

Dialogue entre texte et dessin dans les productions écrites de scripteurs novices

Bernadette Kervyn	Université de Bordeaux	Lab-E3D
Véronique Magniant	Université de Bordeaux	Lab-E3D
Marie-Noëlle Roubaud	Aix Marseille Université	CNRS, LPL, Aix-en-Provence, France
Claire Doquet	Université de Bordeaux	Lab-E3D

Kervyn, B., Magniant, V., Roubaud, M.-N., Doquet, C. *Scolagram* 12, février 2026, Exploitation d'un grand corpus d'écrits scolaires pour la recherche et la formation.

Retrieved from

https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/1375-dialogue_texte_dessin

Résumé : L'article explore le dialogue entre texte et dessin dans les productions écrites d'élèves novices (6 à 8 ans). Des recherches montrent que le dessin peut jouer un rôle actif dans le processus d'écriture. Le croisement de différents corpus souligne différents types de rapports entre texte et dessin et l'importance de considérer la temporalité et la spatialité pour interpréter ces productions. L'analyse permet également de mettre au jour différents types de complémentation entre le texte et le dessin et révèle la richesse des interactions entre les éléments iconographiques et verbaux en coprésence. L'article souligne enfin l'intérêt de considérer le dessin comme un outil sémiotique à part entière, complémentaire au texte, pour soutenir l'apprentissage de l'écriture et la construction des savoirs disciplinaires.

Mots-clés : didactique de l'écriture, dessin, scripteur novice, écrit scolaire, sémiotique, Corpus ÉMA-Écrits scolaires

Quelles relations entretiennent le dessin et le texte dans les productions de scripteurs novices de début d'école élémentaire (6 à 8 ans) ? C'est cette question complexe que traite cet article, tout d'abord en prenant appui sur des travaux existant, puis en présentant et en analysant des productions écrites de genres variés, issus de plusieurs corpus scolaires.

1. Écriture et dessin en production d'écrits

À l'école élémentaire, le dessin sur un texte d'enfant ne constitue que rarement un objet de travail pour les enseignants qui se préoccupent plutôt d'accompagner et de commenter la production d'écrits. L'écriture étant première (en termes d'objectif d'apprentissage comme souvent dans le déroulement de la tâche), les enseignants cantonnent généralement le dessin à une fonction illustrative. Excepté dans certaines démarches telle *La main à la pâte*¹, où le dessin a une fonction euristique de représentation des premiers questionnements sur les savoirs en jeu et va servir d'appui à l'écriture, la fonction illustrative est majoritaire. Illustrer un texte produit est une tâche à la fois ancienne et très courante, d'ailleurs reprise par certains manuels de cycle 2 et 3.

Les chercheurs eux-mêmes ont assez peu considéré jusqu'ici la place du dessin dans le processus scriptural, en tout cas au cycle 2 (Cappeau et Roubaud 2018). Ce n'est pas la même chose pour la suite de la scolarité, où des recherches de terrain ont étudié la manière d'en faire un élément de l'engendrement scriptural. Dans une perspective résolument génétique et à partir de son exploration des brouillons de Zola (Lumbroso et Mitterand, 2002) – qui produisait de nombreux croquis avant de se mettre à la rédaction textuelle – Lumbroso (2007) propose de considérer le dessin comme partie-prenante de la dynamique scripturale. Ce travail a été poursuivi par le groupe OZER (Observatoire Zolien des Écritures Réflexives), qui imagine et met à l'épreuve les vertus didactiques de modalités d'écriture spécifiques, dont le croquis (Lumbroso et Gomez, 2015). Hors la classe, la génétique textuelle, dans laquelle s'ancrent ces essais, traite toute la palette de l'écritoire où figurent entre autres les dessins et les croquis. Ainsi, dans leur étude de manuscrits d'Yvan Pommaux, Audebert-Poulet et Doquet (2023) examinent les interactions entre texte et dessin, ce dernier n'étant plus, comme chez Zola, principalement instrumental, mais destiné à demeurer aux côtés du texte dans l'œuvre finale.

Dans une perspective davantage didactique, Kervyn et Faux (2014) ont décrit les formes plurisémiotiques et plurifonctionnelles que peuvent prendre les productions préparatoires des élèves au cycle 3, ainsi que leur dimension potentiellement stratégique (Faux et Kervyn, 2018), une fois le brouillon linéaire traditionnel désacralisé et la préparation de l'écriture enseignée. Parmi ces formes, on trouve une variété de dessins (mêlés ou non à des éléments linguistiques) auxquels les apprentis

1 <https://fondation-lamap.org/>

scripteurs déclarent donner deux fonctions dominantes : une fonction de production d'idées et parfois d'organisation de celles-ci, une fonction mémorielle (Kervyn, 2025).

Au niveau du cycle 2, le rôle prépondérant de la préparation de l'écriture a été étudié et formalisé, en privilégiant l'avant-texte ou le brouillonnage en partie oral (Fabre-Cols, 2002 ; Bucheton et Soulé, 2009 ; Kervyn, Bachelé et Faux, 2023), sans que le dessin ne soit investigué de façon précise en tant qu'outil d'aide à l'écriture.

Si, parmi les sources très fréquentes d'aide à l'écriture, on trouve les interactions orales entre pairs ainsi qu'avec l'enseignant, pour peu que l'on n'oublie pas « de regarder aussi de près ce qui se passe à l'oral autour de ces écrits » (Bucheton et Chabanne, 2002, 167), qu'en est-il des interactions entre le dessin et l'écriture ? Alors que, pour Fabre-Cols, l'avant-texte oral « confère un aspect familier aux premiers essais d'écriture et montre que parler et écrire sont les deux faces d'une même activité » (2002, pp. 173-174), pourrait-on considérer, dans une même logique instrumentale et progressive, et en appui sur les travaux de Brigaudiot sur la maternelle (2014), que le dessin, familier des élèves, allège ou nourrit la tâche d'écriture ? En quoi le dessin, en tant qu'activité symbolique qui consiste avant tout à « représenter des objets (ou des idées, des sensations) à l'aide de traits exécutés sur un support, au moyen de matières appropriées » (*Trésor de la langue française informatisé* : TLFi²) est-il susceptible d'accompagner diversement l'écriture, en tant que produit et processus ?

Étudier le lien entre dessin et écriture peut aussi prendre appui sur les travaux menés en lecture dans lesquels est envisagé le rapport entre le texte et l'image. Comme le rappelle Leclaire-Halté, « il existe un certain nombre d'ouvrages et d'articles qui proposent des analyses de la relation texte-image, sur laquelle travaillent de plus en plus de chercheurs, du fait du développement contemporain des médias multimodaux, où image, texte et son peuvent être présents simultanément » (Leclaire-Halté, 2014, § 50). Duval et Peraya (2004), par exemple, approfondissent le rapport, en réception, entre le message linguistique porté par le texte et l'image. Ils insistent notamment sur le caractère polysémique de l'image qui, dans leur étude, recouvre des formes aussi diverses que le dessin, le schéma, le croquis, le plan, la carte et la photographie. Selon eux, le message linguistique est une technique parmi d'autres, destinée à « fixer la chaîne flottante des signifiés de façon à combattre les signes incertains de l'image » (op.cit., p. 2). Même si notre entrée est davantage tournée vers la production enfantine, nous interrogeons également à notre manière (en partie 3) cette construction de la signification entre le texte et l'image réduite au dessin.

En cohérence avec les orientations génétique, didactique et littéraire présentées, nous considérons l'écriture en tant qu'activité sémiotique et parfois plurisémiotique. Le dessin fait alors partie de la production de l'écrit dans laquelle éléments verbaux ou

2 <https://www.atilf.fr/ressources/tlfi/>

linguistiques et iconographiques se côtoient. L'élève est « producteur de signes » potentiellement variés, alimentant son écrit.

Si, en littérature de jeunesse, le rôle alloué à l'image par les enseignants dans la lecture d'albums lus en classe est avant tout celui d'aide à la construction du sens porté par le texte (Leclaire-Halté, op.cit. et 2015), nous envisageons le dessin sans le considérer à priori comme une aide sémiotique permettant de construire le sens porté avant tout par le texte. De même, nous ne cantonnons pas le dessin à de l'illustration en tant qu'« action d'adjoindre une représentation graphique à quelque chose, généralement un texte, ou de représenter quelque chose sous une forme graphique afin de la compléter, de la rendre plus claire ou plus attrayante » (*Trésor de la langue française informatisé* : TLFi³). Dans cette acception, l'illustration que peut être le dessin est seconde par rapport au texte.

Le terme *texte* désigne ainsi dans notre article la part verbale de la production en accord avec la définition qu'en donne Bronckart : « production verbale située, qu'elle soit orale ou écrite [...] de tailles éventuellement très différentes » (1997, p. 73). Cette production véhicule « un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence » (op. cit., p. 74). Dans la sphère éducative, l'acception la plus courante est néanmoins plus resserrée : elle se limite aux productions verbales écrites, ce qui n'empêche pas de nombreuses interactions avec l'oral. On appréhende alors le texte comme un ensemble écrit structuré et ordonné de phrases, formant « un tout cohérent à trois niveaux interdépendants : thématique, sémantique, référentiel » (Pellat et Fonvielle, 2018).

2. Questions, corpus et démarche d'analyse

C'est au confluent des travaux convoqués que s'inscrit la présente réflexion regroupant des chercheurs de régions différentes et aux parcours variés. Ensemble, il s'agit d'explorer la dimension heuristique du dessin dans l'écriture au cycle 2. L'examen de plusieurs corpus rédigés pour partie au Cours Préparatoire (CP) et au Cours Élémentaire 1 (CE1) (soit des élèves de 6 à 8 ans), et dans lesquels on trouve des productions d'écrits avec des dessins (corpus Scolagram, corpus Roubaud, corpus Magniant, corpus Cardie Période⁴) montre que cette forme sémiotique varie et peut ne pas toujours être limitée à la fonction illustrative.

Dès lors que l'on porte le regard sur l'ensemble constitué par le texte et le dessin ou par les éléments linguistiques et iconographiques, dans une approche processuelle (Doquet, 2011a) et plurisémiotique de l'écriture (Chabanne, 2011), une série d'interrogations émerge : dans quelle chronologie sont produits le texte et le dessin, et quel espace temporel est accordé à chacun ? Sur quels supports sont-ils produits ?

³ <https://www.atilf.fr/ressources/tlfi/>

⁴ Cardie Production Ecrite et Réflexivité : l'Iconographie comme Outillage Didactique de l'Ecriture, coordonné par C. Doquet.

S'ils figurent sur le même support, où se situe le dessin sur la page de la production et quelle place prend-il ? Que trouve-t-on dans chacune de ces traces sémiotiques ? Y a-t-il une forme de coïncidence, de redondance ou de complémentarité entre le dessin et le texte ? Quelle(s) fonction(s) ou visée(s) remplit le dessin ? Est-il une aide à l'écriture ou à la lecture ? Apporte-t-il de nouvelles informations au lecteur ? Observe-t-on des similitudes ou des spécificités selon les disciplines (Magniant, 2024) et les situations ou les scénarios scolaires dans lesquels il s'intègre ?

L'amplitude de ce questionnement dépassant largement la taille d'un article, nous nous limitons à quelques axes (présentés en partie 3), sélectionnés en partie en fonction du corpus traité et de la nature des données. À minima, les différents corpus sont constitués de productions d'écrits d'élèves. S'ajoutent la plupart du temps d'autres données : informations sur le contexte de la production et sur l'activité de l'élève (tâche prescrite et réalisée, consigne, conditions matérielles, aide proposée ou apportée, chronologie dans le déploiement de l'écriture, notamment l'agencement du dessin et du texte). Dans deux corpus (Cardie Période et corpus Magniant-Carle Vernet), ont aussi été conduits des échanges avec les enseignants sur les modalités de travail, les intentions ayant mené aux productions ainsi que les bénéfices potentiels des pratiques considérées.

Les exemples du corpus Scolagram et de Roubaud proviennent de deux classes de CP et de trois classes de CE1. Les extraits du corpus Magniant proviennent de trois classes, l'une de CP et les deux autres de CE1, située en éducation prioritaire (REP). Ceux du corpus Cardie Période sont issus de deux classes de CE1, elles aussi en REP.

La plupart des productions des élèves sont de type narratif et inscrites dans la discipline *français*. Certaines relèvent d'autres disciplines (domaine du vivant et technologie, éducation physique et sportive (EPS)), et sont de type explicatif ou informatif. L'ensemble de ces données ne se prétend pas représentatif des pratiques effectives. Il illustre plutôt des possibles en matière de production d'écrits.

La démarche adoptée est avant tout descriptive et compréhensive. Elle ne vise pas à promouvoir le dessin comme outil d'accompagnement de l'écriture et ne positionne pas le linguistique ou le verbal dans un rapport de supériorité vis-à-vis de l'iconographique, bien que la tâche considérée soit de la production d'écrits.

Pour chaque production (appelée « figure »), nous proposons le scan de la production originale, une transcription diplomatique (respect de la mise en forme et de l'orthographe de l'élève), une version normalisée (mise aux normes orthographiques)⁵.

⁵ <https://e-calm.huma-num.fr>

3. Caractérisation des rapports entre texte et dessin dans les écrits d'élèves

Tel un galop d'essai, nous proposons d'étudier le rapport entre le dessin et le texte dans les productions écrites de jeunes scripteurs au travers de trois entrées successives qui pourraient tout aussi bien être envisagées de façon croisée pour chacune des productions, tant ces focales se complètent.

Nous questionnons d'abord les types dominants de rapport entre texte et dessin, au travers desquels se construisent les informations composant l'écrit. Nous prêtons ensuite attention à la temporalité et à la spatialisation de ces deux formes sémiotiques, et tentons, pour finir, de pointer quelques formes que peut prendre la coprésence du texte et du dessin dans la composition de l'écrit et la (re)construction de la signification.

3.1. Types de rapports entre texte et dessin

Un premier angle d'analyse consiste à décrire et caractériser le rapport entre le dessin et le texte, quel que soit l'ordre de production des éléments. Ce premier axe nécessite un traitement prudent, lié au fait que ces deux formes sont des outils sémiotiques différents qui, de surcroît, s'acquièrent potentiellement à des rythmes variables. Malgré cette réserve, il nous semble que l'on peut distinguer trois dominantes de l'ordre de la redondance, de la complémentarité et de la contradiction, telles que décrites notamment en littérature de jeunesse, dans l'analyse de textes illustrés (albums, récits illustrés, documentaires, bandes dessinées...) (Van der Linden, 2008 ; Leclaire-Halté, 2014).

Ces dominantes peuvent caractériser l'ensemble de la production ou certains empan, une contradiction importante pouvant par exemple se glisser dans une production caractérisée dans son ensemble par un rapport de complémentarité entre dessin et texte.

De façon générale, la plurisémiotité des écrits, tant en production qu'en réception, engage une (re)construction de la signification portée par la mise en dialogue de ces éléments coprésents. Par leurs spécificités sémiotiques, ils ne peuvent être en totale redondance et se complètent, même lorsqu'ils divergent, au sens où ils participent conjointement à l'écrit. C'est en appui sur ce fonctionnement partagé et stable que nous identifions des variations dominantes entre les productions ou en leur sein.

3.1.1. Redondance entre texte et dessin

Quand on considère les productions dans leur globalité, on relève que, parfois, les éléments linguistiques et dessinés sont majoritairement redondants ou convergents.

L'exemple ci-dessous, où une élève de CE1 produit d'abord un dessin puis écrit son texte en appui sur celui-ci, montre une convergence nette. L'élève imagine la suite d'un récit étudié en classe en commençant par dessiner plusieurs péripéties. Le texte écrit en second lieu reprend chacune d'entre elles, respecte leur chronologie et n'en propose pas de nouvelle.



Figure 1- Corpus Période, avril 2025, CE1.

Transcription diplomatique	Version normalisée (opérations linéarisées)
<p>Le lion est dans a fusé. Le lion a vu la planète des comte de fée est selle du chocolat. Il vu la planète violette ansuite le lion est dans la planète rouge. «C>on apelle la planét extraterrestre. Le lion nesaipas squesai un extraterrestre. Le lion a remarque un laboratoire pas tres loin dans la planète. Le lion a tres chau est tres fatiger de porter [une] combinaison extrémemen chaude</p>	<p>Le lion est dans la fusée. Le lion a vu la planète des contes de fée et celle du chocolat. Il vu la planète violette ensuite le lion est dans la planète rouge [...] qu'on appelle la planète extraterrestre. Le lion ne sait pas ce que c'est un extraterrestre. Le lion a remarqué un laboratoire pas très loin dans la planète. Le lion a très chaud est très fatigué de porter une combinaison extrêmement chaude</p>

Comme signalé, la redondance pointée ne peut être totale, vu que les sémiotiques linguistique et iconique ne présentent pas les mêmes potentialités et que chaque producteur en herbe y recourt avec une aisance plus ou moins importante. Ici le dessin ajoute de la couleur, quelques détails relatifs au décor : l'image 1 correspond au départ du lion dans la fusée et à la découverte des différentes planètes, dont le texte fournit le nom. L'image 2 illustre l'arrivée du lion dans le laboratoire et précise les états mentaux

du personnage. L'image 3 semble anticiper la suite du texte, qui n'apparaît pas verbalement dans le manuscrit. Malgré ces différences, la relation entre texte et dessin est de l'ordre de la redondance et caractérise cet engendrement scriptural.

3.1.2. Complémentarité du texte et du dessin

La relation de l'ordre de la complémentarité exprime le fait que le lecteur a besoin du dessin et du texte pour construire le sens de la production, marquée par des décalages majeurs au niveau des informations portées par l'un et l'autre, sans pour autant qu'il y ait contradiction. Du point de vue du scripteur, la complémentarité, qu'elle soit intentionnelle ou non, participe à l'épaississement de la production (Bucheton, 2014) en recourant à cette double sémiotisation.

Dans la figure 2, issue d'une classe de CP en REP, éléments verbaux et dessinés ne sont pas dans un rapport de contradiction : le dessin permet de combler un manque au niveau du texte. Dans le dessin, la chèvre du conte patrimonial *Le loup et les 7 chevreaux* est représentée avec des ciseaux. Or, dans le texte, l'enfant écrit que la chèvre se dit qu'elle doit couper le ventre du loup avant de conclure sur une embrassade et un retour à la maison. Le dessin permet de combler un trou dans le texte et d'exprimer une information essentielle : la chèvre a effectivement ouvert le ventre du loup.



Figure 2 - Corpus Roubaud, mai 2009, CP.

Transcription diplomatique	Version normalisée (opérations)
----------------------------	---------------------------------

<p>Après que la chèvre a fini de pler elle se randis ou le s'est allée loup est allée se reposé elle se dit quelle devais coupée le ventre du loup pour fair sortire ses cabris jusqu'au sixième et e les embrassert puis elle lesfis remtrée dans la maison.</p>	<p>linéarisées)</p> <p>Après que la chèvre a fini de pleurer elle se rendit où le loup est allé se reposer elle se dit qu'elle devait couper le ventre du loup pour faire sortir ses cabris jusqu'au sixième et les embrasser puis elle les fit rentrer dans la maison.</p>
---	--

Vu sous cet angle, le dessin sert certes d'illustration, comme le demande la consigne (« Illustre ton texte ») dans le cadre imposé. Néanmoins, sa fonction ne se limite pas à de l'illustration : il complète de façon essentielle le texte et en permet la compréhension. Plus exactement, il explicite un calcul d'inférence : « couper = posséder un objet tranchant ». La construction de la cohérence textuelle repose sur une double sémiotisation.

Dans la deuxième production (figure 3), elle aussi réalisée par un élève de CP, on retrouve ce lien de complémentarité entre cette fois le double espace alloué aux éléments verbaux (liste de mots puis texte) et le dessin.

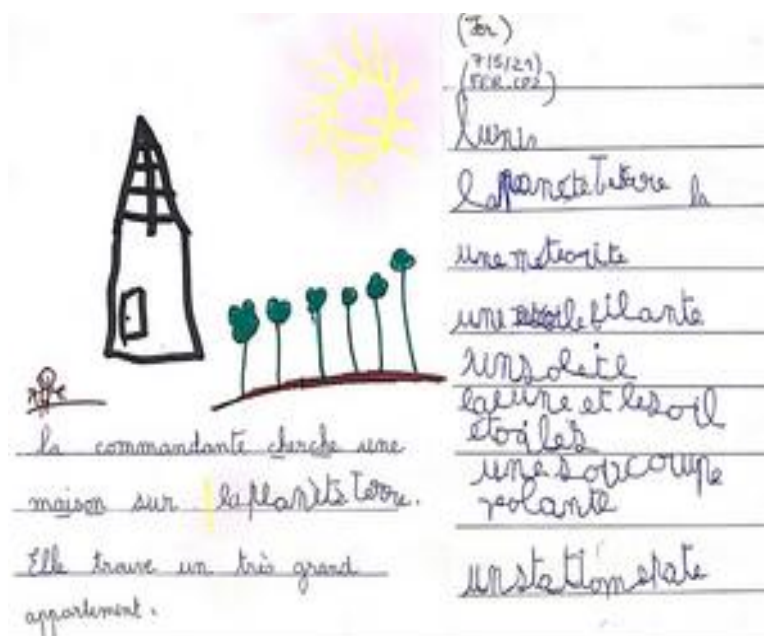


Figure 3 - Corpus Magniant, mai 2021, CP.

Transcription diplomatique	Version normalisée (opérations linéarisées)
lunis la panète Terre la une météorite Une étoile mét<étoile> filante unsoleil lalune et lessoil étoiles une soucoupe volante unstationspate	Lune la planète Terre la une météorite une étoile filante un soleil la lune et les étoiles une soucoupe volante uns station spatiale Dictée à l'adulte : La commandante cherche une maison sur la planète Terre. Elle trouve un très grand appartement.

Dans un premier temps, l'élève de CP utilise des mots mis à sa disposition dans un imagier et copie certains d'entre eux (*la planète terre, une météorite, une étoile filante, un soleil, la lune et les étoiles, une soucoupe volante, une station spatiale*). Après avoir écrit la liste de mots, il dessine un petit personnage près d'une maison, avec des arbres, sous le soleil. Vu la complexité de la tâche pour cet élève allophone nouvellement arrivé en France, l'enseignante lui demande de raconter son histoire et écrit sa réponse en dictée à l'adulte : *La commandante cherche une maison sur la planète Terre. Elle trouve un très grand appartement*. À droite, l'enfant recopie des éléments verbaux qui ancrent le récit dans le genre science-fiction, tandis que le dessin, produit dans un second temps (à gauche), semble représenter la suite : le problème qui se pose (la recherche d'une maison sur Terre par la commandante) et une partie de la résolution formulée dans le texte dicté.

On peut faire l'hypothèse qu'ici, le dessin, par sa complémentarité avec la liste de mots, permet à l'élève de rendre compte, sans l'aide de l'enseignant, de la suite du récit. La redondance avec le texte ensuite dicté n'est que partielle : le texte précise la situation finale (*Elle trouve un très grand appartement*). Ici, comme nous le verrons plus loin, la liste de mots comme le dessin semblent permettre à l'élève d'entrer en narration et anticipent ou nourrissent une textualisation à venir. Ainsi, le recours à des éléments verbaux et iconographiques permet l'épaississement de la production tout en allégeant la tâche scripturale, dont on sait qu'il s'agit d'une activité particulièrement complexe (David et Plane, 1996 ; Kervyn, 2020).

3.1.3. Contradiction entre le texte et le dessin

Dans certaines productions, on constate une contradiction entre des éléments textuels et dessinés, qui peuvent interpeller le lecteur sur la cohérence globale de la production. C'est le cas dans la production de cette élève de CE1.

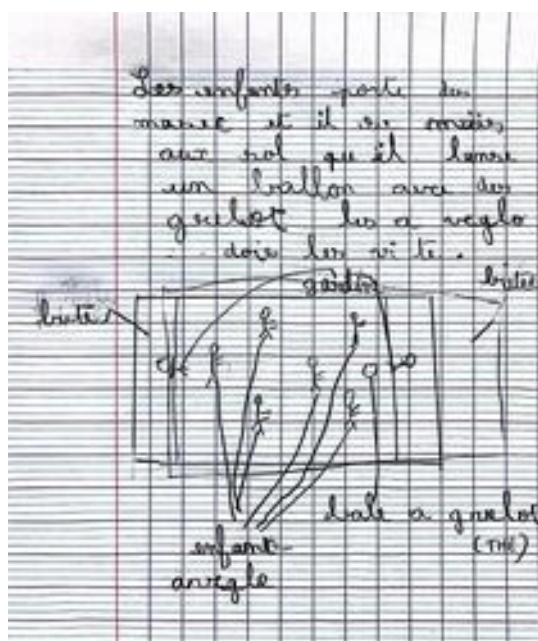


Figure 4 - Corpus Magniant, mai 2024, CE1.

Transcription diplomatique	Version normalisée (opérations linéarisées)
<p>Les enfants porte des masques et il se mais aux sol qu il lanse un ballon avec des grelots les a veglo dois les vi te.</p> <p>bute gardien butee</p> <p>balle a grelot</p> <p>enfants</p> <p>avegle</p>	<p>Version normalisée (opérations linéarisées)</p> <p>Les enfants portent des masques et ils se mettent au sol [Il faut] qu'ils lancent un ballon avec des grelots les aveugles doivent les éviter.</p> <p>But gardien but</p> <p>Balle à grelots</p> <p>Enfants aveugles</p>

En EPS, la classe a joué au torball, un sport paralympique qui se pratique avec des masques occultant la vue. Deux équipes s'affrontent sur des tapis de sols espacés dans la salle. Les joueurs aux yeux masqués se passent une balle à grelots et se fient à leur ouïe pour s'échanger la balle et marquer des buts.

Dans la production ci-dessus, le dessin permet l'ajout d'informations concernant le placement des enfants aveuglés par un masque, ainsi que la présence de buts protégés par des gardiens. Les informations fournies par le dessin légendé laissent aussi apparaître une contradiction avec le texte : alors que, dans le texte, éviter la balle à grelots semble être l'objectif (*les aveugles doivent les éviter*), le dessin légendé

rappelle, par la précision des différentes positions, ainsi que par les rôles des joueurs, qu'il faut marquer des buts pour remporter la partie (*buts, gardien*).

Cet exemple illustre combien, à l'échelle d'une production même brève, texte et dessin sont parfois en partie redondants ou complémentaires, et en partie porteurs de contradictions. Ces contradictions, si l'on considère l'écrit dans sa plurisémiotique et comme un tout, pourraient faire écho à la difficulté des scripteurs novices, de cet âge, voire plus âgés, à tenir la cohérence et la cohésion textuelle, notamment lors d'ajouts d'éléments (Elalouf et Boré, 2007 ; Garcia-Debanc, 2018).

3. 2. Temporalité et spatialité

Une autre manière de décrire le lien entre texte et dessin consiste à saisir sa dimension temporelle dans le déroulement de la production. Dans quelle chronologie l'élève recourt-il au dessin et au texte ? Ici encore, nos données sont dépendantes de la nature des corpus constitués : certains d'entre eux ne fournissent pas ce renseignement, dans la mesure où la trace de l'activité de l'élève en train de réaliser son écrit n'est pas conservée.

En lien avec la dimension temporelle, nous proposons d'observer le déploiement spatial de l'écriture et du dessin sur le support utilisé. Nous considérons ensemble ces deux critères car ils sont souvent liés. En effet, le support contraint parfois le positionnement tout à la fois temporel et spatial du dessin et du texte, comme dans la figure 2 où la consigne d'illustration se situe sous l'espace réservé au texte.

De même, la répartition spatiale sur le support utilisé peut renseigner sur la temporalité de la production du scripteur. Cependant ce que découvre en premier le lecteur sur l'espace de la page ou du cahier ne correspond pas toujours à ce que le scripteur a produit en premier, comme nous le verrons ci-après.

Les productions traitées sont donc fortement dépendantes des tâches, des contraintes fixées par les enseignants ainsi que du support privilégié. Le plus souvent, l'activité de l'élève correspond à la consigne donnée, soit d'abord écrire le texte puis l'illustrer, soit l'inverse. Parfois, la production est plus libre : le choix est laissé à l'élève de recourir à des formes sémiotiques différentes, de les emboîter à sa guise, en fonction notamment de ses compétences et de son appétence de tout jeune apprenti scripteur et dessinateur.

Ces réalisations scripturales sont également diversement contraintes ou guidées par l'espace et le support que Lumbroso envisage comme un instrument pivot pour « une connaissance-action de l'écriture » inspirée de la critique génétique (2008, 124). Le support, comme nous allons le voir dans les exemples suivants, semble effectivement plus ou moins propice à des formes plurisémiotiques (support vierge ou ligné, par exemple).

3.2.1. Successivité chronologique marquée

Dans les deux exemples ci-après, la disposition spatiale renseigne sur une chronologie où le verbal et le dessin se succèdent de façon marquée. Dans le premier, l'élève fait le portrait d'un des deux animaux de la fable de La Fontaine : *Le corbeau et le renard*. Le dessin, premier chronologiquement, occupe les deux tiers de la page. Le texte, qui vient en second et suit la tête du renard, est limité dans l'espace scriptural par les traits du dessin.

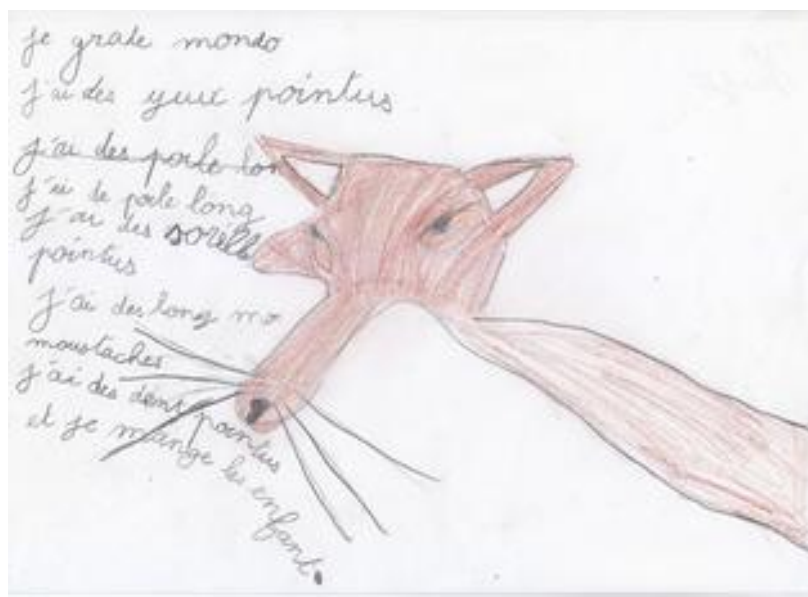


Figure 5 - Corpus Roubaud, décembre 1999, CE1.

Transcription diplomatique	Version normalisée (opérations linéarisées)
je gratte mondo j'ai des yeux pointus j'ai des poile lon j'ai de poile long j'ai des soréle pointus j'ai des long mo moustaches j'ai des dents pointus et je mange les enfant.	je gratte mon dos j'ai des yeux pointus j'ai des poils longs j'ai des oreilles pointues j'ai des longues moustaches j'ai des dents pointues et je mange les enfants.

Dans le second exemple (Figure 6), produit en sciences, l'élève répond à la question « Qu'est-ce qu'une graine et d'où vient-elle ? ». Ici aussi, bien que la production

donnée à voir s'ouvre sur les éléments linguistiques, situés pour partie en haut de la feuille, on peut observer, par la forme de leur emboîtement, que le dessin est produit avant le texte, le verbal remplissant l'espace de la page laissé libre. Le texte produit accompagne chaque étape numérotée et dessinée, associée à ses éléments verbaux explicatifs. Apparaît ainsi, dans cette production, un décalage entre l'ordre par lequel, en réception, un lecteur littéraire va reconstruire la signification au travers des éléments figurant sur la feuille, et l'ordre dans lesquels ceux-ci ont été produits.



Figure 6 - Corpus Magniant, juin 2025, CE1.

Dessin 1	Dessin 2
Transcription diplomatique des abeilles veiun prandre du polene pour le mètre dans une fleur	Transcription diplomatique un truce se tranforme an fruit douvin les fruit <un fruit vien dun> la graine (ajout en dictée à l'adulte) <pousse> dan la tere une grene vuin dun fruit
Version normalisée (opérations linéarisées) des abeilles viennent prendre du pollen pour le mettre dans une fleur	Version normalisée (opérations linéarisées) un truc se transforme en fruit d'où viennent les fruits la graine <pousse> dans la terre une graine vient d'un fruit

On peut relever de surcroît, en appui sur le premier axe d'analyse développé (point 3.1.), que le rapport entre texte et dessin est redondant dans l'étape 1 (partie de gauche sur la feuille utilisée en format paysage) : cette dernière réfère au concept de

pollinisation croisée (deux fleurs dessinées, et l'abeille se déplace de l'une à l'autre, porteuse de pollen). Dans la deuxième étape, en revanche, le rapport est davantage complémentaire puisque seul le texte explique la transformation en pomme de la masse verte dessinée au cœur de la fleur (transformation symbolisée par une flèche). Le texte évoque ici l'ovule (*un truc se transforme en fruit, d'où vient le fruit*). De plus, la dernière phrase du texte mentionne, à hauteur d'enfant de CE1, le stade final, non dessiné : *la graine dans la terre, une graine vient d'un fruit*. La complétude de la production est bel et bien à saisir par la lecture et la mise en relation de l'ensemble des informations apportées par le linguistique, le dessin et les repères chiffrés.

3.2.2. Imbrication et/ou chronologie floue

D'autres productions rendent davantage compte d'une imbrication voire d'un va-et-vient chronologique, qui va généralement de pair avec une alternance spatiale.



Figure 7 - Corpus Roubaud, septembre 2007, CE1.

16

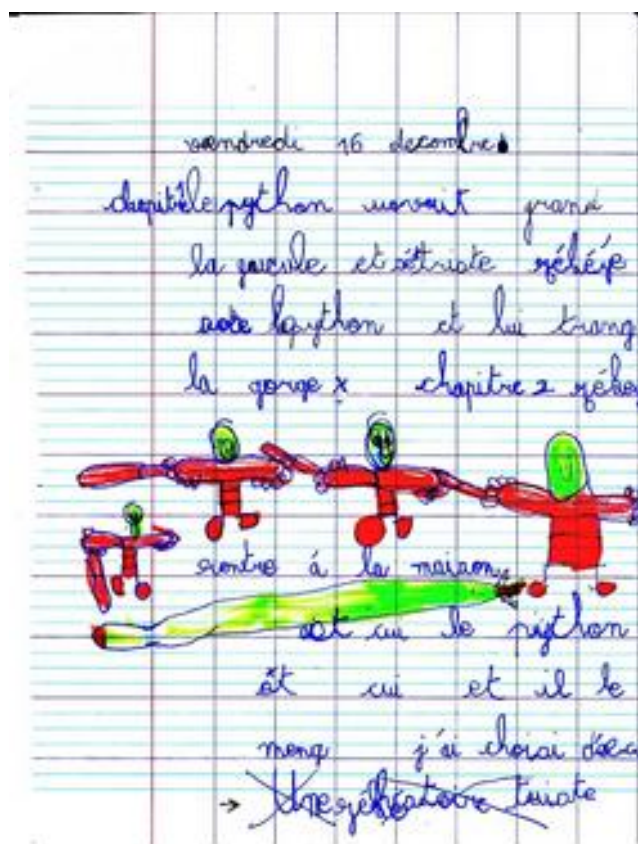


Figure 8 - Corpus ÉMA-écrits scolaires, décembre 2016, CP.
ROUBAUD 2-1> Scan CP 2-1> CP-D1-E10

Transcription diplomatique	Version normalisée (opérations linéarisées)
chapitre 1 le python ouvrit grand la gueule et sé triste zékéyé sote lepython et lui trang la gorge x chapitre 2 zékéyé rentre à la maison et cui le python et cui et il le meng j'ai choisi décri → Une zékéhistoire triste	chapitre 1 le python ouvrit grand la gueule et c'est triste Zékéyé saute [sur] le python et lui tranche la gorge chapitre 2 Zékéyé rentre à la maison et cuit le python est cuit et il le mange j'ai choisi d'écrire une histoire triste

Dans cette production, la position du dessin au milieu de la feuille de même que le texte qui s'y glisse en partie interpellent. Le dessin correspond à la première partie du texte, renseignée en tant que *chapitre 1*. Zékéyé y tue le python en lui tranchant la gorge. Mais a-t-il été produit avant ou après l'écriture de ce premier chapitre ? Sans enregistrement ou trace temporelle supplémentaire de l'activité scripturale, on ne peut que conclure à des usages variés de l'espace d'écriture où, en l'absence d'un guidage précis de l'enseignant, le dessin se mêle spatialement et chronologiquement au texte, voire s'emmêle avec lui, ou inversement.

3.2.3. Absence du texte

Bien que décalé par rapport aux deux catégories précédentes, il nous semble important de rendre compte d'un dernier cas de figure rencontré. Celui-ci peut faire écho au résultat de l'expérimentation menée par Lumbroso (2007), qui montre que quelques élèves, face à l'opportunité de dessiner pour brouillonner, surinvestissent cette forme iconographique, au détriment de la production verbale, dans le temps imparti à la tâche globale de production. Dans nos corpus, les élèves qui ont l'opportunité de dessiner s'en emparent à priori tous, alors que, occasionnellement, le texte peut être absent ou réduit quand le dessin prime. Sans conclure à l'intentionnalité de cette prédominance possible chez les très jeunes scripteurs de cycle 2, puisqu'il peut s'agir avant tout d'un manque de temps par rapport à ce que l'enseignant a prévu, nous voudrions saisir ce cas de figure pour approfondir la complémentarité du dessin et du texte.

Issu de la même situation de classe que la figure 6, l'exemple qui suit montre une production où le dessin domine très largement et où le texte est absent. Ici, l'élève n'a pas eu le temps de s'engager dans une production verbale écrite, hormis la légende pour trois éléments (étamines, pistils, et graine).

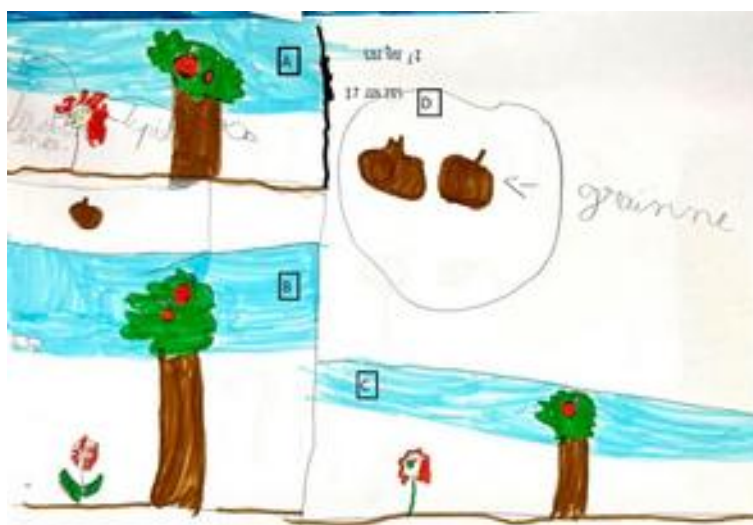


Figure 9 - Corpus Magniant, juin 2025, CE1.

Transcription diplomatique			Version normalisée (opérations linéarisées)
les étam	le pistil	grainne	les étamines le pistil graine

Sans éléments verbaux complémentaires, le lecteur peut notamment se demander ce que représente la forme oblongue à droite du tronc (case A) que l'on retrouve dans la case B, ainsi que la signification du dessin dans la case C (l'arbre est de nouveau représenté, avec une seule pomme, la fleur est différente, sans feuille et avec un cœur vert, au lieu de jaune en A et avec des feuilles en B). De même, il peut s'interroger sur l'évolution ou la succession marquée par les lettres A, B, C et D, qui ne suivent pas l'ordre canonique de la page (de gauche à droite et de haut en bas).

À l'oral, l'élève apporte des explications sur son dessin : la forme oblongue est une abeille. Elle se déplace vers la première fleur (case A), prend du pollen puis part vers la seconde fleur (case B). La flèche tracée en deux mouvements vers la gauche évoque le trajet de l'abeille, jusqu'à la seconde fleur. Le cœur vert de la fleur, en bas à droite (case C), est un ovule : *après ça fait un fruit ; et là, c'est la petite pomme, la future pomme.*

L'iconographie ainsi que les flèches tentent de rendre compte de savoirs temporels inscrits dans la discipline scientifique, savoirs complexes à représenter via le dessin, statique et fixe (Duval et Peraya, 2004)⁶. Seules les indications verbales orales permettent d'accéder à ces éléments coexistant dans un même temps ou se succédant dans le temps (vol du pollinisateur de la première à la seconde fleur dans les cases A et B, puis développement du fruit, qui survient ultérieurement, dans la case C). À un âge où, de surcroît, la motricité fine et la symbolisation sont encore balbutiantes (Lurçat, 1985), l'étude de cette production lacunaire à l'écrit fait ressortir tout l'intérêt de combiner sémiotisation verbale et iconographique, pour construire les savoirs disciplinaires et en rendre compte dans leur complexité.

3.3. Types de complémentation

Pour poursuivre l'étude du dialogue entre le texte et le dessin dans les productions écrites des élèves, nous souhaitons décrire ou interpréter plus précisément ce que le dessin fait ou apporte au texte, et vice versa, comment ils se complètent. Sans privilégier ici l'analyse des traces du processus rédactionnel, dans lequel le dessin préalable au texte (ou à des empanes de texte) a notamment un rôle préparatoire (Lumbroso, 2007 et 2018 ; Kervyn et Faux, 2014), nous observons la relation des éléments plurisémiotiques au service de la construction de la signification de la production.

Au-delà de la fonction de complétude réciproque des éléments plurisémiotiques coprésents au sein d'une production, il s'agit ici de déplier et de détailler comment les éléments linguistiques et ceux relevant du dessin participent conjointement à la construction de la signification et de la formulation du savoir en jeu. Sans exhaustivité aucune, les productions analysées permettent de pointer quelques formes de complémentation que peut prendre ce dialogue entre le texte et le dessin. Comme déjà

⁶ À ce sujet, les auteurs distinguent l'image traditionnelle de l'image animée, animation qui se traduit par le tracé de flèches et le déplacement de l'abeille dans la production de l'élève.

signalé, ces formes sont largement dépendantes du déploiement chronologique et spatial, et de façon plus générale des contraintes ou de la liberté dans la réalisation de la tâche. C'est la raison pour laquelle nous reprécisons ponctuellement ces données dans l'analyse qui suit.

3.3.1. Exemplification

Située en technologie, la production ci-dessous montre une complémentarité entre texte et dessin. Le dessin, réalisé après l'écriture, ajoute une exemplification à la séquence d'apparence descriptive (Adam, 1987), marquée par la répétition des *il a*. La dimension explicative visée par l'enseignante et la consigne transparait dans l'expression du mouvement, rendue par l'emploi de : *aller jusqu'à la batterie*.

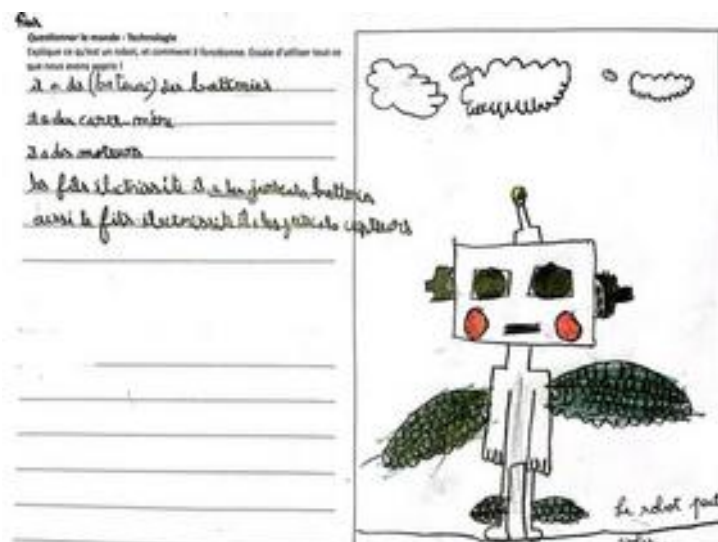


Figure 10 - Corpus Magniant, avril 2024, CE1.

Transcription diplomatique	Version normalisée (opérations linéarisées)
il a des (bateuri) des batteries	il a des batteries
il a des carte-mère	il a des carte-mère
il a des moteurs	il a des moteurs
les fils électrissité il a les jusse a la batteries	les fils électriques il allait jusqu'à la batterie
oussi le fils électrissité il a les yeux a la capteurs	aussi le fil électrique il a les yeux [en] capteurs

Cet écrit est produit dans le cadre d'une séquence sur le fonctionnement des robots. Les élèves, par leur écrit, traitent la question : « Qu'est-ce qu'un robot et comment fonctionne-t-il ? »

Le texte présenté énumère les constituants de l'objet technique, le circuit reliant les différents éléments à la batterie (*les fils électriques allaient jusqu'à la batterie*,

jusqu'aux capteurs). Le dessin, quant à lui, n'est pas une illustration du texte puisqu'il présente un exemple de robot avec une fonction particulière : il a des ailes métalliques et peut voler. Il correspond à un procédé d'exemplification après une séquence verbale à dominante descriptive mais qui tente également d'introduire une explication du fonctionnement de cet objet technique. Cet exemple rappelle la singularité que peut prendre la complémentarité entre le texte et le dessin selon les types de textes et les disciplines.

3.3.2. Dialogues et descriptions

Pour approfondir l'ancrage disciplinaire évoqué, nous avons retenu la production d'un élève de CE1 en situation d'écriture d'un récit lors d'une séance de français. Alors qu'il doit écrire les aventures du loup Lucas, héros d'un album lu en classe, il réalise d'abord le dessin, comme demandé par l'enseignante, puis produit son texte en y insérant une séquence descriptive au sujet de la voiture trouvée par le héros ainsi qu'une séquence dialoguée : « *La voiture est à toi maintenant ! ah oui ! alors, c'est confortable ? elle est belle oui ou non ? Allez, en route pour l'école ! Quelle école ? Jules Guesde* ». Ces deux séquences propres au récit définissent fortement la manière disciplinaire avec laquelle le texte complète le dessin et dialogue avec celui-ci.



Figure 11 - Corpus Période, février 2025, CE1.

Transcription diplomatique	Version normalisée (opérations linéarisées)
<p>Le luca rarmetn sa voitu volant et rabide la couleur et mitikleur sur la voitur il y a la couronn. la set la voiture super rare qui de 2025. elle pale et la voiture et a toi maintenan ! ayoui ! alor ses convortabe. asce elle et belle oui ou non oui tre-tre-belle allé an rout ou lecol quelle éclo jul gestes ?</p>	<p>Lucas ramène sa voiture volante et rapide la couleur est multicolore sur la voiture il y a la couronne. là c'est la voiture super rare qui [est] de 2025. Elle parle et la voiture est à toi maintenant ! ah oui ! alors c'est confortable. est-ce qu'elle est belle oui ou non oui très très belle allez en route où l'école quelle école Jules Guesde ?</p>

Concernant la séquence descriptive (*voiture volante et rapide, la couleur est multicolore, sur la voiture il y a la couronne, là c'est la voiture super rare qui est de 2025*), elle spécifie la représentation iconographique, notamment par l'usage de déterminants à valeur déictique (*la voiture, la couronne*) et introduit ainsi le point suivant.

3.3.3. Spécification et généralisation

La production suivante illustre elle aussi le poids de l'ancrage disciplinaire. Inscrite dans le domaine du vivant, comme les figures 6 et 9, elle porte ici encore sur l'origine de la graine.

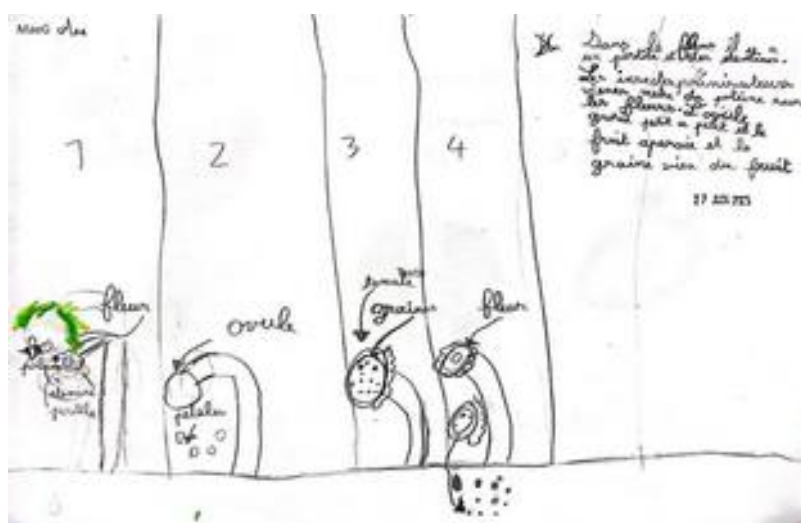


Figure 12 - Corpus Magniant, juin 2025, CE1.

Transcription diplomatique du texte				Version normalisée (opérations linéarisées)
1 fleur pouleine étamine pistile	2 ovule pétales	3 tomate graines	4 fleur	Un Dans la fleur il y a un pistil et des étamines. Les insectes pollinisateurs viennent mettre du pollen sur les fleurs. L'ovule grossit petit à petit et le fruit apparaît et la graine vient du fruit
				fleur pollen étamine pistil ovule pétales tomate graines fleur dans la fleur il y a un pistil et des étamines. Les insectes pollinisateurs viennent mettre du pollen sur les fleurs. L'ovule grossit petit à petit et le fruit apparaît et la graine vient du fruit.

Le dessin est premier par rapport au texte, écrit dans l'espace restant. Par rapport au schéma légendé, on relève que certains éléments textuels ont un rôle de spécification ou de généralisation. Le groupe nominal *les insectes pollinisateurs* désigne de façon spécifique l'abeille représentée, tandis que l'usage de l'article *les* (alors qu'une seule abeille est dessinée) introduit une montée en généralité. Ces ajouts sont des indices de la construction du positionnement énonciatif de l'élève dans la communauté discursive scolaire en sciences du vivant (Jaubert et Rebière, 2021 ; Magniant 2024). Le lien logique entre les étapes *ovule* et *fruit*, explicité dans le texte par le rôle de l'abeille dans la fertilisation de l'ovule, rend aussi compte de ce positionnement énonciatif.

3.3.4. Chronologisation

L'étude de la relation entre le schéma et le texte dans l'exemple ci-dessus (Figure 12) permet de pointer une autre forme de complémentation. La dimension temporelle du phénomène scientifique est ici signifiée par le dessin, au travers du découpage en colonnes numérotées et par l'usage de flèches qui montrent la chute des pétales (étape 2) et la chute du fruit (étape 4). Cette inscription chronologique des éléments rend compte d'un phénomène du vivant complexe qui se déroule dans un rapport de simultanéité (formation de l'ovule à la chute des pétales), ou de successivité (transformation de l'ovule en fruit après la fécondation).

Dans l'exemple suivant (Figure 13), les élèves devaient écrire la suite du récit : *Gare aux grenouilles* (série *Zazie sorcière* de Rose Impe). On relève également un décalage dans le rendu temporel entre le texte et le dessin. Mais, à l'inverse de l'exemple précédent, seule la partie linguistique de la production organise les éléments de façon chronologique, avec la répétition du coordonnant *et*, ainsi que l'utilisation de l'adverbe *maintenant*. En une seule composition, le dessin représente Zazie avec un chapeau de sorcière ainsi que les événements du récit : le vautour changé en étincelle, la bombe qui explose, le bonhomme de neige (qui apparaît une fois que Zazie a prononcé : « *bonhomme de neige* »). Apparaît même la satisfaction de Zazie d'avoir réussi (dans la bulle : *oué*).



Figure 13 - Corpus Roubaud, décembre 2014, CE1.

Transcription diplomatique	Version normalisée (opérations linéarisées)
<p>Zazie jette un sort sur le vautour et une étinsèle jaune qui aparé et une bonbe aparé et la bonbe fé tiq taq plus ziere foi et obou din moman BOUME la bonbe rèseploze et zazie a une idée elle déside de changé décole et mintenan elle sé lire les sore et elle dit bonomme de neige et elle a réussi.</p>	<p>Zazie jette un sort sur le vautour et une étincelle jaune qui apparait et une bombe apparait et la bombe fait tic-tac plusieurs fois et au bout d'un moment BOUM la bombe réexplose et Zazie a une idée elle décide de changer d'école et maintenant elle sait lire les sorts et elle dit bonhomme de neige et elle a réussi.</p>

3.3.5. Structuration textuelle

Dans la figure suivante issue de la même situation de classe que la figure 13, le dessin accompagne la structure textuelle par une symbolisation des étapes du récit. À la façon d'une bande dessinée, les trois vignettes expriment 1) le sort jeté au vautour, 2) sa

disparition, 3) la transformation en grenouille aux côtés de ses compagnes. Seule la dernière phrase du texte marquant un retour à l'équilibre (*et Zazie retourne à l'école et maintenant elle sait lire*) n'est pas représentée, ce qui nous amène au point suivant : la clôture de la séquence narrative est rendue uniquement par la part verbale de la production.



Figure 14 - Corpus Roubaud, décembre 2014, CE1.

Transcription diplomatique	Version normalisée (opérations linéarisées)
Zazie jette un sort sur le vautour et le vautour se transforme en grenouille. Et Zazie retourne à l'école et maintenant elle c'est lire.	Zazie jette un sort sur le vautour et le vautour se transforme en grenouille. Et Zazie retourne à l'école et maintenant elle sait lire.

3.3.6. Clôture ou complétude

De même, dans une autre production de récit en classe de CP cette fois (Figure 15), seul l'énoncé linguistique inclut la résolution et le retour à l'équilibre : « le méchant monstre est mort, oui, on a gagné ». Outre la clôture séquentielle, la complétude de l'écrit repose sur les éléments linguistiques et iconographiques, et non pas sur l'une de ces deux formes. Le dessin situé sous le texte montre les protagonistes, dissimulés derrière des abris, tendant un piège au monstre. Ce dessin complète le texte en se substituant à une séquence textuelle absente.



Figure 15 - Corpus Magniant, mai 2021, CP.

Transcription diplomatique du texte	Version normalisée (opérations linéarisées)
<p>un jour un capitaine appel tout le monde pascé le méchant monstre va à rivé mé le scentfique va fer un piège le capitaine di aléle scientifique le scientifique féle puvitepocibe le méchant monstre et la bonjour jesuila et pom à le méchant monstre et mor ouionnaganiét</p>	<p>un jour un capitaine appelle tout le monde parce que le méchant monstre va arriver mais le capitaine va faire un piège le capitaine dit allez le scientifique le scientifique fait le plus vite possible le méchant monstre est là bonjour je suis là et pom ahhh le méchant monstre est mort oui on a gagné</p>

3.3.7. Commentaire

Dans plusieurs productions, issues de situations différentes mais toutes narratives, une mention brève, souvent inscrite dans une bulle, apparaît sur le dessin. Ainsi par exemple, le dessin du monstre dans la figure 15 est porteur d'une indication verbale (*j'ai faim*) permettant au lecteur d'inférer l'action du monstre, motivée par sa faim. Dans la figure 13, l'interjection *oué*, inscrite dans la bulle, souligne la dernière phrase du texte (*et elle a réussi*) et la joie de Zazie d'avoir réussi son tour de magie.

Ces sortes de commentaires ou d'incises verbales, qui ici expriment l'émotion (joie, peine...) ou le besoin (faim...) du personnage principal, amènent à ne pas se cantonner à l'étude de la relation texte image mais aussi à observer les éléments verbaux insérés dans le dessin. Ceux-ci sont fréquents et varient notamment selon le

contexte disciplinaire convoqué par l'élève : légende dans les figures 6, 9 et 12 qui correspond à des écrits en sciences du vivant ; expression d'un personnage en littérature dans les exemples 13 et 15 ; sorte de sous-titrage dans l'exemple 10 en technologie : *le robot peut voler*.

3.3.8. Commentaire métascriptural

Enfin, dans certains exemples, on voit que l'élève ajoute un commentaire métascriptural soit via le dessin, soit via le texte ou un élément linguistique. Dans l'exemple qui suit, l'élève tente d'écrire le mot *radis* en réponse à la question posée : « Qu'est-ce qu'une graine et d'où vient-elle ? ». Le dessin des pouces exprime son regard évaluatif, aux prises avec l'encodage d'un mot dont la lettre finale ne s'entend pas. Pour renforcer son évaluation à l'aide des pouces vers le bas et le haut, le mot *radise* est barré, alors que *radis* est encadré. Cette symbolisation culturelle par le dessin, utilisée à l'initiative de l'élève et non habituelle au sein de la classe, indique le mot bien orthographié à prendre en compte lors de la lecture.

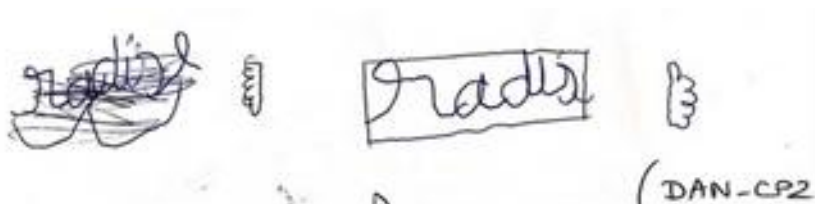


Figure 16 - corpus Magniant, mars 2021, CP.

Ce que nous interprétons comme un adressage au lecteur montre une attention au destinataire de la part de cette toute jeune scriptrice. Dans la figure 8, l'élève ajoute à son récit la phrase : *j'ai choisi d'écrire l'histoire triste* en réponse à la consigne donnée par l'enseignante, qui consistait à préciser l'effet désiré sur le destinataire.

Par comparaison, ces deux exemples de commentaires métascripturaux, laissés tels quels ou barrés par l'élève, participent à l'attention au destinataire, d'un côté à l'initiative de l'élève, de l'autre à celle de l'enseignante.

À travers cet échantillon de productions, le dépliage des formes de complémentation, qui reste à approfondir, permet d'entrapercevoir leur variété parfois à l'intérieur d'une même production. Il donne ainsi à voir un dialogue pluriformel et complexe entre texte et dessin ou entre la partie verbale et iconographique de ces productions enfantines.

Conclusion

L'analyse de productions écrites, réalisées par de jeunes scribes et incluant texte et dessin, montre la richesse des interactions entre les éléments iconographiques et verbaux en coprésence. Le rôle conjoint du dessin et du texte dans la construction des

savoirs disciplinaires et dans l'apprentissage des pratiques scripturales peut être mis en relation avec l'approche littéraire de l'écrit où, au-delà du linguistique et du déploiement linéaire de l'écrit tous deux souvent prédominants (Margolinas et Laparra, 2024), le recours à des écrits pluriformels et plurisémiotiques gagne à être mis en avant. Ces écrits renvoient à des usages historicoculturels de l'écriture et à leurs fonctions variées, notamment cognitive et mnésique (Goody, 1977/1979). C'est en partie au travers de cette pluralité sémiotique, formelle et fonctionnelle que les élèves peuvent acquérir l'écriture en tant qu'« un des instruments les plus importants de notre culture », une forme « [...] supérieure de comportement élaborée au fil de milliers d'années de développement culturel » (Luria, 2002, 211).

Du point de vue de l'élève, on peut faire l'hypothèse que laisser de la place pour le dessin dans l'écriture permet des essais d'extériorisation des savoirs en cours de construction grâce à un code sémiotique différent du code linguistique, si couteux à l'âge des scripteurs de l'étude. Qu'il s'agisse de récits, de rappels ou suites de récit, d'explications de phénomènes en technologie ou dans le domaine du vivant, de règles d'un jeu en éducation physique et sportive, les productions écrites des élèves semblent plus épaisses, lorsque texte et dessin sont considérés comme signifiants, autant l'un que l'autre, et tous deux au service de l'activité scripturale engagée. Dans des dispositions spatiales et temporelles plus ou moins imbriquées, ces deux modes sémiotiques dialoguent de façons différentes, liées à leurs spécificités, à la situation scripturale considérée et au contexte.

Du point de vue de l'enseignant ou du récepteur, le dessin permet d'accéder à des connaissances ou des informations que l'élève ne réussit pas encore à verbaliser à l'écrit (et même à l'oral). Parfois, inversement, les éléments linguistiques donnent à voir ce que le dessin n'exprime pas. Aussi, laisser de la place pour ces deux formes, penser le déroulement temporel ainsi que les supports et la spatialité, et donner de temps à autre suffisamment de liberté à l'élève scripteur pour créer du va-et vient entre le verbal et l'iconographique mérite d'être expérimenté comme moteur possible de la production et de l'apprentissage de l'écriture. L'intérêt et les limites de ces pratiques méritent d'être approfondis par des observations longitudinales, notamment eu égard au surinvestissement possible du dessin ou de l'écriture chez certains enfants.

Comme l'a montré depuis longtemps déjà la génétique textuelle (Séroudes, 1996), texte et dessin sont souvent étroitement liés dans les manuscrits et il peut être très difficile de démêler l'avant de l'après entre le verbal et l'iconique. Il en va de même dans le matériau examiné ici : dans certaines productions, textes et dessins sont si imbriqués qu'on ne peut qu'approximativement reconstituer l'activité de l'élève à posteriori, uniquement à partir de l'observation de la trace laissée. Le dessin précède-t-il, suit-il, est-il réalisé au fil de l'écriture, et dans ce cas, de quelle manière ? Au cours de l'activité de l'élève, qu'est-ce qui suscite l'ajout d'un élément dessiné, l'ajout d'une ou de plusieurs phrases écrites ? On perçoit l'intérêt de poursuivre les investigations sur ce sujet en appui sur des données plus à même de rendre compte du processus engagé. En effet, des exemples de même type, sur une temporalité plus longue, ont

été étudiés sur des carnets de lecture où s'observent, sur une même double page, des ajouts au dessin tout au long d'une séquence d'enseignement (Doquet, 2011b). Si le support diffère, la centralité de la tâche – produire du texte et/ou du dessin – dans la conduite de l'activité est la même et explique sans doute qu'un élève, sans injonction de l'enseignant, puisse revenir sur l'écrit déjà tracé pour le compléter.

Saisir la part de l'activité qui passe potentiellement par l'oral, pour construire l'écrit complèterait également utilement l'analyse menée auprès de ces très jeunes scripteurs. Dans le cas précis de l'élève qui n'écrit pas son texte dans le temps imparti (Figure 9), les informations dont nous disposons sur le dessin ont pu être collectées parce que l'enseignante mobilise un dispositif de révision collective des textes et illustrations (Magniant, 2022), ce qui permet aux élèves de donner des informations sur leur production et de réviser et poursuivre oralement leur dessin, leur texte ou les deux. Poser que l'apprentissage de l'écriture en classe, notamment au cycle 2, gagne à ne pas être uniquement une activité silencieuse et individuelle (Kervyn, Bachelé et Faux, 2023) engage à étendre l'analyse en incluant les interactions orales présentes lors des séances d'enseignement de l'écriture. Ainsi, les corpus d'écrits scolaires associant dessin et texte gagnent à être éclairés par d'autres types de données relatives à l'activité scripturale.

Enfin, la complexité de l'écriture nécessite de réfléchir aux aides à disposition des scripteurs novices (Garcia-Debanc et Fayol, 2002). Outre l'attention aux interactions orales, à la coactivité enseignant-élève ou entre élèves et aux supports en tant qu'aides possibles, il serait intéressant de décrire plus finement sous cet angle le rapport entre le dessin et le texte. Si le dessin semble, dans certains cas, aider les élèves à entrer dans l'activité, à anticiper le texte à venir ou certains de ses éléments, on peut aussi se demander comment la lecture du dessin réalisé constitue un support pour réviser ou épaissir l'énoncé verbal produit. Et réciproquement la lecture du texte ou de bouts de texte produits peut-elle aider à dessiner ou à enrichir ou modifier le dessin déjà effectué ?

L'analyse proposée ainsi que ces quelques pistes invitent à continuer de se pencher, sous des angles variés, sur le dialogue possible entre dessin et texte pour produire de l'écrit en début d'école élémentaire.

Bibliographie

Adam, J.-M. (1987). Types de séquences élémentaires. *Pratiques*, 56, 54-79.
<https://doi.org/10.3406/prati.1987.1461>

Audebert-Poulet, S. et Doquet, C. (2023). Text and Illustrations as Producers of Meaning: A Genetic Study of a Children's Illustrated Book. In S. Katajamäki & V.

Pulkkinen (Eds) *Genetic Criticism in Motion — New Perspectives on Manuscript Studies*, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 135-154.

Brigaudiot, M. (2006/2014). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. INRP-Hachette.

Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme sociodiscursif*. Delachaux et Niestlé.

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Retz.

Bucheton, D. et Chabanne, J.-C. (2002). *Écrire en ZEP : un autre regard sur les écrits des élèves*. Delagrave, CRDP de l'Académie de Versailles.

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). *L'atelier dirigé d'écriture au CP : une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Retz.

Cappeau, P. et Roubaud, M.-N. (2018). *Regards linguistiques sur les textes d'élèves (de 5 à 12 ans)*. Presses universitaires Blaise Pascal.

Chabanne, J.-C. (2011). Les écrits « intermédiaires » au-delà du brouillon. *Recherches*, 55, 7-20.
<http://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/007-020-Chabanne.pdf>.

David, J. & Plane, S. (1996). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Presses universitaires de France.

Doquet, C. (2011a). *L'écriture débutante. Pratiques scripturales à l'école élémentaire*. Presses universitaires de Rennes.

Doquet, C. (2011b). Les écrits intermédiaires au cycle 3 pour penser et apprendre. *Le français aujourd'hui*, 174(3), 57-68.
<https://doi.org/10.3917/lfa.174.0057>.

Duval, R. et Peraya, D. (2004). L'animation supprimerait-elle la complexité sémiocognitive des images ? Dans J.-M. Boucheix (Eds.), *Rapport de recherche (Groupe Technologies pour l'Apprentissage" de l'ACI École et Sciences Cognitives)*.

Elalouf, M.-L. & Boré, C. (2007). Construction et exploitation de corpus d'écrits scolaires. *Revue française de linguistique appliquée*, XII(1), 53-70.
<https://doi.org/10.3917/rfla.121.0053>

Fabre-Cols, C. (2002) *Réécrire à l'école et au collège : de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. ESF éditeur.

Faux, J. et Kervyn, B. (2018). Entrée en écriture et conduites stratégiques. In C. Brissaud, M. Dreyfus & B. Kervyn, *Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire* (pp. 87-119). Presses universitaires de Namur, coll. Diptyque.

Garcia-Debanc, C. (2018). Ajout et résolution de problèmes de cohésion textuelle : analyses linguistiques de textes d'élèves et présentation de différents dispositifs de travail pour enseigner l'ajout au cycle 3, *Repères*, 57, 185-208. <https://journals.openedition.org/reperes/1572>

Garcia-Debanc, C. et Fayol, M. (2002). Apport et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques*, 115-116, 37-50.

Goody, J. (1977/1979). *La raison graphique*. Les Éditions de Minuit.

Jaubert, M. et Rebière, M. (2021). Un modèle pour interpréter le travail du langage au sein des « communautés discursives disciplinaires scolaires ». *Pratiques*, 189-190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9680>

Kervyn, B. (2025). *Réflexions en didactique de l'écriture et au-delà. Dans un va-et-vient épistémologique et pragmatique*. Notes de synthèse d'habilitation à diriger des recherches. Université de Bordeaux.

Kervyn, B. (2020). De l'utilité de la recherche collaborative pour produire des ressources de formation robustes. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 17(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.7339>

Kervyn, B., Bachelé, P. & Faux, J. (2023). *La préparation de l'écriture au cycle 2*. Retz.

Kervyn, B. & Faux, J. (2014). Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture. *Pratiques*, 161-162. <http://pratiques.revues.org/2172>.

Leclaire-Halté, A. (2015). Rapport texte/image et valeurs dans les albums : quelques remarques à partir de l'observation de pratiques enseignantes. In C. Masseron, J.-M. Privat & Y. Reuter (Eds.), *Littérature, linguistique et didactique du français. Les travaux Pratiques d'André Petitjean* (pp. 205-213). Presses universitaires du Septentrion.

Leclaire-Halté, A. (2014). Valeurs et rapport texte/image dans l'album de littérature de jeunesse : étude d'un exemple, Le Génie du pousse-pousse. *Pratiques*, 163-164. <http://journals.openedition.org/pratiques/2259>

Lumbroso, O. (2018). Quelles utilisations des brouillons à l'école, pour quels résultats ? Synthèse des travaux empiriques. *Conférence de consensus du CNESEO Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leur apprentissage ?*

Lumbroso, O. (2008). Chronique « didactique ». La critique génétique au lycée : auto-consignes et écrits préparatoires. *Le français aujourd'hui*, 160, 119-130. <https://doi.org/10.3917/lfa.160.0119>

Lumbroso, O. (2007). Esquisse d'un dialogue entre didactique de l'écrit et critique génétique : l'élève « auteur-dessinateur ». *Revue française de pédagogie*, 159 (2), 119-137. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2007-2-page-119.htm>

Lumbroso, O. & Mitterrand, H. (Eds.) (2002). *Les manuscrits et les dessins de Zola : Zola, les notes préparatoires des Rougon-Macquart*. Les Éditions Textuel.

Lumbroso, O. & Gomez, F. (2015) Une nouvelle didactique de l'écriture imaginée par le groupe OZER, *L'École des Lettres*. <https://www.ecoledeslettres.fr/le-groupe-ozet-a-lecole-des-lettres/>

Lurçat, L. (1985). Réalisme et modèle interne : à propos du dessin d'enfant. *Bulletin de psychologie*, 369, 231-241. <https://doi.org/10.3406/bupsy.1985.12666>

Luria, A.-R. (2002). Contribution à l'étude de la genèse de l'écrit chez l'enfant. In M. Brossard, et J. Fijalkow (Eds.), *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes* (pp. 201-211). Presses universitaires de Bordeaux.

Magniant, V. (2024). *Des gestes professionnels langagiers didactiques au cours préparatoire, au service de la coactivité langagière de révision de textes écrits et de la construction du sujet dans différentes disciplines*. Thèse de doctorat. Université de Bordeaux.

Magniant, V. (2022). Enseigner l'écriture par le biais de séances d'évaluation orale des écrits d'élèves ? *Pratiques*, 195-196.

<http://journals.openedition.org/pratiques/12084>

Margolinas, C. & Laparra, M. (2024). La domination de la littératie linguistique sur la littératie mathématique. Effets concernant la numération écrite à l'école élémentaire. *Didactiques et disciplines*, 24, 233-251.

<https://doi.org/10.34874/PRSM.dd-vol2iss4.50026>

Pellat, J.-C. & Fonvielle, S. (2018). *Le Grevisse de l'enseignant*. Magnard.

Sérodes, S. (1996). Les dessins des écrivains. Prélude à une approche sémiotique. *Genesis (Manuscrits-Recherche-Invention)*, 10, 95-109.

Van der Linden, S. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le Français aujourd'hui*, 161, 51-58.