

REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

159 | avril-juin 2007

Politique et rhétoriques de l'« École juste » avant la
Cinquième République

Esquisse d'un dialogue entre didactique de l'écrit et critique génétique : l'élève « auteur- dessinateur »

Outline of a dialogue between the didactics of written work and genetic criticism

*Esbozo de un diálogo entre didáctica de lo escrito y crítica genética: el alumno
“autor-dibujante”*

*Ansatz eines Dialogs zwischen Didaktik des Schriftlichen und genetischer Kritik:
der Schüler als „Autor-Zeichner“*

Olivier Lumbroso



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1151>

DOI : 10.4000/rfp.1151

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2007

Pagination : 119-137

ISBN : 978-2-7342-1090-0

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Olivier Lumbroso, « Esquisse d'un dialogue entre didactique de l'écrit et critique génétique : l'élève « auteur-dessinateur » », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 159 | avril-juin 2007, mis en ligne le 01 avril 2011, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1151> ; DOI : 10.4000/rfp.1151

Esquisse d'un dialogue entre didactique de l'écrit et critique génétique : l'élève « auteur-dessinateur »

Olivier Lumbroso

Dans la classe de français, le brouillon reste souvent mal utilisé par les élèves, qui parviennent difficilement à modifier leurs écrits. Comment dès lors repenser des pratiques du brouillon plus efficaces et stimulantes, grâce auxquelles celui-ci soit une réelle exploration de l'écriture à tous ses niveaux ? Pour instaurer une pratique et une culture du brouillon, qui tienne compte de toutes les données d'une communication littéraire qui fait sens à travers la prise en compte d'un projet esthétique, d'un acte de création en devenir et d'une mise en texte, cet article se propose de repenser le brouillon scolaire à la lumière des manuscrits d'écrivains, notamment ceux des « écrivains-dessinateurs », et au moyen des outils de la critique génétique. Comment le croquis de fiction construit chez l'enfant cette fois une posture nouvelle et dialogique face à l'écriture littéraire, grâce à ce langage hybride, à la fois verbal et iconique ?

Descripteurs (TEE) : dessin, élaboration de moyens d'enseignement, écriture, illustration, production sociale du savoir.

Je ne sais pas d'art qui puisse engager plus d'*intelligence* que le dessin.

Paul Valéry *

À l'école, l'activité graphique reste souvent déso-lidarisée de l'écriture narrative. Des pistes, non-didactiques, à l'origine, et susceptibles de transferts raisonnés, restent à suivre du côté du brouillon littéraire, selon les perspectives de la critique génétique, cette discipline scientifique qui étudie les proces-

sus de création dans les manuscrits des écrivains (Grésillon, 1993 ; Biasi, 2002). En effet, là où l'école conserve encore une séparation entre le langage graphique et le langage verbal, la critique génétique ouvre des horizons sur des pratiques d'écriture qui abouchent les deux systèmes sémiotiques

* Paul Valéry, *Degas, danse, dessin*. Paris : Gallimard, 1965, p. 129

et dévoilent des artistes baptisés un peu maladroitement « écrivains-dessinateurs ». La maladresse de la formule réside dans son ambiguïté, car loin de juxtaposer deux activités, l'originalité de la démarche réside dans leur intrication transgressive au cours de la genèse des œuvres, dans laquelle, comme l'explique Serge Sérodes (1996), les dessins d'écrivains constituent des blocs d'altérité qui dérangent. Cette étude se demandera si ce langage hybride, grapho-verbal, ne prend sens que chez les écrivains, s'il faut-il se limiter à son usage chez les scripteurs-experts ou si, au contraire, il peut aider aussi des enfants débutants, en milieu scolaire, à entrer dans les apprentissages de l'écriture.

LANGAGE GRAPHIQUE ET CRITIQUE GÉNÉTIQUE

Au ^{xix}^e et au ^{xx}^e siècles, nombreux sont les écrivains qui pratiquent simultanément l'écriture et le dessin. Victor Hugo lègue à la Bibliothèque Nationale une œuvre iconique magistrale, constituée autant de croquis sommaires, auxiliaires de la mémoire du voyageur, que de caricatures satiriques ou de lavis, donnant forme aux visions architecturales qui le hantent. Chez Stendhal, Flaubert et Zola, le croquis topographique peut accompagner la production : la *Vie de Henry Brulard* utilise le croquis comme un catalyseur de la mémoire des sensations, que l'autobiographe cherche à faire renaître. Les manuscrits d'*Hérodias*, de Flaubert, montrent quelques croquis de la forteresse de Machærous : l'écrivain s'appuie sur une représentation visuelle du site avant d'en réaliser la transcription verbale qui assemble les points de vue du narrateur et d'Antipas (Grésillon, Lebrave & Fuchs, 1991). Dans ses notes d'enquête sur le terrain, Zola esquisse les lieux qu'il visite puis retravaille le croquis documentaire dans le sens de la fiction : les formes évolutives, les ajouts verbaux forment, par le jeu des sédiments, la boîte noire de la création en marche du roman. Zola offre un cas intéressant d'intrication entre le croquis préparatoire et l'écriture romanesque, en deçà d'une ambition plastique, mais au-delà d'une simple vision illustrative (Lumbruso & Mitterand, 2002). Chez les trois auteurs, le croquis est topographique : il constitue un support physique pour concevoir l'espace et le projeter comme objet d'écriture, tout en favorisant le conditionnement mental et visuel qui aide à ressentir un environnement. Le ^{xx}^e siècle a offert aux formes graphique d'autres rapports, poursuivant l'émergence d'esthétiques hybrides : Apollinaire revisitant le calligramme, Michaux scru-

tant « l'espace du-dedans » au moyen de la peinture, Valéry associant le croquis à l'expérience poétique du langage, ou Perec construisant *La Vie mode d'emploi* au moyen de carrés mathématiques. Pour rendre compte de la richesse de cette interaction, il faudrait réciproquement prendre le point de vue de l'histoire de l'art et étudier les lettres encadrées de croquis d'un Vincent Van Gogh, les écrits de Courbet, Rops ou Dubuffet. La palette et l'écrivoire ne cessent donc de dialoguer chez les peintres comme chez les écrivains, depuis que notre civilisation occidentale s'est libérée du principe de l'*Ut pictura poesis* d'Horace, le fondement théorique de l'art de la Renaissance. Celui-ci avait conduit à privilégier la peinture narrative, avant que *Le Laocoon* de Lessing au ^{xviii}^e siècle ne démontrât l'autonomie des arts plastiques. En distinguant le pictural et le littéraire, Lessing a facilité la naissance de l'écrivain-dessinateur, fondateur d'un code mixte dépassant les frontières, et jouant de la concurrence autant que de la connivence de deux langages autonomes (1).

Cette piste génétique, au croisement du texte et de l'image, propose des investigations originales du dessin chez l'élève, distinctes des approches strictement esthétiques (Luquet, 1984 ; Mèredieu, 1990), si l'on parvenait à construire un dialogue fructueux entre la didactique de l'écrit, la génétique des textes et la sémiotique iconique (2). Car cette voie nouvelle s'écarte d'une pratique pédagogique qui consisterait à prendre appui sur des images déjà constituées (vignettes, albums, photographies) pour lire et écrire. De fait, elle incite à reprendre dans un contexte génétique les termes du débat, vivement tranché par Jean Hébrard, qui concluait, au sujet de l'album, que « pareils supports font parler, mais n'aident pas à produire un texte. » (Chartier, Clesse & Hébrard, 1998, p. 37) Dans le cas qui nous intéresse, l'élève qui écrit est non seulement producteur de son croquis, mais est libre de le commenter, de le triturer au point d'en faire un brouillon expérimental, graphique et verbal au cours de son soliloque créateur. Derrière la question du croquis envisagé comme pratique littéraire importée, s'affirme un présupposé à expliciter : l'existence d'un *continuum* de compétences et de procédés mentaux entre le scripteur-expert et le scripteur-débutant. Contrairement aux héritiers d'une conception néo-romantique, tenants d'une fracture esthétique entre l'artiste, dont le génie créateur demeurerait insondable, et l'écriture scolaire réduite à une technique rédactionnelle, les travaux récents en cognition et en didactique de la littérature montrent une continuité de processus entre « l'expert », qui les possède et le « débutant » qui les construit (Borillo

& Goulette, 2002). Dès lors, estime-t-on que le jeune scripteur stimulera d'autant mieux son goût à écrire qu'il aura accès à une véritable posture « d'auteur », ne lui refusant pas l'attention et l'intention esthétiques (Tauveron, 2005).

Cette étude cherche donc à comprendre comment le jeune élève, qui s'approprie le langage graphique révèle, par une exploration tâtonnante, la puissance de ce langage mixte, parfois bénéfique, parfois responsable de conflits cognitifs et textuels dans les brouillons stimulant chez l'élève une attitude réflexive, et dont l'écrivain parvient plus aisément, en apparence seulement, à se faire un outil performant.

PROCESSUS GÉNÉTIQUE ET LANGAGE GRAPHIQUE CHEZ L'ÉLÈVE

Les productions écrites, réalisées en classe par des écoliers de cycle III, intègrent le croquis fictionnel au cours de leur genèse (3). Un premier sujet de rédaction a été écrit sans convoquer le croquis, afin d'obtenir une image initiale du profil de chacun (passation 1) ; un second a seulement proposé, aux volontaires, le recours à un croquis afin d'assister l'écriture (passation 2) ; un troisième et un quatrième sujets ont imposé le croquis à tous (passations 3 et 4). Les trois premiers ont investi des éléments du conte merveilleux. La structure des sujets était identique afin de rendre possible la comparaison des productions : dans chaque situation, une jeune fille (Jeanne, Angélica, Angélique) est enlevée par un personnage puissant (une sorcière, un roi, un seigneur) et pour des motifs précis (la jalousie, la possession, etc.), puis sauvée par une amie ou un chevalier. Toutefois, les lieux diffèrent sensiblement dans les trois sujets pour observer des configurations graphiques différentes : la grande maison de la sorcière Graziella, un donjon, puis un château au sommet d'une colline. Le quatrième sujet se distingue des autres, dans la mesure où il propose aux élèves de raconter la visite d'une petite fille et de sa maman dans un grand magasin de deux étages le jour des soldes : les visées étant narrative et descriptive, on modifiait ainsi le rapport au croquis. Quelques semaines plus tard, un questionnaire réflexif a permis de mieux connaître les stratégies graphiques et textuelles mises en œuvre et commentées par les enfants eux-mêmes, concernant la chronogénèse iconique de la dernière production (quand as-tu réalisé ton dessin ? quand l'as-tu modifié ?, etc.) et les fonctions génétiques (en quoi le dessin t'a-t-il aidé ou gêné ?).

Comparaison des quatre passations

L'analyse comparée des quatre passations révèle des corrélations fortes entre les pratiques scripturales, graphiques et l'avis des élèves, émis lors des entretiens. Quatre types de jugement ont été donnés sur le rôle du croquis : dessiner donne des idées (5 élèves sur 24), dessiner aide à se repérer (12 sur 24), dessiner aide à mieux voir grâce à une vision d'en « haut » (3 sur 24), enfin dessiner ne sert à rien (4 sur 24). Seul un élève, Pierre, croise deux catégories : le dessin l'aide, dit-il, autant à inventer qu'à construire son récit. Parmi les enfants qui estiment le dessin inutile, certains, comme Nicolas et Arthur, invoquent sa redondance, dans la mesure où suffit l'imagerie mentale, tandis que Chloé ne parvient pas à être plus inspirée devant un croquis, qui semble même la bloquer.

Il est possible de confronter ces avis à une étude précise des productions. Le tableau I (p. 122) propose une analyse, par élève, de chaque écrit, selon trois critères :

- la qualité de l'invention (péripiéties, rapport aux modèles-types, etc.)
- l'organisation des parcours (expression du déplacement dans l'espace)
- la taxinomie spatiale (relations topologiques entre les lieux, « à côté », « en haut », « en bas », « plus loin », etc.).

Ces entrées ont été choisies pour leur pertinence après lecture des productions. Pour chaque évaluation, qui va du « - » (critère manquant) au « ++ » (réalisation pertinente du critère), il est indiqué si le dessin de l'enfant est de nature schématique (un plan topographique et géométrique, noté « DS »), figurative (représentation mimétique d'un paysage, d'un bâtiment, d'un personnage, notée « DF ») ou s'il imbrique les deux types (un lieu géométrique habité par un personnage dessiné, etc., noté « DSF »). Statistiquement, la répartition du type de dessin selon les sujets aboutit aux résultats suivants (après le pourcentage, est indiqué le nombre d'élèves) :

Production	Consigne	Dessin schématique	Dessin figuratif	Dessin mixte
Écrit n° 2	Dessin facultatif	91 % (10)	0 % (0)	9 % (1)
Écrit n° 3	Dessin imposé	48 % (11)	22 % (5)	30 % (7)
Écrit n° 4	Dessin imposé	59 % (13)	9 % (2)	32 % (7)

Tableau I. – Types de dessins et spatialité narrative

Production	Inventivité narrative				Construction des parcours				Taxinomie spatiale			
	P1	P2	P3	P4	P1	P2	P3	P4	P1	P2	P3	P4
Alye	+	+ DS	+ DS	- DS	+	++ DS	+ DS	++ DS	-	- DS	- DS	- DS
Amélie	+	+	- DS	+ DS	+	+	+ DS	++ DS	+	+	+ DS	++ DS
Anthony	+	+	+ DF	- DSF	-	-	+ DF	+ DSF	-	-	- DF	- DSF
Antoine	+	+ DS	- DSF	+ DS	+	+ DS	+ DSF	++ DS	-	+ DS	+ DSF	++ DS
Arthur	+	+ DS	- DSF	- DSF	+	+ DS	- DSF	- DSF	+	+ DS	- DSF	- DSF
Camille	-	+	+ DS	A	-	+	+ DS	A	-	-	+ DS	A
Capucine	-	+ DS	+ DS	- DS	-	+ DS	++ DS	++ DS	-	+ DS	++ DS	+ DS
Cheyenne	+	A	- DFS	- DFS	-	A	++ DFS	++ DFS	-	A	+ DSF	+ DFS
Chloé	+	A	-	- DFS	+	A	+ DS	- DFS	-	A	+ DS	+ DFS
Fiona	+	A	- DS	- DSF	-	A	+ DS	+ DSF	-	A	- DS	- DSF
Gaétan	+	+	+ DS	- DS	-	-	+ DS	+ DS	+	-	- DS	- DS
Jihen	+	+	+ DS	- DF	-	-	+ DS	- DF	-	-	- DS	- DF
Lydie	+	+ DS	+ DSF	+ DS	+	+ DS	- DSF	+	-	++ DS	- DSF	+ DS
Manon	+	+	- DF	- DS	-	+	- DF	- DS	+	-	- DF	- DS
Nicolas	+	+	- DS	+ DS	+	+	+ DS	++ DS	-	+	+ DS	+ DS
Nina	+	- DS	- DF	A	+	+ DS	- DF	A	+	+ DS	- DF	A
Ninon	+	+ DS	- DS	- DS	+	+ DS	+ DS	+ DS	-	+ DS	+ DS	- DS
Olivier	-	+ DS	++ DS	+ DS	-	- DS	- DS	+ DS	-	- DS	- DS	- DS
Ophélie	+	+	+ DF	- DSF	+	+	+ DF	- DSF	-	-	+ DF	- DSF
Pierre	+	+	++ DSF	- DS	+	+	+ DSF	+ DS	-	-	- DFS	- DS
Quentin	+	++ DS	++ DS	+ DS	-	+ DS	+ DS	+ DS	-	+ DS	+ DS	+ DS
Rodolphe	+	+ DS	+ DSF	- DS	-	+ DS	- DSF	+ DS	-	- DS	- DSF	- DS
Sabrina	A	+ DSF	- DF	+ BD	A	+ DSF	-	- BD	A	- DSF	- DF	- BD
Wendy	+	+	- DSF	- DSF	+	+	- DFS	- DSF	-	-	- DFS	- DSF

DS : dessin schématique / DSF : dessin schématique-figuratif / DF : dessin figuratif

Il apparaît que les premiers volontaires, qui sont naturellement allés vers la réalisation du croquis, ont produit un plan schématique et abstrait. Cette primauté perdue par la suite, même si le dessin mixte, dans les situations imposées, montre des productions utilisant les deux moyens pour visualiser et imaginer. Au-delà de cette répartition, qu'en est-il de la portée de ces types de dessins sur le récit de chaque élève, compte tenu des critères sélectionnés ?

Les situations observables sont les suivantes :

1/ Pour six élèves (Rodolphe, Mina, Chloé, Fiona, Ninon & Cheyenne), la qualité de la construction spatiale du parcours et l'inventivité narrative sont *inversement proportionnelles* quels que soient la forme de sujet et le type de dessin. Soit l'invention diminue et la cohérence du déplacement augmente, soit l'imagination est débridée et la construction davantage délaissée. Le dessin aide l'une ou l'autre des deux composantes mais de façon exclusive, comme si le scripteur ne pouvait embrasser l'ensemble des deux contraintes.

2/ Pour deux élèves (Amélie & Aye), la règle des « vases communicants » ne vaut pas pour la dernière production. Pour Amélie, élève douée, le dessin, ici, possède vraiment un sens : il aide à résoudre le problème concret de la combinaison des parcours, il soutient la mémoire, contrairement aux deux sujets précédents, plus « faciles », où le croquis s'avérait, à son niveau, inutile. Dès lors, Amélie est-elle stimulée par cette situation nouvelle d'écriture où le jeu des parcours ouvre des pistes nouvelles à son imagination car perturbe ses horizons d'attente littéraires.

3/ Pour deux élèves (Lydie & Antoine), la règle des « vases communicants » ne vaut que dans le seul cas d'un dessin schématique figuratif (DSF). L'apport est notable sur les deux plans de l'imagination et de la construction avec le type schématique pur. Le DSF semble, chez eux, constituer un pôle d'absorption esthétique qui les tire vers les arts graphiques et visuels.

4/ Pour huit élèves (Capucine, Gaétan, Olivier, Quentin, Anthony, Camille, Pierre & Nicolas), le croquis améliore les productions pour l'ensemble des critères évalués : il peut préciser la visée de l'écrit (écrire un récit et non un dialogue), il construit la cohérence du parcours spatial qui distribue les scènes des péripéties, il aide à « s'y retrouver », à mieux voir « d'en haut » et à mieux maîtriser les positions dans l'espace, sans altérer l'inventivité.

Ces apports se vérifient, pour ces élèves, avec les trois types de dessins.

5/ Pour six élèves (Manon, Jihen, Arthur, Ophélie, Sabine & Wendy) le dessin n'apporte pas une aide conséquente et peut même devenir un inconvénient. Il détériore l'invention, soit par manque de motivation, soit par un déplacement de la motivation vers la pratique graphique esthétique : le texte peut perdre en cohérence jusqu'à la fragmentation et l'inachèvement.

En résumé, le dessin à dominante schématique semble être mieux identifié par les élèves comme « un outil pour écrire » et paraît globalement améliorer la qualité générale de la production, en activant des capacités qui ne renvoient pas expressément à des apprentissages effectués précédemment en classe : par exemple, le dessin catalyse le déclinement d'un lexique du parcours connu depuis longtemps. De plus, le dessin figuratif, s'il reste parfois utile pour certains enfants dans le cadre de sujets « classiques » convoquant le conte et ses ingrédients typiques, s'avère peu efficace dans le cas d'un sujet plus descriptif et moins dynamique sur le plan narratif, comme le montre la dernière passation. Toutefois, il ne s'agit pas de bâtir une dichotomie entre une représentation abstraite et opératoire qui serait valorisée, d'un côté, et une représentation mimétique et figurative dévalorisée de l'autre. Le cas des dessins mixtes, intégrant les deux modes d'expression, illustre la complexité des stratégies qui se mettent en place chez ces scripteurs. Les six élèves, cités en dernier, n'ont peut-être pas eu le temps de les assimiler tant les compétences grapho-verbales peuvent rendre la tâche d'écriture plus difficile que jamais. Il faut insister là-dessus : ces enfants sont seulement en phase de découverte d'un langage nouveau et d'une pratique innovante, qu'il s'agit maintenant d'étudier de plus près.

Sémiotique graphique

Il semble intéressant de voir comment l'enfant s'approprie l'espace de la page au moyen des formes dessinées qui condensent en deux dimensions la richesse du monde visuel tridimensionnel. De ce point de vue, le cadrage, la morphologie des tracés et les commentaires verbaux trouvent dans ce contexte des caractéristiques particulières. Sur les cinquante-quatre croquis récoltés, une dichotomie apparaît assez nettement entre ceux à dominante configurative (DS), pouvant intégrer des éléments figuratifs (DSF) et ceux à dominante figurative (DF), qui impliquent des pratiques d'écriture distinctes.

Croquis 1



Dessin à dominante configurative

Dans le premier cas, l'enfant s'en sert afin de penser la distribution des lieux, le parcours des personnages, la distribution des pièces dans la topographie. Il ne cherche pas à figurer les protagonistes ou à seulement imiter des réalités référentielles, observables dans le monde. Le croquis vise essentiellement dans ce cas à construire une *configuration* des lieux, même si l'enfant, spontanément, peut épisodiquement figurer un personnage, comme le fait Sabrine dans les motifs graphiques qu'elle dessine **[croquis 1]** : établir un plan des lieux en surplomb afin de suivre la route du chevalier qui arrive au château, représenter celui-ci fron-

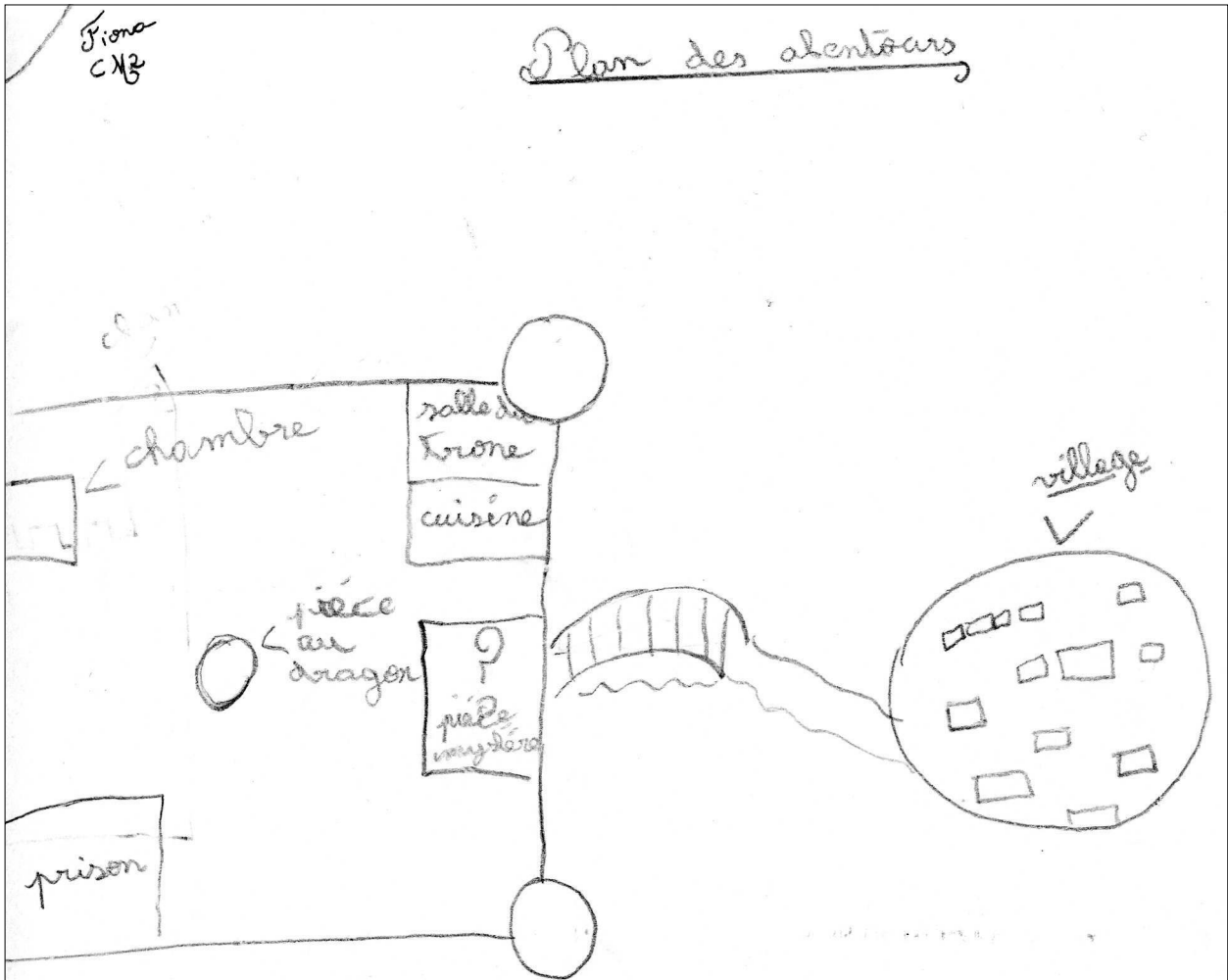
talement, puis le compléter par un plan intérieur pour organiser la bataille, relier ces visions par le portrait du monstre dont les formes s'enlacent aux autres croquis.

Deux principes constructifs reviennent dans les croquis baptisés « configuratifs » : celles du cadrage et du centrage.

Le cadrage graphique

Parfois rendu redondant par un tracé de bordure autour de la feuille, le cadrage est une opération inaugurale qui reflète déjà la stratégie de lecture de l'énoncé du sujet. Si certains élèves se focalisent sur un lieu-cadre autonomisé, comme le « château »,

Croquis 2*



* Pour des commodités de mise en page, le croquis n° 2 a été redimensionné de sorte que le « village » n'apparaît plus, comme dans le dessin original, au centre de la feuille mais à droite [NdE].

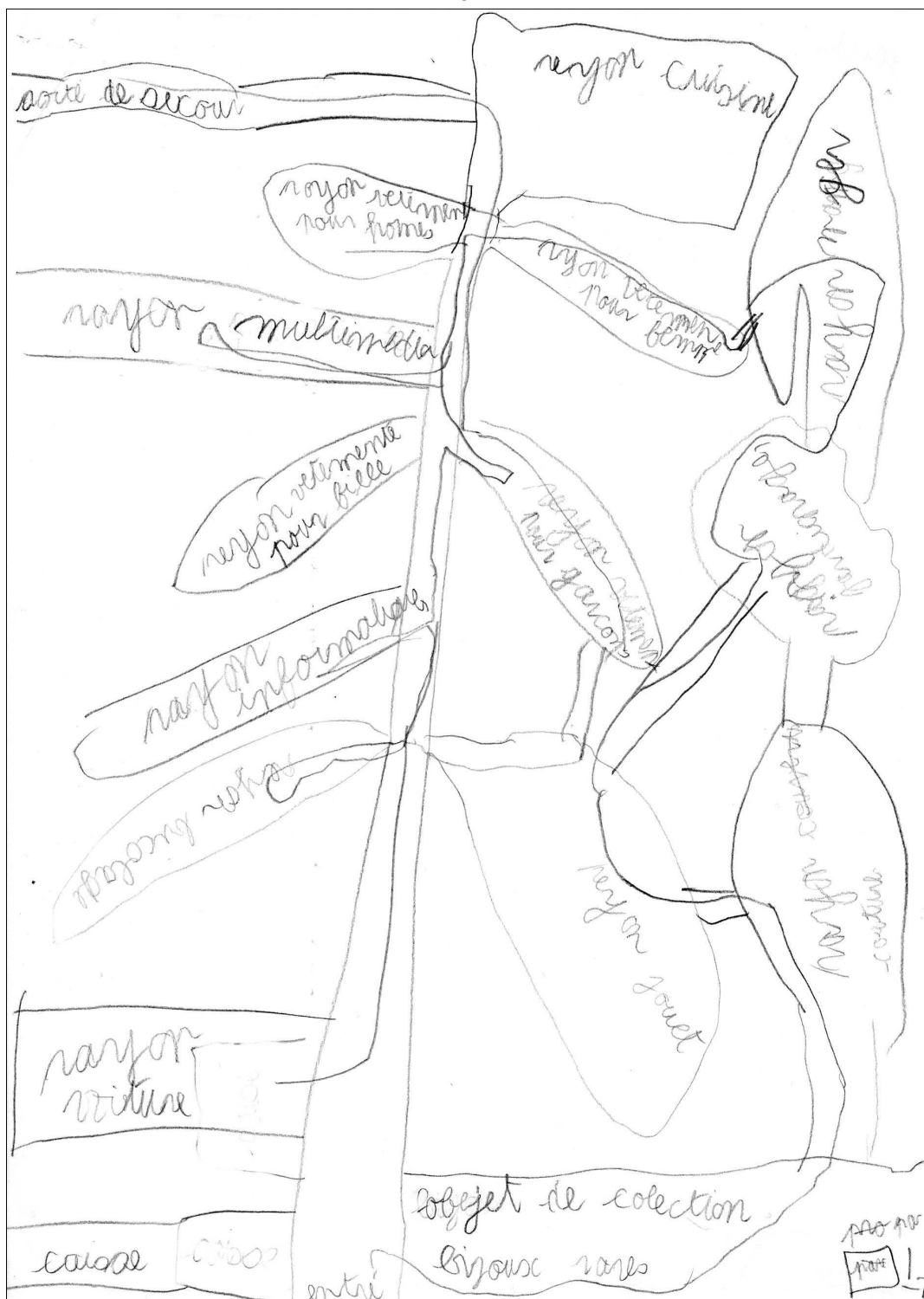
privé de tout contexte (un chemin, une forêt, etc.), d'autres l'élargissent en y intégrant le motif traditionnel de la route : lieu de la quête du chevalier, précédant l'action centrale et dévoilant un choix narratif qui s'écarte d'un début *in medias res*. D'autres, beaucoup plus rares, comme Fiona [croquis 2], tronquent un élément du décor dont une partie se retrouve hors-cadre, indice d'une lecture singulière du sujet : elle a dessiné au centre de la feuille le village où l'héroïne se rend au dénouement et ensuite, à rebours du scénario, a représenté le cadre spatial de l'histoire, en allant du centre (la clausule du récit) à la périphérie de la feuille (l'*incipit* du récit). Le cadrage amène

donc déjà l'enfant à se poser la question du commencement et de la fin de son histoire, des seuils entre le texte et le monde. La mention du mot « FIN » qui apparaît lorsque le croquis est utilisé en est un indice. Construire un cadrage graphique inaugure ainsi la scène de l'imaginaire et le monde de la fiction, constituant la première étape de l'entrée dans la représentation symbolique.

Centre et centrage

Le cadrage s'associe à un second procédé tout aussi fondamental dans le dessin d'élève : la centralité, qui fait de l'espace graphique, un repère orienté,

Croquis 3



hiérarchisé et parfois vectorisé par des tracés. Il s'agit là d'une activité cognitive autant qu'affective forte : disposer les personnages sur l'échiquier spatial « centralisé » donne à l'enfant un sentiment de maîtrise, qui l'aide à entrer dans la partie rédactionnelle et dépasse le stade de la page blanche, comme l'ont montré de nombreux exemples de déblocage. L'enfant manie l'espace de la feuille selon une codification culturelle construite progressivement depuis les premiers gribouillages de la maternelle : le centre s'oppose aux coins, le haut au bas, la droite à la gauche. Ce serait sans doute une erreur de penser que l'élève de cycle III manipule consciemment toutes les valeurs symboliques de ces positions mais il ne les ignore pas dans le déroulement du geste graphique. Il cherche à distribuer des lieux et des figures selon des positions signifiantes : ainsi deux personnages rivaux sont situés fréquemment aux deux angles opposés d'un lieu (Ninon), ou encore, les lieux de l'action de premier plan, comme le château, s'opposent aux lieux secondaires, comme le village, au moyen de conventions inspirées par la cartographie (Alye), ou enfin la distribution de rayons se réapproprie une taxinomie d'inspiration végétale [croquis 3].

Signe d'une faculté d'abstraction en construction, cette topologie spatiale révèle le désir de s'appuyer sur des points remarquables de la feuille, d'installer les personnages dans toutes les dimensions du terrain de jeu matérialisé, en convoquant parfois des modélisations inventives. Ordonner, hiérarchiser, c'est trouver des ressources techniques afin d'investir l'espace graphique dans lequel peut se développer le monde imaginé mentalement, tout en sélectionnant, selon des critères variés, les aspects qui méritent d'être représentés dans le dessin. Dans le cas des croquis configuratifs, il s'agit donc moins de représenter le réel avec des intentions mimétiques, que de résoudre la question difficile de la hiérarchie des éléments du texte (Qui sera mon héros ? Qui l'accompagnera pendant son parcours ?, etc.), et ce faisant, contribuer à une prise de conscience empirique sur les contraintes de tout langage narratif : écrire, c'est choisir, c'est faire entrer le monde infini dans le texte fini. Enfin, le cadrage et le centrage sont tous deux pris en charge par le mode énonciatif iconique, qui règle le regard du scripteur-observateur. Si le tiers des dessins opte radicalement pour un point de vue de face, montrant les lieux en élévation ou en transparence, les autres, majoritaires, choisissent un point de vue surplombant aboutissant à un plan schématique. Un petit nombre combine des vues selon des focalisations complémentaires qui testent diverses façons de voir et s'adaptent aux visées discursives qui enchaînent

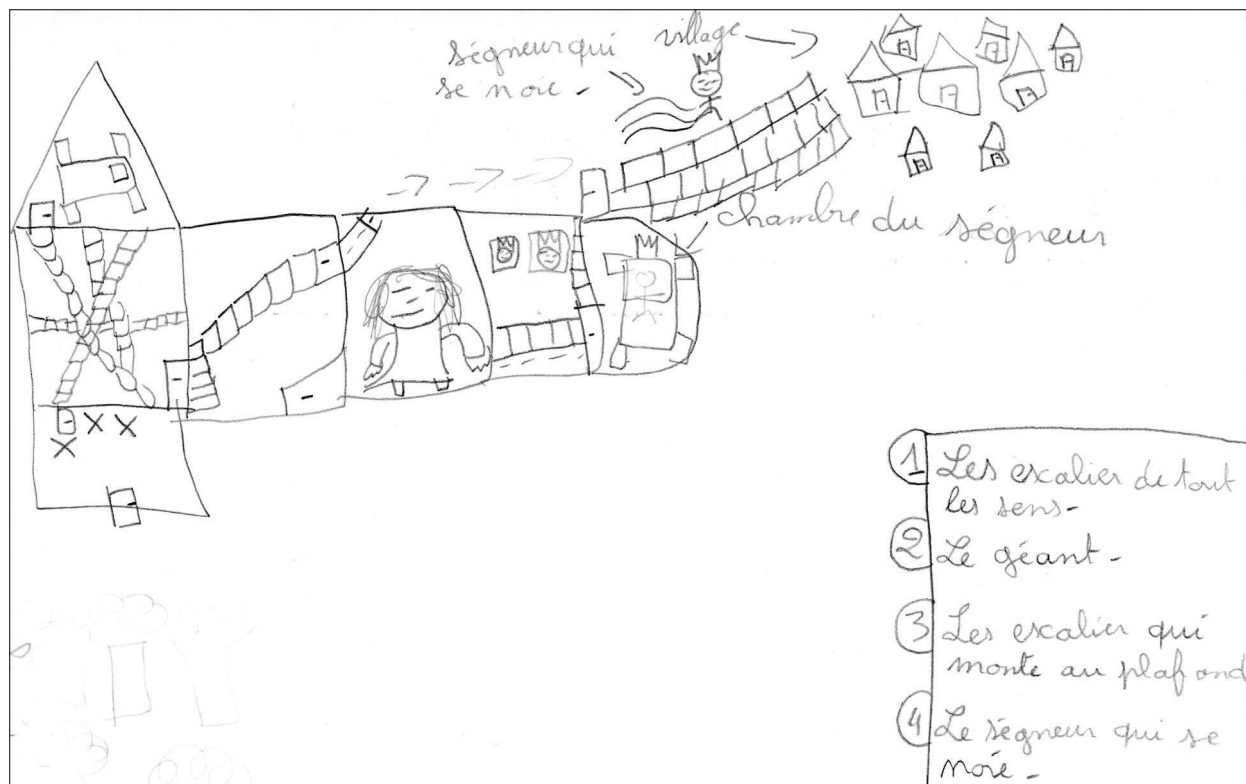
le choix des points de vue multiples : dessiner, de face, pour décrire ou d'en haut, pour déplacer, selon l'histoire inventée, sans que l'enseignante ait délivré antérieurement un savoir spécifique sur les usages du croquis. Ce savoir faire est empirique mais convoque toute la culture et les schèmes d'action construits par l'enfant au fil de sa scolarité.

Dessin à dominante figurative

À côté de ce type de croquis, le dessin à dominante figurative, qui s'avère plus faiblement représenté, relève d'une démarche différente du précédent dans la mesure où l'enfant a le souci de la reproduction mimétique. Le thème le plus souvent présent est la « maison », le « château », le « monstre » réalisés selon trois visées de représentation : la figuration du *signifié* d'un lieu, la figuration de son *réfèrent* extra-textuel ou la figuration de son *signifiant*. Dans le premier cas, la figuration insiste sur la représentation d'un signifié générique. Par exemple, Anthony dessine une maison archétypale stylisée, issue du répertoire enfantin traditionnel, qu'il nomme « le château », tandis que la figuration du réfèrent cherche à dessiner l'objet existant dans le monde réel : Nina représente le détail des créneaux, des blasons, des enseignes du château... Ces choix de figuration amènent à s'interroger sur la culture des enfants. Pourquoi ramener le dessin d'un château à une maison canonique ? Est-ce une économie graphique, est-ce un manque de compétence liée au geste, est-ce plutôt un manque de connaissance historique ? Ce sont autant d'indices qui permettent d'évaluer la compréhension du sujet de rédaction (Fradet, 2006), soumis à l'élève et sa capacité à induire un cahier des charges sous-jacent (question d'anachronisme, scènes typiques, inscription dans l'Histoire, etc.). Dans le troisième cas, l'enfant vise à reproduire les lieux au moyen d'une stylisation géométrique précise du signifiant graphique : l'accent est mis sur la matérialité des tracés, souvent effectués à la règle et à l'équerre, selon des rayures, des entrecroisements de lignes qui reproduisent un escalier, un mur d'enceinte, les rayons du grand magasin... Cette technique « industrielle » du dessin passe avant le signifié ou le réfèrent du lieu. De fait, la question qui se pose est celle des liens qui s'établissent dans les trois cas avec l'écriture narrative. Dans quelle mesure la fonction référentielle surexploitée ou l'absorption dans le signifiant graphique peuvent-elles entrer en concurrence avec le projet d'écriture rédactionnelle qui est l'ultime but du dispositif ?

Qu'il s'agisse du dessin figuratif ou configuratif, il est habituel que l'élève annote sa production, soit au moyen de légendes codifiées appartenant à des

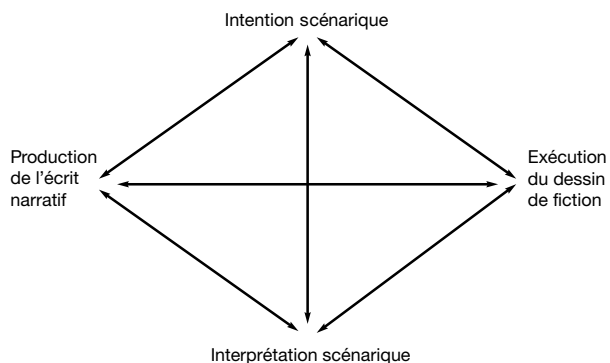
Croquis 4



genres scolaires (croquis scientifique et cartographique) ou extra-scolaires (les jeux vidéo influencent la dimension cinétique des croquis), soit à partir d'auto-commentaires fictionnels renvoyant davantage au code du récit en cours d'invention : inscrire sur le plan les caractéristiques des personnages, programmer un plan sténographique de la rédaction **[croquis 4]**, autant d'indications verbales matricielles, écrites soit au début, soit au cours du processus génétique... Cette fonction fonde un langage grapho-verbal moins conventionnel : l'enfant entre dans une construction effective et personnalisée de ce code qu'il s'approprié. Le point important étant de savoir comment ces phases d'écriture se situent les unes par rapport aux autres, ce qui revient à se poser la question du déroulement chronogénétique.

Circuits génétiques

De ce point de vue, les enfants développent plusieurs modes de navigation entre les deux supports, que l'on peut synthétiser par le schéma suivant :



À partir des observations en classe et des entretiens avec les élèves, il apparaît qu'à ce cycle de l'école, la majorité d'entre eux débute par le dessin, avec une « intention » scénarique mentale, après lecture du sujet : ils ont un projet de récit, puis dessinent leur idée narrative. Ensuite, trois démarches possibles se distinguent.

La première (70% des stratégies d'élève) consiste à traduire l'intention au moyen de l'exécution iconique, à laquelle succède la phase finale de rédaction. Le croquis est un chaînon plutôt illustratif, une empreinte fidèle, au sein d'un processus de création linéaire : il concrétise l'idée et le texte la transpose. Les élèves qui ont adopté cette pratique sur une ou plusieurs productions ont réagi différemment. Pour certains, le passage par le croquis est absolument redondant. Comme l'avoue Nicolas : « le dessin ne m'a pas aidé car je l'avais dans la tête ». Pour d'autres inversement, le croquis permet un maintien des données factuelles de l'histoire, comme pour Anthony : l'une des fonctions essentielles, sinon la plus importante, est chez lui la fonction mémorielle. Le dessin déleste sa mémoire en conservant les traces d'un scénario imaginé comportant des lieux, des personnages, des objets et des caractéristiques verbalisées par les commentaires. Autant d'informations extériorisées qui permettent à la fois d'éviter les incohérences liées à l'oubli d'un nom de personnage par exemple, et qui offrent une meilleure concentration pour la planification et la révision du texte.

Dans le deuxième cheminement, les opérations se combinent dialectiquement. Car au cours du processus génétique, le dessin et l'écriture interagissent selon des modalités très diverses : l'intention primitive évolue avec l'exécution du croquis qui la réinterprète, tout comme le croquis se transforme au cours de l'écriture rédactionnelle selon le déploiement des mondes possibles de la fiction (20% des élèves). Le travail conjugué de la mémoire et de l'imagination crée une synergie entre le langage qui évoque les intentions primitives et celui en action d'une version réactualisée. Le mouvement spiralaire de la créativité stimule des interactions entre les strates anciennes et nouvelles de l'écriture grapho-verbale. Le dessin est ressenti alors comme un laboratoire expérimental et devient un outil heuristique : « penses-tu que le dessin a pu t'aider », demande-t-on à Pierre ? « *Oui, parce qu'au fur et à mesure j'écrivais* ». Ce n'est pas toutefois le cas le plus fréquent de navigation. Si Amélie ou Nina ont recours à un croquis au milieu de leur rédaction, c'est pour ponctuellement régler la vraisemblance d'une mise en scène, sans que le dialogue texte-dessin ne se prolonge. Il faudra sans doute, de ce point de vue, attendre le collègue ou stimuler, dans la pratique des écrits intermédiaires à l'école, une démarche de réécriture plus spiralaire. Ainsi l'enfant reviendrait sur des états antérieurs du texte ou du dessin et répercuterait sur le croquis une évolution du scénario moins linéaire.

Le troisième cas de figure (10%) renvoie à des élèves qui accordent au dessin la fonction de représenter uniquement un cadre spatial inaugural et inhabité, disponible ensuite pour une histoire à inventer : Chloé dessine sa vision mentale du grand magasin après la lecture du sujet de rédaction. Ensuite, au moment d'écrire, elle essaie d'inventer un scénario qui remplit le cadre fixé. Or, le dessin configuratif étant par nature peu narratif, voire anti-narratif dans la mesure où il ne représente aucune action mais schématise seulement des lieux, Chloé se retrouve bloquée par son croquis, sorte de coquille-vide : « *Le dessin ne m'a pas beaucoup aidée parce que dedans il n'y avait pas grand chose* ». En effet, privée d'une intention scénarique, l'élève n'a en tête aucune histoire potentielle qui accompagne la réalisation du dessin. Rien ne peut avoir lieu que le lieu, qui bloque la narrativité. Cette situation montre l'existence de rapports parfois tendus entre l'écriture et le dessin.

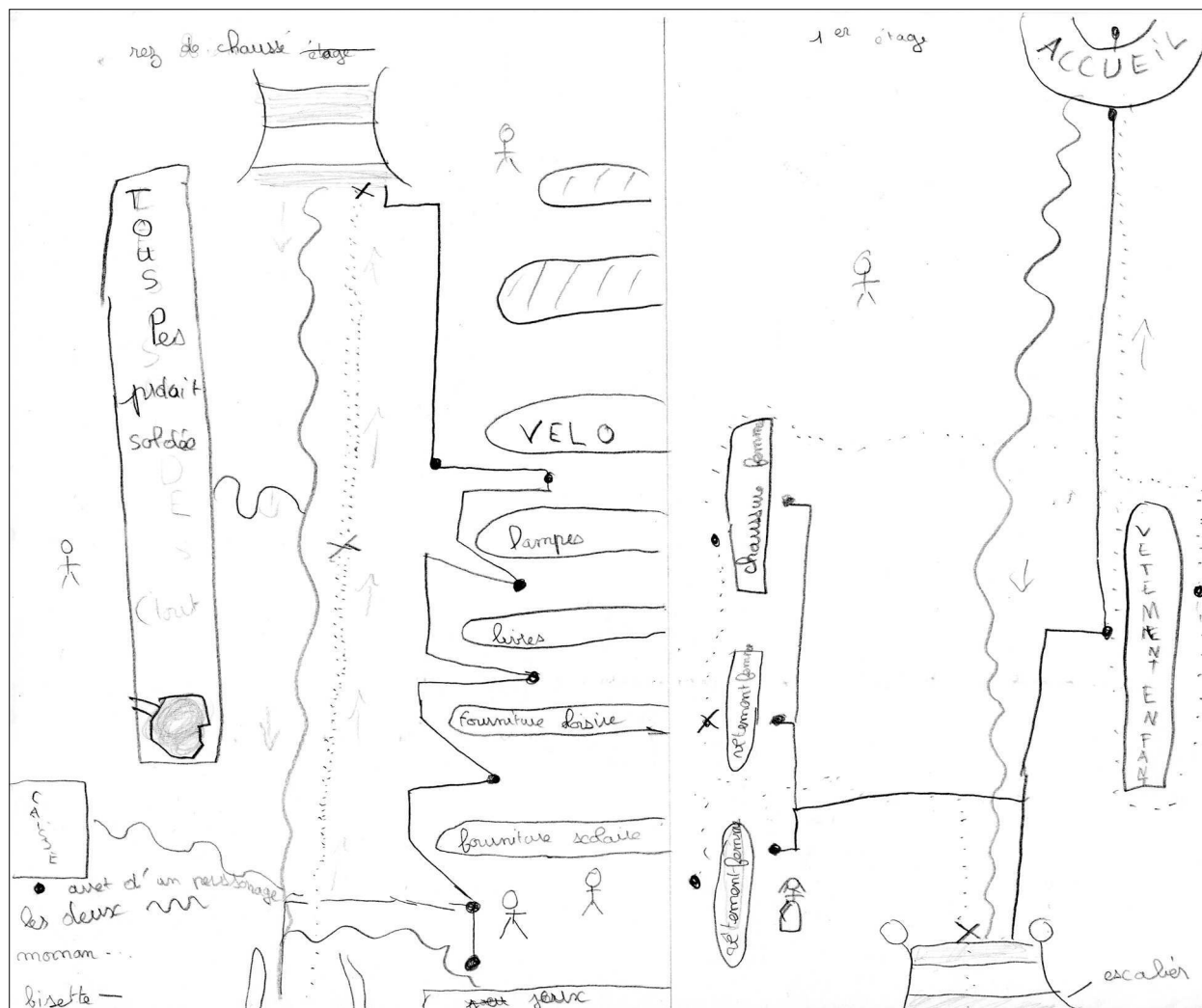
CONNIVENCES ET CONCURRENCES GRAPHO-VERBALES

Dans la mesure où le dessin n'est pas réalisé pour lui-même mais dans le cadre d'une interaction avec l'écriture, il est nécessaire de tenir compte, tant pour notre analyse que pour l'exploitation pédagogique en classe, du *contrat* grapho-verbal que noue l'enfant avec lui-même, et avec l'enseignant qui a expliqué le projet d'écriture, contrat actualisé ou mis à mal, afin de mesurer deux aspects : les connivences et les concurrences entre les langages graphique et verbal au sein du processus génétique d'une part, et entre l'enfant-scripteur et l'enfant-dessinateur d'autre part (4).

Connivence du texte et du dessin

Le cas le plus évident d'une assistance positive du croquis vient de l'existence d'un correspondant textuel dans le corps de la rédaction, qui enrichit considérablement la spatialité du récit. En effet, la représentation digitale, inscrite dans le domaine de l'étendue, est transposée au cours de la linéarisation discursive, selon une logique séquentielle : les lieux localisés par la partition graphique augmentent quantitativement la présence lexicale de la topographie du récit. De plus, les parcours signifiés par des tracés linéaires et légendés sur les dessins, programmant les déplacements des personnages, sont traduits très systématiquement

Croquis 5



dans le texte par l'enchaînement des actions verbales au moyen de liens chronologiques. De fait, l'inscription de parcours dans le croquis y induit l'existence pour l'enfant d'un intervalle temporel, plus ou moins large selon la conception qu'il s'en fait, avec la possibilité de croiser plusieurs temporalités simultanées, comme dans le cas du récit d'Antoine [croquis 5] : la juxtaposition de deux plans en synchronie représentant chaque étage du magasin construit la succession temporelle des parcours de la petite Lisette et de sa mère au moyen de connecteurs sur-présents comme « alors que », « au moment où » :

« Pendant ce temps-là la mère de Lisette courrait vers l'escalier. Elle n'était qu'à la moitié qu'elle avait déjà tiré les cheveux de trois ou quatre autres femmes !!!! Lisette, elle, s'était rendue aux rayons des fournitures pour les loisirs où elle vit un magnifique tutu rose bonbon et des ballerines. » [croquis 5].

Le croquis possède une syntaxe spatiale facilitant la syntaxe temporelle sur de nombreux points, ce que les commentaires des élèves évaluent assez clairement. Ainsi pour Wendy : « À un moment, je me suis perdue et j'ai regardé le dessin, ça m'a aidée ». Lorsqu'on pose la question suivante à Antoine :

« Pourquoi as-tu choisi de placer les lieux et les personnages de cette façon ? » Il répond : « *Je voulais que Lisette reste un moment en bas et que la maman prenne son temps pour faire ses achats. Et puis je voulais que Lisette reste assez longtemps sans sa mère pour qu'elle en ait marre de voir les rayons et commence à chercher sa mère. Elles sont parties en même temps puis elles se sont séparées. Il y a des endroits où elles sont passées toutes les deux mais pas en même temps.* »

Concurrence du texte et du dessin

Toutefois, il existe des situations de concurrence entre les deux systèmes. La première réside dans le fait que le croquis brouille la synchronisation verbale entre le récit et la description des lieux. Chez cinq élèves appréhendant ce langage mixte – et dans les deux premières productions – la fixité de l'image entre en contradiction avec la dynamique narrative nécessaire qui fait l'essence du récit. Par conséquent, l'assemblage pose difficulté lorsque l'enfant inscrit dans le récit le correspondant du dessin. Avec Lydie et Manon, le texte révèle des tensions entre l'immobilité de l'image et le récit, responsables de distorsion temporelle et d'une causalité précautionneuse :

« Philippe galopa sur éclair (son cheval) pendant deux semaines. Enfin, le château du roi de Sylvanie était visible mais d'un coup la terre se mit à trembler et un serpent géant à quatre têtes surgit ! Lui (qui n'avait qu'un arc et deux flèches) réfléchit à une stratégie // **sans se faire voir par le garde qui regarde dans sa direction mais qui ne l'a pas encore vu.** Il lance une flèche au monstre et meurt direct. »

Dans cet exemple, l'élève est gênée par le fait que sur le dessin le gardien est immobile dans son regard sur le héros, tandis que la scène, mise en discours, est prise dans un déroulement qui implique que ce gardien ne le voit pas à ce moment-là. La production écrite réclame une réinterprétation du dessin, d'un point de vue cinétique et mental. Lydie prend conscience de la difficulté à assembler des personnages dans le flux temporel des actions du récit. Elle pointe donc par sa propre appropriation du langage grapho-verbal une dimension de l'écriture narrative, dans la mesure où le dessin en est le repoussoir : le montage temporel. Quant à Ninon, elle amplifie la question de la présence ou de l'absence d'un personnage selon sa fonction dans le récit. Elle oblitère dans son texte le personnage qu'elle ne cesse de voir sur son dessin. En quelque sorte, le récit raconte ce processus d'effacement obsessionnel ; il constitue la

boîte noire d'un dessin « animé » au moyen d'images mentales :

« Alors il [le chevalier] saute sur le mur et il va au bord de la fenêtre **et le roi n'était pas là.** Alors, il rentre dans le château et il voit des gardes et il commence à se battre avec son épée. Ils sont tous par terre et il voit sa fiancée et **il va la voir et le roi n'était pas là,** alors **il va la voir** et trouve la clef que le roi n'avait pas enlevée. Alors, il ouvre la porte et ça a fait du bruit. Le roi a entendu et il dit : "c'est quoi ce bruit". Alors il sort et il ne voit personne. Mais il se dit : "Il va falloir combattre le dragon" mais **il n'était pas là.** »

Cette tension entre fixité du croquis et transformation du récit peut avoir dans certains cas des vertus intéressantes, dans la mesure où elle extériorise dans le dessin la composante spatiale que l'enfant ne parvient pas à tisser au récit. Le cas d'Olivier, élève en grande difficulté, est parlant. Son écriture pose d'importants problèmes de cohérence, comme l'illustre ce début de rédaction effectuée sans croquis, qui ne cesse de couper la progression par des segments descriptifs qui disloquent le récit :

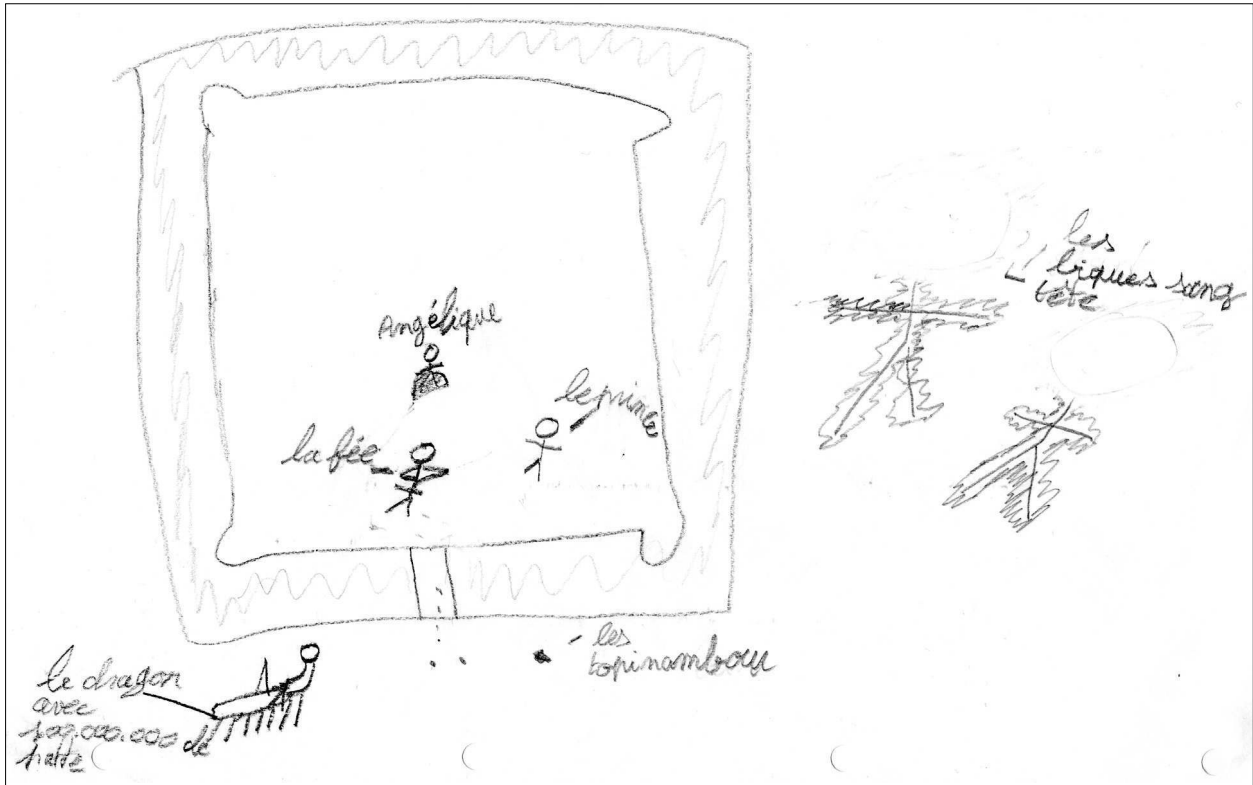
« Il était une fois, *Jeanne*, accompagna un Monsieur et le chien Léo et **c'était très long le chemin** et *Jeanne était très belle* et une sorcière, **mais malgré tout le bois faisait 9330 m.** »

Lorsque Olivier utilise le croquis dans les deux textes suivants, les incohérences disparaissent : le dessin est, semble-t-il, un aide-mémoire qui conserve les données du récit imaginé. L'élève associe une idée à un lieu (donjon, forêt, chambre...), retrouvant naturellement le principe des « magasins » mémoriels inscrits dans des « lieux », défini par la rhétorique antique (5). Cet enregistrement lui permet de faire librement porter ses efforts non plus seulement sur le stockage mental de l'énoncé narratif mais sur l'acte de narration, notamment sur la cohérence et la logique des action [croquis 6].

Le récit est mieux séquentialisé, explicitant même sa causalité, distribuant des notations descriptives, insérant des parties dialoguées. Toutefois, le cadre spatial reste absent, prisonnier du dessin, et n'a pas de correspondant dans le texte :

« Un jour, la belle Angélique voulait se sauver, **mais** une fée vint et mit un prince avec *une épée magique* **et** il réussit pas à combattre, le dragon *qui lança du feu et de la glace* et le dragon avait 100.000.000 de pattes **et** c'était le dragon *le plus fort du monde* mais le prince appela la fée et lui dit : "Aide-moi, je ne

Croquis 6



sais pas quelle magie faut faire”. Et la fée lui donna la magie et le prince tua le dragon, **mais** le dragon était toujours vivant et le dragon avait 15 000 têtes et quand (lui), et y avait aussi *les biques sang tête* et il les tua tous et **voilà comment** la princesse (s’était) (ses) s’est échappé mais ce n’était pas **la fin** y avait aussi les topinambours **mais** c’était des amis. » (6)

Ainsi, chez certains élèves, le langage grapho-verbal aide à étaler les opérations intellectuelles, ce qui évite une forme de « surcharge cognitive » (Fayol, 1996), et conduit, parfois, à une « déspatialisation » féconde, comme chez Olivier, sorte de *catharsis* dont les origines psychologiques ne peuvent être mentionnées ici, et qui prend le chemin inverse des écrivains, comme Zola, s’appuyant sur un plan pour bâtir la spatialité de leur roman. Ici, le dessin permet à l’enfant de ne pas poser dans son récit le cadre spatial tout en se servant, grâce au dessin, d’un espace de construction. En résumé, la tension entre la permanence de la forme graphique et la dynamique de la forme narrative aboutit à deux pratiques et deux pro-

files de scripteurs opposés, qui réclameraient une différenciation des apprentissages effectués en classe.

Une seconde concurrence importante qui apparaît dans le processus génétique relève de la morphologie, qui complique l’approche sémiologique du dessin d’écolier. En effet, le signe projeté mentalement, puis produit, n’est plus forcément équivalent au signe perçu visuellement, relu et réinterprété. Contrairement au signe linguistique biface, un signifiant graphique n’est pas forcément lié à un signifié unique. Ainsi, Quentin aborde le croquis comme superposition d’un espace topographique représentant le château et d’un espace rhétorique lui permettant de distribuer les matrices narratives des épisodes de son histoire. Le croquis de Cheyenne montre comment la genèse des tracés élabore, à mesure que la main dessine, des formes qui possèdent plusieurs sens : elle a commencé par dessiner un château bien reconnaissable, schématisé par un rectangle et un toit triangulaire. Le dessin était alors non-temporel, jusqu’au moment où, déroulant mentalement son histoire, elle

a fait en sorte que ce dessin traduise graphiquement le déroulement scénarique, en figurant à chaque fois un moment clé symbolique au sein de ce que le théâtre médiéval appelait des « mansions » (7). Au cours de cette stratégie, elle a réinterprété le rectangle non plus comme le contour du château mais comme un cadre énonciatif, délimitant une vignette, susceptible de séquentialiser son histoire [cf. **croquis 4, supra, p. 128**].

Cette dynamique du tracé, par laquelle les formes dérivent vers un autre sens au cours du processus d'écriture, trouve de nombreuses variantes. Avec Quentin par exemple, le processus catalyseur semble davantage lié à la perception visuelle du dessin : en regardant celui-ci, ses différents rectangles représentant les rayons du magasin lui font penser aux vignettes de la bande-dessinée, de sorte que l'espace topographique se superpose à un espace typographique et que deux genres se font concurrence : le plan des lieux et la BD. À la question : pourquoi as-tu décidé de placer les lieux et les personnages ainsi ?, il a répondu en effet : « *J'ai choisi de faire ça car c'est souvent comme ça dans les grands magasins.* » Et à la question : penses-tu que le dessin a pu t'aider ?, « *Oui, parce que ça m'encourage de faire comme une BD.* »

Cette polysémie des tracés graphique perturbe l'écriture et surtout investit dans le croquis une réflexion hésitante qui ne sert pas directement la cohérence du récit : comment, en effet, s'appuyer sur un dessin à mi-chemin de la BD et du plan des lieux, un dessin qui déroule une histoire (BD) et qui, dans le même temps, en offre la cartographie ?

Au bout même de cette logique de totalisation par le dessin, il arrive que le croquis s'émancipe de la tâche à accomplir. Au lieu d'être au service du projet, il s'énonce dans un genre codifié, qui devient la finalité du travail : la planche de bande-dessinée, qui délivre le dessin de son assujettissement à l'écriture narrative [**Sabrina, croquis 7**]. Le récit à écrire passe au second plan, puis est expédié, tant le dessin a été un mode plus séduisant et adapté aux compétences de l'élève. Cette épaisseur iconique, liée à des tracés graphiques en liberté, brouille le seul rôle fonctionnel du croquis et module le fait qu'il soit inféodé à l'écriture rédactionnelle. Initialement *assistance*, le croquis entre en *résistance* poétique et esthétique, devient sa propre fin. La polysémie des tracés graphiques provient du fait qu'en dessinant, ce profil de scripteur de cycle III, contrairement à ce qui s'observe plutôt en collège, où le sens des formes dessinées paraît plus stable, met en place une stratégie qui réintroduit

la durée dans l'espace du dessin, et comble le fossé qui sépare le verbal et le graphique, retrouvant le précepte de l'*Ut pictura poesis*. Le problème pour l'écoplier serait le suivant : comment traduire par un dessin dont tous les éléments sont simultanés un spectacle dont certains éléments se remplacent les uns les autres tandis que d'autres restent fixes ? L'enfant veut « tout de suite » faire du récit avec son plan des lieux. Le système des vignettes, qui renvoie aux panneaux organisés en dyptique de la peinture narrative, est l'une des solutions trouvées par l'enfant, même si elle l'engage dans une polysémie du dessin – à la fois cadre spatial et bulles de BD – qui rend problématique sa vocation d'assistance mnémotechnique et sémiotique.

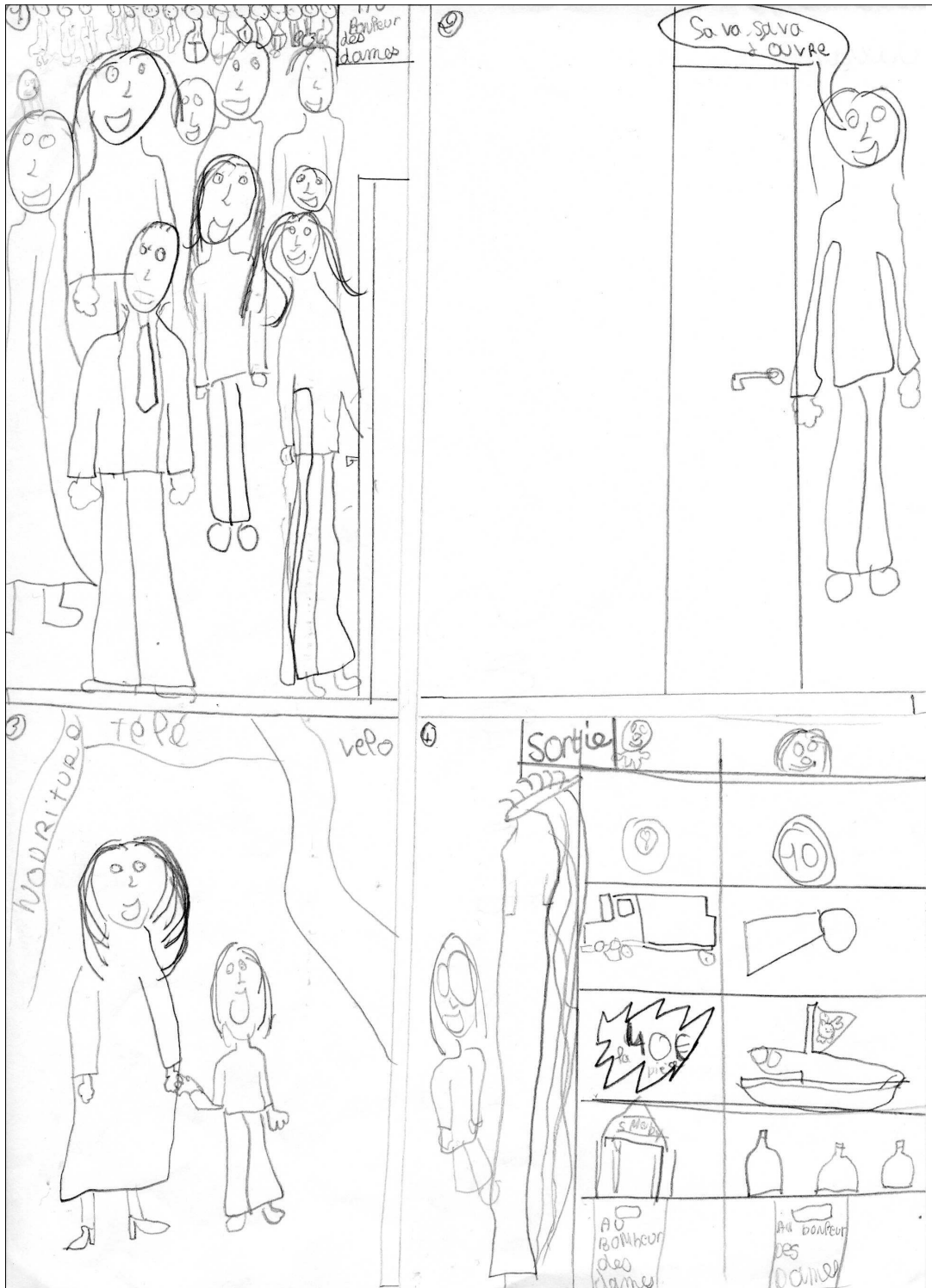
Enfin, une troisième concurrence rejoint la remarque de Chloé qui avouait ne pas trouver assez de « choses » dans son dessin. Lorsque l'enfant réduit l'intervalle de temps auquel se consacre son croquis en le focalisant sur une scène par exemple, il est fréquent que celui-ci le déçoive car il ne rend compte que d'une partie minime de l'histoire à inventer : il n'est plus question d'évoquer verbalement ce que suggère le croquis, envisageant un intervalle temporel trop petit, mais d'improviser la suite de l'histoire en délaissant l'activité graphique. C'est le cas d'Antoine, qui imagine Angélique se sauvant par un tapis-roulant, et dessine la scène avec le souci de représenter même le mouvement de chute du personnage. Si sa rédaction rend compte de l'épisode au début, elle part ensuite dans des digressions narratives fantaisistes, qui en oublient même les données incontournables du sujet et la destinée de l'héroïne :

« D'abord les cuisinières et les cuisiniers furent stupéfaits puis ils demandèrent à Angélique ce qu'elle faisait. Elle leur expliqua toute l'histoire, quand tout à coup une cuisinière dit : "Si on se révolutionnait !" "Ouais bonne idée", dit Angélique. »

Une perspective pédagogique : dessin et « écriture à programme »

En résumé, trois situations de concurrence entre le langage verbal et le langage graphique sont relevées. D'abord, la coexistence synchronique des signes spatiaux qui brouillent la succession temporelle des signes verbaux, notamment dans la suture de la narration et de la description. Ensuite, les signifiés instables de la morphologie graphique qui multiplient les types de séquentialisation possibles de la trame narrative, compte-tenu du fait que l'enfant n'envisage pas la temporalité de son récit de la

Croquis 7



même façon, selon que le dessin pré-découpe une chronologie sous la forme de vignettes articulées ou qu'il concentre tout l'empan temporel du récit dans un seul croquis. Enfin, la saturation graphique par laquelle l'élève n'active pas sa compétence imaginative à partir du croquis mais « attend » de celui-ci qu'il produise l'histoire, comme dans le cas de Chloé, relisant le dessin comme un monde clos et complet. Autant de concurrences entre l'écriture et le dessin face auxquelles les sciences cognitives donnent une explication partielle : si le rapport entre les deux systèmes sémiotiques coexistent « paisiblement » chez l'adulte, en revanche l'enfant, de 4 à 12 ans, tend à dessiner plus vite qu'il n'écrit. La conclusion serait que le dessin peut « gêner l'écriture, à l'âge même où les deux systèmes ont besoin de se différencier » (Freeman, 2005, p. 10). Toutefois, du point de vue de la planification de l'écriture narrative, le rôle du dessin n'est pas seulement négatif.

Il aide en effet à planifier au moyen d'un transcodage graphico-verbal qui s'appuie sur des contenus iconiques mémorisés. Ce point est essentiel. En tant que lieu de mémoire, le dessin fait entrer l'enfant dans ce que la critique génétique nomme « l'écriture à programme » (8), qui modifie la relation du scripteur à son écrit en devenir, en amplifiant en particulier toutes les fonctions de régie et d'anticipation sur les effets du récit. Les rapports au *savoir* s'en trouvent modifiés : *savoir sur* le texte (prévoir, anticiper, programmer), *savoir dans* le texte (savoir-faire, savoir-dire, savoir-être des personnages) et *savoir entre* les textes (proximité d'un modèle, mise à distance d'un repoussoir). Du point de vue de la poïétique narrative le dessin stimule en effet une position démiurgique, une posture d'auteur au sens fort « d'autorité ». Lorsque les enfants sont interrogés sur leur pratique du dessin, certains retrouvent la position de Flaubert qui pensait que l'artiste doit être dans son œuvre comme Dieu dans la création, invisible et tout-puissant.

Lydie, pourquoi as-tu dessiné les lieux et les personnages ?

« J'ai fait de cette façon car quand on représente de haut, on a plus de place. »

Pierre, pourquoi as-tu placé les personnages et les lieux de cette façon ?

« Parce que c'est mieux vu en haut, pour les personnages on voit mieux d'en hauteur. »

Savoir sur le texte

Le croquis augmente la conscience qu'a l'enfant de planifier son écrit, lui offre une visibilité sur le récit,

dans la mesure où il en connaît la fin et s'écarte de l'écriture au fil de la plume : le « possible à chaque instant » est canalisé par le nécessaire enchaînement logique des actions. Le jeune rédacteur inverse le processus génétique pour construire le récit à rebours, comme l'écrivain de roman policier. La fin étant connue grâce à la programmation dans le dessin, comment construire la causalité rétroactivement afin de permettre ce dénouement-là ? Ce type de raisonnement, construisant des tactiques nouvelles d'écriture chez l'élève, apparaît dans l'affleurement d'une gestion inédite de la temporalité narrative dans les deux dernières productions : l'ellipse du secondaire, selon l'importance que revêt tel élément par rapport à l'intrigue générale : « Il demanda aux trolls de l'héberger. Il s'est jeté dans un piège. Mais dès le matin il s'enfuit. Puis il se jeta dans la forêt, il en sortit vivant... », écrit Rodolphe, dont la narration élimine les moments secondaires de l'histoire. Le scripteur, comme Gaétan, utilise davantage l'annonce ou le *flash-back* : « Je dois acheter une hache que ton père m'avait demandée et après on va acheter à manger et puis on ira acheter des vêtements pour moi, mais maintenant il faut acheter à manger ». Le dispositif permet d'entrer, sans théorie, dans une approche intuitive des « rythmes » narratifs (le résumé, l'ellipse, la scène) : l'enfant concentre ce qui lui semble peu important, compte tenu de l'orientation préconçue de son récit ou, inversement, développe le maillon central de la chaîne narrative. Son récit est vectorisé, tendu vers un dénouement, s'oriente vers une structuration souvent dramatique de l'action, comprenant au moins un nœud et un dénouement, limitant la seule juxtaposition d'épisodes indépendants. La présence, à souligner, des termes « soudain », « tout à coup », introduisant une scène, des locutions comme « plus tard », signalant une ellipse, constituent les outils linguistiques qui expriment ces rythmes divers. Des « possibles narratifs » aussi sont évoqués mais forclos par un acte de recadrage qui distribue les ellipses. Quentin « conduit » son récit vers son dénouement en « contournant » l'épisode qui pourrait faire digression au profit d'une péripétie qui favorise l'unité d'action : « Le chevalier entra dans le château. C'était un vrai labyrinthe. Il ressortit. Avec ses ventouses, il escalada le mur du château [...] ».

Savoir dans le texte

Les productions accompagnées de dessins montrent une plus grande régie du degré de connaissance des personnages, soit par le discours du narrateur, (« Les trolls, on ne pouvait vraiment pas leur faire confiance », Rodolphe), soit par l'affirmation

de l'omniscience (« Par **raisonnement** elle **sut** que sa mère était en haut », Antoine). L'ignorance est mentionnée avec la même précision lexicale : « Elle **ignorait** complètement qu'elle était en haut » (Amélie). Inversement, les copies qui ne recourent pas au dessin montrent nettement un moindre degré d'implication du narrateur dans l'évaluation des savoirs des personnages. Alys y implique son narrateur seulement dans les productions avec croquis : « Quand il se rend au château, il ne **sait** pas où il faut aller ». On voit ce que l'exploitation de l'écriture à programme, en rapport avec le croquis, peut apporter à la construction de compétences chez l'élève, relatives à l'effet-personnage ou à la causalité narrative, qu'il faudra approfondir en classe.

Savoir entre les textes

Le délestage cognitif que procure le croquis permet à l'enfant de voyager plus librement dans sa culture littéraire, de la convoquer et d'en jouer. Ainsi, dans les productions accompagnées de croquis, l'inter-textualité ludique affleure bien davantage, autour de 70% des copies intégrant un croquis : héros devenant anti-héros, conte merveilleux tournant au conte cruel, mariage d'une princesse et d'un monstre, héros courageux devenu suicidaire, les enfants manipulent davantage les contre-modèles à partir des mondes fictionnels connus : « Pendant qu'il [le héros] a été massacré, la princesse se maria avec le roi de Sylvanie. Ils furent heureux et eurent beaucoup d'enfants » (Lydie).

Revers d'une posture omnisciente : le dessin participe aussi d'une attitude méta-narrative où l'enfant est conduit à s'interroger sur les notions de cadrage, de hiérarchie, de mondes possibles, certes au sein d'un dialogisme qui condense des formes et peut le perturber au début mais qui est susceptible aussi de déconstruire en lui une posture à la Balzac, dans la mesure où, à travers le dessin, « il peut réaliser la toute-puissance de sa pensée », comme le signale Mélanie Klein (1968, p. 173). La pensée rationnelle qui prévaut à l'école (ordonner, classer, hiérarchiser) croise la déviance du signifié, la dérive de la forme mutante, qui élabore un type de connaissance plus ludique, moins catégoriel sans doute, et une posture d'auteur moins omnisciente dans laquelle le scripteur est plus « traversé » par les langages et les significations en devenir que maître d'un sens hégémoni-

que fixé. Au cours du processus génétique, l'enfant, assailli par les images, se les réapproprie par le jeu et la phase d'écriture rédactionnelle. Écart, dérive : c'est une autre façon d'entrer dans l'esthétique littéraire et l'univers du signe polysémique. Le croquis combine le « calque », qui réécrit un scénario mental et la « carte », qui connecte les sens, bourgeoise comme un rhizome (Deleuze & Guattari, 1980).

Au terme de cette étude qui a proposé de construire un dialogue entre le monde des écrivains-dessinateurs et celui de l'élève, entre le champ de la critique génétique et celui de la didactique de l'écriture, le croquis de fiction peut devenir un outil de conception pré-rédactionnel qui construit une posture d'auteur duel : régisseur et metteur en scène mais aussi inducteur de flux sémiotique, sédentaire et nomade. Le croquis de fiction est ainsi un outil méta-fictionnel, un « écrit intermédiaire » (9) plus qu'un brouillon, au sens classique, qui sollicite un retour réflexif sur les processus de création pendant et après l'acte d'écriture. En ce sens, il faudrait sans doute éviter d'en faire une recette mécanique mais valoriser sa plasticité imaginaire, sa force révélatrice de l'écriture naissante, l'allègement de la mémorisation d'éléments du récit. Son analyse dans le cas présent montre sa complexité : dans les conditions de notre observation, il est à la fois un outil et un problème pour l'enfant, un catalyseur et un inhibiteur pour sa créativité. Son intérêt, en classe et dans la durée, pourrait donc résider dans l'intelligence de son usage, dans la *pratique et la culture génétiques* qui seront construites, sur lesquelles cette étude ne s'est pas penchée faute de place. Dans tous les cas, il est probable que le croquis, installé comme pratique, modifie assez nettement la représentation scolaire du récit comme suite de phrases écrites au fil de la plume en une stratification plus complexe de programmes et de hiérarchies, tout comme il a modifié les démarches de création chez les « écrivains-dessinateurs ».

Olivier Lumbroso

olivier.lumbroso@bretagne.iufm.fr

IUFM de Bretagne

Centre de recherches sur l'éducation,
les apprentissages et la didactique

(UHB-Rennes 2 – IUFM)

& Institut des textes et manuscrits modernes,
Équipe Zola (CNRS-ENS)

NOTES

- (1) Pour une étude sur les enjeux sémiotiques et cognitifs du *Laocoon*, voir J. Petitot (2004), notamment le chapitre I.
- (2) Voir l'approche de Claudine Fabre-Cols (1990), qui a réinvesti les outils linguistiques de la génétique dans l'approche des brouillons scolaires.
- (3) Le recueil des données, sur lequel s'appuie la démonstration, a été mis en place à l'école élémentaire des Merles, à Saint-Brieuc. La classe des 24 élèves de CM1-CM2 de M^{me} Pinay-Stanquic a été suivie pendant un semestre dans le cadre de production de textes narratifs, au cours de l'année scolaire 2005-2006. Ces travaux se poursuivent dans le cadre du Groupe de recherche IUFM (GRI) portant sur les « Écrits intermédiaires », mis en place à l'IUFM de Bretagne et conduit par Catherine Tauveron, Claire Doquet-Lacoste et moi-même.
- (4) Sur cette relation de solidarité fréquente entre le texte et l'image chez les artistes, voir par exemple F. Alexandre (2004).
- (5) Les arts de la mémoire antiques expliquent comment l'orateur se souvient du discours qu'il doit prononcer en associant chacune des parties de son discours (les « lieux topiques ») aux pièces d'un lieu qui lui est familier (les lieux « topologiques »). En parlant, il n'a plus qu'à dérouler la séquentialité de ces pièces connues pour retrouver le fil de son discours. Voir les ouvrages de F. Yates (1975) et M. Carruthers (2002). Je renvoie aussi aux travaux des psychologues cognitivistes sur les différentes mémoires, dites de « travail », à « long et court termes », du cerveau humain.
- (6) C'est moi qui souligne les expansions du nom et les connecteurs en gras.
- (7) Dans le théâtre médiéval, la « mansion » représentait la partie du décor servant de « cadre » à une scène.
- (8) Almuth Grésillon en donne une définition dans le glossaire de son ouvrage consacré à la critique génétique (1993, p. 243) : « Type d'écriture qui obéit à un programme préétabli et dont l'élaboration parcourt plusieurs états génétiques (notes documentaires, plans, listes, esquisses, brouillons) ».
- (9) Comme l'écrivent D. Bucheton et J.-C. Chabanne (2002, p. 26), les écrits intermédiaires restent « étroitement associés à des situations d'élaboration, transitoires, soit de travail personnel, soit de travail collectif, en français ou dans une autre discipline ».

BIBLIOGRAPHIE

- ALEXANDRE F. (2004). « Les carnets d'Édouard Vuillard : Réécritures ? ». *Le français d'aujourd'hui*, n° 144, p. 90-96.
- BIASI P.-M. de (2002). *La Génétique des textes*. Paris : Nathan.
- BUCHETON D. & CHABANNE J.-C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : PUF.
- CHARTIER A.-M. ; CLESSE C. & HEBRARD J. (1998). *Lire, écrire : 2. Produire des textes*. Paris : Hatier.
- BORILLO M. & GOULETTE J.-P. [éd.] (2002). *Cognition et création : explorations cognitives des processus de conception*. Liège : Mardaga.
- CARRUTHERS M. J. (2002). *Le livre de la mémoire : une étude de la mémoire dans la culture médiévale*. Paris : Macula.
- DAVID J. & PLANE S. [éd.] (1996). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris : PUF.
- DELEUZE G. & GUATTARI F. (1980). *Mille plateaux*. Paris : Éd. de Minuit.
- DENIS M. (1989). *Image et cognition*. Paris : PUF.
- FABRE-COLS C. (1990). *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble : Atelier du texte.
- FABRE-COLS C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège : de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- FAYOL M. (1997). *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF.
- FRADET M.-F. (2006). « Construction de la fiction et interprétation de la consigne dans des écrits de 6^e ». *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 33, p. 123-149.
- FREEMAN N. H. (2005). « Motricité de dessin et motricité d'écriture ». *Enfance*, vol. 57, n° 1, p. 5-10
- GRESILLON A. ; LEBRAVE J.-L. & FUCHS C. (1991). « Flaubert : "Ruminer Hérodiade" ». In L. Hay (éd.), *L'écriture et ses doubles : genèse et variation textuelle*. Paris : Éd. du CNRS, p. 27-109
- GRESILLON A. (1993). *Éléments de critique génétique*. Paris : PUF.
- GROUPE μ (1992). *Traité du signe visuel : pour une rhétorique de l'image*. Paris : Éd. du Seuil.
- KLEIN M. (1968). *Essais de psychanalyse*. Paris : Payot.
- LUMBROSO O. & MITTERAND H. (2002). *Les manuscrits et les dessins d'Émile Zola : notes préparatoires et dessins des Rougon-Macquart*. Paris : Textuel .
- LUQUET G. H. (1984). *Le dessin enfantin*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- MÉREDIEU F. de (1990). *Le dessin d'enfant*. Paris : Blusson.
- PETITOT J. (2004). *Morphologie et esthétique*. Paris : Maisonneuve & Larose.
- PIAGET J. & INHELDER B. (1948). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris : PUF.
- SERODES S. (1996). « Les dessins d'écrivains : prélude à une approche sémiotique ». *Genesis*, n° 10, p. 113-130.
- TAUVERON C. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM2*. Paris : Hatier.
- VALERY P. (1965). *Degas, danse, dessin*. Paris: Gallimard.
- YATES F. A. (1975). *L'art de la mémoire*. Paris : Gallimard.