

La transposition image/texte en réécriture ou le dessin d'élève au brouillon comme pont entre le voir et le dire.

Les élèves dessinent souvent, et il nous est arrivé de remarquer que les élèves qui éprouvaient le plus de difficultés à écrire révélaient des dons de dessinateurs. Or, tout enseignant de lettres sait que certains écrivains dessinent ou effectuent des croquis au brouillon mais peu encore encouragent les élèves à dessiner ce qu'ils n'arrivent pas à écrire. Serge Sérode¹ rappelle que dans notre tradition occidentale (donc scolaire) « les dessins d'écrivains constituent des blocs d'altérité qui dérangent. Le recours au manuscrit offre des garanties, mais à condition que cela ne bouscule pas les habitudes d'un lecteur habitué à la monovalence du signe scriptural. » Cet apprentissage aux travaux d'écriture a nécessité des étapes de planification, de réécriture, de concertation sur les compte-rendus de brouillons considérés par Dominique Bucheton comme un lent épaissement du sens au brouillon : « On pourrait voir les traces de cette activité psychique supérieure, de ce rapport (épilinguistique) du sujet à son propre processus de production » (...) « Tout se passerait comme si l'écriture possédait en elle-même la potentialité de son auto-développement. L'écriture, produit et outil de la pensée, permet dans la matérialité de l'espace graphique et dans sa temporalité, l'inscription du discours des autres et du monde dans le discours du sujet. »² *L'espace graphique* est celui de la feuille de brouillon. Nous émettons l'hypothèse ici que les expressions graphiques au brouillon en général et le dessin en particulier révèlent un mode sémiotique appartenant à la fois au graphique et au verbal.

En ce qui concerne le corpus retenu, il s'agit des travaux de quatrièmes dont j'ai été le professeur de français en 2002-2003. Les dessins de quatre élèves ont été retenus ici en raison de leur exemplarité. Pour analyser les dessins des élèves, je m'appuierai sur la notion que développe Sérode à propos des dessins d'écrivains comme « la co-occurrence, pour ne pas dire la concurrence de l'écrit et du graphisme ». L'analyse a été effectuée en regard des avant-textes. Mon étude portera donc sur les dessins de collégiens comme moyen de passer d'un mode sémiotique (le dessin d'un lieu ou d'un personnage) à un autre (l'écriture d'un passage descriptif).

1. Cadre théorique et didactique :

On entendra le terme de *description* selon Yves Reuter³ comme : « l'ensemble des faits étudiés qui relève de deux réalités différentes : la *composante descriptive* (le *descriptif*) de tout texte construisant un effet spécifique et constituée par une constellation de traits textuels ; des *modes de présence* textuels, plus ou moins étendus, où la composante descriptive est soit dominante, soit dominée mais où l'effet descriptif est néanmoins actualisé. » On conservera la notion de *composante* (mouvement et effet) commune à tout texte, en considérant comme Reuter que l'effet (ou visée centrale) consiste à *donner l'impression de voir* : « Cette composante descriptive correspond à une *intention*, plus ou moins consciente, en production et à une *construction/reconstruction/reconnaissance* plus ou moins nette en réception ». Cela cadre les intentions des élèves au moment où ils élaborent leur description de la photo et ensuite où ils passent à l'écriture, parfois dessinée de leur rédaction⁴. En effet, le sujet est : « Un familial a assisté à la scène photographiée, il se remémore le ou les personnage(s) présent(s), le lieu et l'atmosphère familiale. » Donner à voir une description, cela peut-être redessiner à partir de ce qui existe déjà, dessiner ce qui n'existe pas ou écrire une description que le lecteur pourra se représenter. Nous avançons que le dessin d'élève au brouillon établit *un pont entre le voir et le dire*.

L'analyse des dessins d'élèves s'est orientée autour de la notion de *mots signes* « qui désignent un point de vue sur le monde ». Cette notion de Konstantin Barsht⁵ sur les dessins de Dostoïevski part du principe selon lequel les dessins et autres signes ne sont pas des formes achevées de points de vue sur le monde mais en devenir.

Le cadre qui entraîne une modification génétique sera celui de Claudine Fabre⁶ où l'élève scripteur et dessinateur est partenaire de lui-même : « Les modifications de genèse font intervenir deux sémiotiques : celle du langage verbal d'une part, et d'autre part d'un paralangage dans lequel on barre, on flèche, on emplie, on surcharge... Que fait alors le scripteur ? Il s'adresse un message à lui-même. » Les dessins sont souvent annotés ou légendés : le dessinateur s'adresse au scripteur et inversement. Ainsi, Françoise Alexandre a remarqué dans les carnets d'Edouard Vuillard⁷ (qui comprend des textes et des photos) la présence du mot *note*. Elle parle d'une *relation de solidarité et d'équivalence* entre journal et croquis, entre mot et image. C'est dans ce cadre que les notes et les légendes dans les dessins des élèves ont été analysés.

¹ SERODE Serge, « Les dessins d'écrivains, Prélude à une approche sémiotique », in *Genesis n°10*, 1996.

² BUCHETON Dominique, « Récits d'adolescents, écriture et réécritures : la lente genèse de textes longs », in *Réécriture et Interactivité en situation scolaire*, CALAP n°9, 1992.

³ REUTER Yves, « La description en question », in *La Description, Théories, recherches, formation, enseignement*, Collection « éducation et didactiques, Septentrion, 1988.

⁴ Ainsi un premier questionnaire a porté sur un relevé d'indices sur le contexte familial où l'on trouve des éléments conventionnels de notre culture et d'autres éléments qui témoignent de convention privée qu'il s'agira de rendre compréhensibles au lecteur. La consigne du sujet a donc été d'« écrire un passage descriptif où le lecteur peut reconnaître et identifier la scène de famille comme s'il était un familial ». Le second questionnaire a porté sur les choix plastiques de la photo (lumière, composition, couleur, ton, nuance, posture des personnages). Il s'agissait ici d'amener l'articulation iconique/plastique et de montrer à la classe qu'un photographe effectue des choix plastiques. Enfin, l'analyse des choix plastiques a permis d'amener la notion de « connotation » par la consigne suivante : « vous insèrerez dans vos passages descriptifs des connotations portant sur les couleurs, la lumière, la posture des personnages afin d'apporter une atmosphère chaude et conviviale à la scène. »

⁵ BARSHT Konstantin, « Dostoïevski : le dessin comme écriture », in *Génésis n°17*, 2001.

⁶ FABRE Claudine, « Variantes de réécriture, citations, discours rapporté à l'école primaire », in *Réécriture et Interactivité en situation scolaire*, CALAP n°9, 1992.

⁷ ALEXANDRE Françoise, « Les carnets d'Edouard Vuillard : Réécritures ? », in *Réécritures*, Le Français d'aujourd'hui n°144, 2004.

2. Activités durant la séquence :

Au niveau de l'analyse de la photographie comme point de départ de la séquence, l'image établit un lien avec le réel et permet la création d'une représentation de ce réel. La séquence dont le point de départ est une analyse d'une photo de famille doit au final permettre l'écriture d'une rédaction. Ainsi, séances d'écriture⁸ en classe ont permis de mettre en commun des représentations iconoplastiques des photos de chacun de manière à ce que les élèves puissent puiser dans d'autres photos des éléments qu'ils pouvaient réutiliser dans leur rédaction. L'image, grâce à *son pouvoir évocateur*⁹ peut permettre de rendre présent un monde absent. Ainsi, partir de la photo de sa famille lève un certain nombre de difficultés pour identifier des formes et des objets a orienté la rédaction vers la description de l'espace et du temps dans le cadre d'une écriture autobiographique. Ainsi, les séances d'écriture ont permis aux élèves de s'éloigner du cadre pour chercher dans le hors cadre ce qui va leur permettre d'effectuer un véritable travail de *mémoire* ou de *mise en scène du souvenir* et viendront rompre avec *le contre-souvenir* qu'impose la photographie. Cette opposition a été rompue à partir du moment où les élèves ont dessiné leur vision du hors cadre et les dessins ont joué à la fois un rôle générateur d'écriture et créateur de souvenir.

La séquence s'est donc organisée autour d'activités de transcodage image/texte afin de conduire la classe vers une réécriture incluant le transcodage dessin/texte et ce par une étude de transcodage de l'iconique vers le plastique pour aller au linguistique. L'étude iconique de la photo de famille a permis de revoir d'une part, la notion de *point de vue*, d'autre part d'analyser « les dimensions sociales, culturelles et symboliques » que transmet une photo comme le recommande Maryvonne Masselot-Girard¹⁰. Mais, partir d'une photo de famille mobilise l'intérêt des élèves puisque la production de sens « est liée à des résonances intimes »¹¹ car il s'agit de « la question de la représentation imagée de soi et d'autrui ». On attendait de retrouver ces deux pans dans leurs rédactions.

En début de séance d'écriture, les élèves ont fait de cette pause une activité créatrice à la fois graphique (dessin, lettres, couleurs) et verbal (légende et texte). Lorsque le dessin a pris du temps pour être dessiné (croquis personnel et plastique), le texte est réécrit plus aisément. Enfin, quelque soit le dessin et la description, ils peuvent s'enrichir mutuellement dans les avants-textes. Dessiner participe d'une activité graphico-verbale sur la feuille de brouillon. Sur nos 15 dessins d'élèves, 8 sont dans la marge de la réglure (M), 6 en cours de texte au cœur de la feuille (FT¹²), 4 sur une feuille vierge à part du texte (FV). Sur les 8 en M, on trouve quatre abréviations des termes métalangagiers utilisés pour modifier les étapes d'un récit¹³ dans la rédaction. On trouve deux parenthèses critiques sur le texte entraînant de s'écrire¹⁴. Lorsque le dessin est en M ou en FT, l'activité d'écriture de l'élève ne s'interrompt pas. Le passage du dessin au texte se fait plus aisément. Ainsi, nous avançons l'hypothèse que si le dessin et le texte sont proches dans l'espace graphique alors l'élève pourra reprendre une activité linguistique après une activité plastique.

4. Les indices iconiques choisis dans l'image pour une transcription graphico-verbale :

On émet l'hypothèse que le dessin est une transcription graphique et verbale à partir du moment où il y a une sélection d'indices dans l'image.

Nous avançons l'hypothèse que ce n'est pas le temps qui joue un rôle d'obstacle au passage de l'activité graphique à linguistique. En effet, Thibaut avait au début beaucoup de mal à décrire la scène, il ne fait que raturer car il n'arrive pas à se détacher de la photographie (un repas de famille à Noël). Encouragé à dessiner, il effectue un dessin plastiquement très intéressant où le crayon revient en surlignant sur des détails : une bouteille, des chandeliers, une horloge. L'élève a choisi aussi d'estomper les ombres. Ainsi, il a pu développer son texte où la description est plus plastique que littéraire mais il a pu se remettre à écrire : « Les bougies étaient allumées et le gâteau venait d'arriver sur la table et s'apprêta d'être servi. Tous l'attendaient avec impatience et le champagne arriva quand la photo a été prise. » La version

⁸ Le premier travail d'écriture (Br1) a porté d'une part sur le contexte de prise de vue (dimension iconique) où les élèves ont rappelé en quelles circonstances la photo avait été prise et d'autre part les fonctions communicatives comme garder une trace de ce qui a été, y revenir pour se remémorer des instants passés (dimension indiciaire).

Le second travail d'écriture (Br2) est centré sur les choix plastiques opérés par le photographe et par les personnes photographiées (choix dans la couleur, la lumière, la composition, la posture des personnages, du cadre...). Les élèves ont décrit dans un premier temps le choix des couleurs, de la lumière, de l'éclairage en relevant des connotations. Dans un second temps, les élèves ont décrit la posture du sujet représenté (relevé iconographique) et ce que le photographe a voulu transmettre à la famille en cadrant la photo de cette façon (part interprétative de l'allusion et de l'intensification). Dans un troisième temps, les élèves ont imaginé ce qui a pu se passer hors cadre (mise en place des hypothèses narratives).

Le troisième travail d'écriture (Br3) a eu lieu après le compte-rendu d'observation des Br1 et Br2. Les élèves ont eu le choix entre recopier, découper ou dessiner à partir des Br1 et Br2 pour écrire l'avant texte de leur rédaction (Br3).

Le quatrième travail d'écriture était la mise au propre (lisibilité et orthographe) de leur Br3 après un compte rendu d'observation sur l'organisation de leur brouillon (choix des dessins, des couleurs, des légendes).

⁹ AUDIGIER François, « Représentations visuelles en histoire et en géographie », in *Image, langages, Recherches et pratiques enseignantes*, INRP 1999

¹⁰ MASSELOT-GIRARD Maryvonne, « L'image entre oral et écrit », in *Image, langages, Recherches et pratiques enseignantes*, INRP 1999.

¹¹ AUDIGIER François, « Représentations visuelles en histoire et en géographie », in *Image, langages, Recherches et pratiques enseignantes*, INRP 1999

¹² Dorénavant, le symbole (FT) signifie que dessin et texte sont sur la même feuille et (FV) signifie que le dessin a été dessiné sur une feuille vierge sans le texte.

¹³ Au cours de l'année, je leur ai enseigné des techniques d'abréviations pour signaler les différentes étapes d'un récit (SI pour situation initiale, EP pour événement perturbateur, P pour péripétie, EE pour événement équilibrant, SF pour situation finale,) et lors des compte-rendus d'observation des brouillons, j'évalue leurs brouillons en vue de faire noter à la classe les « trouvailles et les erreurs » par les signes + ou -. Les astérisques conventionnels pour les ajouts, les élèves les numérotent d'eux-mêmes (*1 ; *2 ; *3...) et les différencient par des couleurs en raison des différentes phases d'ajout.

¹⁴ On trouve chez Sandra (pas nécessaire), terme que le professeur emploie pour éviter les dérives du hors sujet ! Lucie écrit en hauteur (premier paragraphe)

définitive est la suivante : « Les bougies étaient allumées et le gâteau allait être servi par ma grand-mère. Tous l'attendaient avec impatience et mon grand-père à droite a porté le champagne pour accompagner le gâteau. » Le dessin a donc permis d'organiser spatialement les éléments retenus (bouteille ; bougie) dans la description définitive et temporellement (horloge) puisque la scène se déroule au moment où un gâteau va être servi.

La photo d'Elodie présente un repas de Noël. Ainsi, son Br2 analyse plastiquement la photo puis elle dessine la même scène au crayon à papier avec une vue de dessus où l'on peut lire des outils d'analyse de l'image comme : « lignes de force », « lumière », « cadre », « couleur de la nappe vert/rouge », « composition ». En bout de table, une silhouette est schématisée avec un dessin symbolisant un point de vue sur la table. Enfin, Elodie reprend l'écriture de son texte : « L'immense table, où est réunie ma famille est en arc de cercle. Presque tous les membres de la famille sont assis sauf mon frère/dans l'ombre en arrière-plan/ qui a dû se lever car l'appareil photo numérique ne marcher pas. ~~J'avais voulu photographier ce moment car je voulais garder en souvenir ce moment agréable.~~ » On peut constater que la description insiste sur les connotations des couleurs rappelant Noël : « les couleurs vert, rouge rappelaient cette ambiance festival ». L'esquisse graphique lui permet de choisir un point de vue sur la scène et les notes lui permettent de décrire l'atmosphère de la scène par les connotations sur les couleurs, sur la lumière. Comme son texte est trop explicatif et qu'elle sait que c'est une description que l'on attend ici alors elle se distance de sa photo et esquisse de façon graphico-verbale : « couleur de la nappe vert/rouge » sur son dessin de manière à résoudre le problème qui se pose à elle : comment décrire ces couleurs puisqu'elles sont tellement connotées ? Une fois l'expression de ce problème esquissé de manière graphico-verbale alors Elodie peut le résoudre de manière linguistique dans une forme de discours descriptive et narrative : « J'avais aussi dressé la table avec les couleurs vert, rouge des bougies, de la nappe ». Ici, apparaît un verbe d'action indiquant une idée de mouvement qui justifie la description mais Elodie tente une nouvelle fois de résoudre son explicitation des connotations culturelles liées aux couleurs et aussi ajoute-t-elle : « la couleur vert du sapin ».

Nous retrouvons ce procédé de transcription image/texte/dessin dans le travail de Lucie. Ici, l'élève se place donc à la fois du point de vue de celui qui décrit plastiquement une image que de celui qui l'analyse. Lucie a ensuite dessiné un schéma élargi de la scène où toute la façade de l'église est représentée. Elle peut ensuite écrire une situation finale de son texte : « Après l'église, les invités du mariage allèrent à la mairie, puis manger au restaurant. Et enfin se fut la fête jusqu'au lendemain matin. En revoyant ses photos cela me fais penser à cette journée pleine de surprise et de rebondissement. » Aussi, étant donné que le dessin de l'élève est très schématisé, on peut émettre l'hypothèse que la transposition graphico-verbale a apporté un ajout mais l'analyse plastique et iconique a été trop présente dans l'esprit de Lucie pour qu'elle s'en dégage.

Dans les deux travaux de ces élèves, on peut donc établir que l'analyse icono-plastique a été présente. Elodie a centré son attention sur les couleurs, puis sur le point de vue de la scène ce qui lui a permis de dessiner une scène personnelle plastiquement. En revanche, Lucie, étant restée au stade schématique de la photo, elle n'a pas sélectionné un indice iconique (soit la composition, soit les couleurs) qu'elle aurait choisi de dessiner. Aussi son texte reste-t-il trop proche d'une analyse. Nous pouvons donc avancer que le dessin permet une véritable traduction linguistique lorsque l'élève sélectionne dans l'image au moment de l'analyse icono-plastique un ou deux éléments qu'il traduit dans et avec le dessin pour écrire ensuite sa rédaction.

Selon Colette Laborde¹⁵, en géométrie, « les objets sont extériorisés dans un registre de type discursif par des énoncés plus ou moins formels, soit dans un registre de type figural par les dessins. Ces deux types d'expression sollicitent une appréhension globale en donnant à voir des relations spatiales tandis que des énoncés sollicitent une appréhension linéaire et analytique d'un discours qui renvoie plutôt aux objets théoriques géométriques. » Ce contrôle s'est effectué par une schématisation de l'espace en vue de l'évolution de la narration. Tout d'abord Nancy a écrit sa situation initiale : « C'était lors du 14 Décembre 2002, où se déroula l'anniversaire de mon père. Tous les invités étaient cachés derrière un rideau dans une salle de spectacle que nous avons loués. ~~Il était prévu que~~ » Ensuite Nancy effectue un premier dessin où elle schématise la scène initiale (en F), il y a un grand rideau bleu et des silhouettes nommées « Papa » et « Annick ». L'élève a sélectionné ce qui l'intéressait dans la photo de départ : deux personnages figurant initialement sur une photo de groupe. En effet, la photo représente plusieurs personnes devant un buffet et une affiche : « Ville de Saint-Rémy les Chevreuse, partenaire de votre soirée ». Elle centre son attention sur deux personnes. Ainsi, ce premier dessin organise temporellement l'action : l'arrivée de « Papa » qui ne s'attend pas à la surprise et la complice de la fête « Annick ». Mais il organise aussi spatialement la future narration puisque les personnages sont placés dès lors à des endroits stratégiques : près du « Rideau » qui cache les autres convives et loin du « buffet » qui sera le lieu où se retrouveront dans le dernier dessin tous les convives.

Après ce premier dessin, l'élève écrit : « Il était prévu que mon père entre dans la salle avec la collègue de ma mère ~~et que ma mère~~ qui se s'appelle Annick et qu'elle dise : « Murielle, où as-tu mis la serpière ? » Alors là, on aurait soulevé le rideau et mon père aurait du voir tous les invités qui étaient cachés derrière ~~le rideau~~. Mais cela ne sait pas vraiment déroulé comme ça.

Lorsque mon père ~~est arrivé~~ arriva il est entra tout seul dans la salle car Annick était en train de terminée les derniers préparatifs dans la cuisine. (...) [Mon père] est reparti ~~dans~~ chez Annick qui habite à côté.

Après, ils étaient revenus tout les deux et nous avions soulevé le rideau. » On comprend que le dessin a transcrit les repères spatio-temporels de la narration : « Lorsque mon père arriva, il entra tout seul dans la salle » et s'associe à un discours métalangagier : « Mais cela ne sait pas vraiment déroulé comme ça. » Il y a dès lors une création dessinée et

¹⁵ LABORDE Colette, « Apprentissage du voir et du savoir en géométrie », in *Image, langages, Recherches et pratiques enseignantes*, INRP 1999.

réécrite de la photo puis de la scène. Afin de « continuer sa rédaction »¹⁶ au dos de la feuille de brouillon, Nancy reproduit le même dessin avec toujours le soin de colorier en bleu le « rideau » (en F). Elle écrit tout à côté : « Une fois qu'on avait soulevé le rideau et que mon père avait vu tout les invités, ils s'étaient mis à pleurer pour la première fois. Ensuite, tout les monde c'était dit bonjour et une amie de ma mère ~~XXX~~ lui avait proposé de faire une photo avec ces 2 frères, sa sœur, sa nièce et son beau-frère et sa belle-sœur ainsi que maman.* » Dès que l'élève a inséré la vignette « CETTE PHOTO », elle ajoute : « Pendant ce temps ~~les invités autres invités et nous~~ les regardions. » Le dernier dessin schématise d'une manière confuse les déplacements des personnages alors qu'ils sont alignés comme sur la photo. Au-dessus de chaque silhouette est griffonnée une série de lettres : « NNELSMPD » qui, selon toute vraisemblance est l'initiale du prénom de chacun. Ce dessin a été barré au profit d'un autre reprenant le même système graphico-verbal cette fois-ci en couleur : « NNELSMAP » mais une série de lettres verticales chapeautent chaque silhouette. Ici, l'élève a créé un système intraduisible, on peut supposer qu'il s'agit pour elle de marquer le déplacement de ces personnages. Barsht, dans le cadre de son étude sur Dostoïevski, parle d'une « écriture dessinée » ou d' « une idéographie dessinée ». Cette idéographie prend le pas sur l'exercice scolaire et l'a fait entrer dans un autre système plus graphique que verbal qu'il ne peut être compréhensible que pour elle seule, il y a donc eu ici une concurrence de l'écrit et du graphisme telle que Sérode l'a constaté chez certains écrivains.

J'avance la possibilité que ces arabesques sont des signes déjà achevés révélant un processus d'écriture complexe. Selon toute vraisemblance, les deux élèves se sont placées à l'extérieur de la rédaction (dans la marge) et en même temps sont encore à l'intérieur de leur rédaction (la couleur étant conservée). Ce dessin révèle la difficulté du processus créatif en début de séance : l'élève n'est donc plus dans l'histoire puisque dessiner c'est un moyen de se délasser, de réfléchir à ce qui va falloir écrire. Il s'éloigne donc de l'écriture de la rédaction puisqu'il ressent le besoin intuitif de dessiner dans la marge. Or, cette arabesque le délasse au point qu'il lève une difficulté lexicale et descriptive : mettre en mouvement une scène (points communs aux deux copies). Par définition, une arabesque est un dessin soigné qui symbolise un mouvement par des courbes, des motifs répétitifs et les élèves ont toutes les deux développé une scène en mouvement avec des verbes d'action. Il semble que ce type de dessin porte en lui la mise en mouvement de la scène à venir. Nous émettons donc l'hypothèse que dessiner une arabesque c'est permettre à l'élève scripteur de se placer à l'extérieur puis à l'intérieur de la mise en mouvement d'une scène à écrire.

5. Premières conclusions et perspectives d'étude :

Le dessin d'élève vient donc pallier une difficulté de mise en mouvement d'une scène, de déplacements des personnages et oriente la focalisation. Le dessin *donne à voir* ce qu'il s'agit de *dire*. Il existe à côté du texte sur une même feuille ou non, le choix des couleurs est repris juste après dans la réécriture du texte. Les dessins comprennent des mots parfois en couleur, parfois en lettres capitales et ils désignent à la fois le point de vue du photographe sur la scène ou le leur ou d'un autre membre de la famille. Lorsque le dessin est en M ou en FT, l'activité graphico-verbale de l'élève ne s'interrompt pas. Par conséquent, transposition dessin/texte se poursuit et enrichit la description. Les dessins sont donc des lieux de gestion et de contrôle linguistique/iconique/plastique. Réunis au texte, ils créent un nouveau mode d'expression, et traduisent l'expression linguistique/iconique/plastique en description. En revanche, si l'élève ne sélectionne pas un ou deux éléments icono-plastiques de la photographie pour le traduire dans et avec le dessin, il ne pourra pas ajouter de description car il n'aura pas réussi à se distancier de l'image. Aussi, est-il nécessaire que l'étude de l'image soit déjà abordée en amont pour une telle séquence.

Comme la connotation des couleurs chaudes ou froides avait été vue avec l'étude de l'image alors l'esquisse d'une atmosphère a été présente dans certains textes. La couleur grâce au stylo ou au crayon de couleur est un outil présent dans le dessin et dans le texte. On pourrait travailler sur le choix des couleurs retenu et sur le matériel commun au dessin et à l'écriture. Cela pourrait ouvrir sur une codicologie en réécriture.

Les travaux d'Oliver Lumbroso¹⁷ sur la topographie d'ensemble de Germinal dessinée par Zola pourrait ouvrir des pistes didactiques. Il a délimité trois opérations chez Zola : « L'espace typique des enquêtes sur le terrain où il s'agit de voir ». On peut imaginer une séquence, notamment en relation avec le professeur d'Histoire-Géographie où l'on conduirait les élèves sur le terrain. « L'espace typique des *topoi* où il s'agit de savoir ». En classe de 4^{ème}, il s'agissait essentiellement de réutiliser les invariants du portrait, l'organisation du point de vue, quelques éléments de la modulation comme les verbes de sentiments, les adverbes exprimant la subjectivité du locuteur. « L'espace archétypal où il s'agit de reconnaître » des lieux identifiés comme étant ceux codés culturellement puisque chaque scène était l'illustration d'une scène de vie de famille. Ainsi, présenter à des élèves de quatrième cette démarche pourrait ouvrir des pistes didactiques et pédagogiques sur la description de lieux et de paysages.

¹⁶ Je l'ai en effet interrogée sur le fait qu'elle dessine deux fois la même chose, elle s'en explique car « la scène se reproduit ». C'est aussi à cette occasion que nous avons abordé l'idée de « vignettes » car c'était le projet de Nancy. Elle avait déjà une idée précise de dessins et la photo intégrerait un dispositif scénaristique. Elle pouvait « faire évoluer plus facilement ses personnages ». C'est à ce moment-là qu'en guise d'encouragements, je lui ai parlé du « story-board », de son rôle et de sa fonction puisqu'intuitivement elle était entrain d'en créer un.

¹⁷ LUMBROSO Olivier, « L'invention dans la genèse de Germinal d'Emile Zola », in *Génésis* n°17.