

LE RÉCIT PRIS AU MOT ET À L'IMAGE

Contes de fées et publicités télévisées en classe primaire

Françoise MINOT
IUFM de Poitiers

Résumé : Les enseignants responsables de l'apprentissage de la langue et de l'initiation aux textes qui la mettent en oeuvre n'ont plus le droit d'ignorer ces documents, de plus en plus nombreux, où le sens des données langagières interfère constamment avec celui de données d'origine différente et travaillées par d'autres codes, telle l'image. Encore faut-il que leur formation universitaire et professionnelle les prépare à affronter ce type de document, les aide à repérer les apprentissages à proposer en fonction des textes appréhendés et des possibilités des élèves, les éclaire sur diverses pistes d'intervention didactique et pédagogique dès lors appropriées.

C'est en réponse à ce souci que fut conçue l'expérience présentée ici, - étude et utilisation à des fins didactiques de films publicitaires télévisés en classe de CM2 - ainsi que les recherches théoriques qui la préparèrent.

1. CADRE THÉORIQUE, CHOIX ET PROBLÉMATIQUE

1.1 Recherche théorique et prolongement scolaire : les orientations privilégiées

Menée dans le cadre de l'IUFM de Poitiers, qui propose un module de "formation en commun" intitulé "Les médias, objet d'enseignement", l'expérience qui sert de base à l'étude ici rapportée concerne les élèves d'une classe de CM2 de l'école primaire d'application Jules Ferry de Poitiers (1) auxquels il fut demandé de s'intéresser à deux spots publicitaires évoquant l'un et l'autre, quoique de manière fort différente, l'univers des contes de fées. Cette expérience constitue l'un des premiers essais de prolongement d'une recherche théorique, entreprise antérieurement consistant en l'étude de documents issus du contexte médiatique extra-scolaire effectuée dans le souci de l'utilisation à l'école des résultats obtenus. Dès son origine même, une double visée, didactique et éducative, présidait à l'orientation de cette recherche : possibilité d'exploitation dans le cadre de disciplines déterminées, protection de l'enfant contre certaines formes de pouvoir dont il pourrait être la cible (BOURDIEU et coll. 1985). Mes travaux m'ayant plus particulièrement jusqu'ici conduit à prendre pour objet d'étude les films publicitaires pour enfants envisagés du triple point de vue de l'appareil narratif, énonciatif et de leur portée symbolique, puis plus récemment à

rapporter les uns aux autres contes et films publicitaires, c'est dans cette perspective que je désirais orienter les activités. (Cf. bibliographie)

Le choix d'une classe de cours moyen seconde année justifié par certaines possibilités attendues d'abstraction de la pensée (fin du stade des opérations concrètes), encore fallait-il fixer clairement les priorités relatives aux visées poursuivies (visée didactique, visée éducative) et aux champs d'investigation concernés (ordre du narratif, de l'énonciatif et du symbolique), ceci quand bien même on pouvait accepter l'éventualité de brèves incursions dans les domaines considérés comme secondaires. En raison de l'âge et de la culture des enfants (nourris de récits divers), en raison également de l'absence de véritable formation antérieure à la lecture de documents filmiques et à l'appréhension des messages publicitaires, il fut prudemment décidé, pour cette première expérience, de privilégier l'approche narratologique et didactique.

1.2 Choix et intérêt du corpus

Quatre situations de classe furent mises en oeuvre, dont deux seulement seront exploitées ici, et quatre documents furent proposés aux élèves. Soit : deux films publicitaires "Prince de Lu" enregistré en 1983, inconnu des enfants, (noté S1), et "Na de Banania" enregistré en 1991, connu de la plupart des enfants, (noté S2), films dont l'étude fut menée en alternance avec celle de deux contes de fées, *Le Merle blanc* et *La Belle au Bois Dormant*, (notés respectivement C1 et C2).

Des raisons précises motivaient le choix de ces documents et leur ordre de présentation (C1 - situation n°1, S1 - situation n°2, C2 - situation n°3, S2 - situation n°4). Les deux films publicitaires possédaient diverses caractéristiques textuelles (2) qui pouvaient inciter à les rapprocher des contes et, plus précisément encore, du conte précédemment étudié. Le spot "Prince de Lu", par exemple, qui n'évoque pas vraiment de conte spécifique, présente néanmoins certaines analogies structurales avec les contes en général et le conte du *Merle blanc* en particulier : ici un roi mandate ses fils pour aller chercher un oiseau magique, là une fillette mandate un poney magique pour aller chercher un "goûter enchanté". Quant au spot "Na de Banania", il emprunte de manière on ne peut plus claire divers éléments thématiques au conte de *La Belle au bois Dormant*. Mais ces spots intéressaient tout autant par les différences qu'au niveau textuel ils entretiennent également avec les contes en général et le conte précédemment étudié en particulier. Le premier spot, par exemple, pêche par défaut de dramatisation et le second s'attache aussi bien à "déconstruire" qu'à construire le conte évoqué.

Outre le fait que les spots sélectionnés évoquaient l'un et l'autre une histoire qui, - à des niveaux d'approche différents, (simple appréhension des faits ou étude portant sur la structure narrative), et de façon différente (jeu uniforme ou jeu contrarié) - pouvait les rapprocher des contes de fées et inciter les enfants à faire des comparaisons, leur choix présentait un autre intérêt. Non seulement en effet ils ne négligent pas de souscrire à d'autres impératifs que ceux du narratif, mais l'histoire évoquée apparaît de plus très largement véhiculée par l'image

quand bien même sa pleine et entière compréhension requiert parfois que l'on puisse coordonner diverses informations véhiculées par l'image et la langue. Tant par les limites orchestrées du narratif que par la matière d'expression privilégiée (l'image) et la nécessité de croiser les données relevant de matières d'expression et de codes multiples (3) (METZ, 1977a), la lecture des spots proposés et le travail sur les codes narratifs qu'on entendait demander aux élèves requéraient donc des compétences sensiblement différentes de celles exigées d'eux lors du travail sur les contes (véhiculés uniquement par l'écrit ou le verbe et relevant du seul code de la langue).

1.3 Objectifs et problématique

Pour l'étude des films publicitaires, à laquelle on s'intéressera tout particulièrement, comme pour celle des contes, trois sortes de démarches furent proposées : mise au point verbale et collective des étapes du déroulement de l'histoire (mais s'agit-il bien d'une histoire ?), représentation imagée individuelle des principaux éléments retenus, recherche collective dirigée du schéma narratif sous-tendant l'histoire proposée, envisagé dans l'optique des travaux de l'école Greimassienne (4). (GREIMAS 1966, COURTES 1976).

En liaison avec les choix ci-dessus énoncés et les caractéristiques du corpus, plusieurs objectifs dirigeaient l'aménagement des situations pédagogiques.

1.3.1. Les outils notionnels et méthodologiques qu'on désirait utiliser pour l'étude des spots choisis avaient été acquis par le groupe à l'occasion de travaux portant sur des contes véhiculés par le code de la langue. La réussite de cette étude supposait donc qu'au delà de leur simple "maîtrise" (5) dans le cadre de l'univers des textes ainsi délimité, ceux-ci puissent être également appliqués à des documents de nature et de fonctionnement différents. (DE LANDSHEERE, 1980). Mis en situation d'avoir à s'intéresser aux éléments du récit et aux structures narratives véhiculées par les documents audiovisuels choisis, les enfants sauraient-ils mobiliser efficacement les outils acquis lors de l'approche de documents écrits ? Sauraient-ils alors appréhender quelques-unes des particularités narratives qui justifiaient le choix des films publicitaires étudiés : présence mais aussi assujettissement et limite du narratif, jeu de rapprochement avec le récit merveilleux, mais aussi différences attestées.

1.3.2. A l'occasion du travail entrepris et relativement au souci avoué d'éducation aux médias, il fut également décidé d'observer et de noter les remarques et le comportement des élèves susceptibles d'alimenter l'élaboration d'une sorte "d'état des lieux" de leurs interrogations, connaissances et méconnaissances relatives au signifiant filmique et aux aspects plus particulièrement publicitaires des messages. Une question notamment importait : sollicités à la fois par des données langagières et iconiques, les enfants sauraient-ils spontanément appréhender et articuler à bon escient les informations véhiculées par le moyen de l'image et de la langue ?

2. SPOT "PRINCE DE LU" (30 SECONDES, 20 PLANS)

2.1 Présentation du document

Le spot propose l'histoire suivante. Deux fillettes et un garçon sont sagement occupés à l'intérieur d'une maison. La plus âgée des fillettes dessine un poney auquel elle s'adresse : "Vas-y mon poney. Cours, c'est l'heure du goûter !". L'animal s'anime alors et sort de la feuille qui le contenait cependant que l'image perd en réalisme (dessin animé). Il s'agit maintenant d'un carrosse fait de gâteaux qui conduit un prince dans une forêt "enchantée" où une femme et des lutins confectionnent les produits de la marque (gâteaux du nom de "Prince" sur la face chocolatée desquels un prince est dessiné). L'opération effectuée, le prince apporte les gâteaux devant la maison des enfants, salue ceux-ci et disparaît. La plus jeune des fillettes, en un lieu que l'on devine extérieur, prend des gâteaux dans une coupe déposée près d'un paquet de produits de la marque et en offre sagement à ses voisins de table avant de se servir elle-même.

Aux propos initiaux de la fillette ci-dessus relatés, succède, émis en "son off" (6), le "jingle" (7) insistant, de manière classique, sur le nom du produit et certains prédicats réels ou empruntés, puis un slogan final. Le tout est ponctué ou accompagné d'un fond sonore musical à la fois frais et entraînant.

2.2 Traitement du document : Analyse et Interprétation des résultats

2.2.1 Traitement des données iconiques et linguistiques

Il est remarquable que si l'on excepte le seul élément du texte verbal dont l'intérêt diégétique (8) s'avère en tout point essentiel ("Vas-y mon poney...") et une brève allusion à la musique, les enfants ne semblent avoir remarqué que l'image. Une fillette affirmera même que le spot ne comporte pas de paroles en son début, oubliant carrément les propos pourtant essentiels auxquels il est fait allusion ci-dessus. La nouveauté du document pour l'auditoire et la priorité généralement accordée par le jeune public à l'image télévisée sont bien sûr en cause. Mais elles ne sont pas seules en cause. En effet, à une exception près, l'image supporte ici quasiment à elle seule la responsabilité de véhiculer l'histoire. Intéressés surtout par celle-ci, les enfants ont fortement tendance à négliger les informations émanant d'autres sources et oeuvrant à d'autres fins. Il est enfin par ailleurs reconnu que lorsque, dans les films publicitaires, l'énoncé véhiculé par la "voix off" ne bénéficie pas de son adjonction écrite simultanée, sa mémorisation s'avère beaucoup plus problématique (OGILVY, 1984).

Ce n'est d'ailleurs pas seulement tel ou tel aspect du contenu du message et l'intérêt du rapport texte/image que l'impasse sur la majeure partie des données verbales (jingle, "voix off"), conduit les élèves à négliger. C'est, pour au moins l'un d'entre eux et peut-être plusieurs, l'appréhension de la nature publicitaire du film qui fut pour cette raison totalement masquée. Ainsi, à l'issue du premier visionnement (et écoute) de ce spot inconnu et décontextualisé - dont les multiples données iconiques référant au produit apparaissent convenablement

diégétisées alors qu'au contraire les données langagières affichent beaucoup plus ouvertement leur finalité commerciale - un élève déclara-t-il spontanément n'avoir pas pris conscience de la vocation publicitaire du film.

Les relativement bonnes performances obtenues par l'ensemble de la classe en matière de mémoire visuelle à l'issue des trois visionnements du spot proposé et l'intérêt quasi exclusif porté aux informations iconiques ne doivent d'ailleurs pas non plus faire illusion. L'un et l'autre fait ne sauraient en effet cacher la méconnaissance évidente des enfants concernant le fonctionnement de la bande-images. Méconnaissance dont on s'arrange (déjà !) avec quelque désinvolture. Les élèves, questionnés sur d'autres sujets, font ainsi à deux reprises allusion à ces ruptures que représentent les changements de plans. Malgré le manque de vocabulaire approprié, leurs remarques attestent alors que ces hiatus visuels qu'ils perçoivent dans le déroulement filmique, souvent nombreux et très prononcés dans les films publicitaires, ont bien mobilisé leur attention et intérêt. Mais elles révèlent également leurs essais apparemment abandonnés d'interprétation. (*"Y a souvent des choses qui servent à rien. Je veux dire... des petites coupures"*). Ce double constat doit être porté au dossier déjà lourd des raisons qui justifieraient qu'on n'attende pas le secondaire, et le second cycle du secondaire, pour commencer à orienter de manière appropriée la réflexion des élèves sur le fonctionnement de l'image animée mise en séquence.

2.2.2 Traitement du narratif

2.2.2(1) Histoire et limite de l'histoire

Si tous ne prirent pas d'emblée conscience qu'il s'agissait d'un document publicitaire, il paraît au contraire ne faire aucun doute qu'il s'agit bien d'une histoire avec début, corps et fin. Ceci, même si l'on ne se met pas d'emblée d'accord sur le moment où elle commence. Certains élèves considèrent en effet qu'il n'y a véritablement histoire qu'à partir de la modification du texte filmique en dessin animé marquant par ailleurs l'introduction du magique et la référence explicite à un monde imaginaire. Et quand bien même le problème semble alors vite résolu, il ne l'est pas totalement puisque l'affirmation reviendra en cours d'étude. Oui, le film raconte bien une histoire, *"parce que... ça peut pas être dans la réalité"*. Comment s'étonner ? Mis en présence d'un récit (9) à plusieurs niveaux dont le contenu de l'un est donné pour pseudo-réel et celui de l'autre pour purement imaginaire, les élèves reprennent à leur propre compte la confusion générale qui, du fait de leur conjugaison fréquente dans les textes, conduit à assimiler purement et simplement histoire et fiction. Comme si toutes les fictions se devaient d'être narratives et tous les récits fictionnels.

L'évocation de cette histoire, déclarée toute simple, mais finalement plus difficile qu'il n'y paraît à appréhender, consiste d'abord en énoncés successifs émis par les uns et les autres, énoncés simplement juxtaposés ou reliés par des expressions évoquant la succession temporelle (*"puis", "et puis là", "et puis après"*). Mais l'activité langagière du groupe évolue et fait notamment vite apparaître des termes se référant à des rapports de causalité ou de finalité. Les

enfants, dialoguant souvent directement entre eux, émettent rapidement différentes hypothèses et contre-hypothèses sur les attentes, sentiments et intentions des personnages non explicités verbalement, cherchent les éléments du texte filmique qui viendraient les justifier et parfois même renchérissement sur ceux-ci au mépris des données visuelles les plus évidentes (*"Il les donne parce qu'il les voit, les enfants, quand il fait des gâteaux"*). Sans qu'il soit besoin de questionnements nourris à ce sujet, les étapes successives essentielles du programme narratif complet et leur issue sont alors clairement distinguées et expliquées.

2.2.2(2) Rapport au récit merveilleux et intérêt du rapport

Quant aux éléments du spot attestant son rapport au récit merveilleux, ils sont désignés comme relevant du plan du contenu - présence du prince et de choses *"qui ne sont pas comme dans la réalité"* - mais aussi du plan de l'expression (*"ça se transforme en dessin animé", "ça prend beaucoup plus de couleur et tout"*), sans que la distinction opérée ici entre les deux plans soit elle-même formulée. Au cours de cet aspect de leur recherche, les élèves se montrent en revanche très sensibles à l'opposition entre monde supposé réel et monde supposé imaginaire, opposition qu'ils plaquent, avec quelques raisons, sur l'opposition intérieur/extérieur. S'ils font alors état des opérateurs linguistiques et visuels autorisant le lien et la circulation entre les deux mondes (formule magique, "nuage" ou "fumée"), ils s'intéressent plus encore à l'opérateur visuel marquant leur frontière apparemment interdite (porte de la maison) (10). Ils observent enfin, sans apparemment en remarquer l'intérêt publicitaire, que le spot s'ouvre et se ferme sur une situation supposée réelle.

Mais on ne saurait oublier que le plaisir de l'imaginaire et du merveilleux n'est pas ici gratuit. Conscients des objectifs des manifestes publicitaires et interrogés sur l'aspect commercial du spot étudié, certains élèves ne tardent pas à évoquer l'intérêt qu'il y a, lorsqu'on peut compter sur la naïveté de jeunes enfants, à introduire des éléments relevant du magique et du merveilleux dans le message. (*"Pour les petits enfants, ça pourrait faire penser que les gâteaux ça se transforme en conte de fées". "On peut penser que si on ouvre le paquet, il y a un prince qui sort, les nains, heu..., tout comme dans la publicité"*). Le groupe s'amuse même un instant à chercher quelque formule concentrée en rapport à cette constatation. (*"Manger Prince de Lu et la magie se déroulera"*).

2.2.2(3) Structure narrative. Détermination et particularités (en rapport à la nature publicitaire du corpus)

Le manque, comme dans beaucoup de spots de ce type, n'est pas ici explicitement énoncé. "Dédramatisé", il ne s'accompagne pas non plus des marques extérieures de tension et de déplaisir qui le traduisent généralement. Il doit donc être inféré et le doute sur sa nature et son existence n'apparaît guère levé avec quelque certitude qu'en fin de texte lors même de son comblement, l'impression dominante étant celle de la quiétude puis de la satisfaction. Pas d'opposants non plus. Convient-il même de parler de quête ? Oui, puisqu'après confrontation des idées, on accorde que les personnages enfantins (sujets mandateurs baptisés "demandeurs") ont faim (manque) et que la "mission" (mandat) du poney est de rapporter le goûter (objet de quête), qu'il faut d'abord fabriquer, afin de soulager cette dernière (11).

Encore qu'il paraisse difficile à certains élèves d'attribuer un rôle actantiel de simple adjuvant à un personnage de statut princier (voué par définition à l'autorité et au commandement), la décomposition du récit en deux programmes narratifs complémentaires, l'un correspondant au mandatement par les enfants, l'autre à l'actualisation du mandat, permet de résoudre le problème sans qu'il soit posé avec trop d'acuité. Le rôle du prince, conviendra-t-on, est "d'ordonner aux lutins de faire ce que demande le demandeur".

Mais il demeure qu'apparemment aucun trouble ne semble vraiment agiter les personnages. Plusieurs élèves s'en soucient et opposent le spot à d'autres ("Ce qui m'étonne c'est qu'il y a aucun problème qui se pose. Tout va bien. Souvent dans les publicités, il y a un problème qui se pose. Parce que là ça va tout droit..."). Ce qui est pointé par la fillette qui énonce de tels propos (et qui, dans le contexte, ne put être exploité) c'est une distinction très importante entre deux catégories de films publicitaires (dont la seconde seulement est représentée dans le corpus), et partant deux types d'usage et de traitement du narratif :

- Dans les films publicitaires qui s'attachent à un modèle de consommateur de type "rationnel" (BROCHAND LENDREVIE 1983, CATHELAT 1987) et affectent (avec ou sans humour) de coller à la réalité, le narratif n'est guère qu'un moyen au service de l'argumentatif. Tel personnage éprouve un besoin sur lequel on insiste en dramatisant le problème. Le produit (x) est là qui, grâce à telle ou telle de ses propriétés, assurera la satisfaction du besoin en question. L'image, dans ce type de film, est généralement asservie aux données langagières qui constituent le fil directeur réel du message.
- Dans les films publicitaires qui s'attachent à un modèle de consommateur de type "motivationniste", on trouve (entre autres possibilités) des films où le narratif fictionnel est utilisé pour lui-même, ou plus exactement pour l'agrément qu'il est supposé procurer à la cible visée. On escompte en effet que le plaisir occasionné par le texte filmique - (plaisir du texte dont le déplacement métonymique sur le produit inclus se voit renforcé par divers procédés métaphoriques) (12) - bénéficiera, par jeu rhétorique, à l'objet que l'on cherche à vendre. Étant donné la brièveté du message, on agit alors la plupart du temps, lorsque le spectateur est conduit à s'identifier aux personnages et a fortiori lorsque la cible est enfantine, en sorte que ce dernier ne puisse être le lieu d'émotions déplaisantes dont la réactivation en situation d'achat risquerait de nuire au produit. L'image, dans de tels spots, est le plus souvent reine. Non seulement elle constitue le fil directeur du texte filmique, mais elle s'affranchit plus ou moins fortement des données langagières qui l'accompagnent (13).

3. SPOT "NA DE BANANIA" (30 secondes, 17 plans)

3.1 Présentation du document

Un homme, vêtu à la manière des princes des contes de fées, porteur du produit et chevauchant un cheval blanc, arrive aux abords d'un château de rêve dans lequel, au milieu des toiles d'araignées dort, ronflant légèrement et menacée par une énorme araignée (à l'évidence factice), une "belle" jeune fille portant

couronne. Juste après avoir forcé la porte avec brusquerie et quelque ridicule, l'homme, dont la corpulence et la balourdise ne peuvent plus guère échapper, salue la jeune fille en déclinant leur double identité ("Prince charmant", "Belle au Bois Dormant") et l'invite à se réveiller car il lui apporte son petit déjeuner préparé avec le produit de la marque. Au moment où le rapprochement est attesté par le baiser de la "princesse", arrive un autre "prince", gringalet celui-ci, porteur d'un autre produit de la marque, qui salue de la même manière et s'avère animé des mêmes intentions. Après un plan autonome dont il sera fait état ci-après (plan n°16), la belle, toute au plaisir de la dégustation, et sans un regard pour les deux hommes qui se battent derrière elle, adresse un sourire entendu en direction du spectateur.

Un énoncé à intérêt explicitement commercial ouvre en "voix off" le spot, tandis que le slogan – ("*Le meilleur c'est les deux Na*") –, qui réfère à la fois à l'histoire et au mérite supposé du produit, est exprimé dans l'avant dernier plan (n°16). Quelques propos diégétiques sont énoncés en corps et fin de texte.

3.2 Traitement du document : analyse et interprétation des résultats

3.2.1 Traitement des données iconiques et linguistiques (les premiers constats)

Afin de mieux sérier le travail sur les images et sur les mots pour pouvoir ensuite rapporter les données obtenues les unes aux autres, ce second film publicitaire fut d'abord présenté sans la bande sonore, puis en fonctionnement normal. En dépit de cette précaution et des consignes assorties, lors de la première phase de leur étude, les élèves (qui, presque tous, connaissaient déjà le spot) éprouvèrent beaucoup de difficultés à s'abstraire de certaines données verbales : propos diégétiques émis en "voix in" permettant l'identification des personnages comme étant ceux du conte de *la Belle au Bois Dormant*, récemment étudié et dont la présence traverse très fortement le spot. La familiarisation antérieure avec le document, de même que la source et la teneur de l'énoncé jouant ici en faveur de l'attention au verbe et de sa rétention, le constat s'avère donc, sur ce point, bien différent de celui effectué à l'issue du travail sur le premier film.

On note cependant que lorsque le propos (pourtant encore diégétique et émis en "voix in") perd de sa netteté et se réfère à des formulations plus ouvertes, la teneur globale du film, et tout particulièrement celle de la bande-images, en détermine parfois le sens bien plus que l'émission sonore de l'énoncé et l'image du mouvement des lèvres correspondant (pourtant l'une et l'autre assez facilement interprétables). Ainsi plusieurs enfants, convaincus par les données visuelles de la vulgarité et brusquerie du premier prince seront-ils persuadés l'avoir entendu prononcer quelque grossièreté. ("*Ils disent des gros mots*"). D'autres élèves, sans doute influencés par le spot précédemment étudié dans lequel conte et personnage princier étaient également étroitement associés au produit de la marque, s'exprimèrent comme s'il s'agissait ici à nouveau de gâteaux et non pas de breuvages. Identification erronée du produit pourtant mis en valeur (ou du moins formulation correspondante incorrecte) par influence d'un

document antérieur comparable, mais aussi détermination erronée du sens des données verbales par influence des données iconiques en cas de moindre audibilité et prévisibilité, telle est la double conclusion à laquelle conduit la méprise des élèves ci-dessus relatée. Outre qu'elle est révélatrice du mode de fonctionnement mental de ces derniers relatif aux éléments considérés, elle atteste que, même au niveau du simple prélèvement des informations de base, une aide à l'analyse des données de l'image et du son et à leur mise en rapport est parfois nécessaire.

3.2.2 Traitement du narratif

3.2.2(1) Histoire et limites de l'histoire

L'étude du contenu de ce second film publicitaire soulève à nouveau le problème des limites de l'histoire dans le texte car, si l'on convient vite que celle-ci commence au début du document, on marque quelque hésitation lorsqu'il s'agit de se mettre d'accord sur le moment où elle cesse. L'histoire s'arrête "*lorsque le second prince arrive*" note un élève, (c'est-à-dire quand on se démarque irrémédiablement du conte qui servait de référence). Elle cesse avec la fin du spot lorsque les deux princes se battent, conviendra-t-on finalement (dernier plan, n°17).

Nul ne songe alors à remarquer que le plan n°16 ("pack-shot")(14) ne peut être intégré avec quelque vraisemblance à la logique de l'intrigue. Ceci, quand bien même un certain lien avec l'univers diégétique est encore superficiellement et artificiellement ménagé (éléments du décor). La motivation, ici ouvertement extradiégétique du plan, marque un changement dans le régime textuel, déjà quelque peu sensible au plan précédent, et qui se prolongera dans le plan final suivant (plan n°17). Par delà les oripeaux du narratif plus ou moins nettement endossés, avec l'apostrophe visuelle à l'énonciataire postulé et le slogan énoncé supradiégétiquement à son intention, les deux derniers plans affirment en effet avec force leur vocation discursive et commerciale. (PENINO, 1972),(15).

Faut-il conclure que les enfants ont mal mémorisé ce plan n°16 dont l'intérêt ne se rapporte pas au déroulement de l'intrigue, mais qui aurait pu les conduire à mieux appréhender certaines particularités fréquentes relatives au traitement du narratif dans les textes publicitaires : trouées plus ou moins nettes en cours de spot, changement de registre, ou de dominance de registre, en fin de spot ? Peut-être. Mais leur excellente connaissance du document oriente plutôt vers une seconde hypothèse. Habités à s'interroger sur les limites des histoires jusqu'ici étudiées en terme de situation initiale et finale (ouverture et fermeture unique) et non pas en terme d'abandon momentané et de reprise en cours de texte, les élèves négligent tout naturellement les éléments qu'ils ne peuvent intégrer à des schèmes de pensée préétablis.

III.2.2(2) Structure narrative : détermination et particularités (en rapport aux élèves)

La dramatisation de l'intrigue et l'extériorisation visuelle de la frustration liée au manque (rixé finale) (16), l'uniformité du niveau de l'axe de déroulement des événements, rendent le travail sur la structure narrative plus facile aux enfants qu'il ne le fut pour le premier spot. Ainsi, non seulement l'existence d'une quête leur apparaît-elle d'emblée assurée, mais la détermination de sa nature et de son objet ne soulève pas de difficulté notable. (Il s'agit de conquérir le cœur de la belle).

La détermination du sujet de la quête (désigné finalement comme le premier prince) donne toutefois lieu à contestation. Pour certains élèves, en effet, le sujet se doit d'être le produit puisque c'est lui seul qui finalement gagnera l'intérêt de la belle. (*"C'est lui qui gagne la quête"*). Le constat est intéressant car il révèle qu'en rapport à la question posée, l'engagement effectif dans le processus de quête compte moins que le résultat final de celle-ci. Et il est tentant de l'interpréter en termes de psychologie cognitive (l'attention au résultat l'emporte sur l'attention à la démarche qui conduit au résultat). Mais la "surfréquentation" antérieure de textes narratifs idéologiquement "réconfortants" (les entreprises des sujets de quête trouvent une issue heureuse) et l'ambiguïté terminologique usitée ("sujet", mais aussi "héros" ou "sujet-héros de la quête") peuvent également intervenir comme éléments d'explication. La notion de héros implique celle de valorisation et la réussite est élément de valorisation.

En dehors de la méprise ici notée, le travail est mené sans grande difficulté, le problème consistant pour l'enseignante bien plus à réguler la discussion et canaliser l'énergie verbale manifestée par les enfants qu'à les faire s'exprimer. Bien que le terme ne soit pas connu, il semble même que le rôle "d'anti-sujet" assumé par le second prince affleure les esprits (*"Mais, heu..., si le prince, le bleu, était arrivé avant, ce serait donc le orange qui serait un ennemi"*). Mais c'est surtout la découverte de la pluralité des rôles actantiels endossés par le produit (qualifié d'adjuvant et d'opposant) ou par les "princes" (promus "demandeurs", "sujets" de quête et "opposants" réciproques) qui frappe et étonne les élèves. Or cette découverte est importante. En concourant à la défusion personnages/actants, elle atteste et favorise une meilleure compréhension des instruments d'analyse utilisés.

3.2.2(3) Rapport au conte et au merveilleux

Invités à rapporter l'histoire véhiculée par le film à celle des contes qu'ils connaissaient et au conte de *La Belle au Bois Dormant* récemment étudié, les enfants, après avoir évoqué divers éléments de rapprochement, citent la plupart des éléments de distanciation introduits. Ils font alors état de divergences plus ou moins importantes par rapport au conte de référence ou bien signalent quelque exagération factice (épisode de l'araignée). Ils signalent également de franches oppositions par rapport à leurs attentes liées au genre. D'habitude s'étonnent-ils, par exemple, les personnages princiers sont beaux, ont de belles manières et s'expriment dans un langage élégant. Là *"on dirait que c'est le contraire"*. Au nombre des différences établies entre le spot étudié et les contes, ils évoquent à

deux reprises l'humour ici présent, disent-ils, et absent des contes. Mais les propos sont alors formulés de telle façon que l'on pourrait croire, ou être tenté de croire, que l'humour en question est non pas humour du texte mais humour des personnages. Ceci contre l'évidence des faits la plus criante et, pour l'exemple le plus frappant, sans doute aussi contre la pensée de l'auteur qui, avait commencé par dénoncer la "bêtise" des personnages en question. (*"Parce que normalement, dans La Belle au Bois Dormant, le prince, il a pas d'humour". "Le prince, il arrive et puis il est sérieux. Tandis que là ils arrivent avec de l'humour"*).

Il semble par ailleurs moins facile qu'on aurait pu l'envisager, pour les enfants, de dépasser les constats factuels et leur interprétation isolée afin d'en tirer quelque réflexion plus générale sur le traitement particulier réservé au conte dans ce spot. L'idée de "caricature" ou de "moquerie", qui délie beaucoup les langues une fois prononcée et lorsqu'on est conforté dans cette voie, intervient en effet moins rapidement qu'on ne s'y attendait, les enfants se contentant d'abord de dénoncer comme "étonnant" ou "bizarre" tel ou tel fait signalé. "Bizarres" donc, et simplement "bizarres", les ronflements de la princesse au bois dormant. "Bizarre" aussi l'arrivée tonitruante de ce prince charmant. De plus, l'audition de l'enregistrement des propos révèle que les formulations initiales restent prudentes et suffisamment imprécises pour ne pas autoriser vraiment à distinguer si on doit les rapporter aux simples faits et personnages véhiculés par le conte ou bien à leur contenant de référence : le conte lui-même. (*"Ben, on a l'impression que c'est une caricature - un peu"* : énoncé émis lors de l'évocation par les uns et les autres d'une série de faits convergents pourtant assez impressionnante).

Bien qu'il ne soit pas question d'analyser les raisons complexes susceptibles d'expliquer l'imprécision des propos ici remarquée de même que les confusions précédemment évoquées relatives à l'humour du texte, on peut penser que, outre les limites qui tiennent au niveau d'âge des élèves, le caractère analogique de l'image, qui n'encourage guère à la distinction du plan de l'expression et du contenu, a joué un rôle négatif. Par ailleurs, et pour ce qui concerne les délais d'émergence de l'idée même de caricature et de moquerie, il est vraisemblable que le pouvoir "répressif" de l'énoncé verbal (BARTHES, 1964) qui interdit tout doute quant à l'identité des personnages, en association avec la sacralisation scolaire actuelle des contes, a pu freiner la verbalisation, sinon susciter l'occultation (assez difficile à imaginer car on frappe à grand renfort de signifiants) de tout ce qui, à l'image, paraissait s'en prendre à l'un des représentants les plus illustres du genre (17).

3.2.2(4) Les limites de la réflexion (imputables au traitement des données visuelles et linguistiques, à nouveau mis en cause)

Si d'une certaine manière, et en dépit de formulations parfois maladroites, les enfants se montrent sensibles aux éléments les plus évidents du jeu de construction et de déconstruction appliqué au conte de référence (on le cite, mais aussi on le contredit et on s'en moque), et s'ils sont sensibles aux intentions publicitaires qui le sous-tendent (*"c'est pour faire rire les téléspectateurs, pour qu'ils achètent le Banania"*), ils méconnaissent cependant les traits les plus subtils et provocateurs d'un tel jeu. Leur inexpérience antérieure en matière de for-

mation aux médias et à l'analyse de textes filmiques les conduit en effet à négliger spontanément un certain nombre de traits, à cet égard, fort pertinents.

Faute d'avoir su comparer le plan qui se rapporte à l'arrivée du premier prince à ceux qui le précèdent et le suivent, ils ne purent mesurer à quel point le travail sur le mouvement construisait dans toutes les directions de l'espace et dénonçait, à sa manière, le ridicule du premier personnage en renforçant la brusquerie et le comique de son arrivée. Ils ne virent pas non plus combien il soulignait, comme chorégraphiquement, la facticité comique de l'épisode de l'araignée.

Faute d'avoir su comparer les données verbales et iconiques signifiées simultanément, ou quasi simultanément, il ne purent, seuls, entrevoir le jeu quelque peu pervers du texte filmique qui au moment même ou il énonce une idée ("je suis le prince charmant"), donne à voir qu'elle est fausse.

Faute de réflexion sur la construction d'ensemble de la bande-images, et pour n'avoir ainsi pas songé à mettre en rapport deux plans éloignés (Plans n°2 et n°16), pourtant privilégiés par leur emplacement (début et fin de spot), et renvoyant ostensiblement l'un à l'autre par la similarité de leur contenu et la symétrie de leur position, ils ne purent pas non plus, sans l'aide de l'enseignant, appréhender le message signifié par les deux modifications majeures introduites en fin de spot : inversion du décor et produits de la marque installés au lieu précis où se tenait initialement le héros princier (18). Or ce message est loin d'être négligeable. Dans la logique de l'histoire et en accord avec le slogan final, mais de manière encore plus radicale, il figure, dans ce monde à l'envers qu'est l'univers des messages publicitaires, la dévalorisation et disparition du prince au bénéfice du produit et donc, d'une certaine manière, la supplantation de l'homme par l'objet. Si l'attention des enfants fut, comme il se doit, orientée vers ces deux plans et si leur réflexion fut suscitée sur les effets de sens émergeant de leur mise en rapport, on ne peut cependant pas espérer que l'importance et l'enjeu existentiel d'une telle permutation des rôles aient été réellement perçus. L'éducation aux textes issus des médias doit être accomplie à tous les niveaux de la scolarité.

4. RETOUR SUR LES OBJECTIFS, SYNTHÈSE ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES

4.1 Primat conféré à l'Image et traitement du narratif (aspects positifs et négatifs)

Une fois levées quelques hésitations tenant à la détermination des limites de l'histoire proposée par chacun des spots, les enfants ne semblèrent pas éprouver de grandes difficultés à en analyser le contenu puis à repérer, au simple niveau des faits et des thématiques évoquées, divers traits qui les rapprochaient et les différenciaient des contes. La comparaison du second spot avec le conte de *La Belle au Bois Dormant* surtout, dont l'étude venait d'être effectuée (et dont cinq enfants déclarèrent ne pas connaître auparavant le contenu), donna lieu à réflexion. Bien qu'ils aient marqué plus d'hésitation et éprouvé quelques

difficultés à se mettre d'accord, ils ne semblèrent pas non plus éprouver de problèmes majeurs liés à la matière d'expression privilégiée par le corpus (image) pour répondre aux questions posées relatives à la structure narrative commune qui, de manière plus ou moins appuyée, sous-tendait les contes et les spots proposés. Non seulement le transfert des outils notionnels et méthodologiques acquis à l'occasion de textes mobilisant le seul code de la langue ne sembla pas poser de problème, mais on eut même l'occasion de constater un progrès appréciable dans la maîtrise de notions, en principe déjà acquises et pourtant insuffisamment intériorisées, telles la distinction actants / personnages. Comme on pouvait l'espérer, la possibilité accordée de travailler sur des textes médiatiques en prise avec la culture quotidienne des élèves, et le fait que l'histoire soit en grande partie véhiculée par des images figuratives - qui, du fait de leur caractère analogique, assureraient des bases plus concrètes à la réflexion -, semblent avoir joué un rôle positif, voire facilitateur, au niveau d'approche ici envisagé.

Ces conditions favorables, alliées au contenu particulier des spots choisis ont, comme on l'escomptait, permis aux enfants de pointer spontanément au moins un fait courant tenant à l'usage et au traitement du narratif dans les films publicitaires (traitement contrastif du manque conduisant à opposer deux grands régimes textuels publicitaires). Cet aspect de la question, qui ne put être ici qu'effleuré, et la découverte d'autres faits du même ordre, tout aussi importants mais négligés par les enfants, justifieraient l'introduction d'activités et de questionnements complémentaires. Centrées sur l'observation des trouées "anarratives" et sur l'intrusion du discursif à l'intérieur du syntagme narratif en des lieux généralement attendus du message, - (intrusion dont quelques aspects visuels sont fort simples à repérer, telles les apostrophes oculaires ou gestuelles en direction du destinataire postulé par le film) -, ces activités trouveraient leur prolongement naturel dans la création de jeux verbaux. Elles pourraient constituer l'heureux prélude à l'analyse et la production de textes écrits en rapport au domaine d'investigation choisi. A vrai dire, le travail de l'énonciation se manifeste avec tant de vigueur et d'ostentation, les références aux protagonistes de l'énonciation (tout particulièrement l'énonciataire) ou à divers aspects de la situation de l'énonciation sont si nombreuses et multiformes dans les films publicitaires, que l'intérêt de leur étude à des fins de prolongements didactiques justifierait, à partir d'un corpus approprié, la mise en place de plusieurs expériences du type de celle qui fut relatée ici, mais centrées sur une approche plus spécifiquement discursive des documents choisis.

La motivation des enfants tenant aux conditions précédemment citées, sensible à travers leur volubilité et la liberté de leurs échanges (19), rendit également possible l'observation et l'interprétation psychologique d'un certain nombre de difficultés éprouvées, interprétation susceptible de guider l'enseignant dans le choix des éclaircissements à opérer dans l'immédiat et dans celui des interventions didactiques à mettre en œuvre par la suite. Soit : préjugés particuliers concernant la notion de quête et de sujet de quête, assimilation histoire/fiction, confusion ici et là du plan de l'histoire et des modalités de son traitement par le récit faisant écho à celle du contenu et de l'expression s'agissant de l'image. C'est ainsi qu'à la suite de cette expérience une situation d'écriture fut introduite au cours de laquelle des groupes d'élèves inventèrent de petits récits en insérant

quelques éléments d'humour et de dérision, alors qu'en cours d'expérience même de brefs jeux verbaux avaient déjà été amorcés dans le cadre desquels diverses expressions furent proposées pour qualifier avec quelque distanciation moqueuse les personnages du second spot ("*La princesse au bois ronflant*", "*Le gros charmant*"). Mais on peut imaginer bien d'autres activités. La rédaction de récits de presse à partir de lectures de dépêches pourrait par exemple contribuer à introduire quelques brèches dans l'assimilation histoire/fiction. Et divers travaux pratiques visant à différencier réalisme "de contenu" et de "rendu" dans l'image (LINDEKENS, 1976) pourraient, relativement à cette dernière, contribuer à faciliter la distinction entre plan du contenu et de l'expression, etc.

Si, comme on l'a vu, le fait de travailler sur des films où, au niveau de l'encodage des données narratives, la priorité était largement accordée à l'image, a pu faciliter la tâche aux enfants pour certaines des compétences exigées d'eux, il n'est toutefois plus possible d'affirmer, une fois notées les difficultés ci-dessus énoncées, que ce fut toujours le cas. En effet le caractère analogique des données iconiques servant de base privilégiée au travail de réflexion, et l'illusion de transparence du signifiant ainsi favorisée, ne pouvaient qu'accroître les confusions de niveaux manifestées. Si donc en matière de compétence de récit, la priorité conférée aux données imagées sur les données langagières s'est bien révélé jouer à certains égards un rôle plutôt facilitateur, elle oeuvra, à d'autres égards au contraire, de manière plutôt négative. Et le constat n'est pas sans intérêt pour l'enseignant soucieux d'articuler avec pertinence les documents privilégiant les unes ou les autres. Mais il reste que plusieurs insuffisances constatées dans le travail des enfants tiennent à d'autres causes.

4.2 Croisement des données iconiques et langagières. (Apports, manquements et confusions)

La multiplicité des matières d'expression, celle des codes qui les informent, ainsi que la possibilité de leurs combinaisons respectives requièrent bien d'autres compétences que la simple attention aux images successives et la mémorisation des informations correspondantes. Ces images, tant au niveau du plan de l'expression que du contenu, il faut non seulement être capable de les rapporter les unes aux autres à travers leurs paramètres les plus significatifs (20), mais il faut de plus être capable de rapporter les informations correspondantes à celles émanant d'autres sources. Or c'est à ce niveau que le déficit des enfants fut le plus sensible, le film apparaissant encore trop souvent comme une pâte hétérogène constituée d'ingrédients réels (inégalement appréhendés), mais aussi parfois fantasmés (2.2.2(1), lieu de contamination externe et interne (3.2.1), à l'intérieur de laquelle il importe d'aider les élèves à établir un certain nombre de différenciations et de mises en relations appropriées à leur niveau d'âge (3.2.2(4)). Même s'il n'est pas le seul rapport envisageable, l'attention au rapport des données iconiques et langagières et le souci de sa maîtrise s'avèrent tout à fait essentiels. Une telle exigence est d'ailleurs particulièrement incontournable en publicité où les images - (insuffisamment explicites, polysémiques et mal armées pour rendre compte de diverses données plus ou moins abstraites) -, requièrent parfois "l'ancrage" et le "relais" du sens assuré par le langage (BARTHES, 1964) mais où de plus, les jeux sur les mots, aussi nombreux

que variés, ne peuvent souvent eux-mêmes être compris qu'en relation avec les images qui les accompagnent (GRUNIG, 1990). Comme on pouvait s'y attendre, les enfants n'échappèrent pas à une telle exigence et retirèrent quelques avantages à envisager un tel rapport. C'est ainsi grâce à l'appui de certains éléments verbaux du texte filmique, dont la signification rendait plus explicites les données fournies simultanément par l'image, qu'ils purent finalement, après discussion, se mettre d'accord sur l'existence et la nature de la quête sous-tendant le récit proposé par le premier spot. Et c'est en s'appuyant sur l'autorité des données verbales du second spot que ceux qui n'avaient qu'un souvenir incertain du conte de référence purent s'assurer du bien-fondé effectif des allusions qu'ils entrevoyaient dans les images, tandis que, par mouvement réciproque, certains aspects des données iconiques, tout en lui donnant chair, développaient et précisaient l'information verbale.

Mais la maîtrise et l'heureux usage du rapport du rapport des données langagières et iconiques ici et là constatés ne sauraient masquer les manquements et confusions également observés : Pollution sémantique, imputable au rayonnement de l'image sur le verbe, en cas de léger brouillage auditif (3.2.1) ; Castration, imputable en partie à l'autorité des données verbales, du dit correspondant à toute une chaîne de sens autorisée par l'image, en cas d'effet de divergence attestée (3.2.2(3)) ; Focalisation sur l'image et impasse sur de nombreuses données langagières (2.2.1).

Aussi, dans la perspective d'un prolongement didactique des travaux ici relatés, serait-il fort intéressant que les élèves fussent mis en situation de réfléchir sur ce qu'ils eurent tout particulièrement tendance à négliger (données langagières non diégétiques émises en "voix off"). Un retour sur les données verbales du premier spot permettrait, par exemple, de réfléchir sur divers glissements rhétoriques d'ordre métaphorique et métonymique qu'il serait très intéressant de rapporter aux données visuelles et dont l'intérêt ne saurait échapper à l'enseignant chargé de l'apprentissage de la langue. Non seulement parler de "goûter enchanté" et de biscuits "gourmands" appelés "Prince" ne peut-être en l'occurrence totalement dénué de sens, et, l'escompte-t-on certainement, d'effet, - ("anthropomorphisation" du produit et plaisir de l'imaginaire associé à sa consommation effective) -, mais on constate de plus que l'image, jouant à sa manière du même type d'opération rhétorique (METZ, 1977b) ne cesse d'en rajouter. Soit par exemple : effigie du prince sur le produit, participation quasi constante et multiforme de ce même produit au monde merveilleux. (Ex. Le carrosse est un énorme gâteau et les roues du carrosse sont également des gâteaux).

L'image, en publicité, ne renchérit toutefois pas toujours sur les données de la langue. C'est même bien souvent le contraire. Le second spot étudié autorisant largement un tel constat (3.2.2(3), 3.2.2(4)), l'attention des enfant fut donc sollicitée sur cet autre aspect, insuffisamment exploité en terrain scolaire, des rapports langage/images. Le bénéfice d'une première mise en évidence ne pouvant guère être qu'éphémère, on imagina de proposer une chasse à domicile, celle des spots (mais applicable à d'autres types de documents) dans lesquels les données de l'image, d'une part, et les données verbales ou écrites, d'autres

part, joueraient également à se contredire. Mais le temps était compté et cette idée, qui présentait l'avantage d'inciter les enfants à une réception plus distanciée et critique des films publicitaires sur le terrain familial même, ne put réellement être exploitée. Le flambeau ne fut porté que pendant quelques séances, peut-être ces quelques pages permettront-elles qu'il soit, ici et là, repris...

5. À NOUVEAUX MAÎTRES, NOUVEAUX TEXTES ET FORMATION NOUVELLE

"Le recours par le maître à d'autres media que la parole ou l'écrit est une nécessité avec des élèves jeunes ou dont le développement cognitif, pour la notion enseignée, se situe encore au niveau de la pensée concrète. L'absence de trait appartenant à cette fonction pourra, dans ces conditions, révéler une inadéquation aux publics et devra conduire au diagnostic d'une méthode inadaptée" a-t-on pu écrire. (LEGRAND 1986). De nombreux chercheurs ou novateurs ont, par ailleurs, montré l'intérêt qu'il y avait pour l'enseignant de la langue à intégrer dans sa pratique de classe des activités basées sur le va-et-vient écrit-oral-images ou sur l'étude de messages issus de médias audiovisuels articulant des données émanant de ces trois sources. Et la revue *Repères* s'est, depuis longtemps déjà, fait l'écho d'avancées accomplies dans ce sens (VIGNE, 1984. PROUILHAC 1986). Mais l'école s'avère cependant encore réticente envers ce type de démarches. Cette réticence tient en partie au sentiment justifié que les maîtres peuvent éprouver de ne pas suffisamment maîtriser de tels documents où le sens des données langagières interfère constamment avec celui de données d'origine différente et relevant d'autres codes, telle l'image. Or ces documents, qu'on le regrette ou non, font désormais partie de l'environnement quotidien de chaque citoyen, et on ne voit plus comment les enseignants pourraient continuer longtemps de s'en désintéresser, sauf à s'isoler de plus en plus de leurs publics. Les maîtres, opérant avec de jeunes enfants, responsables de l'apprentissage de la langue maternelle et de l'initiation aux divers textes qui la mettent en oeuvre, le peuvent encore moins que les autres (ROMIAN 1989) (21). Aussi importe-t-il que leur formation universitaire, de même que leur formation professionnelle initiale et continue, non seulement les sensibilise à l'intérêt des textes "pluricodiques", mais aussi et surtout les forme véritablement à leur étude.

NOTES

- (1) L'enseignante, Michèle Batut (maître-formateur) participa à la conception de l'expérimentation et assura la mise en oeuvre des situations pédagogiques.
- (2) Le mot texte est à comprendre au sens que lui donne Bernard Pottier : "message clos, généralement selon la volonté de l'émetteur. Unité intentionnelle de communication". (Cf. bibliographie).
- (3) La distinction entre "plan de l'expression" et "plan du contenu", de même que la notion de "matière d'expression" est empruntée au linguiste danois L. Hjelmselv. Le texte filmique mobilise cinq matières d'expression différentes ("l'image, le son musical, le son phonétique des "paroles", le bruit, le tracé graphique des mentions écrites"), écrit Ch. Metz. Il met en oeuvre un grand nombre de codes spécifiques, ou

non spécifiques, au langage cinématographique. Sept codes majeurs sont répertoriés par le même auteur. (Cf. bibliographie, 1977(a).

- (4) L'enseignante demandera aux enfants de répondre à des questions précises afin de remplir un tableau dont les entrées formulées en termes de "Manque", "Quête", "Résultat de Quête", puis "Demandeur", "Objet" et "Sujet de Quête", "Bénéficiaire", "Aide" et "Opposant", sont supposées connues.
- (5) Cf. distinction établie par G. Gagné, entre "objectifs de maîtrise" et "objectifs de transfert", reprise par V. et G. De Landsheere. (Cf. bibliographie).
- (6) Abréviation de "off screen", l'expression "off", (par opposition à "in") désigne les sons dont la source imputable ne figure pas dans l'espace écranique.
- (7) Jingle : Ritournelle (parfois simple accompagnement musical) qui caractérise certains films publicitaires et facilite leur identification.
- (8) Le mot diégèse, qui provient du mot grec "diégésis" est généralement utilisé ici pour désigner "tout ce qui appartient, dans l'ordre de l'intelligible, au monde (ou pseudo-monde) de l'histoire évoquée par un texte". Par extension, le terme est aussi souvent utilisé comme synonyme d'histoire.
- (9) On accordera ici que le mot récit ne soit pas exclusivement réservé aux textes narratifs véhiculés par le seul code de la langue et que, donc, on puisse s'octroyer le droit de parler de "récit filmique".
- (10) Vaguement conscients des enjeux de leurs réponses, plusieurs d'entre eux se montrent, à diverses reprises, soucieux de déterminer avec exactitude si, oui ou non, le prince franchit le seuil de la maison abritant les enfants et si les enfants, avançant à sa rencontre, "sortent" ou ne "sortent pas" de leur domicile.
- (11) Quant à la notion d'épreuve, et à d'éventuelles distinctions entre épreuves, il n'en sera pas question. On sait d'ailleurs qu'à de rares exceptions près, elles sont généralement, en publicité, réservées aux produits.
- (12) Ex. : couleurs dominantes du spot correspondant aux couleurs dominantes de l'emballage.
- (13) On trouvera bien entendu quelques rares exceptions. De nombreux spots hybrides enfin, utilisant notamment la différence de matières d'expression, essaient de jouer sur les deux tableaux.
- (14) Le terme "pack-shot" désigne un plan qui montre le produit ou son emballage en "gros plan".
- (15) Cf. G. Péninou sur la signification de la position "de face" et "trois-quarts-face" des personnages dans les manifestes publicitaires. (Cf. bibliographie).
- (16) Aussi bien le texte propose-t-il de nombreux éléments de distanciation et ne comporte-t-il pas de personnages enfantins proposés comme support d'identification-projection.
- (17) L'énoncé verbal désigne en effet de manière très explicite les personnages du spot comme étant ceux du conte de *La Belle au Bois Dormant*. Ce pouvoir, enfin, est susceptible de s'exercer de manière d'autant plus sensible que les élèves se sentent toujours en "cours de français".
- (18) L'intérêt du plan n°16 fut, pour d'autres raisons, déjà signalé.
- (19) Un élève, généralement silencieux et effacé, se montra au contraire particulièrement loquace.
- (20) L'importance du jeu sur le mouvement (mouvement des personnages et mouvements des appareils) au début du second spot fut déjà évoquée.
- (21) De manière plus générale encore, "La notion de variation des pratiques langagières dans la communication sociale" paraît à l'auteur "constituer l'une des notions-clés d'un enseignement du français actuel". (Cf. Bibliographie).

BIBLIOGRAPHIE

- BARTHES R., (1964). "Rhétorique de l'image". *Communications* n°4. Seuil.
- BOURDIEU P., (1985). *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*. (Proposition n°1). Rapport rédigé par les professeurs du Collège de France. Ed de Minuit.
- BROCHAND B. et LENDREVIE J., (1983). *Le publicitor*. Dalloz.
- CATHELAT C., (1987). *Publicité et société*. Payot.
- COURTES J., (1976). *Introduction à la sémiotique narrative et discursive*. Hachette.
- DE LANDSHEERE V. et G., (1980). *Définir les objectifs de l'éducation*. PUF. (3ème éd. revue et augmentée).
- GREIMAS A. J., (1986). *Sémantique structurale*. Larousse.
- GRUNIG B., (1990). *Les mots de la publicité*. Presses du CNRS.
- LEGRAND L., (1986). *La différenciation pédagogique*. Ed du Scarabée.
- LINDEKENS R., (1976). *Essai de sémiotique visuelle*. Klincksieck.
- METZ CH., (1977a). *Langage et cinéma*. Albatros.
- METZ CH., (1977b). *Le signifiant imaginaire*. Union générale d'éditions.
- MINOT F., (1988). *Étude sémio-psychanalytique de quelques films publicitaires*. Thèse nouveau régime (publiée en 1993 par éd. Arguments, 1 rue Gozlin, Paris, 6ème)
- MINOT F., (1992). "Publicité télévisée et contes de fées", *Première Biennale de l'Education et de la Formation*, UNESCO
- MINOT F., (1993). "Publicité et contes de fées, hier et aujourd'hui". Actes du séminaire européen *Audiovisuel et Petite Enfance*, CEIS et éd. Actes Sud.
- OGILVY D., (1984). *La publicité selon Ogilvy*. Dunod.
- PENINOU G., (1972). *L'intelligence de la publicité*. Laffont.
- POTTIER B., (1974). *Linguistique générale*. Théorie et description. Klincksieck.
- PROUILHAC M., (1986). "Quand les images publicitaires parlent... à l'école maternelle". *Repères*, n°68, INRP.
- ROMIAN H., (1989). "Éléments pour construire une didactique du français langue maternelle". *Didactique du français et recherche-action*, INRP.
- VIGNE H., (1984). "L'illustration des contes merveilleux. Images de la réception et pratique d'analyse des contenus", *Repères* n°64. INRP.