l'image, ce qui diminue sa prise en charge par rapport aux élèves du groupe précédent.

## 2.2 - Les traces d'interprétation de l'image sont assez présentes

### **Analyse des écrits du groupe A :**

La fable du binôme 2 du groupe A, permet de remarquer une trace d'interprétation de l'image lorsque la « maladie » du loup est mentionnée. En effet, cela montre une observation de sa position sur l'illustration qui peut faire penser qu'il est en mauvais état de santé.

Dans l'écrit du binôme 3, l'histoire racontée par les élèves présente une trace d'interprétation autour du rôle de la cigogne qui serait en train d'« ausculter les dents » du loup, car elle serait probablement son « dentiste ».

### **Analyse des écrits du groupe B :**

La production du binôme 1 du groupe B présente quant à elle deux traces d'interprétation de l'image, la première selon laquelle la cigogne « sauve » le loup sur cette image et la seconde selon laquelle pour cela, ce qu'elle est en train de réaliser en enfonçant son bec dans sa gueule serait une « opération ».

L'écrit du binôme 5, procède à deux hypothèses interprétatives de l'image, centrées sur l'action principale de celle-ci. L'une selon laquelle le loup est en train de « s'étouffer » et la seconde qui suppose que la cigogne est en train de « l'aider ».

La fable écrite par le binôme 6, à nouveau sur le même modèle que le binôme précédent, indique deux éléments d'interprétation avec « la louve malade » et la cigogne transformée en « docteur » qui tenterait de « la faire guérir ».

Nous pouvons donc en conclure que, lorsque les élèves réalisent un réinvestissement moyen de l'image, qu'il s'agisse de ceux du groupe A ou B, nous retrouvons une ou deux traces d'interprétations uniquement et elles sont assez peu développées contrairement à celles des écrits des binômes réalisant un fort réinvestissement de l'image.

### **2.3 - Séquences narratives créées moyennement appuyées sur l'image**

#### **Analyse des écrits du groupe A :**

La production du binôme 2 du groupe A propose une trame de séquence narrative appuyée sur l'image car elle reprend l'idée du loup malade :

« Un roi loup paresseux mange, boit ... mais jamais court comme les animaux de la prairie. Un jour une cigogne autre vient proposer ses services à sa majesté « maître loup ! vous êtes victime d'une maladie rare, vous avez la maladie du Waque Porc. » « Hein dit le loup fort dépité » et oui mon cher loup, dites vous encore quelques semaines et vous mourrez d'intoxication »

En outre, les élèves procèdent à de nombreux ajouts fictionnels :

« alors dit la cigogne si vous voulez guérir faites comme tous les autres animaux courez, chassez, faites tout l'inverse d'avant. D'accord dit le loup, tout façon je suis prêt à tout.

Un jour plus tard le loup repris ses habitudes et se qui devait arriver arriva, le loup meurt. »

Ils complètent leur écrit avec un dialogue riche et un aspect temporel « un jour plus tard » sans que l'on constate un effet direct de l'image. D'ailleurs, la mort du loup est finalement évoquée, cela peut être déduit comme possibilité mais rien ne le rend absolument évident sur l'illustration.

L'écrit de fiction du binôme 3 montre qu'une part de sa séquence narrative est influencée par l'image car il est question des dents du loup que la cigogne examine et cela se retrouve sur l'image :

« Un jour le loup alla chez la cigogne le dentiste, la cigogne ausculta ses dents et lui dit « mon bon monsieur que vos dents sont laides » le loup vexer parti. »

Cependant, le dialogue et l'intrigue narrative sont enrichis par les élèves :

« La cigogne lui cria « je vous laisse trois mois pour rattraper cette horreur ». Le loup lui répondit « je vous en conjure mes dents seront blanche comme neige ». Trois mois plus tard le loup revint chez la cigogne le dentiste vue qu'il n'avez rien fait »

Le fait que le loup parte et revienne voir la cigogne, l'ellipse « trois mois plus tard » ou encore l'idée que la cigogne ne constate pas de changement sur les dents du loup ne sont pas des éléments visibles sur l'image.

### **Analyse des écrits du groupe B :**

La fable du binôme 1 du groupe B présente une partie de sa narration construite autour de l'action de l'image :

« Un loup a faim. Ce dernier remarque une assiette donc il avale mais se qu'il ne sait pas, c'est que ce qu'il a mangé est toxique. La cigogne le voit et le sauve par gentillesse. Elle prend des heures, des heures mais ce qu'elle veut c'est aider les malades. Quand, elle finit l'opération »

En effet, l'idée d'intoxication du loup et celle de la cigogne qui vient aider le loup à la suite de cette ingestion d'aliments nocifs sont fondées en s'appuyant sur l'illustration.

Pour autant, le binôme d'élèves prend parfois une certaine distance pour venir compléter les apports de l'image :

« Elle attend un long moment jusqu'au moment où le loup se réveille « merci beaucoup pour votre aide. J'arrive, je vous ramène un cadeau » la cigogne dit « vous êtes sûr » « oui » dit le loup. Quand le loup revient, il lui dit « voici ton cadeau, nous allons te manger ». « Pourquoi » dit la cigogne, le renard lui dit « j'ai faim ». »

Nous constatons à nouveau la présence de la temporalité : « elle attend un long moment », puis, un dialogue qui étoffe la matière de la narration pour amener le fait que le loup, accompagné d'un renard, souhaitent manger la cigogne. Cela montre une certaine liberté prise dans le récit et des séquences narratives qui s'éloignent de l'image.

Dans l'écrit du binôme 5, ce qui est visiblement lié à l'image c'est l'ingestion d'un aliment et l'étouffement du loup ainsi que l'aide de la cigogne qui peuvent être déduits de l'image :

« Le lendemain, le loup prit de la nourriture et la cigogne le suivit voyant le loup s'étouffé.

- À l'aide ! dit le loup.

- Si tu me rend ma nourriture, je t'aiderai ! répondit la cigogne.

- D'accord ! repris le loup.

- Promets-le ! reedit la cigogne.

- Je te le promet ! » dit le loup.

A ces mots, la cigogne alla l'aider »

Néanmoins, les séquences narratives sont globalement peu appuyées sur l'illustration, une grande part de la narration s'éloigne de l'image :

« Une cigogne aisée vivait dans une forêt. Elle avait beaucoup de nourriture et un jour un loup passa par là. Il vit la nourriture et fut et à mesure des jours, il voulait de la nourriture. La cigogne remarque le loup revenir de chez elle et compris que c'était lui le coupable. Elle décide donc de le piéger grâce à la nourriture. »

[...]

« à peine fini, le loup la dévora. »

Une longue contextualisation est mise en place avant d'en venir aux éléments de l'image. La cigogne est qualifiée d'« aisée », sa nourriture est abondante, le loup vole cette nourriture et la cigogne lui tend un piège, et enfin, le loup mange la cigogne. Toute cette narration représente un scénario construit par les élèves comportant des éléments issus de l'imagination qui ne sont pas du tout visibles sur l'image.

La production écrite par le binôme 6 présente une partie de son récit inspirée par l'image, la louve malade qui se trouve dans les bois et la cigogne qui tente de lui venir en aide :

« la louve tomba malade. Le lendemain elle appela le docteur Cigogne puis elle essaya plusieurs fois de la faire guérir.

- « Mme. La louve j'ai une mauvaise nouvelle à vous annoncer et cette mauvaise nouvelle et que je n'arrive pas à vous guérir. » »

Mais, nous remarquons que la première partie de la narration qui sert à introduire la raison de la maladie du loup, ainsi que la finalité de l'histoire où le loup dévore la cigogne, ne sont pas suggérées par l'image :

« Un jour une louve se promenait dans des bois et elle vit une proie et cette proie était porteuse de maladie mais comme elle ne le savait pas elle l'a dévora »

[...]

« - « Guérissez-moi ou je vais vous dévorer »

- « NON vous ne me dévorerez pas »

- « AM ! AM !AM ! » »

Finalement, lors d'une moyenne prise en charge du support imagier, les séquences narratives ne sont qu'en partie construites autour de l'image, parfois très

peu. L'ensemble des élèves enrichissent la narration de leur récit à l'aide d'ajouts de dialogues, d'une temporalité ou d'actions non soumises par l'illustration présentée.

## **2.4 - La stéréotypie est plus ou moins présente**

### **Analyse des écrits du groupe A :**

L'écrit du binôme 2 de ce groupe propose une très petite part de stéréotypie lorsqu'il mentionne « le roi loup ». En effet, le statut royal du loup fait référence à sa posture souvent supérieure, particulièrement face aux autres animaux.

La fable du binôme 3 ne présente aucune trace particulière de stéréotypie.

### **Analyse des écrits du groupe B :**

Dans l'écrit du binôme 1 du groupe B, nous retrouvons une forte présence de stéréotypes. En effet, les élèves mentionnent un loup affamé « un loup à faim », une cigogne gentille et bienveillante « la cigogne le voit et le sauve par gentillesse » et un loup et un renard qui dévorent la cigogne « nous allons te manger », « le renard lui dit « j'ai faim ». ».

L'écrit de fiction binôme 5, reprend également plusieurs éléments issus d'un imaginaire collectif, le loup affamé « il voulait de la nourriture », responsable d'un acte malhonnête « c'était lui le coupable » et qui dévore les animaux « le loup la dévora », ainsi que la cigogne gentille « la cigogne alla l'aidé ».

La production écrite par le binôme 6 propose aussi des éléments stéréotypés autour de la louve qui dévore : « elle l'a dévora », « je vais vous dévorer » et de la cigogne bienveillante qui veut « la faire guérir ».



En somme, la stéréotypie présente dans les productions réalisant un réinvestissement moyen de l'image suit le même modèle que celle des binômes procédant à un fort réinvestissement de l'image. Les stéréotypes sont très peu présents voire absents dans les fables du groupe A et ils sont largement représentés dans les productions du groupe B. Une nouvelle fois, le groupe A, possédant des outils d'analyse de l'image, semble avoir un plus petit besoin de recourir à la stéréotypie pour enrichir son écrit tandis que cela paraît indispensable pour le groupe B.

### **3 - REINVESTISSEMENT FAIBLE DE L'IMAGE**

Le réinvestissement faible de l'image est représenté par un écrit unique sur les douze récoltés ; il s'agit de la production du binôme 2 du groupe B, le groupe qui n'a pas effectué l'analyse de l'image en amont.

#### **3.1 - Présence des éléments de l'image faible (personnages, objets, actions, paysage)**

La fable de ce binôme est représentative d'une très faible reprise des éléments de l'image, seuls les deux personnages sont mentionnés : « une cigogne » et « maître Loup ». Ni les actions réalisées par les personnages sur l'illustration, ni les objets présents, ni le paysage ne sont apparents dans ce récit.

#### **3.2 - Les traces d'interprétation de l'image sont peu présentes**

Quant aux traces d'interprétation de l'image, elles sont très peu présentes dans cet écrit de fiction. La seule interprétation apparente serait celle d'un loup qui semble « patraque » car il aurait « du mal à respirer ». Aucune interprétation n'est proposée autour du rôle de la cigogne.

### 3.3 - Séquences narratives riches mais fictionnelles car l'élève s'appuie peu sur l'image

Les séquences narratives proposées par ce groupe représentent une part importante de l'écrit mais sont assez peu appuyées sur l'image. Nous constatons beaucoup de fictionnalisation, une certaine distance est prise avec les apports probables de l'illustration :

« Une cigogne bécétait une pomme, aisément. Quand maitre Loup se montra, il la pourchassa.

[...]

Il saisit son smartphone et parla à l'interphone :

« Oh ! ma cher cigogne, a vous pourchasser, J'ai du mal à respirer. »

Elle arriva en moins de quelques minutes.

« Alors mon loup ! parait-il ce n'est pas la grande forme ? Et bien toutes ces années ou je me suis sauvé voilà votre prix à payé !! »

Et elle partie, ne voulant pas le sauver.

Ce loup à souffert deux jours et est descédé. »

Effectivement, il est d'abord question d'une cigogne qui mange une pomme, puis, d'une poursuite entre celle-ci et le loup, vient ensuite l'introduction d'un outil technologique assez éloigné d'une possibilité, enfin, la cigogne décide de ne pas sauver le loup et celui-ci finit par mourir. Tout cela représente autant d'éléments qui ne résonnent pas avec l'image et qui peuvent même sembler entrer en contradiction avec elle.

### 3.4 - La stéréotypie est représentée

Cette production propose plusieurs éléments pouvant être rattachés à des stéréotypes existants, notamment car le loup chasse la cigogne : « il la pourchasse », « a vous pourchasser » et celle-ci tente d'échapper au loup : « je me suis sauvé ». Nous avons ainsi l'image d'un loup chasseur et de la cigogne représentant l'une de ses proies.

#### 4 - CONCLUSION GENERALE DE L'ANALYSE

Finalement, pour réaliser un bilan plus général de notre analyse, nous pouvons déduire qu'aucun groupe d'élèves n'a totalement ignoré la présence de l'image comme support afin de rédiger une fable. Cependant, la prise en charge de cette image est indéniablement plus faible pour le groupe B qui n'avait pas réalisé de séance d'analyse de l'image en amont de l'écriture de la fable. Seuls deux binômes sur six réalisent un fort réinvestissement de l'image contre quatre sur six pour le groupe A. Les deux autres binômes du groupe proposent un réinvestissement moyen de l'image contre trois pour le groupe B. Le seul binôme à montrer un faible réinvestissement de l'image appartient au groupe B.

D'abord, en observant la présence des éléments de l'image, nous constatons qu'ils sont plus fortement présents dans les productions du groupe A, notamment pour les actions des personnages qui apparaissent dans quatre écrits contre deux pour le groupe B. Cette capacité du groupe A à lire les actions de l'illustration afin de les intégrer à l'écrit semble donc découler de compétences d'analyse de l'image développées en amont grâce à la séance précédant cette activité.

En revanche, la proportion d'intégration d'un paysage ou d'un objet est la même pour les deux groupes, sûrement car le repérage de ces éléments demande une observation moins approfondie que lors d'une analyse des actions des personnages.

Quant aux propositions d'interprétation de l'illustration, la quantité relevée se vaut entre les deux groupes d'élèves. Certains élèves du groupe A restent plus en surface de ce qu'ils observent de l'image, tandis que ceux du groupe B entrent davantage dans une explication plus personnelle de ce qu'ils voient.

Les séquences narratives créées sont riches de part et d'autre, mais nous constatons une nette différence entre celles du groupe A, construites à moitié ou totalement à partir de l'image, et celles du groupe B, montrant souvent une forte fictionnalisation et beaucoup d'ajouts dans la narration sans appui direct sur l'image.

Enfin, le recours à des stéréotypes littéraires, ici la personnification animale dans la fable, est l'élément qui souligne le plus la disparité entre les deux groupes. Son usage

est unanime et fortement présent dans le groupe B alors que le groupe A l'utilise peu voire pas du tout dans certains écrits. Cela pourrait s'expliquer par le fait que le groupe B vient combler son manque d'outils et de compétences d'analyse de l'image par une culture plus personnelle et commune, ce afin de donner du corps et de la légitimité à son écrit de fiction.

Plus généralement, l'image semble tout de même remplir sa fonction de catalyseur créatif car les écrits des élèves proposent majoritairement de riches récits de fiction construits en s'inspirant des éléments présents sur l'illustration. Le cadre fourni par l'image permet aux élèves de développer de nouveaux éléments d'action, des dialogues ou encore une temporalité du récit.

Pour autant, nous constatons que l'image n'est pas le seul facteur produisant un effet sur le contenu des écrits. En effet, le genre de la fable étant assez codifié, nous retrouvons plusieurs éléments liés à l'effet de ce genre tels que la reprise d'éléments formels, un vocabulaire spécifique, la présence de moralités ou encore de retournements de situation propres à la fable.

En somme, les productions des élèves sont riches de toute part. La différence entre les deux groupes ayant réalisé l'expérimentation réside dans le recours à l'image dans leurs écrits. Son réinvestissement est plus important pour le groupe A qui possède des aptitudes à l'analyse de l'image par rapport à l'autre groupe. Cependant, les élèves du groupe B parviennent tout de même à donner de la matière à leur récit de fiction par d'autres biais.

## **DISCUSSION**

## CHAPITRE V - LIMITES ET REVISION DU DISPOSITIF

Afin d'améliorer la qualité des données récoltées dans le but de répondre au mieux à la problématique de départ, le dispositif didactique mis en place gagnerait à être révisé. En effet, nous n'avons pas pu aller au bout du dispositif initialement mis en place pour lequel il s'agissait de faire écrire un groupe d'élèves à partir d'une image et l'autre sans. Il semblerait pourtant très intéressant de pouvoir comparer les écrits d'élèves dans ces deux postures d'écriture afin de juger de la contribution du support imagier.

Pour autant, le dispositif réalisé a finalement permis d'analyser en profondeur le réinvestissement de l'image opéré par deux groupes d'élèves. La richesse de ce dispositif réside dans la possibilité qu'il offre de constater l'importance de guider les élèves dans une analyse de l'image. Cet aspect se retrouve particulièrement lorsque l'on envisage les avantages de la réalisation de séances didactiques intégrant l'image en amont de l'exercice d'écriture. Ces séances permettront simultanément aux élèves de développer des compétences d'observation et à l'enseignant de fournir à ses élèves des outils qui offriront la possibilité de réaliser cette étude de l'image de manière efficace. Ce que l'on peut retenir de l'intégration d'une image comme support afin d'aider les élèves dans un processus d'écriture, c'est que ce support ne fait pas tout, si les élèves ne l'utilisent pas à bon escient et ne l'exploitent pas pleinement, il perdra de sa valeur. En revanche, nous avons constaté que la fictionnalisation et la stéréotypie étaient très représentées par le groupe B et qu'elles venaient indéniablement enrichir l'écrit fictionnel. Il est donc intéressant de se questionner sur la possible stérilisation de l'expression personnelle qu'aurez pu provoquer la séance d'analyse de l'image menée en amont par le groupe A.

Pour aller au bout de cette expérimentation, il serait envisageable de construire un nouveau dispositif didactique qui permettrait de comparer le contenu d'écrits d'élèves selon qu'ils soient réalisés à partir d'une image ou sans image comme point de départ. En l'état actuel du recueil des données et de leur analyse, nous avons pu constater la prise en charge de l'image par les élèves et son effet sur les écrits, mais

nous n'avons pas pu opérer de comparaison afin d'évaluer la richesse et la qualité des écrits grâce à l'apport de l'image.

Aussi, certaines questions de recherche restent en suspens, par exemple, l'enjeu de l'image n'a pu être totalement balayé par ce dispositif, sa capacité à donner l'envie d'écrire ne peut être évaluée par les écrits récoltés faute de productions permettant de réaliser une comparaison avec d'autres écrits produits dans un contexte différent. Il en va de même pour la possibilité que l'image soit un embrayeur d'écriture stimulant l'imagination de départ des élèves. En revanche, les séquences narratives qu'elle permet de créer ont pu être en partie constatées. L'appropriation personnelle des images par les élèves est visible par l'analyse des différentes traces d'interprétation que l'on constate ; mais, la diversité et l'originalité des histoires créées seraient des critères plus intéressants à évaluer en possédant une part d'écrits non réalisés à partir d'une image. Cette expérience réalisée par les élèves rend compte du développement de leurs compétences narratives, particulièrement en termes de construction de personnages, de description d'actions, et de mise en place d'une structure cohérente, éléments que ce dispositif didactique nous permet déjà d'analyser. Le dispositif présenté ici permet véritablement de répondre à l'interrogation autour des compétences d'observation et d'analyse de l'image développées en amont et de montrer leur importance, car elles exercent un effet sur le processus d'écriture de fiction à partir d'une image.

Dans l'optique d'apporter une recherche complète sur l'effet de l'image comme support lors du processus d'écriture de fiction, il s'agirait de penser un autre dispositif qui permettrait de combler les vides laissés par ce dispositif. Un dispositif qui offrirait donc évidemment la possibilité de réaliser une comparaison entre des écrits à partir d'une image comme support et d'autres sans support, mais, qui se concentrerait surtout sur certains éléments de questionnement auxquels nous n'avons pas pu apporter de réponse. Nous pourrions enfin envisager la possibilité de revoir les outils de collecte afin d'y intégrer des questionnaires ou des entretiens dans le but de recueillir le ressenti des élèves vis-à-vis de leur activité d'écriture de fiction soutenue par un support imagier.





## **CONCLUSION**



En définitive, l'écriture de fiction est un domaine qui offre de nombreux horizons à explorer pour enrichir la recherche en didactique du français. Comme nous l'avons montré, de nombreux chercheurs prouvent que cet exercice suscite parfois une résistance lorsqu'il est proposé aux élèves en classe. L'objectif de ce travail de recherche était donc de parvenir à trouver un moyen de lutter contre cette résistance. L'image s'est ainsi imposée à nous comme un médium pouvant remplir cette fonction. En effet, la convergence entre l'image et l'écriture de fiction dans le domaine de la didactique ouvre des perspectives stimulantes quant à l'évolution des processus d'apprentissage. Notre problématique de recherche s'inscrit dans cette dynamique, en mettant en lumière l'impact potentiel de l'utilisation de l'image en tant que support pédagogique sur la qualité narrative des productions des élèves. À travers cette exploration, nous nous sommes penchés sur la manière dont l'image peut servir de catalyseur créatif, suscitant chez les élèves une exploration plus profonde et diversifiée des récits fictionnels.

Le dispositif didactique mis en place visait donc à analyser les écrits produits afin de mettre en lumière les interactions subtiles entre l'image et le processus d'écriture. Pour cela, il s'agissait d'examiner les stimuli visuels et la manière dont ils peuvent nourrir l'imagination des élèves, influencer leurs choix narratifs et ainsi le contenu global de leurs productions. En analysant les productions, nous avons cherché à éclairer les mécanismes par lesquels le réinvestissement de l'image peut enrichir les compétences expressives des élèves, favorisant ainsi leur développement en tant qu'écrivains de fiction. Cependant, pour développer une compréhension plus approfondie des rapports entre l'image et l'écriture fictionnelle, d'autres éléments doivent être analysés à travers des écrits produits dans des contextes différents.

Finalement, en complétant cette recherche par un nouveau dispositif, nous chercherons à identifier de nouveaux leviers créatifs et d'autres points d'ancrage offerts par l'image. L'objet de cette recherche serait donc de parvenir à questionner la didactique de l'écriture de fiction et de contribuer à l'évolution des pratiques enseignantes dans ce domaine didactique, en proposant notamment des stratégies innovantes et riches pour stimuler l'expression créative des élèves.



## **BIBLIOGRAPHIE**



## 1 - BIBLIOGRAPHIE GENERALE

BARRE-DE MINIAC, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, n°113-114, p.29-40.

BERNARDIN, J. (2009). « Faire écrire », paru dans la revue du GFEN.

BIAGIOLI, N. (2017). Écrire à partir d'une image et fabriquer un objet à partir d'un texte : historique et caractéristiques actuelles des pratiques scolaires interartiales. *Pratiques*, n°175-176.

BIAGIOLI, N. (2021). Écritures créatives. Dans Louichon, B., Brillant Rannou, N., Le Goff, F., Fourtanier, M.-J. et Massol, J.-F. (dir.). (2020). Un dictionnaire de didactique de la littérature. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*.

BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture : Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Retz

CADET, C. (1992). L'écriture de fiction dans les différents parcours de formation. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, n°8, p.137-159.

COLAS-BLAISE, M. (2019). Comment penser la narrativité de l'image fixe ? *Pratiques*, n°181-182.

CRINON, J. (2006). L'écriture littéraire et les genres. *Le français aujourd'hui*, n°153, p.17-24.

CRINON, J. (2006). Lire et écrire la fiction : quelques malentendus. *Repères*, n°33, p.61-79.

DEMOUGIN, F. (2012). Image et classe de langue : quels chemins didactiques ? *Linguarum arena*, n°3, p.103-115.

DEVANNE, B. (2006). *Lire, dire, écrire en réseaux : des conduites culturelles*, Bordas Éditions.

FALARDEAU, J.-C. (1974). *Imaginaire social et littérature*, Les Éditions HMH.

GARNIER, F. (1969). Du bon usage de l'image fixe. *Communication Et Langages*, n°4, p.35-42.

GAUTHIER, G. (1984). Image et texte : Le récit sous le récit. *Langages*, n°19, p.9-21.

HEINICH, N. (2005). Les limites de la fiction. *L'Homme*, n°175-176, p.57-76.

LAVOCAT, F. (2016). *Fait et fiction : Pour une frontière*. Seuil.

LEJEUNE, C. (2017). Analyser les contenus, les discours ou les vécus ? À chaque méthode ses logiciels ! *Dunod eBooks*, p.203-224.

LE GOFF, F. & LARRIVÉ, V. (2018). *Le temps de l'écriture. Écritures de la variation, Écritures de la réception*. UGA Éditions.

LEBRETON-REINHARD, M. & GAUTSCHI, H. (2021). « L'image comme support du discours pédagogique dans les apprentissages » : mise en place d'une formation des futurs enseignants et enseignantes à une pratique multimodale raisonnée. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, n°13.

- LEBRUN, M., LACELLE, N. & BOUTIN, J. (2012). *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Presses de l'Université du Québec.
- MANGUEL, A. (2001). *Le livre d'images*. Actes Sud.
- Ministère de L'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Programme du cycle 3 et 4 : en vigueur à la rentrée 2020*.
- ORIOLE-BOYER, C. (2002). *Lire-écrire avec des enfants*. Bertrand-Lacoste.
- PELLETIER, J. (2008). La fiction comme culture de la simulation. *Poétique*, n° 154, p.131-146.
- PLANE S. & DUFAYS J-L. (2009) « Écriture de fiction : vers de nouvelles problématiques didactiques ». *L'écriture de fiction en classe de français*. Dyptique, Presses Universitaires de Namur, p.13-28.
- PLANE, S. (2006). L'écriture de fiction existe-t-elle ? *Repères*, n°33, p.7-19.
- PLANE, S. & CASTAGNET-CAIGNEC, S. (2016). Écrire, restituer, transposer, devenir auteur : qu'est-ce qui est en jeu pour des collégiens ? le cas particulier de l'écriture à partir de films. *SHS web of conferences*, 27, 07014.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, p. 122-151. Éditions du CRP.
- SCHAEFFER, J-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Seuil.
- TAUVERON, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le Français aujourd'hui*, n° 157, p.75-82.
- VYGOTSKI, L. (1934). *Pensée et langage*. La Dispute.



# **ANNEXES**



## **Annexe 1 : Les données récoltées**

### **Groupe A**

#### **Binôme 1 :**

« Le loup soigner par une cigogne. » en (2024.)

Un loup tombe malade à cause des baies empoisonnées qu'il a ingéré, et appelle son médecin, la cigogne.

« Pouvez-vous venir me soigner dans la prairie ailée, lui dit-il.

- Qu'avez-vous manger pour que je vienne vous soigne ?

- J'ai avalé des baies empoisonnées.

- Je me mets tous de suite en route vers la prairie ailée. »

Une fois sur place, elle le soigna en enfonçant son long bec dans la gueule du loup. Et elle en sorti les baies empoisonnées.

Le loup enfin sauvé remercia la cigogne en lui offrant une tasse de thé.

Même les animaux on besoin d'un medecin.

#### **Binôme 2 :**

Un roi loup paresseux mange, boit ... mais jamais court comme les animaux de la prairie. Un jour une cigogne autre vient proposer ses services à sa majesté « maître loup ! vous êtes victime d'une maladie rare, vous avez la maladie du Waque Porc. « Hein dit le loup fort dépité » et oui mon cher loup, dites vous encore quelque semaines et vous mourez d'intoxication » « Quoi dit le loup » alors dit la cigogne si vous voulez guérir faite comme tout les autres animeaux courez, chassez, faite tout l'inverse d'avant. Daccord dit le loup, tout façon je suis prêt a tout. Un jour plus tard le loup repris ses habitud et se qui devait arriver arriva, le loup meurt.

Morale : Qui ne pas confiance aux amis perdent tous dans la vie !

### Binôme 3 :

#### Le loup et la cigogne

Un jour le loup alla chez la cigogne le dentiste, la cigogne auscultait ses dents et lui dit « mon bon monsieur que vos dents sont laides » le loup vexé parti. La cigogne lui cria « je vous laisse trois mois pour rattraper cette horreur ». Le loup lui répondit « je vous en conjure mes dents seront blanches comme neige ». Trois mois plus tard le loup revint chez la cigogne le dentiste vu qu'il n'avait rien fait

Ne dit pas que tu vas faire quelque chose alors que tu es sûr de ne jamais le faire

### Binôme 4 :

#### La cigogne dentiste

Maître Loup ayant mangé toutes les friandises du village, il ne se rendit pas compte de l'atroce douleur que pouvait lui causer cette exquise friandise. De retour chez lui il sentit sa bouche s'édentait, alors il se rua sur son téléphone pour prendre un rendez-vous sur Doctolib la cigogne. Le lendemain il se leva de bonne heure pour aller au cabinet de la cigogne arrive et dit « Monsieur loup à vous » le loup ouvrit sa gueule la cigogne rentre son bec dans la gueule du loup quand il sortit il eut une morale en tête.

Une dent ne vaut un bonbon.

### Binôme 5 :

#### Le loup et la cigogne

- Dans une forêt, près d'un étang un loup est venu s'amuser.
- En courant il a trébuché et il s'est coincé la patte dans un terrier de lapin.
- il ne sans sort pas il cris

- « à l'aide ! »
- Une cigogne le voit puis décide de l'aider elle sort du terrier elle le porte et le met assis elle lui ouvre sa gueule puis lui donne un médicament.
- le loup la remercie
- elle lui répond « avec plaisir petit loup !! »
- puis il rentre chez lui en boitant.

Morale : toujours regarder où l'on met les pieds.

### Binôme 6 :

« Le loup et la cigogne »

Le loup pour se montrer plus digne de sa statue invita son hôte la cigogne. Le repas fut petit car le loup lui donna son dîner dans de plates assiettes. Son hôte la cigogne retourna à jeun à son nid. Pour lui rendre elle l'invita. Le loup sentit la bonne odeur de la viande mise en menu morceau mais cela était disposé dans des vases. Le loup ne put pas en manger mais il eut un soudain mal de ventre et se reposa. Pendant qu'il dormait la cigogne mangeait le dîner du loup qui disposait dans sa bouche. Quand le loup se réveille la cigogne dit « cher loup si tu fais une mauvaise chose à l'un n'en n'attend pas moins de l'autre ».

Le loup retourna à sa maison et dit « cher trompeur c'est pour vous que j'écris attendez vous à la pareil ».

### **Groupe B**

#### Binôme 1 :

Le loup et la cigogne

Un loup a faim. Ce dernier remarque une assiette donc il avale mais se qu'il ne sait pas, c'est que ce qu'il a mangé est toxique. La cigogne le voit et le sauve par gentillesse.

Elle prend des heures, des heures mais ce qu'elle veut c'est aider les malades. Quand, elle finit l'opération. Elle attend un long moment jusqu'au moment où le loup se réveille « merci beaucoup pour votre aide. J'arrive, je vous ramène un cadeau » la cigogne dit « vous êtes sûr » « oui » dit le loup. Quand le loup revient, il lui dit « voici ton cadeau, nous allons te manger ». « Pourquoi » dit la cigogne, le renard lui dit « j'ai faim ».

Moralité

Ne jamais être trop gentil avec les autres car ça peut se retourner contre soi même si c'est pour aider.

Binôme 2 :

« La cigogne et le loup »

Une cigogne bécétait une pomme, aisément. Quand maitre Loup se montra, il la pourchassa.

La cigogne mécontente s'en alla titubante.

Quelqu' jours plus tard, Maitre Loup fut patraque. Ses poumons allaient faner, comme une fleur en été.

Il saisit son smartphone et parla à l'interphone :

« Oh ! ma cher cigogne, a vous pourchasser, J'ai du mal à respirer. »

Elle arriva en moins de quelques minutes.

« Alors mon loup ! paraît-il ce n'est pas la grande forme ? Et bien toutes ces années ou je me suis sauvé voilà votre prix à payé !! »

Et elle partie, ne voulant pas le sauver.

Ce loup à souffert deux jours et est déscédé.

Morale : Si vous faite du mal à quelqu'un, n'attendait pas de bien de cette personne !

Binôme 3 :

« Le loup et la cigogne »

Maître Loup vue une cigogne bien dodue.

Il se mît en tête de la manger,

Pour son dîner.

Il entreprit de faire semblent

De s'étouffer avec un gros caillou.

Le loup hurla « À l'aide, venez m'aider ».

La cigogne ayant cru à sa ruse,

se précipita pour l'aider.

« Tenez bon j'arrive ».

La cigogne se mît à essayer

D'enlever le gros caillou.

La cigogne n'ayant pas cru à sa ruse

dit à maître Loup

« J'y suis presque ».

La cigogne ayant bien compris

la ruse de maître Loup pour la manger.

Elle se mit à égorgé

maître loup avec son bec.

Moralité : Si tu veux piéger quelqu'un,  
soit assez rusé pour ne pas te faire piéger !

Binôme 4 :

« Le loup et la cigogne »

Un loup ayant englouti

Une dizaine d'animaux,

Faillit perdre la vie  
En mangeant trop d'agneaux.  
Une cigogne vit le loup  
Et alla le guérir.  
Elle mit son bec à l'intérieur de son cou  
Pour lui faire sortir  
Des lapins, des lièvres et tout le nécessaire.  
Mais le loup mordit la cigogne et son goût pouvait lui plaire  
« Ah, ah, ah ! Que c'est bon ! »  
Et il repartit dans la forêt tout rond.

Apprenez que tout flatteur  
Peut se retourner contre vous  
Et que les menteurs  
Peuvent vous faire de mauvais coups.

#### Binôme 5 :

« La promesse du loup »

Une cigogne aisée vivait dans une forêt. Elle avait beaucoup de nourriture et un jour un loup passa par là. Il vit la nourriture et fur et à mesure des jours, il voulait de la nourriture. La cigogne remarque le loup revenir de chez elle et compris que c'était lui le coupable. Elle décide donc de le piéger grâce à la nourriture. Le lendemain, le loup prit de la nourriture et la cigogne le suivit voyant le loup s'étouffé.

- À l'aide ! dit le loup.
  - Si tu me rend ma nourriture, je t'aiderai ! répondit la cigogne.
  - D'accord ! repris le loup.
  - Promets-le ! reedit la cigogne.
  - Je te le promet ! » dit le loup.
- A ces mots, la cigogne alla l'aider et à peine fini, le loup la dévora.



Il ne faut pas faire confiance aux mauvaise personne qui font des promesses qui ne valent rien.

Binôme 6 :

« Le loup et la cigogne »

Un jour une louve se promenait dans des bois et elle vit une proie et cette proie était porteuse de maladie mais comme elle ne le savait pas elle l'a dévora et la louve tomba malade. Le lendemin elle appelas le docteur Cigogne puis elle éssayas plusieurs fois de la faire guérir.

- « Mme. La louve j'ai une mauvaise nouvelle à vous annoncer et cette mauvaise nouvelle et que je n'arrive pas à vous guérir. »
- « Guérissez-moi ou je vais vous dévorer »
- « NON vous ne me dévorerez pas »
- « AM ! AM !AM ! »

Morale : Ne jamais contrariés une louve malade

## Annexe 2 : Grilles d'analyse

	Groupe A	Groupe B
Personnages		
Objets		
Paysages		
Actions		

	Groupe A	Groupe B
Traces d'interprétation de l'image		
Séquences narratives créées à partir de l'image		
Stéréotypie (loup méchant, cigogne gentille)		

## Annexe 3 : Exemple d'un écrit d'élève manuscrit

Le loup soigné par  
 une cigogne. 77  
 en (2024)

Un loup tombe malade à cause de baies empoisonnées  
 qu'il a ingérées, et appelle son médecin, la cigogne.

« Pouvez-vous venir me soigner dans la prairie aillée, lui dit-il.

- Qui avez-vous mangé pour que je vienne vous soigner ?

- J'ai avalé des baies empoisonnées.

- Je me mets tous de suite en route vers la prairie aillée. 77

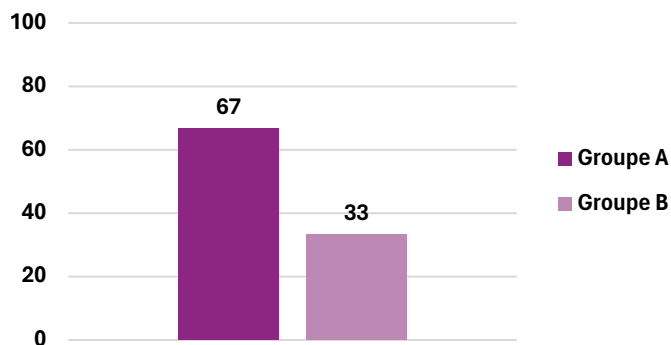
Une fois sur place, elle le soigna en enfonceant son long bec  
 dans la queue du loup. Et elle en sorti les baies empoison-  
 nées.

Le loup enfin sauré remercia la cigogne en lui offrant  
 une tasse de thé.

Même les animaux ont besoin d'un médecin.

### Annexe 4 : Tableaux d'analyse du réinvestissement de l'image

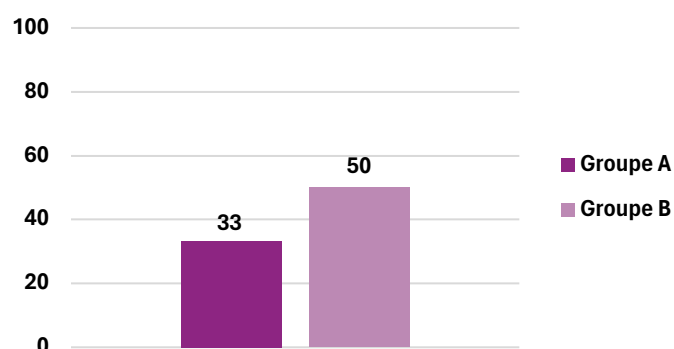
#### Réinvestissement fort de l'image des groupes A et B (N=6)



Éléments de l'image	Groupe A	Groupe B
Personnages	+++	+++
Objets	+	-
Paysage	++	+
Actions	+++	+++

Critères de prise en charge de l'image	Groupe A	Groupe B
Traces d'interprétation de l'image	++	+++
Séquences narratives à partir de l'image	+++	++
Stéréotypie	+	+++

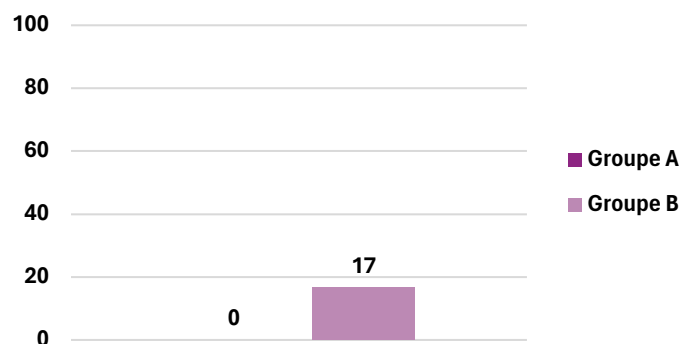
#### Réinvestissement moyen de l'image des groupes A et B (N=6)



Éléments de l'image	Groupe A	Groupe B
Personnages	+++	++
Objets	-	+
Paysage	+	++
Actions	-	-

Critères de prise en charge de l'image	Groupe A	Groupe B
Traces d'interprétation de l'image	++	+
Séquences narratives à partir de l'image	+	±
Stéréotypie	+	+++

#### Réinvestissement faible de l'image des groupes A et B (N=6)



Éléments de l'image	Groupe A	Groupe B
Personnages		+++
Objets		-
Paysage		-
Actions		-

Critères de prise en charge de l'image	Groupe A	Groupe B
Traces d'interprétation de l'image		+
Séquences narratives à partir de l'image		-
Stéréotypie		++



