

CHAMP/CONTRE-CHAMP SUR L'IMAGE ET LE TEXTE LITTÉRAIRE EN CLASSE DE 4^{ème} : LECTURES DU FANTASTIQUE

Jean-Philippe HANNECART
Collège Langevin, Avion

ARRÊT SUR IMAGE ET GROS PLAN SUR UN ÉCHEC

Mardi après-midi, 14h25. Les élèves de 4^{ème}4 entrent bruyamment dans la classe, par petits groupes, se bousculant, déséquilibrés par le poids de leurs gros sacs qu'ils jettent violemment sur les tables, continuant pour certains leur conversation animée à propos du devoir de maths qu'ils viennent juste de rendre, d'autres s'interpellant ou m'adressant un petit sourire timide en guise de bonjour... Au bout des cinq bonnes minutes nécessaires pour obtenir l'attention de mes jeunes auditeurs toujours fort agités en ce milieu d'après-midi, je leur expose l'activité du jour : la lecture d'une image fixe dans le cadre de notre séquence sur le fantastique pour laquelle ils ont dû lire et étudier la nouvelle de Guy de Maupassant : *Qui sait ?*¹. Je leur explique que cette nouvelle activité consiste en une sorte de petit bilan de lecture sur l'œuvre de Maupassant à travers l'analyse d'une huile forte de Goya et décide de ne pas leur donner la légende pour éviter de les influencer (*Le sommeil de*

1. *Qui sait ?* (1890) de Guy de Maupassant (1850-0893). *Histoires fantastiques*, Médium Poche, L'Ecole des Loisirs, p. 61-82, 1998, Paris.

la raison enfante des monstres²). Mes objectifs étaient les suivants : je voulais amener mes élèves à réinvestir leurs connaissances acquises sur la notion de fantastique depuis le début de la séquence, et leur permettre d'organiser leur propre lecture d'un document iconique en respectant la composition plastique de celle-ci (abordée lors d'une fiche-outil intitulée : « J'apprends à lire une image fixe »). Les consignes de cette activité qui devait donner lieu à un travail d'écriture étaient simples :

« Après avoir bien observé ce dessin de Goya, vous le décrierez en respectant l'ordre de composition d'une image (premier, second, arrière-plans/lignes de forces/contrastes du noir et du blanc), et vous proposerez un titre. En quoi ce dessin vous semble-t-il illustrer le thème du fantastique ? Quels rapprochements pouvez-vous opérer avec la nouvelle de Maupassant ? »

L'huile forte de Goya me semblait intéressante parce qu'elle se prêtait assez facilement à une décomposition plastique : au premier plan, le personnage assoupi sur sa table de travail, la tête entre les bras, de face et au centre du dessin ; au second plan, quatre hiboux et chouettes, ainsi qu'un animal tenant à la fois du chat et du lynx à l'extrême droite formant un demi-cercle autour du personnage ; enfin dans l'arrière plan plus sombre, se devinent les silhouettes de chauves-souris qui occupent une bonne moitié du dessin et semblent sortir du cadre droit de l'image. Plus le regard s'enfonce dans la gravure, plus les couleurs s'assombrissent et les formes deviennent imprécises, indéfinissables. Au début, l'ensemble de la classe se révèle quelque peu perplexe en prenant connaissance des consignes de lecture et d'écriture. Marie, fronçant les sourcils, me reproche de leur distribuer, une fois de plus, une photocopie trop sombre : *Monsieur, j'vois que d'al dans c'dessin !* Et Stéphanie de renchérir : *C'est un homme ou une femme ?*, aussitôt gracieusement renseignée par Mehdi : *Banane, tu vois pas qu'elle a une jupe ?* Julien, de son côté, me demande avec une certaine anxiété combien de lignes doit comporter son texte, s'empressant de numéroter soigneusement les carreaux de sa copie. Cherchant à les rassurer et à les motiver, je leur réplique qu'il n'y a pas une seule et bonne réponse attendue et que chacun peut y voir ce qu'il veut du moment qu'il parvient à justifier ses hypothèses de lecture. Pour les mettre en confiance, je leur conseille de repérer les points communs entre la gravure de Goya et la nouvelle de Maupassant, d'être sensibles au traitement de l'espace et aux animaux représentés. Les formules d'encouragement suspendent progressivement cette pluie de soupirs devenue coutumière dès lors que je leur propose un travail d'écriture et avec une certaine satisfaction, j'observe les têtes de mes jeunes lecteurs se pencher courageusement sur leur feuille dont les lignes se remplissent petit à petit d'une écriture hésitante pour certains, rageante pour d'autres. Passant dans les rangs, je me rends alors compte que la plupart d'entre eux sont en train d'écrire un petit récit à partir du dessin de Goya : le personnage assoupi est devenu pour Julie un écrivain égaré en pleine forêt et attaqué par des oiseaux de nuit et une panthère échappée d'un zoo ; Amélie s'est lancée dans un texte rédigé à la première personne et se laisse emporter, écroulée sur

2. *Le sommeil de la raison enfante des monstres (El sueño de la razón produce monstruos)* (Les caprices) de Francisco Goya (1746-1828), Bibliothèque nationale, Paris, voir TDC n° 506 « La littérature fantastique », p. 5.

une pierre tombale, par les spectres de la nuit, messagers de sa mort prochaine ; Vincent me propose une adaptation « gore » de l'étrange aventure du héros de Maupassant... Visiblement, soit j'ai surestimé les capacités de mes élèves, soit mes consignes de lecture n'ont pas été assez claires. Tout en reconnaissant la qualité de leurs récits, je leur explique qu'ils ne respectent pas les modalités de l'exercice : *Contentez-vous de dire ce que vous voyez, puis essayez de rattacher vos observations à ce qui a été travaillé dans la nouvelle.* Les réactions de mécontentement se font immédiatement plus pressantes et je dois faire face, une nouvelle fois, au découragement et à l'entêtement de certains élèves : *J'comprends rien !* soupire Sabine, tandis que Julie, s'estimant plutôt satisfaite de son récit, me lance froidement : *De toute façon, c'est jamais simple avec vous...* En essayant de recadrer l'activité, je leur rappelle des passages précis de la nouvelle, notamment à propos du traitement particulier du temps et de l'espace, de la perception de la réalité par le héros, victime d'une hallucination. Avec plus ou moins de bonne volonté, les élèves se remettent au travail mais l'entrain n'y est plus. Je dois me rendre à l'évidence : cette activité que je m'étais imaginée quelque peu novatrice et propice à des échanges intéressants et fructueux sur la représentation du fantastique, s'est soldée par un échec... Au bout d'une vingtaine de minutes largement entamées par de généreuses corrections au blanc et autres ratures fébriles, je décide de suspendre l'activité pour effectuer un court bilan collectif de la séance. J'en profite pour leur expliciter mes attentes sur la lecture du dessin en partant du texte de Justine qui s'est appliquée à recopier presque mot pour mot les conseils et propositions que je lui avais faites en aparté. Face à la classe, je manipule la gravure de Goya de façon à leur dévoiler progressivement le premier, puis le second et enfin l'arrière plan. C'est alors que Mehdi m'interrompt et me demande, sur un ton empreint de compassion et de sollicitude : *Mais, m'sieur, pourquoi vous nous avez pas montré le dessin petit à petit comme pour la séance 1 avec le mec à la tête de cloporte ?* et d'appuyer aussitôt sa judicieuse remarque en exhibant fièrement à ses camarades trois petits caches qu'il a lui-même improvisés et qui dévoilent progressivement le dessin de Goya suivant sa composition plastique. Vaincu par la justesse et la spontanéité désarmante de son conseil, gagné par l'hilarité générale de la classe, je félicite Mehdi de son initiative et lui promets d'en tenir compte pour la prochaine fois. La réaction spontanée de Mehdi faisait effectivement référence à un dévoilement progressif d'une image³ qui, en guise d'introduction à la séquence, m'avait permis d'aborder la notion de fantastique et avait donné lieu à la rédaction individuelle d'un petit récit. Je me promettais alors intérieurement, qu'à l'avenir, je ne pouvais plus soumettre ce genre d'activité à mes élèves sans mettre en place des consignes plus précises. Par ailleurs, l'échec de cette seconde activité sur l'image appréhendée dans sa fixité remettait complètement en question mes *a priori* trop hâtifs sur la relative passivité de l'élève face à un support iconique et me démontrait qu'une image fixe ne pouvait être travaillée efficacement en classe sans être préalablement mise en mouvement, décontextualisée en quelque sorte, par des modalités didactiques adaptées aux objectifs fixés...

3. B. Daunay et M. Lusetti : « Les ailes du récit » dans *Récit, Recherches* n° 8, mai 1988, p. 19-62.

RÉÉCRITURE ET « REMAKE » DU SCÉNARIO ORIGINAL

Quelques semaines plus tard, je propose à une autre classe de 4^{ème}, en collaboration avec leur professeur de français et leur professeur d'arts plastiques, le même support iconographique mais dans le cadre d'une séance initiale à une séquence consacrée au fantastique (intitulée *Découverte du thème et premières approches du fantastique*). Contrairement à mes élèves, cette classe n'a pas encore travaillé sur une lecture d'image fixe en cours de français. Par ailleurs, cette activité leur est proposée pendant leur cours d'arts plastiques et est encadrée par les trois professeurs. J'ai décidé de modifier les consignes et la présentation du document : il ne s'agit plus de décrire simplement l'image dans sa totalité, mais de proposer aux élèves d'observer progressivement l'image (et de prendre ainsi conscience de sa composition plastique) puis d'écrire un petit récit. Nos objectifs sont les suivants : initier et familiariser nos élèves à la notion de fantastique à travers l'écriture de leur premier récit sur ce thème, travailler la composition plastique d'une image et introduire le thème du portrait travaillé sous la forme de collages en arts plastiques. L'huile forte de Goya a été préalablement « tronçonnée » de manière à présenter sur une première feuille tout le premier plan (le personnage écroulé sur sa table d'écriture), puis sur une deuxième page, la même partie enrichie du second plan (les hiboux et le chat-lynx) et enfin la totalité de la gravure complétée de son troisième plan. Pour chaque nouvelle photocopie distribuée, les élèves disposent d'une dizaine de minutes pour ajouter un nouveau paragraphe à leur récit en y intégrant les divers changements opérés entre chaque fragment de l'image.

La mise au travail des élèves se déroule de la manière suivante : nous leur proposons de choisir personnellement deux mots évoquant pour eux « le fantastique ». Les réponses se font dans un premier temps timides et hésitantes : *M'sieur, je ne comprends pas... deux mots ?* avoue Fatima, ses grands yeux noirs plongés dans une certaine perplexité. Nous leur demandons alors s'ils connaissent des films ou des séries fantastiques. *X-Files !* s'exclame victorieusement Loïc. Son intervention semble subitement délier les langues et les plumes de ses camarades. Au bout de trois minutes, nous effectuons une mise en commun au tableau de l'ensemble de leurs propositions. Les deux mots les plus fréquemment cités sont *irréel* et *imaginaire*. Les mots choisis par Mathieu retiennent particulièrement notre attention : *impossible* et *raisonnement*. A partir de cette liste, des définitions, encore un peu confuses et vagues mais déjà riches de sens, se dessinent dans la tête des élèves : pour Valère, le fantastique, *c'est ce qui n'existe pas par rapport à la réalité* ; pour Mina, il s'agit de *quelque chose qui nous échappe, qu'on peut pas expliquer*. Nous profitons de ces formules encore tâtonnantes pour lancer la lecture progressive de la gravure. La découverte du premier support iconique et des consignes semble les déstabiliser quelque peu, et de nouveau, une certaine tension se lit sur certains visages : *Monsieur, on peut le faire ensemble ?* s'inquiète Fatima tandis que sa voisine s'interroge sur l'identité sexuelle du personnage. Cédric, lui, est catégorique : *Pour moi c'est une femme !* déclare-t-il non sans une certaine fierté. Les élèves se mettent ainsi progressivement à la rédaction de leur premier paragraphe. Au bout de quelques minutes, nous passons chacun dans les rangs, jetant de curieux et indiscrets coups d'œil par dessus leurs épaules. C'est alors que nous prenons conscience que la

plupart d'entre eux sont en train de décrire cette première image en commençant généralement leur texte par des formules telles que *Dans cette image, on voit une personne qui est assoupie...*, *C'est un homme qui est fatigué, on voit qu'il est fatigué parce qu'il est couché sur un bureau* ou encore *Je vois une femme qui pleure sur une table...* J'avoue être complètement décontenancé et surpris : en dépit de la modification des consignes et du dévoilement progressif du document, les élèves, comme cela avait été le cas pour ma classe, ne respectent pas les modalités de l'activité d'écriture, mais surtout, leur réaction face à la gravure est à l'opposé de celle de mes élèves qui s'étaient pour la plupart lancés dans la production d'un petit récit ! Pour éviter un découragement collectif qu'aurait pu occasionner l'arrêt momentané de l'activité (comme cela s'était produit avec ma classe), nous décidons de recadrer celle-ci de manière individuelle nous entretenant avec chaque élève en particulier en exploitant ses observations sans les contester. Petit à petit, le verbe « voir » disparaît de leurs phrases, la « personne assoupie » se transforme en un personnage auquel certains d'entre eux donnent un prénom, une profession, surtout une consistance psychologique : *Un jour, Mamita était assise en train de pleurer dans sa chambre, c'était une fille triste et pauvre, elle pensait que sa vie était fichue.* écrit Fatima pour le premier plan de la gravure. Le récit de Josette commence ainsi : *Il était une fois, une femme qui pleurait toujours. Tous les jours, elle était triste car le soir, quand elle dormait, elle rêvait de mort, de choses étranges.* Mathieu débute son récit par la phrase suivante : *Cet homme est sans abri, sans argent et sans famille, il n'a rien pour manger, et il s'est assis sur une caisse et s'est mis à pleurer comme un enfant, il ne demande qu'une chose : la belle vie.* Seule Assia semble avoir remarqué la présence d'une plume et de feuilles de papier sur le bureau du personnage : *Il était écrivain, il écrivait beaucoup le soir et il était tellement fatigué qu'il s'était endormi sur son bureau.*

Ces extraits démontrent au moins que la plupart de ces jeunes spectateurs ont été sensibles à la position d'un corps replié sur lui-même, effondré, abattu qu'ils ont interprété soit comme le signe d'une extrême fatigue, soit comme l'expression d'une grand désarroi, dans les deux cas, comme la manifestation d'une certaine lassitude de la vie... La découverte et l'exploitation du second, puis de l'arrière-plan renforcent logiquement ce détachement par rapport à la vie et la réalité insoutenable de celle-ci. Encouragés par leur premier paragraphe, ces jeunes auteurs ont souvent intégré l'apparition des hiboux et du chat-lynx, puis des chauves-souris dans la suite de leurs écrits pour souligner et intensifier cet état second d'un personnage décroché du réel et trouvant refuge dans le rêve cauchemardesque d'une hallucination. Certains récits introduisent même l'idée du doute et de l'incertitude, propre à tout héros victime d'un événement fantastique, prouvant ainsi qu'ils ont été attentifs au fait que le félin aux pieds du personnage tenait à la fois du chat et de la panthère et que l'arrière-plan était peuplé d'ombres indistinctes, difficilement identifiables et ressemblant vaguement à des chauves-souris : Sophie parle d'un *terrible brouillard vert* qui finit par envahir toute la pièce dans laquelle se trouve Manita, son héroïne ; Driss nous explique que son héros *croyait qu'il y avait des hiboux, des chauves-souris et des chats (...) mais en fait ce n'était que son imagination et c'était la mort qui le guettait et alors il voulut se suicider.* Même si au final leurs récits manquent parfois de logique, voire d'originalité, dans l'ensemble ils mettent l'accent sur une situation imaginaire, irréelle et parfois

inexplicable, illustrant ainsi les définitions du fantastique qu'ils avaient eux-mêmes proposées en début de séance... La lecture progressive de l'huile forte de Goya leur permit, avant même de commencer la lecture d'une œuvre fantastique, de se représenter visuellement et de faire leur par leurs propres mots une notion souvent difficile à cerner et à appréhender pour de jeunes lecteurs. Certains élèves, souvent réfractaires aux exercices d'écriture (Driss s'était insurgé en début de séance : *Quoi ? ! Va falloir qu'on écrit ? !* !), ont été capables de produire un texte d'une vingtaine de lignes. Par ailleurs, il faut reconnaître que la motivation de la classe fut en grande partie justifiée par le simple fait que nous étions trois professeurs à intervenir. A la fin du cours, Hasnat, dans un large sourire, lança à son professeur d'arts plastiques : *C'est cool, m'dame, trois profs pour nous tous seuls !* et la plupart furent assez enthousiastes à l'idée de renouveler l'expérience.

ACCÉLÉRÉ SUR QUELQUES IDÉES REÇUES

Fondu au noir sur un poncif : la passivité des élèves face à l'image fixe

La comparaison entre les deux activités démontre assez clairement les erreurs que j'avais pu commettre lors de la première lecture du document iconique. Elle remet surtout en cause une idée reçue que certains considèrent comme un poncif extrêmement répandu à propos de la lecture d'une image par de jeunes spectateurs : celui de la déclarer facile et passive. Plus « naturelle », l'image ne demanderait aucun effort particulier à nos élèves, jeunes « téléphages » abreuvés d'images et dépourvus parfois de toute distance critique nécessaire pour les « digérer », les interpréter convenablement. Il est souvent de « bon ton » d'affirmer que les adolescents rechignent d'autant plus à se plonger dans un livre que notre société les en détournerait par l'attrait et la profusion des bandes dessinées et des images télévisuelles dont ils peuvent user en toute liberté de zapper quand bon leur semble.

S'il est vrai que la lecture des textes littéraires exige un dispositif pédagogique particulier et adapté, réclamant de ces apprentis-lecteurs des efforts certains, il est tout aussi faux et absurde de prétendre que l'image donne l'illusion de minimiser l'effort intellectuel. L'évolution entre les deux exercices sur la gravure de Goya démontre que l'image mobilise chez ces spectateurs en devenir un ensemble d'activités mentales et de savoirs contribuant à provoquer chez eux une participation active et impliquée. En quelque sorte, elle les oblige à se responsabiliser et à devenir plus autonomes face à l'interprétation d'un support didactique qu'ils finissent par s'approprier. Il convient par conséquent de relativiser cette pseudo passivité des élèves et d'envisager l'enseignement de l'image fixe et les modalités problématiques qu'il implique comme similaires à ceux d'un texte littéraire. Dans le triangle formé entre l'auteur, l'œuvre et le public, ce dernier n'est pas un élément passif : il collabore, parfois sans en être conscient, à une fonction de tri qui le force à s'emparer des images, à leur prêter un sens. La lecture de l'huile forte de Goya en est l'illustration la plus flagrante. C'est pourquoi, il me semble indispensable de rompre cet apparent immobilisme du support iconographique en le mettant indirectement en mouvement de manière à tromper l'horizon d'attente des jeunes spectateurs, en les surprenant dans la façon même d'aborder le document proposé.

Anamorphose de l'image fixe par décontextualisation

Comme pour un texte littéraire, la notion d'attente reste absolument capitale et demeure naturellement et intimement liée à celle de contexte. Ces deux notions conditionnent l'interprétation du message (qu'il soit visuel ou textuel) et complètent, voire déterminent les modalités didactiques des consignes de lecture. En effet, jouer avec le contexte d'une image peut être une manière de tromper l'attente du spectateur en le déstabilisant de manière à motiver l'interprétation personnelle qu'il en donnera et construira progressivement. De tels procédés de décontextualisation permettent de déplacer du sens, d'un domaine à l'autre, en jouant sur le savoir et les attentes du regard. Par décontextualisation, j'entends tout type de consignes de lecture et d'écriture visant à mettre en mouvement l'image fixe. C'est en ce sens que j'emploie le mot plus technique d'« anamorphose » (phénomène optique qui se produit quand la grandeur apparente de l'image n'est pas la même horizontalement et verticalement). L'anamorphose consiste à cacher d'autres images dans un support iconographique et de les faire découvrir au spectateur en l'obligeant à changer de place. En mettant ainsi en mouvement l'œuvre picturale de Goya grâce au dévoilement progressif, j'ai cherché à faire changer de place le regard des élèves sur une même image de manière à ce qu'ils puissent observer à l'intérieur de celle-ci, d'autres éléments, d'autres détails susceptibles de faire apparaître de nouvelles images mentales dont ils devenaient les auteurs au travers de leurs récits. La modification des consignes entre les deux lectures de la gravure a permis d'une part de rompre la fixité d'un document qui tendait à paralyser et à intimider le regard de mes élèves, et d'autre part, d'abolir les frontières concrètes de son cadre et de ses lignes de force. En évitant la façon canonique et frontale d'observer une image dans sa fixité (ce qui avait été le cas lors de la première activité avec ma propre classe), le dévoilement progressif a mis à la fois en mouvement le document iconographique et le regard des élèves selon des trajets différents dont la participation interprétative s'est révélée aussitôt motivée par des consignes d'écriture beaucoup plus précises et plus attractives. Les mots, d'une certaine manière, ont joué le rôle d'embrayeurs efficaces à une lecture de l'image qui, pour mes élèves, s'était révélée fastidieuse, voire superficielle et inintéressante. L'effet de « décontextualisation », provoqué par la découverte et l'interprétation progressive du support iconographique, a démontré que la lecture des images fixes mobilise les mêmes raisonnements intellectuels que pour un texte littéraire qui suppose une interaction entre l'œuvre et le regard qui la parcourt et se l'approprie : toute une stratégie discursive est nécessairement mise en place, sollicitant l'intertextualité, les attentes et les opérations mentales d'ajustement du destinataire, telles que la mémorisation et l'anticipation.

RALENTI SUR LES SIGNES PLASTIQUES D'UNE IMAGE : L'ÉLÈVE-PEINTRE

Etudier l'image en cours de français revient à envisager au travers des mots non pas la spécificité de l'image, mais des « messages virtuels » au sein desquels interagissent différents types de signes : **les signes iconiques** (comme types de

représentations qui, moyennant un certain nombre de transformations visuelles, permettent de reconnaître des « objets du monde », autrement dit un signe visuel dont le signifiant et le signifié sont dans une relation « naturelle » de ressemblance, de mimésis) ; **les signes plastiques** (l'ensemble des caractéristiques « matérielles » de l'image, assurant en quelque sorte le plan de l'expression du signe iconique : couleurs, cadrage, éclairage) ; et enfin **les signes linguistiques** (le message verbal d'une image, à côté du contenu plastique du message visuel : le slogan d'une publicité, la légende d'une photographie ou d'une gravure, la calligraphie particulière d'un texte, d'une affiche...).

Il est particulièrement intéressant de sensibiliser les jeunes spectateurs sur les signes plastiques dans la mesure où les couleurs, l'éclairage et le cadre d'une image fonctionnent comme des variantes stylistiques aisément comparables aux figures de style d'un texte littéraire. Comme le déroulement des deux lectures sur la gravure de Goya a pu le souligner, la plupart des élèves ont interprété le second plan comme une ligne de démarcation qui faisait basculer leur regard, et par extension le personnage de leur récit, dans l'irréel, l'imaginaire, donc dans le fantastique. Les oiseaux de nuit, le chat-panthère et les chauves-souris sont devenus les messagers de cette dimension surréaliste et ont souvent été interprétés par ces jeunes auteurs comme la métaphore funèbre d'une grande tristesse, voire de la mort à travers la tentation du suicide. L'ensemble de leurs écrits insistent bien sur la fracture entre une situation qui au départ reste bien ancrée dans la réalité et un dénouement irrationnel : *Tout à coup, ce pauvre écrivain voit tout flou, il ne comprend plus rien, quand il ouvre les yeux, son rêve s'est réalisé* écrit Mina pour clore son récit. La fin de l'histoire d'Hayat est de ce point de vue très révélatrice : *Tout à coup surgit le tonnerre, le brouillard, les éclairs, la pluie, le vent, puis tout à coup le soleil, elle se leva, regarda autour d'elle et s'en alla. Personne n'a jamais pu expliquer ce mystère, cette chose qui s'est produite cette nuit-là.*

On distingue généralement deux types de signes plastiques⁴ :

- ceux renvoyant directement à l'expérience perceptive sans être forcément spécifiques aux messages visuels : les couleurs, l'éclairage, la texture (le lisse, le glacé, le vernis par opposition au rugueux ou au grain) mais aussi la signification des lignes et des formes telles que les courbes, les obliques ascendantes ou descendantes, les lignes brisées, les angles aigus...
- ceux qui sont inversement spécifiques à la représentation visuelle tels que le cadre, le cadrage ou la pose du modèle.

Ces deux types de signes plastiques sont complémentaires et simultanément pris en compte lors d'une lecture de l'image. Toutefois, poursuivant ce champ/contre-champ entre le texte littéraire et l'image sur le thème du fantastique, j'ai volontairement proposé à mes élèves deux nouvelles séances dont le dispositif didactique privilégiait l'un ou l'autre de ces signes.

4. Cette terminologie est empruntée à Martine Joly dans son ouvrage : *L'image et les signes : approche sémiologique de l'image fixe*, chap.3, p. 96-130, Nathan Université, 1994, Paris.

Zoom sur les signes plastiques non spécifiques : les couleurs du fantastique

A l'issue de la lecture intégrale de la nouvelle *Qui sait ?*, je propose à mes élèves une sorte de petit « jeu-puzzle » à partir d'un montage de vignettes signées par Christophe Blain⁵ et illustrant les grandes étapes du récit de Maupassant. Le support consiste en quatre photocopies en noir et blanc rassemblant les sept dessins. Pour une fois, je décide d'exploiter cette contrainte matérielle pour mettre en place une activité sur les couleurs. Les consignes de lecture sont les suivantes :

1. Classez les vignettes dans l'ordre de la nouvelle. A quelle étapes du récit de Maupassant correspondent-elles ?
2. Indiquez les couleurs que vous utiliseriez pour le dessin n°7. Justifiez vos choix.

La première image est en effet la plus intéressante dans la mesure où elle peut à la fois illustrer la situation initiale de la nouvelle comme sa situation finale : le héros enfermé dans son pavillon de maison de santé, se décidant à écrire ce qui lui est arrivé. Elle peut encore représenter l'angoisse du héros prostré dans sa chambre d'hôtel à Paris après avoir assisté impuissant et paralysé de peur au départ inexplicable et endiablé de ses meubles et bibelots. De même, la vignette 2, en raison de la position du personnage, de l'espace clos de la pièce, de l'inclinaison oblique des murs, du motif du cadre (le bureau, la fenêtre fermée, les montants du lit et les deux tableaux provoquent en quelque sorte un décadre intérieur du cadre du dessin) et de l'opposition significative entre les lignes verticales et horizontales (lampe sur le bureau, personnage en pieds et de dos, ombres et grain de la tapisserie murale) peut à la fois intervenir en début de récit, au milieu (lorsque le héros-narrateur a retrouvé par hasard ses meubles chez un inquiétant antiquaire de Rouen et ayant prévenu la police, attend le lendemain matin pour retourner chez le brocanteur accompagné du commissaire) comme en fin. Mes objectifs sont d'une part d'effectuer un rapide bilan sur les grandes étapes d'un schéma narratif et d'autre part, de donner l'occasion à mes élèves de proposer une lecture personnelle d'une image fantastique en participant directement au choix artistique et esthétique d'un signe plastique : les couleurs. Pour leur faire prendre conscience de l'importance de cette séance, je leur ai donné rendez-vous dans la salle d'arts plastiques et leur ai précisé d'apporter leurs crayons de couleurs. Pour la seconde fois de l'année, je m'associe à leur professeur d'arts plastiques qui poursuit son travail sur les collages illustrant le thème du fantastique. Nous décidons d'effectuer la mise au travail des élèves en deux temps : la mise en ordre des vignettes d'une part (ce qui leur permet de bien se remémorer l'intrigue de la nouvelle) et une petite expérience sur le choix significatif d'une couleur dominante dans un dessin.

Visiblement intrigués par ce dispositif pédagogique particulier et inhabituel (un cours de français dans une salle d'arts plastiques !), les élèves de 4^{ème} s'installent fébrilement à leurs tables et s'empressent de sortir leur boîte de crayons de couleurs.

5. Voir Annexes, illustrations de la nouvelle *Qui sait ?* de Maupassant, réalisées par Christophe Blain pour le manuel *Français 4^e* p. 107, 108, 111, 112, 115, 118, et 121, Hatier, 1988, Paris. Merci à Christophe Blain pour l'aimable autorisation de reproduction de ses illustrations.

Après leur avoir distribué les photocopies et les consignes de lecture, je leur explique la première étape de l'activité. Celle-ci, par ses modalités, permet d'une certaine manière de mettre en mouvement les images les unes par rapport aux autres, comme dans une bande dessinée ou un film d'animation. Le montage en désordre des vignettes oblige les élèves à opérer une légère décontextualisation du document iconographique et à interpréter chaque image comme l'illustration possible d'un moment précis de la nouvelle. Si les vignettes n° 3, 4, 5, 6 et 7 sont dans l'ensemble assez facilement identifiées par nos jeunes spectateurs, en revanche leurs choix pour les dessins n° 1 et 2 sont plus hésitants et beaucoup moins unanimes. Marie penche davantage pour la situation finale et justifie sa réponse en soulignant le geste fébrile du personnage qui se frotte les mains, son regard halluciné et frontal, le détail de la cravate dénouée : *Il a de gros yeux... Ça prouve qu'il est choqué* conclut-elle, sûre d'elle. Mehdi, qui prend souvent un malin plaisir à contredire ses camarades, n'est pas d'accord : *C'est quand il a vu ses meubles voler. Il va à l'hôtel et n'arrive pas à dormir* nous explique-t-il en jetant un coup d'œil contestataire à Marie qui lui réplique aussitôt : *Non ! N'importe quoi ! Ça c'est l'image 2 !* Je leur fais constater que leur désaccord est bien la preuve que ces deux images peuvent illustrer deux moments différents de la nouvelle et que surtout la vignette 1 peut être à la fois utilisée pour le début comme pour la fin de l'histoire, ce qui souligne bien l'encadrement des péripéties et du dénouement par la situation du narrateur avant et après le récit de son aventure. Tout dans cette image souligne qu'effectivement le héros est « choqué », traumatisé par un évènement inexplicable et irrationnel qui a perturbé sa vie. Je leur demande alors ce qui a changé pour lui entre le début de son aventure et son refuge dans la maison de santé. Cette rapide comparaison effectuée au tableau est l'occasion pour les élèves de prendre conscience de la composition plastique de l'image 1 : le portrait du héros, séducteur, sûr de lui, aimant la nuit et éprouvant un sentiment presque amoureux envers sa demeure et ses meubles (Laetitia, de sa petite voix timide, nous rappelle que le narrateur n'hésite pas à comparer sa maison à une femme dont il est épris) n'est pas représenté dans les illustrations de C.Blain. En revanche, la vignette 1 se présente comme l'antithèse de ce passage de la nouvelle : le héros est seul, le décor est pratiquement vide, ce qui donne d'autant plus d'importance au seul meuble de la pièce : un lit (que les élèves associent à la fois à l'idée du sommeil et de la maladie). Je laisse alors la parole à leur professeur d'arts plastiques qui se charge d'introduire la seconde activité de la séance, consacrée aux couleurs.

Pour sensibiliser nos jeunes spectateurs à l'importance significative du choix des couleurs dans une image, nous décidons de les inviter à mettre concrètement en scène la dernière image qu'ils auront à colorier. Il nous faut un volontaire... Spontanément, Mehdi se lève et profitant de l'occasion inhabituelle qui lui est offerte de faire la vedette, s'installe sur le tabouret installé juste devant le mur en face des élèves, curieux et amusés par la prestation de notre jeune modèle. La salle de cours s'improvise alors en un petit studio-photo de fortune. Nous éteignons les premiers néons de la classe et à l'aide d'une petite lampe de chevet éclairons Mehdi qui prend la même position que le héros de Maupassant sur le dessin n° 1. Nous bougeons régulièrement la source de lumière de manière à modifier les ombres sur le mur blanc. Les réactions des élèves sont dans un premier temps assez vagues et un peu

décevantes : *Ça fait triste !* s'exclame Vincent. *C'est drôle !* poursuit Stéphanie dans un grand éclat de rire provoqué par les grimaces de Mehdi. Nous leur rappelons qu'ils doivent faire preuve d'un peu plus de sérieux et d'attention, et que leur travail sera noté... Lorsque nous approchons la lampe du visage de Mehdi, les réflexions deviennent plus intéressantes : *On ne voit qu'une partie du visage* constate Amélie, *Ça fait plus peur* renchérit Alison. La classe plongée dans la pénombre, nous allumons un spot de couleur verte : *Ouah ! Ça fait Halloween !* s'écrit Joris, tandis que Marie remarque que le teint de Mehdi semble plus clair, plus blanc. Après avoir changé de modèle (c'est au tour de Leïla de prendre la pose), nous essayons le spot bleu. Les réactions deviennent beaucoup plus précises et s'attachent davantage aux ombres sculptant le visage de Leïla : pour Stéphanie, cette couleur met encore plus en valeur l'expression du regard : *Ses yeux... ça ressort le blanc autour. Ouais... Ça fait encore plus clair qu'avec le spot vert : ses yeux, son teint, ses dents..., on dirait un monstre !* ajoute Cédric, hilare. Nous passons ensuite au spot de couleur rouge, leur précisant de faire attention aux changements opérés par les déplacements de la source de lumière à la fois sur le visage de leur camarade mais aussi sur le décor. Sensibles à l'atmosphère plus chaude de l'éclairage, la plupart des élèves associent le rouge au sang, au feu : *Elle ressemble à un diable* précise Julie, *Plutôt à un vampire !* rectifie Mehdi. Lorsque nous plaçons le spot juste en-dessous de Leïla, ils remarquent que l'ombre s'aggrandit sur le mur. Enfin, nous tentons un dernier essai : l'éclairage à la bougie. Steve se prête à cette dernière expérience et tient dans ses mains le cierge allumé : seul son visage est éclairé. Les élèves en déduisent que ses traits apparaissent comme déformés par les ombres : *On dirait qu'il a un masque* fait remarquer Florent, *C'est plus angoissant* souligne Marie. Lorsque Steve place la flamme juste à droite de son visage, ils constatent que l'autre moitié reste plongée dans l'obscurité et que sa silhouette sur le mur bouge sensiblement...

Il leur reste à présent environ vingt-cinq minutes pour colorier l'image n° 1. Naturellement, les couleurs les plus employées sont le rouge, le vert ou le bleu. La plupart de nos jeunes dessinateurs commencent par colorier le mur de la chambre. Certains élèves préfèrent employer des tons plus chauds et crépusculaires, comme l'ocre, le jaune, le rouge vermillon qui tapissent le mur, le plancher et le matelas, tandis que le personnage se détache de l'arrière plan par des teintes plus sombres. D'autres optent pour une palette plus froide, presque clinique, dominée par un bleu ou un vert assez pâles. Nous sommes agréablement surpris de constater que plusieurs d'entre eux repassent au feutre noir les contours du personnage et en accentuent les traits du visage : Benoît n'hésite pas à en recouvrir toute une partie de noir pour plonger l'expression hagarde du héros dans la pénombre. De même, Julie barbouille de rouge les yeux du personnage et fait ressortir l'ombre de la silhouette sur le mur et sous le lit pour rendre encore plus menaçante l'inquiétude du héros : *C'est pour montrer que l'ombre envahit la pièce* se justifie-t-elle avec une certaine fierté. Les partis pris de Marie sont intéressants : pratiquement tout son dessin est contaminé par la couleur rouge, le personnage et l'ombre de sa silhouette sur le mur sont habillés de couleurs sombres. Elle a rajouté sur le mur et le matelas des petits traits de pastel blanc qui donnent une impression de relief au décor, comme des fissures dans un mur. Seule une petite partie du plancher, au niveau du pied gauche du personnage, n'est pas coloriée : *C'est pour faire comme une flaque de sang qui se*

répand petit à petit sur le sol m'explique-t-elle très sérieusement. Jérémy, fidèle à son esthétique « gore », a maquillé le visage : les yeux, cernés de noir, sont rouges sang, les pupilles dilatées, la bouche n'est plus qu'un trou sombre, le visage blafard accentué par des vêtements rouges et marrons. Le choix d'Amélie est le plus surprenant : contrairement à la plupart de ses camarades qui ont utilisé des feutres ou des crayons de couleurs, elle a travaillé à partir de pastels. Son dessin ressemble à un tableau et est le seul à proposer un compromis entre des tonalités plus froides (le bleu, le vert, le rose) et plus chaudes (le rouge, le violet, le jaune). Elle a mélangé ces différentes couleurs en les superposant les unes aux autres pour l'ensemble de l'image, ses coups de pastels conférant à la scène plutôt statique une impression de mouvement et donnant du relief au décor, transformant ainsi sa photocopie originale en toile. Des taches de jaune sale soulignent la source de lumière et accentuent d'autant plus l'ombre qui menace le personnage dont les vêtements apparaissent comme souillés de bleu, de rose et de vert. Il se confond ainsi avec le matelas et le plancher recouverts des mêmes couleurs, ce qui donne l'impression que le héros est progressivement « avalé » par ce décor en mouvement... Visiblement, l'interprétation d'Amélie rejoint celle de l'illustrateur qui a lui aussi utilisé des pastels et a choisi de nous présenter le héros de Maupassant comme enfermé dans un décor aux couleurs identiques à celles de ses vêtements...

En dehors de Julien, qui en tant que supporter invétéré de l'équipe des *sang et or*, n'utilisa que le rouge vif et le jaune, la plupart de nos élèves s'impliquèrent dans le choix de leurs couleurs. Au-delà de l'hétérogénéité des résultats obtenus, ils proposèrent chacun à leur manière une lecture personnelle de l'illustration de C.Blain, mais aussi par extension de l'ensemble du récit de Maupassant. S'il n'existe pas à proprement parler de couleurs typiquement « fantastiques », les partis-pris de ces jeunes lecteurs renvoyaient à une représentation concrète de la notion de fantastique dans la nouvelle. En les obligeant à intervenir directement sur le support iconographique (décontextualisé par le fait que le dessin leur était soumis en noir et blanc) et à devenir responsables du choix d'un signe plastique signifiant dans toute lecture de l'image, nous les invitons à s'approprier le dessin initial et la notion de fantastique en quittant leur place habituelle d'observateurs pour celle plus active et plus autonome de véritables créateurs...

Travelling avant sur les signes plastiques spécifiques : le décadre du cadre

Le cadre est l'élément qui, contrairement aux couleurs, justifie le statut même d'image, il la circonscrit. Cette notion est difficile à faire prendre en compte à de jeunes spectateurs parce qu'elle implique la notion de « hors-cadre ». Le cadre est une limite, une frontière physique qui délimite et divise deux espaces : l'espace représenté à l'intérieur du cadre et l'espace situé hors du cadre, par conséquent, le lieu de l'exposition de l'image. Le hors-cadre a ainsi la spécificité d'être un espace variable en fonction du moment et du lieu où est montrée l'image, que ce soit à partir de sa création (plateau de tournage, studio de photographe, atelier du peintre ou la nature pour un reportage photo par exemple) ou celui de son exposition (salle de cinéma, musée, émission télévisée, revue...). La salle de classe constitue à ce titre un

hors-cadre formidable qui, en fonction du type d'image exploité, devient une salle de musée, un magazine, un plateau de tournage, une salle de cinéma. Comme le souligne Martine Joly dans son ouvrage *L'Image et les signes : approche sémiologique de l'image fixe*⁶, l'interaction entre le cadre et le hors-cadre jouera sur la signification et l'interprétation du message visuel :

En tant que contexte institutionnalisé de la communication, le hors-cadre infléchira la lecture de l'image en déterminant certains types d'attente chez le spectateur.

C'est pourquoi il me semble intéressant de jouer sur le masquage ou la suppression du cadre d'une image pour bousculer l'horizon d'attente de jeunes spectateurs et provoquer ainsi la décontextualisation du support iconographique choisi. La première manière d'estomper les limites d'un cadre rectangulaire, c'est le recadrage au sein même de l'image, celle-ci est vue à travers le reflet d'un miroir, l'entrebaillement d'une fenêtre. Plusieurs toiles de Magritte, comme *La lunette d'approche* ou *La clef des champs*, ou encore certaines affiches publicitaires sont faciles à exploiter pour sensibiliser un jeune public à la notion de cadre. Mais on peut aussi masquer le cadre en confondant le bord du support et les limites de l'image. Le spectateur a alors l'impression que si la page de magazine, le cadre du tableau ou de la caméra étaient plus larges, il en verrait davantage. Autrement dit, les limites du cadre fonctionnent comme une fenêtre délimitant notre champ de vision complété imaginativement par le champ d'un espace plus large mais non perçu par notre œil. Proposer à ses élèves une activité d'écriture qui les force à reculer les limites du cadre d'une image les amène ainsi à imaginer et à combler par les mots le champ initial et circonscrit qu'ils ne pouvaient appréhender que par l'œil...

Après avoir abordé la notion de point de vue (tout aussi difficile à cerner pour de jeunes lecteurs que celle de cadre et de hors-cadre) à travers un petit groupement de textes fantastiques, je décide de leur proposer notre quatrième lecture d'image fixe de la séquence, en leur soumettant un tableau de Goya : *Le Sabbat des sorcières*⁷. Cette séance est la dernière activité de la séquence et se présente comme une conclusion générale et une évaluation des connaissances acquises par mes élèves tout au long de l'étude du thème du fantastique. Mes objectifs sont les suivants : éveiller et encourager le regard critique de mes jeunes spectateurs sur une toile de maître, les amener à réinvestir leurs acquis sur la notion des points de vue à travers la lecture personnelle d'une image, les rendre auteurs de cette lecture par l'écriture d'un court récit fantastique rédigé à la première personne du singulier. Le bouc est le personnage central du tableau. Selon une vieille superstition, ce dernier célèbre une messe avec treize sorcières trois fois par an. La monstruosité et le fantastique caractérisent cette toile, comme en témoignent les silhouettes humaines et les visages grimacières des sorcières complètement déformés. J'avais trouvé une représentation complète du tableau dans un livre dont il s'était avéré impossible de faire un transparent en raison des dimensions

6. Martine JOLY, *L'Image et les signes : approche sémiologique de l'image fixe*, chap. 3, p. 109, Nathan Université, 1994, Paris.

7. *Le Sabbat des sorcières* (ou *Le grand bouc* ou *Le pré du bouc*) (1820-1823) de Francisco GOYA (1746-1828) Musée du Prado, Madrid, voir *Goya et Paul Nizon*, XVIII^e siècle, p. 27, Flohic Editions, 1991, Paris.

du format. Or, toutes les autres reproductions du *Sabbat des sorcières* amputaient la toile d'un élément important : la présence d'une musicienne assise sur un tabouret et jouant de l'accordéon à l'extrême droite du cadre. De par sa position et les couleurs sombres de ses vêtements, elle fonctionne comme une sorte de double moins effrayant que le grand bouc au premier plan et à l'extrême gauche du cadre. Les deux personnages redoublent et masquent ainsi d'une certaine façon les limites concrètes du cadre de la toile. Il me parut intéressant (indépendamment du fait que ce choix m'avait été imposé par des contraintes matérielles) de soumettre la version « tronquée » de l'œuvre à mes élèves, même si les consignes d'écriture incluait la présence de la musicienne. Cela me permettait à la fois d'abolir artificiellement les frontières du cadre en invitant mes jeunes spectateurs à prendre en compte le regard d'un autre personnage invisible pour eux, et de jouer sur le procédé optique de l'anamorphose qui offre la possibilité ludique de transgresser les règles mêmes de la perspective en soulignant que celle-ci n'est jamais qu'une question de point de vue.

Vendredi, 9h05 : la classe de 4ème4 fait, en ce froid matin de février, une entrée curieusement silencieuse. Leïla et Stéphanie remarquent immédiatement la présence du rétroprojecteur trônant au milieu de l'allée centrale : *M'sieur, c'est pour quoi faire ?* me demandent-elles intriguées. Après le cérémonial de l'appel (même Elodie, la reine de l'absentéisme nous fait l'honneur d'être des nôtres aujourd'hui), je leur expose l'activité du jour. Les mots : *Vous allez m'écrire un petit récit fantastique* provoquent immédiatement une litanie de soupirs et les refrains de contestations habituelles : *Encore ! s'indigne Benoît, On doit toujours écrire avec vous !...* Ses reproches me font sourire et j'en profite pour amorcer aussitôt la mise au travail de mes jeunes râleurs. Le choix du support iconographique avait été décidé en collaboration avec le professeur d'espagnol qui, dans le cadre d'une séquence consacrée aux sorcières, avait travaillé en début de semaine sur une approche plutôt descriptive de la toile. Avant de leur communiquer les consignes précises de la lecture, je projette *Le Sabbat des sorcières* sur l'écran et demande aux élèves hispanisants de décrire à leurs camarades le tableau de Goya et de répondre à leurs questions. Steve nous explique la position de chaque personnage, insistant sur la présence énigmatique et inquiétante d'un homme à la tête de bouc, assis de profil face à une assemblée de femmes : *C'est le diable, parce qu'il est tout noir, il a des cornes et c'est pour lui qu'on sacrifie l'enfant*. Mehdi intervient pour attirer l'attention de ses camarades sur les visages déformés des sorcières : *Y en a qui ont peur, et y'en a qui sourient*. Le voyant désigner du doigt certaines sorcières, je l'invite à se lever pour indiquer précisément sur l'écran l'expression de ces femmes réunies autour de Satan. Debout, devant la classe, Marie lui ayant demandé ce qu'était la petite forme blanche juste aux pieds de Satan, il indique l'enfant prêt au sacrifice, assis juste à la droite du grand bouc : *Il est au milieu et y'a un drap sur sa tête, il est devant les sorcières*. J'avoue être surpris par l'attitude de mes élèves : pour une fois, ils s'écoutent les uns les autres, ils ne s'interrompent pas et témoignent, pour la plupart, un vif intérêt aux remarques de leurs camarades. Sans perdre une minute, je leur communique les consignes de ce nouveau travail d'écriture :

« A partir de l'observation de ce tableau de Goya, vous écrirez un petit récit fantastique (environ 15 lignes) en choisissant le point de vue d'un des quatre personnages suivants :

le grand bouc
l'une des sorcières
la musicienne
l'enfant offert en sacrifice

Votre récit commencera par la phrase suivante : “ Le sabbat venait de commencer, lorsque... ” »

Après ce petit bilan descriptif du tableau, effectué par les élèves hispanisants de la classe, je leur impose donc des modalités de lecture qui les forcent à changer leur regard de place : ils doivent quitter le point de vue « passif », externe et frontal qu'exigent la composition de l'image et le dispositif d'exposition de celle-ci (l'écran) pour un autre point de vue qui les oblige à adopter un regard actif, interne et transversal sur la scène picturale. Par conséquent, ils deviennent les propres acteurs de leur lecture individuelle du tableau de Goya en complétant celui-ci par un hors-cadre imaginaire qui brise les limites de la toile et anamorphose d'une certaine manière l'image. Je leur fais remarquer que le choix du quatrième personnage implique une difficulté supplémentaire : ils doivent tenir compte d'un détail important, la tête de l'enfant étant recouverte d'un drap blanc, il ne peut rien voir de la scène. Sa perception n'en sera donc qu'auditive, voire tactile, mais en aucun cas visuelle.

Les interventions de Steve et de Mehdi semblent avoir galvanisé mes écrivains en herbe qui, après avoir recopié la phrase initiale, choisissent personnellement leur point de vue. Même si la plupart optent pour le point de vue d'une des sorcières, d'autres, plus hardis, hésitent. Alison et Leïla penchent plutôt pour la musicienne, mais ne parviennent pas bien à en visualiser la présence. Pour les encourager, je fais passer dans les rangs, la reproduction complète du tableau. Florent, de son côté, se met dans la peau de l'enfant sacrifié, aussitôt imité par Benoît. La précision de la difficulté inhérente à ce choix a sans doute convaincu ces deux bons élèves qui, depuis le début de l'année, ne cessent de comparer leurs notes, se livrant à une concurrence sans pitié et parfois agaçante. Mélanie décide aussi d'adopter le point de vue de l'enfant. En revanche, aucun d'entre eux n'épouse le point de vue du grand bouc qui apparaît pourtant être, de par sa position, le personnage principal du sabbat qu'il surplombe telle une ombre maléfique et terrifiante. La représentation fantastique de Satan intimide peut-être mes jeunes lecteurs... Contrairement à l'activité sur l'huile forte de Goya, la plupart d'entre eux manifestent un réel enthousiasme lors de la rédaction de leurs récits. Même Jérémy, qui habituellement éprouve quelques difficultés à respecter les consignes d'écriture, semble inspiré : derrière le regard fasciné d'une sorcière, il assiste au festin cannibal de *Bellesébut* qui s'acharne à démembrer sa pauvre victime pour régaler ses convives affamées : *Le grand bouc découpa un pied et me le donna. J'étais écœurée puis, il découpa le reste de la jambe et le donna à la sorcière qui était à côté de moi. Il découpa la tête, la donna à la troisième sorcière qui en suçait le sang.* J'avoue que la plupart des garçons donnent une tonalité assez « gore » et terriblement sanglante à leurs textes ! Justine, dont les rédactions manquent souvent d'imagination (*J'aime pas lire, m'sieur !* s'en défend-elle), s'incarne en une toute jeune sorcière qui assiste à son premier sabbat, le regard naïf et apeuré, fascinée par le maître de la cérémonie : *J'étais là, assise avec d'autres gens, bouche grande ouverte et je contemplais le*

*grand bouc avec un air impressionné. Il était là, devant moi, moi la pauvre sorcière qui devait se faire ridiculiser avec mon air un peu bête. Laetitia, sa voisine, épouse le même point de vue, mais souligne plus les émotions de son personnage, rappelant curieusement celles du héros de *Qui sait ?* étudiées pendant la séquence : Pendant la cérémonie, une musicienne jouait un air d'accordéon. Je tremblais, j'étais paralysée de peur. Jamais une sorcière n'avait eu une telle émotion qui m'envahissait et me donnait des frissons. J'étais tellement dans le rythme que je mis à chanter. Le grand bouc s'arrêta et les sorcières qui m'entouraient me firent taire.*

Pour la jeune sorcière d'Amélie, dont c'est aussi le premier sabbat, les sentiments sont bien différents : *Je trouvais cela vraiment très spectaculaire et excitant. J'étais heureuse de voir cette créature du malin à qui on allait sacrifier ce délicieux enfant qui avait l'air affolé, qui ne voyait rien, il pouvait juste entendre nos cris de sorcières affolées et le rire sinistre du malin.* En se transformant en musicienne impressionnée par ce terrible carnaval, Alison insiste davantage sur les couleurs du tableau de Goya : *Je commençai par jouer une musique très angoissante, et tout à coup, le ciel devint gris, le tonnerre commença à gronder de plus en plus fort. Toutes les sorcières étaient vêtues de blanc, noir et marron...des couleurs sales, tristes et sombres.* Leïla se glisse dans la peau d'une accordéoniste tétanisée par l'aspect macabre et révoltant d'un tel banquet : *J'étais là assise sur une chaise, à l'écart de tous. Devant moi un spectacle horrible : un enfant prêt à être sacrifié pour le bien des apprenties sorcières et moi, là, en train de mettre de l'ambiance pour ces chacals. On m'avait donné un petit accordéon, mais terrifiée par ce spectacle, je n'arrivais pas jouer.* Florent, en optant pour le point de vue de la victime, respecte bien la situation particulière du personnage en insistant sur les sons et les perceptions tactiles et olfactives du sacrifié. Il est le seul à rédiger son récit au présent, ce qui accentue la tonalité inquiétante de la scène et accélère le rythme sa narration : *(...) je sens deux mains qui m'agrippent et me traînent jusqu'à un endroit. Autour de moi, j'entends des voix, des murmures étranges, puis des cris de surprise. Je sens la présence d'un être plutôt grand et qui a l'odeur du bouc. Quelqu'un me frappe sur le crâne ! Je sens un liquide chaud coulé le long de ma joue et dans ma bouche : c'est du sang ! Mon sang ! (...) J'entends les sorcières s'approcher de moi. Je veux crier mais je n'arrive plus à respirer, on me tire de tous les côtés ! Je m'évanouis...*

Ces différents partis pris dans l'évolution de leurs récits soulignent à quel point la plupart de mes élèves dépassèrent et abolirent les limites du cadre initial pour élargir leur vision à un espace qui appartenait à un hors-cadre imaginaire dont ils devenaient les seuls auteurs. Comme l'illustrent les extraits de certaines copies, ces jeunes écrivains ont bien intégré la composition plastique de la toile, respectant la position précise et significative de chaque personnage (l'attitude solennelle du malin, Leïla insiste sur le fait qu'en tant que musicienne elle se tient à l'écart des autres), les couleurs crépusculaires, l'expression sensiblement différente des sorcières. Le choix de la sorcière implique d'ailleurs un double point de vue : certaines semblent hébétées, les yeux écarquillées, d'autres adressent un regard et un sourire complices à Satan ; soit l'élève se glisse dans la peau d'une sorcière novice, maladroite et terrifiée devant le spectacle sanglant de son premier sabbat, soit il préfère incarner une sorcière fascinée et impatiente de servir son maître. En poursuivant le geste du

peintre, en substituant au pinceau leur propre stylo, ces jeunes écrivains en viennent à devenir les auteurs d'un nouveau tableau, chaque récit déplaçant et bousculant le regard du lecteur et du spectateur et anamorphosant l'œuvre projetée sur le mur. Dans l'ensemble, les écrits furent assez réussis et, je dois l'avouer, en dehors d'une autre activité sur la rédaction de textes poétiques à partir de collages réalisés en arts plastiques, rarement un exercice d'écriture emporta autant l'adhésion enthousiaste de mon jeune public parfois si exigeant...

GÉNÉRIQUE DE FIN

Ces trois activités s'inscrivant dans une sorte de champ/contre-champ entre l'image et le texte sur le thème du fantastique ne constituent en aucun cas trois modèles pédagogiques de lectures exemplaires de l'image fixe en cycle central. La réécriture scénaristique de la première, leur évolution parfois inattendue et bénéfiquement déroutante m'ont surtout permis, en tant que jeune professeur néotitulaire, de remettre en question certains *a priori* un peu trop hâtifs quant à l'apparente facilité de soumettre une image fixe à de jeunes regards souvent si exigeants. En constatant amèrement la relative passivité de nos élèves face à un support iconographique ou à un texte, on ne fait qu'intenter un mauvais procès à ces lecteurs en devenir dont la participation se doit d'être motivée par des modalités d'enseignement, des consignes d'activités capables de rompre avec une démarche traditionnelle de lecture. Si l'on cherche à rendre actif et autonome le regard de nos jeunes spectateurs, il apparaît nécessaire de le bousculer, de le surprendre en les amenant à se responsabiliser par rapport à un support didactique qui leur semble parfois trop cloisonné et démodé vis-à-vis de leur environnement iconographique habituel. Sans jamais se substituer au texte, l'image offre cette possibilité pour nos apprentis-lecteurs de s'investir autrement dans l'apprentissage quotidien d'un regard sur le monde.

Merci à Annie Modrejewski, professeur d'arts plastiques au collège Langevin, pour ses précieux conseils et son implication

Merci aux élèves de 4^{ème} 5 du collège Langevin et à leur professeur de français, Frédéric Lèpan, pour leur collaboration.