

TRANSCODAGES, REPRISES-MODIFICATIONS ET INTERPRÉTATION

D'un album à une émission de radio au CM2

Micheline PROUILHAC,
IUFM du Limousin, Groupe INRP "Sémiotiques"

Résumé : L'objet de cet article est la conjonction partielle de travaux, menés, d'une part, dans le cadre du groupe INRP "Sémiotiques" et, d'autre part, en linguistique à Paris V. Il s'agit d'une mise en parallèle de deux activités : la reprise-modification de discours et le transcodage, considérés comme "textes seconds" et traces de la compréhension-interprétation du texte premier. L'une et l'autre seront examinés dans la perspective d'une double relation dialogique, l'une au texte-source, l'autre à la situation d'interlocution. Nous essaierons de montrer que la relation dialogique à l'auditoire conditionne et influence la relation intertextuelle au message inducteur en nous appuyant sur la description d'une situation scolaire : la transposition d'un album en émission de radio. L'analyse nous amène à modifier le point de vue (lui-même interprétatif) sur certaines formes de reprises et de transcodages et à dégager plusieurs niveaux de difficultés qui, chacun, pourrait donner lieu à intervention didactique.

INTRODUCTION

La réalité du langage, c'est qu'il peut toujours être ou répété, ou sémiotiquement transformé, par soi-même ou quelqu'un d'autre, pour d'autres locuteurs. Mais on peut se demander si le nouveau message signifie, pour celui qui le réitère, de la même façon que pour celui qui l'avait préalablement proféré sous une forme différente et dans une situation de discours tout autre.

Or nous faisons constamment l'hypothèse d'une analogie de la signification sous les différences formelles et sous les changements de codes. Il n'est que d'observer en situation scolaire le recours fréquent, pour ne pas dire constant, que l'enseignant fait auprès de ses élèves soit de la **reprise de discours** (sous la forme du résumé, de la paraphrase, de la citation, de la reformulation orale ou écrite...), soit du **transcodage** (en transposant un message d'un code dans un autre, par la reformulation d'un énoncé mathématique sous forme graphique, par la mise en scène d'un texte écrit, par la narration orale ou écrite d'un dessin animé, d'une bande dessinée...) Car *"apprendre à lire, c'est aussi produire de l'information pour l'autre"* comme le rappelait H. Romian¹

Cet usage abondant de la reprise-transposition de discours n'est pas propre au monde de l'école mais néanmoins s'explique bien en situation scolaire : la

reformulation, sous toutes ses formes, est une des voies d'accès à la signification que l'élève a pu élaborer à partir du texte-source, que ce dernier soit mono ou pluri-codique ; la reformulation est pour l'enseignant l'image de la compréhension-interprétation que l'élève s'est construite du message premier.

Cet article, croisant des travaux menés dans le cadre de la recherche du groupe "Sémiotiques" de l'INRP² et dans la perspective d'un DEA de linguistique³, se propose de décrire la reprise-modification et le transcodage d'un discours narratif par des enfants de CM2, dans une situation de communication fondée sur un projet : il s'agissait, pour ces enfants, de transposer un album en émission de radio destinée à l'ensemble de l'école.

Dans ce type de situation, plusieurs **problèmes** peuvent se poser :

- quelles relations existent entre les codes impliqués à l'intérieur d'un message pluricodique, en l'occurrence, dans le cas de l'album, entre le code iconique et le code écrit ? Quels trajets sémio-langagiers, de l'image au texte, du texte à l'image, l'enfant doit-il faire pour élaborer le sens du message ?
- quelles relations existent entre le texte repris et le texte initial, la reprise et le transcodage fonctionnant comme textes seconds, "réécritures" du premier ?

Le premier problème - relations inter-codiques dans un message pluricodique et trajets sémio-langagiers - a fait l'objet d'analyses portant sur des messages diversifiés dans la recherche du Groupe Sémiotiques. Dans cet article, nous nous focaliserons sur le deuxième problème : les relations intertextuelles, en confrontant les textes repris au texte-source (les limites de l'article ne nous permettant pas de faire une analyse approfondie du texte-source qu'est l'album).

Mais nous faisons l'**hypothèse** qu'il n'y a ni compréhension littérale, ni reformulation (à la fois reprise de discours et transcodage) qui soient indépendantes de la situation de communication dans laquelle elles s'effectuent. Nous pensons que la situation de communication pèse de tout son poids sur l'élaboration du nouveau message, voire même sur l'interprétation du message initial.

1. DES OUTILS CONCEPTUELS POUR DÉCRIRE DES TRAJETS SÉMIO-LANGAGIERS D'UN DISCOURS À L'AUTRE

1.1. Distinction entre travail sur les messages pluricodiques et travail entre messages pluricodiques

Les messages pluricodiques sont des messages sociaux qui ont recours à plusieurs langages concomitants, dont le signifiant conjugue plusieurs codes en interdépendance, entre eux d'une part, et avec la langue d'autre part.

Sous l'angle sémiotique, lire ces messages implique des trajets sémio-langagiers entre les différents codes pour élaborer de la signification. Réciproquement, écrire consiste à combiner des codes, à les faire interférer en fonction de la signification à faire construire par le destinataire. Mais le travail

d'interprétation ne peut se faire que par le langage verbal, de même que la réflexion méta-sémiotique destinée à rendre explicites les cheminements de construction du sens.

Un processus autre que lire et écrire consiste à **transformer** un message pluri ou monocodique en un autre message mono ou pluricodique. Il y a là transfert de la signification d'un message à l'autre mais modification des systèmes codiques qui la manifestent. C'est cette activité de transformation que l'on nomme **transcodage**, le terme renvoyant tantôt au processus de transfert lui-même, tantôt au produit de cette activité. Certes, le transcodage postule une double compétence : il s'appuie sur une nécessaire compréhension-interprétation du message initial, mais celle-ci reste implicite ; de plus, le transfert de signification d'un message à l'autre suppose une compétence à transposer un système codique dans un autre.

Cette démarche de transcodage peut donc apparaître comme plus complexe que la lecture/ écriture de messages mixtes. Elle s'avère pourtant très productive à l'école élémentaire. En effet, elle s'appuie sur des savoir-faire sociaux et scolaires et sur des savoirs implicites ; bien qu'intriquant dans le même mouvement, compréhension et production par transformation, elle est plus accessible que l'analyse métasémiotique sur un message complexe donné. Devant la difficulté métalinguistique de jeunes enfants pour expliquer ce qu'ils ont compris d'un message et sur quoi ils se sont appuyés pour soutenir leur interprétation, le transcodage apparaît comme un des meilleurs modes d'accès à la compréhension qu'ils ont du message initial. De plus, des enfants, même jeunes, parviennent à analyser les relations de similitudes et de différences en confrontant texte-source et texte transcodé : ainsi le transcodage peut donner lieu, dans un second temps, à une activité réflexive qui ne peut se faire que par le langage.

Enfin, le transcodage, à l'école élémentaire, a l'immense avantage de pouvoir s'intégrer à des projets qui eux-mêmes entrent dans des circuits de communication plus ou moins complexes. En retour, nous considérons que les paramètres de la situation de communication influencent l'activité de transcodage, voire l'interprétation du message initial.

Dans la description que nous allons présenter, nous nous centrerons sur un exemple qui nous semble correspondre à la définition du transcodage que donnait le Groupe Sémiotiques : "Transit d'informations qui conduit à apprécier et à expliciter la possibilité (ou l'impossibilité), la facilité (ou la difficulté), d'emploi de tel ou tel code, la pertinence du/des choix effectués ou à effectuer". Les situations de transcodage sont observables en tant que telles et permettent une analyse comparative entre deux discours, le discours initial (pluri- ou monocodé) et le discours transcodé (mono- ou pluricodé). Mais la comparaison sera faite ici par nous et non par les enfants, dans la mesure où nous postulons que le texte transcodé entretient une relation non seulement avec le texte-source mais aussi avec la situation de discours dans laquelle il est proféré.

1.2. Dialogismes et Intertextualité

Ainsi formulées, il nous apparaît que ces opérations à haut rendement didactique trouvent un écho dans le dialogisme de M. Bakhtine⁴.

En effet, pour lui, "toute compréhension véritable est active et représente déjà l'embryon d'une réponse (...). Toute compréhension est dialogique. La compréhension s'oppose à l'énoncé comme une réplique s'oppose à l'autre, au sein du dialogue. La compréhension cherche un contre-discours pour le discours du locuteur"⁵. Tout discours est adressé à un locuteur réel ou virtuel. Mais le récepteur n'est pas à concevoir comme une cible extérieure. La visée de compréhension du discours est incorporée au processus même de ce discours : "Tout discours est dirigé sur une réponse et ne peut échapper à l'influence profonde du discours-réplique prévu"⁶. Formule qu'il reprend lui-même : "chaque énoncé a toujours un destinataire dont l'auteur de l'oeuvre verbale cherche et anticipe la compréhension répondante"⁷. L'énoncé n'est pas l'affaire du seul locuteur mais le résultat de son interaction avec son auditeur dont il anticipe par avance la réaction. La situation d'interaction compromet tout calcul primitif et conscient pour devenir une stratégie plus aventureuse "qui navigue à vue" en prenant en compte les réactions des interlocuteurs au cours de l'échange.

Bakhtine utilise le mot "dialogisme" non seulement pour désigner la relation à l'interlocuteur comme anticipation par le locuteur de la "compréhension répondante" de l'autre, mais aussi pour désigner la relation à la parole d'autrui déjà dite, c'est à dire sa dimension intertextuelle : "Intentionnellement ou non, chaque discours entre en dialogue avec les discours tenus sur le même objet, ainsi qu'avec les discours à venir dont il pressent et prévient les réactions".⁸ A la suite de Julia Kristeva dans sa présentation de Bakhtine, nous préférons appeler cette deuxième forme "intertextualité" : est intertextuel tout rapport entre deux énoncés ; donc est intertextuel le rapport entre un texte-source et son transcodage, quel que soit le codage de l'un et de l'autre. Néanmoins, la reprise-modification de discours verbaux (que la relation au discours repris soit explicite ou opaque) est sans doute plus manifeste que le transcodage dans la mesure où celui-ci use d'autres codes qui masquent en quelque sorte la reprise du signifié par une forme différente.

Pour affiner le concept d'intertextualité spécifiant une forme du dialogisme, nous pouvons nous référer à cette notion redéfinie par G. Genette⁹ d'autant plus qu'un certain décalage terminologique pourrait troubler le sens que nous avons donné à "intertextualité".

Ce que nous avons appelé "Intertextualité" est nommé "Transtextualité" par G. Genette dans *Palimpsestes*. Sous ce concept large, il a repéré cinq types de relations transtextuelles :

- l'**intertextualité** est, pour lui, la co-présence de deux ou plusieurs textes : cela peut aller de la citation (forme la plus littérale et la plus explicite) au plagiat (littéral et plus ou moins avoué), à l'allusion (moins littérale et moins explicite) ;
- la **paratextualité** qui désigne les relations du texte au hors-texte du livre lui-même (titres, sous-titres, intertitres, préface, postface, notes, épi-

graphes, illustrations... mais aussi "l'avant-texte" : brouillons, esquisses) ;

- la **métatextualité** désigne la relation qui unit un texte à un autre texte dont il parle et qui prend surtout la forme de la relation critique ;
- l'**architextualité** est la relation qui renvoie au genre (de manière explicite par une indication paratextuelle mais souvent de manière implicite). Elle est fondamentale pour la construction du texte comme pour les attentes du lecteur.
- Enfin, l'**hypertextualité** est la relation qui désigne un texte second (hypertexte), à un texte antérieur (l'hypotexte), sur lequel il se greffe d'une autre façon que celle du commentaire critique.

C'est évidemment cette dernière relation que nous privilégierons pour tenter de cerner la relation entre texte-source (hypotexte) et texte ou repris ou transcodé (hypertexte) mais que nous allons continuer à désigner comme relation inter-textuelle, car ce qui nous intéresse, c'est bien ce qui se passe entre les deux textes en fonction de la situation discursive, de la place du locuteur, de son rapport au locuteur et du point de vue qu'il adopte sur le discours d'autrui qu'il reprend.

1.3. Reprise-modification et interprétation

"Par définition, la circulation du sens, c'est le fait que l'énoncé ne peut signifier de la même façon pour celui qui le dit et celui qui le reçoit" ¹⁰

Si comprendre, c'est réagir dialogiquement à un énoncé proféré, c'est aussi établir un lien intelligible entre des faits, des concepts dans un texte monocodé, c'est mettre en réseaux un certain nombre d'indices à l'intérieur d'un même code et établir des ponts entre des réseaux d'indices appartenant à plusieurs codes dans des textes pluricodiques. Mais dans le cas de reprise de discours déjà tenus, cela ne peut se faire en dehors de la situation d'interlocution, d'un savoir partagé entre les locuteurs et d'un horizon d'attente de l'un et de l'autre.

Interpréter, c'est donc reconstituer du ou des sens mais c'est aussi introduire une certaine distance par rapport au discours dont on parle, adopter un certain point de vue (adhésion ou mise à distance), dire autre chose en occultant certains éléments, en en accentuant d'autres, en déplaçant l'accentuation du texte premier. Ainsi c'est moins LE sens qui est redonné - et qui n'est sans doute jamais atteignable - qu'une "figure du sens" selon l'expression de F. François¹¹, figure d'un sens jamais achevé, pris dans des mouvements dialogiques entre un amont (le texte déjà-dit) et un aval (anticipation sur la "compréhension responsive" que l'autre va faire de ma propre compréhension-interprétation), "fuite du sens" ¹² pris dans une circularité de reprises- modifications. Dans chacune de ces reprises-modifications, il y a du même, du nouveau, voire de l'unique. "Il n'y a pas d'un côté le sens social, de l'autre côté, l'infinité des accidents individuels ; il y a "entre les deux" cette diversité des mondes de sens qui vont faire le jeu de la ressemblance/différence des points de vue de ceux qui, parlant d'un même objet vont l'éclairer différemment"¹³.

Sans doute est-ce sur ce dernier aspect que nous avons déplacé notre point de vue d'analyste : certes il y a du traduisible et il n'est indifférent de savoir comment s'effectue la traduction mais les différences peuvent être considérées non plus comme des "écarts" mais comme le style propre au locuteur. Il y a en effet une partie de la signification liée à la façon de dire - quel(s) que soi(en)t le(s) code(s) utilisé(s) - qui n'est pas interchangeable, qui est irréductible dans un autre discours. Ce sont ces significations non-paraphrasables que F. François appelle "significations dessinées", "celles qui ne sont ni dites, ni marquées dans l'enchaînement mais qui apparaissent en tant que qu'objet d'interprétation dans les affinités et les récurrences, l'atmosphère que traduit un discours. Cette atmosphère est tout aussi réelle que le dit" ¹⁴. Il est bien évident que de telles significations sont elles-mêmes objets d'interprétation : "l'interprète reconstruit une paraphrase, qui reste forcément à distance du discours de l'autre, accentuant tel ou tel aspect, tenant compte de tel ou tel enchaînement, de tel ou tel non-dit" ¹⁵. C'est dire que notre propre interprétation, dans l'analyse qui suit, va mettre l'accent tout autant sur les variations individuelles que sur les reprises. Bref, notre interprétation sera elle-même dans une relation dialogique avec les textes de notre corpus et avec nos lecteurs (virtuels).

2. UNE SITUATION SCOLAIRE DE COMMUNICATION SÉMIO-LANGAGIÈRE

2.1. Projet de communication, reprise-modification de discours et transcodage

Depuis la rentrée de septembre 90, l'école Jean-Macé de Limoges est dotée d'un système radiophonique interne. Chaque classe assure, pendant une semaine, tous les matins, un moment de radio. Lors de ma venue, le problème se pose alors en CM2 de savoir si les grands ne pourraient pas lire ou raconter une histoire à la radio pour les plus jeunes, dans le cadre de la préparation de Noël. Pourquoi ne pas leur proposer le livre de James STEVENSON : *Le Lendemain de Noël*¹⁶ ? En effet, il nous semble que ce récit a quelque chance de convenir aux enfants en raison du thème et en fonction de leurs destinataires. Le rappel va nécessairement prendre la forme d'un transcodage puisque le texte-source est un album qui combine code iconique et code verbal écrit et que le texte repris pour la radio devra obligatoirement être oral. Encore faut-il soumettre l'album à l'épreuve de la reprise du discours et du transcodage ainsi qu'au verdict du groupe-classe.

La maîtresse fait sortir de la classe les cinq enfants du groupe responsable des émissions radio de la semaine suivante. Le groupe est donc totalement hétérogène du point de vue de la compétence langagière, il n'a été constitué qu'en fonction d'une tâche. En B.C.D (Bibliothèque Centre Documentaire), la maîtresse, qui ne dispose que d'un exemplaire de l'ouvrage, lit l'album tout en montrant aux élèves les illustrations au fur et à mesure de l'avancée de sa lecture à haute-voix.

Ensuite, chaque enfant du groupe entre en classe, et se livre à la reprise du récit entendu. Il s'agit pour les élèves-auditeurs de décider si l'histoire entendue

est à retenir pour la radio, et si oui, de déterminer la modalité : lecture ou bien narration à une ou plusieurs voix.

La situation est vécue comme une sorte d'entraînement, de répétition, dans le microcosme connu qu'est la classe, avant d'affronter par radio tous les enfants de l'école, destinataires plus ou moins connus, qui seront présents mais invisibles - ce qui complique la relation dialogique -.

2.2. Examen de la situation de communication

2.2.1. Les enfants locuteurs et les enfants interlocuteurs

Chacun des élèves-émetteurs entrant dans la classe pour faire son récit ignore le récit précédent. Ainsi la situation va permettre d'obtenir cinq versions différentes du même récit inducteur, produites dans des conditions d'énonciation apparemment constantes, du moins pour le locuteur.

Il n'en va pas de même pour le groupe-classe interlocuteur : celui-ci, par strates successives, se fait une représentation de plus en plus complète du récit initial et chacun, implicitement, compare les différentes versions proposées. La classe se pose en destinataire actif (preuve en est les réactions d'évaluation qui surgissent après chaque nouvelle version).

Si les enfants locuteurs sont intuitivement sensibles au fait que, au fur et à mesure de l'ordre de passage, la situation de réception se modifie - la ré-écoute est à l'écoute ce qu'est la re-lecture à la lecture -, ils ne peuvent cependant pas tenir compte de la version antérieure : chacun produit son récit comme s'il était à chaque fois le premier, d'autant que les récepteurs écoutent sans interventions verbales (si l'on excepte un rire gratifiant ou des toux qui le sont moins).

2.2.2. Les adultes, destinataires indirects

La maîtresse et l'observatrice jouent le rôle de ce que C. KERBRAT-ORECHIONI appelle des "destinataires indirects" qui, "sans être véritablement intégrés à la relation d'allocation l'ont provoquée et fonctionnent comme témoins"¹⁷. Leur rôle de régulation d'une part, leur statut dans l'institution scolaire d'autre part, empêchent qu'elles soient considérées comme de simples "récepteurs additionnels" ; les élèves les prennent indirectement en compte même si elles n'interviennent pas dans l'échange, se bornant, entre chaque version, l'une à désigner un élève qui va chercher le locuteur suivant, l'autre à enregistrer sur la bande magnétique : "*version de...*" (mot qui sera repris ensuite par toute la classe avec un certain succès).

2.2.3. Changement de place discursive

Dès que les cinq enfants ont chacun raconté leur version, une élève de la classe, Lydie prend l'initiative de proposer de raconter à son tour : brusque retournement des rôles, le groupe "expérimental" devenant l'interlocuteur privilégié, la classe "récepteur additionnel".

Cette proposition n'avait évidemment pas été prévue dans le dispositif mais s'avère intéressante comme moment d'évaluation de l'écoute et, pour l'analyse ultérieure, comme reprise-modification au second degré.

A ce jeu, quelques élèves pressentent que l'on entre dans un emboîtement énonciatif infini, qui n'est autre que la circulation de la parole

(cf les diverses versions en annexe).

3. TRAJETS SÉMIOLANGAGIERS INTERTEXTUELS

L'analyse tente de répondre à deux questions :

- comment appréhendons-nous le discours d'autrui au travers de la reprise, du discours rapporté et du transcodage ?
- comment le dialogisme influence-t-il l'orientation des paroles que nous proférons ?

3.1. Intertextualité différente selon la place des locuteurs et des interlocuteurs

- Si l'on se place du point de vue de l'auditoire, les interlocuteurs sont dans une attente différente devant l'enchaînement des cinq versions du récit.

Lors de la première version, celle de Christine, la classe entière entend un discours pour elle entièrement nouveau, du moins presque, car les interlocuteurs savent qu'il s'agit d'un récit rapportant un autre récit ; compte-tenu du projet, elle peut faire des hypothèses sur le thème : Noël ; le contexte prépare et oriente incontestablement le déchiffrement. Sous chacune des versions suivantes, l'auditoire, pour maintenir son propre intérêt, va tenter de retrouver de l'inattendu sous le reconnu. Chez un même individu, il y a interaction entre les interprétations successives qu'il fait du même récit entendu. En effet, chaque version - de par sa position même - fonctionne comme appui, ajout, rupture..., par rapport à la version déjà entendue, constitue, par comparaison, une sorte d'évaluation implicite de la précédente et d'elle-même. On comprend alors, qu'après Christine, Delphine puis Patrique, et enfin Caroline, Stéphane se perçoit comme le maillon ultime, donc sa position est la plus difficile à gérer face à l'auditoire. Il y aurait de l'habileté à passer le premier et à jouir du seul effet de nouveauté.

- Mais il y a un certain défi dans la réaction spontanée de Lydie, membre du groupe-classe récepteur, à renvoyer au groupe des cinq enfants primitivement émetteurs et devant toute la classe, sa version. Celle-ci est reçue dialogiquement de manière très différente par la classe (dont elle est en quelque sorte le porte-parole) et par les narrateurs primitifs. La classe vérifie, à travers son récit au deuxième degré, la compréhension qu'elle a eue des cinq versions qui entretenaient entre elles des relations intertextuelles. Le "groupe des cinq", quant à lui, évalue implicitement la fidélité de la reprise narrative de Lydie, en la comparant moins à leur propre discours individuel (puisqu'ils ne connaissent pas la version de leurs pairs) qu'au texte initial qu'ils sont les seuls à connaître. Ainsi, les enfants gèrent un paradoxe discursif opposé :

- Pour le groupe-émetteur, en fonction de l'ordre de passage, il faut dire ce que l'autre a dit (l'autre étant soit le narrateur du texte initial, plus le(s) narrateur(s) précédent(s)) tout en disant un peu autre chose pour maintenir l'intérêt par une sorte de déplacement dans l'acte discursif, tout en ne sachant pas ce qu'ont dit les narrateurs précédents.
- En revanche, pour Lydie, il lui faut faire le récit attendu, c'est-à-dire, le plus proche du récit initial (indicateur pour les récepteurs de la qualité de leur propre narration) sans connaître ce dernier.

3.2. En quoi le récit inducteur est-il reproductible ?

3.2.1. Quelques caractéristiques du texte-source

Comme tout album, "*Le lendemain de Noël*" comporte des images et du texte.

Le code linguistique prend en charge ce que dit le narrateur et ce que disent les personnages. Or dans cette histoire, sans les dialogues, il n'y aurait que retour au même, du moins au "*presque pareil*" - comme disent les enfants - : en effet, des jouets abandonnés par des enfants, au profit de jouets neufs, le lendemain de Noël, sont finalement adoptés par de nouveaux enfants. La part prise en charge par le narrateur est très sobre. En revanche, il se passe des choses très intéressantes dans les dialogues très nombreux des personnages que le narrateur ne commente jamais. Les incursions du narrateur semblent avoir surtout pour fonction de borner des "scènes", sorte de paratexte interstitiel délimitant les séquences conversationnelles des personnages. L'histoire peut alors se ramener à l'interprétation des échanges entre les personnages, aux "heurts et malheurs de l'interaction verbale".¹⁸

Le code iconique renvoie à tout ce qui peut être considéré comme descriptif : l'image présente le décor, l'aspect physique des personnages. De plus l'image aide à résoudre les implicites du texte quant aux différents lieux, au moment, et à l'équilibre final.

L'album ne peut donc qu'être partiellement compris, voire faussement interprété, si l'on ne prend en compte qu'un seul des codes qui le constituent puisque les deux codes sont complémentaires et nullement redondants.

Dans la mesure où un récit peut toujours donner lieu à de nouveaux récits qui comportent soit des expansions, soit des réductions effectuées par le nouveau locuteur (en fonction de ses relations dialogiques aux interlocuteurs et au premier récit), on peut considérer que le récit est paraphrasable et résumable. Même, si comme le dit Frédéric FRANCOIS : "Rien n'oblige à penser que les ressemblances des différentes réalités empiriques entre elles sont plus importantes que leurs différences"¹⁹, on peut néanmoins essayer de repérer ce qui fait cette communauté avant de voir en quoi résident les spécificités - qui sont, peut-être, en effet, plus intéressantes.

3.2.2. Rôle de la macro-structure du texte Initial

Si nous suivons T.A Van Dijk et W. Kintsch²⁰, il existe une structure de signification globale du texte qu'ils appellent "macro-structure", laquelle est une interprétation inductive du texte. T.A VAN DIJK indique dans la conclusion de l'article "Comment on se rappelle et on résume des histoires", que : "lorsque les sujets se rappellent une histoire, ils emploient la macro-structure comme indice de récupération, la complétant avec des informations de détails également disponibles. Si on leur demande de résumer une histoire, le résumé est le reflet direct de la macro-structure qu'ils ont stockée en mémoire". T.A VAN DIJK et W. KINTSCH affirment qu'il n'y a pas de théorie satisfaisante du traitement psychologique utilisé dans la compréhension et le rappel des textes.

Ils font trois hypothèses :

"(a) Ce qui est stocké en mémoire correspond à la macro-structure du texte, accompagnée de quelques propositions de la micro-structure subordonnée aux catégories de la macro-structure.

(b) Afin de comprendre les récits, les sujets doivent avoir à leur disposition un schéma narratif classique qui appartient à leurs connaissances générales. La compréhension d'une histoire peut être comparée au remplissage des cases vides dans un schéma d'histoire pré-existant.

(c) La construction d'une macro-structure est un élément nécessaire à la compréhension; il s'ensuit que les macro-structures sont établies pendant la lecture plutôt qu'au moment du rappel ou du résumé de l'histoire."

N'ayant nulle compétence pour nous situer du point de vue cognitif, nous bornerons à repérer la macro-structure du texte initial que l'on retrouve comme "structure de signification globale" dans toutes les versions.

De plus, s'il est une macro-structure intégrée en macro-catégories par des enfants de 10-11 ans, c'est bien celle du récit : ils le pratiquent, extra-scolairement et scolairement, depuis leur plus jeune âge en tant que récepteurs et en tant que producteurs ; de plus, ils étudient désormais (trop) classiquement la structure canonique du récit. Donc, nulle surprise à retrouver dans toutes les versions, les macro-catégories du texte inducteur :

- une situation initiale : présentant les agents (deux jouets : un nounours et une poupée), le lieu (des poubelles), le moment (le lendemain de Noël). Il s'agit donc d'une situation initiale de manque (celui d'un lieu satisfaisant) ;
- une complication : le surgissement d'un nouvel agent (le chien) qui propose un lieu (chez lui) lequel va s'avérer non satisfaisant pour les deux premiers ;
- une résolution : la quête par le troisième agent d'un lieu satisfaisant pour les deux premiers.

Discours proprement narratif où le changement entraîne une modification désirée de l'état initial.

3.2.3. Le résumé, réduction du texte initial à sa macro-structure

Bien que la consigne n'ait pas été de résumer l'histoire entendue mais plus largement de *"raconter pour savoir si elle convenait ou non"*, la situation scolaire et l'habitude de l'exercice scolaire du résumé font que le rappel prend plus ou moins le tour d'un résumé. L'exemple le plus patent est celui de Delphine qui produit le texte le plus court mais aussi le plus proche de la macro-structure du texte telle que nous venons de la décrire. Or, "celle-ci doit aussi avoir une structure narrative et par-là le résumé doit être également un récit." ²¹. Le rappel de Delphine est la réduction quasi parfaite à la macro-structure du texte initial : cette version est intéressante en ce sens qu'elle permet de mieux repérer les détails préservés, privilégiés donc accentués, ou déplacés par les autres conteurs.

Si nous nous en tenions à la seule macro-structure, cela signifierait que le récit est totalement traductible et nos locuteurs parfaitement interchangeables mais il importe de savoir :

- comment on peut redire ou transcoder le discours de l'autre avec nos propres mots ou avec les mots de cet autre ou d'autres encore ;
- comment on peut manifester en même temps une différence de point de vue, dire quelque chose d'autre en disant le même.

3.3. Les reprises-reformulations du texte d'origine

Toute formulation se trouve à l'intersection du déjà-dit (domaine de la mémoire), du en-train de se dire (domaine de l'énonciation) et du encore-à-dire (domaine de l'anticipation sur la "compréhension répondante" de l'interlocuteur).

Dans le rappel d'histoire, le sujet parlant se trouve pris dans un double dialogisme, avec son texte-source mais aussi avec son auditoire.

3.3.1. Les reprises termes à termes

Elles sont une des figures particulières de ce que Gérard GENETTE appelle l'intertextualité car il y a bien co-présence de deux textes mais sans volonté ni de citer, ni de plagier, tout au plus désir de rappeler l'histoire au plus près avec des détails "exacts".

On peut établir un classement décroissant de fidélité au texte-source en fonction de l'importance des reprises.

C'est la quatrième version, celle de Caroline, qui présente les caractéristiques de reprise maximale de l'ensemble du texte, témoignant d'une mise en mémoire considérable de détails subordonnés à la macro-structure et repris dans les termes mêmes du texte initial.

Christine préserve les termes-clefs de cette macro-structure.

Patrique reprend fidèlement la situation initiale et finale, se donnant plus de latitude avec l'épisode central.

Chez Delphine, on assiste à des reprises lexicales, terme à terme, mais qui sont le plus souvent insérées dans un contexte suffisamment différent pour que le sens subisse un certain déplacement. A titre d'illustration, nous ne prendrons que deux exemples :

"Pourquoi tu chantes ?" est exactement repris (si l'on omet la non-inversion sujet-verbe propre à l'oral) mais précédé de : *"Qu'est-ce que tu fais ?"* ajout personnel qui souligne l'incongruité de l'attitude dans un tel décor, l'interprétation du locuteur étant prêtée au personnage.

Un peu plus loin, la question *"Où c'est qu'on va aller ?"* (là encore transposition orale du récit premier : *"Où peut-on aller ?"* posée par Annie) est placée dans la bouche des deux personnages : ainsi la saynète se clôt chez Delphine dans une sorte de communauté que ces personnages ne sont jamais arrivés à constituer chez James STEVENSON.

Enfin, pour Stéphane, nous serions tentée de parler d'une "fidélité décalée" : des blocs entiers de texte sont repris mais déplacés les uns par rapport aux autres. Il est, par exemple, le seul à reprendre l'analepse explicative de l'abandon des deux jouets. Mais au lieu d'en faire un aveu de Nounours à Annie, puis un aveu différé de Annie à Nounours avant l'arrivée du chien, il en fait une explication donnée par les deux personnages au chien qui les interroge sur le pourquoi de leur présence en ce lieu. De la même façon, Stéphane permute les tentatives de jeux et l'ennui de Nounours. Au lieu de faire de l'ennui une conséquence des échecs réitérés des essais de jeu avec Annie, il fait de l'ennui de Nounours la cause des essais de jeu : du même coup, la poupée paraît plus coopérative.

Ainsi, l'examen des reprises n'aurait pas beaucoup d'intérêt si l'on n'examinait pas la manière dont elles s'intègrent dans le contexte.

3.3.2. Le traitement du discours rapporté des personnages

Si nous en croyons Jacqueline AUTHIER²², "l'emploi de la forme linguistique au discours direct constitue l'assurance (pour le locuteur et son récepteur) que ce sont les "mots eux-mêmes" utilisés par (le premier locuteur) qui sont textuellement reproduits". Entre les guillemets, le locuteur ne fait que "répéter". Le discours direct devrait donc être la reprise la plus exacte du texte initial. Qu'en est-il, si "ce à quoi s'engage le locuteur, c'est à répéter un message en tant qu'il est une chaîne signifiante et non pas à imiter celui-ci dans sa singularité physique de chaîne sonore" ? Dans notre corpus, c'est presque à l'inverse que nous assistons :

- à des effets d'imitation très nette des inflexions de lecture de la maîtresse, interprétant la voix des personnages,
- à des effets de re-création des propos tenus, attestant une relative liberté quant au signifiant des paroles des personnages pourtant attestés comme "textuellement" reproduits, le signifié étant relativement préservé.

(a) Dans toutes les versions cependant, quelques propos sont quasi-fidèlement reproduits :

- l'attaque conversationnelle : *"Pourquoi tu chantes ?"* dit Annie.
- le problème : *"Où on peut aller ?"* attribué tantôt à l'un, tantôt à l'autre, tantôt aux deux jouets.

Toute question implique une réponse, mais celle-ci connaît quelques variantes :

- *"Vous pouvez venir chez moi"* (Caroline)
- *"Si vous voulez venir chez moi"* (Delphine)
- *"On pourrait aller chez moi"* (Patrique)
- *"Venez chez moi"* (Christine)

Elle va de l'impératif à des modalisations diverses jusqu'à la traduction par le discours indirect :

- *"Charly leur propose une chose, d'aller chez lui"* (Stéphane)

• l'énigme posée par l'absence inexplicquée du chien induit le plus souvent une question adressée au chien lui-même : *"Où es-tu allé ?"* (Christine), *"Où c'est que t'as été ?"* (Delphine), *"Qu'est-ce que tu faisais ?"* (Stéphane), reformulée en discours indirect : *"Nounours et Annie demandent où il était"* (Patrique). Or cette question n'est que présupposée dans le texte-source : *"Quand Charly revint, il ne leur dit pas où il était allé. 'Vous verrez demain' dit-il"*. Mais une fois la question rétablie avec ses variantes, elle reçoit unanimement la même réponse reprise du texte : *"Vous verrez demain"* (avec un ajout personnel de Christine : *"demain matin"*).

Seules ces trois formes sont reprises partout, corroborant nos remarques sur la trame macro-structurelle de l'histoire.

(b) Les autres formes de discours direct ont des fonctions diverses :

- elles sélectionnent un seul aspect quand il y en a plusieurs. Dans l'exemple : *"Pourquoi tu chantes ?" - Je ne sais pas. C'est mieux que de ne pas chanter*, quatre enfants retiennent seulement l'aveu d'ignorance ; seule Delphine reprend l'assertion générale qui justifie le comportement particulier du personnage ;
- elles retiennent des bribes de conversation dans un discours reconstruit ;
- elles retraduisent le signifié dans un signifiant proche. Un exemple est intéressant à cet égard : *"Ce n'est pas très coquet mais il y fait chaud"* dit Charly, évaluant son gîte. La formule reprise mais modifiée devient :
 - *"Ce n'est pas coquet mais confortable"...* (Patrique),
 - *"Ce n'est pas très chic mais il y fait chaud"...* (Christine),
 - *"Il fait plutôt chaud, dit la poupée"...* (Stéphane).

(c) Enfin, l'attribution d'une réplique à un autre personnage peut modifier le sens des enchaînements ou la figure dessinée d'un personnage. C'est le cas dans l'exemple précédent de Stéphane, changement d'attribution qu'il réitère encore au bénéfice de la poupée : *"J'ai une idée/on n'a qu'à devenir des jouets neufs"*. *"Annie demande ce qu'on pourrait faire pour être/pour redevenir des jouets neufs"* (Stéphane), alors que dans le texte-source, le personnage s'opposait fermement à toute métamorphose même ludique : *"Je suis ce que je suis. Je ne peux pas être autre chose"*.

Ainsi les conteurs, en choisissant le discours direct, feignent de rapporter intégralement le signifiant de l'énonciation rapportée, tendant à leur tour à l'auditoire le piège de la fiction : comme le narrateur du texte initial, ils créent en partie des propos de personnages - tout en s'appuyant sur des reprises exactes - mais en faisant mine de les rapporter.

Le discours direct de notre corpus remet en question deux caractéristiques fondamentales de ce type de discours rapporté :

- alors qu'en général le discours direct met à distance dans sa propre énonciation une autre énonciation qu'il ne prend pas en charge,
- alors que le discours direct manifeste une opération de citation donc une non-altération des propos tenus par l'autre,

nous constatons dans notre corpus :

- la prise en charge mimétique, "théâtralisée", des paroles des personnages, en partie construction de la figure du personnage à travers son ton, son débit, ses accentuations; en partie imitation de l'interprétation qu'en a donnée la maîtresse lors de la première écoute du texte inducteur,
- la re-création du discours de l'autre, voire même l'attribution des propos à d'autres locuteurs, à partir de quelques reprises-pivots qui gèrent la signification globale et de quelques "îlots" de citations exactes. Re-création sous la dépendance du contexte narratif qui doit intégrer ces propos rapportés. Inutile donc de chercher dans le discours direct "l'exacte vérité" de la parole initiale : il y a du "mentir vrai" dans le discours direct de récit.

3.3.3. Suppressions

Malgré l'importance du discours direct (repris ou recréé), des blocs conversationnels, des saynètes entières sont supprimées.

- La suppression maximale se trouve dans la version de Delphine, les conversations entre les personnages étant ramenées à leur stricte mention : "*i discutent*". Le discours narratif est le lieu privilégié de la relation du locuteur au discours d'autrui : cette mention du discours des personnages sans allusion au contenu nous semble être la marque de la distance maximale. C'est cette suppression quasi totale, du moins dans la partie centrale du texte, qui donne à la version de Delphine un effet de résumé car elle se trouve réduite à la trame narrative.
- Les suppressions sélectives : Elles ont lieu tantôt dans les présentations des protagonistes, tantôt dans les "essais de jeux" ratés entre Annie et Nounours, sans doute perçus, par les enfants, comme simplement occupationnistes en l'absence du troisième personnage. Si un seul des jeux est préservé sur les trois, c'est toujours celui du spot publicitaire, certes plus développé dans le texte-source, mais aussi vraisemblablement parce qu'il appartient au "monde partagé" des enfants et des personnages.

- La suppression commune :
Elle traverse toutes les versions, même la plus fidèle - celle de Christine - : c'est la non reprise de la saynète où Nounours éconduit Charly comme compagnon de jeu, scène qui nous a semblé, à nous lecteur adulte, essentielle, dans la manière dont se noue la relation entre les trois personnages et dont dépend étroitement le dénouement de l'intrigue.

Ces suppressions tendent à montrer que la lecture-interprétation des enfants est sensiblement différente de la nôtre puisqu'à nos yeux, c'était moins la transformation narrative : ABANDON / ADOPTION qui avait de l'importance que les "heurts et malheurs de la conversation"²³ entre les personnages et les figures qui se dessinaient à travers les échanges. Mais selon toute vraisemblance, enfants et analyste n'étaient pas dans la même relation dialogique au texte inducteur et l'accentuaient fort différemment.

3.3.4. La version "kaléidoscope" de Lydie

Rappel de rappels de l'histoire, la relation intertextuelle de la version de Lydie est à chercher non par rapport au texte inducteur, mais par rapport au corpus des cinq versions qu'elle a entendues.

- La macro-structure lui a été donnée presque à l'état pur par Delphine.
- Elle fait l'économie des contenus conversationnels :
- en la mentionnant par une formule qui lui est propre : "*il s'engage une conversation*", trace d'analyse de ce qu'elle a perçu des échanges entre les personnages ;
- en la manifestant implicitement par une sorte de panne élocutive : "*i s'ennuie, i savent pas quoi faire / (plus rapide, plus bas) et puis voilà*"

Ce qui caractérise son récit, du point de vue du discours rapporté, c'est la réduction des paroles des personnages qui, dans les versions précédentes, étaient déjà une réduction du texte initial.

- Elle emprunte enfin, à toutes les voix narratives, des mots, des expressions qui, comme des éléments préconstruits, viennent couvrir la structure narrative.

La version de Lydie vérifie parfaitement "le fait que lorsque nous parlons, nous n'actualisons pas tant un savoir abstrait, une potentialité qui serait "la langue" pour en faire de la parole, que nous ne reprenons-modifions des discours de l'autre soit explicitement cités, soit cités sans qu'on sache de "la bouche de qui ils sortent"²⁴. Ici ce sont les conditions mêmes de l'expérience qui nous ont permis ce jeu du repérage des voix et des mots des autres dans la bouche de Lydie.

Pendant, il faudrait aussi insister sur le fait que par-delà cette polyphonie, il y a unification du "patchwork" d'emprunts en une narration qui est appropriation totale, mise en mots personnelle et ton unique (celui d'une certaine assurance qui a fait impression sur l'auditoire, d'autant plus sans doute qu'elle succédait aux hésitations et silences de Stéphane, lequel masquait ainsi l'intérêt de son propre discours non moins unique). Mais peut-être par ce polylogisme intégré,

Lydie se surprenait-elle autant en parlant qu'elle avait surpris l'auditoire en créant une situation de communication inattendue. Elle donnait à tous (elle-même, ses pairs, les précédents narrateurs, la maîtresse) le plaisir ludique de la circulation discursive ; elle renvoyait une anticipation évaluative positive de ce que pourrait être la réception du texte dans la perspective du projet de radio des élèves : ainsi, qui les a écoutés peut avoir envie de raconter à son tour..

3.4. Les transcodages ou les relations paratextuelles

Nous empruntons le terme de "relations paratextuelles" à G. Genette pour désigner les relations au hors-texte du livre lui-même (titre, préface, postface, illustrations...). La question se pose d'ailleurs de savoir si, dans le cas de l'album, l'illustration appartient au paratexte ou au texte. Personnellement, nous penchons plutôt pour l'appartenance au texte en tant que message pluricodé.

3.4.1. Relations transparentes à l'objet-livre et au genre narratif

Les enfants entrent dans leur propre narration sans faire référence au texte d'origine, dans une sorte de "transparence narrative". Certes il peut être fait mention du genre : "*C'est l'histoire de...*" ou du titre : "*Le titre, c'est Le Lendemain de Noël.*". La mention est une allusion au texte-source mais elle pourrait parfaitement être entendue comme formule d'introduction d'un texte créé aussi bien que d'un texte repris. Ensuite, les narrateurs assument totalement leur rôle, sans jamais dire : "*Dans l'histoire, on dit que, on raconte...*", à une exception près cependant, quand Delphine recherche : "*Puis après / euh le... / le lendemain / euh / Non / après-midi ou le lendemain / je ne sais plus, le lendemain, il / Charly i part / i part oui //*". Elle est en quête de fidélité à l'hypotexte qu'elle a en mémoire tout en ayant perdu ce détail temporel - auquel elle accorde une certaine importance -.

Il fait partie du fonctionnement du langage d'effacer ses sources, omission non volontaire, parfois voulue, mais fondamentalement nous ne savons plus d'où nous savons ce que nous disons dans la majorité de cas.

Pour en revenir au corpus enfantin, le narrateur peut se borner à prendre en compte implicitement la relation architextuelle (celle qui renvoie au genre) puisque le genre attendu de l'auditoire est un récit. De plus, et pour peu qu'il adhère suffisamment à sa propre narration, il n'a aucune raison de mettre son récit à distance en renvoyant constamment au texte-source.

Les relations paratextuelles et architextuelles, pour reprendre le terme de G. GENETTE, ne sont donc pas assignées et ne sont assignables que parce que les conditions mêmes de l'expérience nous le permettent.

3.4.2. Relation plus ou moins explicite à l'illustration

En revanche, il est fait plusieurs fois mention à l'illustration, ce qui prouverait qu'elle joue un rôle narratif et non décoratif ; c'est elle notamment qui donne les éléments du décor, qui résout certaines opacités du texte : "*Annie, tu t'assois là*" dit Charly "*et toi, Nounours, ici*"; les "*ici*" et "*là*" de la situation énonciative

n'ont un sens pour le lecteur que par l'illustration et l'indication PUBLIC SCHOOL sur le bâtiment. De même le commentaire évaluatif de Charly sur sa résidence : "*ce n'est pas très coquet*" ne renseigne guère sur le lieu, lequel est dessiné et laissé à l'appréciation du lecteur.

Ainsi, chez Christine et Patrique, la paraphrase explicative est une mention allusive à l'illustration :

- Christine : "*Alors i vont chez lui / pi c'est dans un entrepôt avec plein de choses.*". Description de l'image par un mot qui n'appartient pas au texte initial, qui ne figure dans aucune des autres versions, qui serait donc l'interprétation personnelle de Christine.

- Patrique : "*Nounours et Annie savent pas ce que c'est ce bâtiment / (rapide) c'est une école.*". Le mot "*bâtiment*" est, quant à lui, une reprise exacte du texte initial mais qui n'a pas dû satisfaire l'auditeur qu'était Patrique et qui, en conséquence, ne devrait pas satisfaire ses propres interlocuteurs. Identifiant sur l'image ce type de bâtiment, il fournit la précision à son auditoire par une forme d'ajout décroché par rapport à son discours narratif.

Ces mentions paraphrastiques qui sont des descriptions d'illustrations, nous amènent à les distinguer des paraphrases explicatives destinées à lever un risque d'ambiguïté chez l'interlocuteur. Quand Christine, toujours elle, précise : "*dans un vide-ordure / enfin un vide-ordure où il y a des poubelles,*" sans doute fait-elle allusion indirectement à l'image de l'album, mais surtout elle anticipe sur le monde partagé avec ses interlocuteurs -les habitants d'immeuble savent tous qu'un vide-ordure est un conduit d'évacuation plus ou moins mystérieux. Christine, à peine a-t-elle prononcé le mot, semble percevoir le risque de non-adéquation de l'image mentale de son auditoire avec l'image du texte-source, à cause du surgissement d'un mot à elle, d'un mot de son propre monde, qui n'est pas la reprise exacte du terme du texte-initial : "*ordures*" puis "*poubelle*".

La fin, illustration sans texte, induit un transcodage obligé surtout si l'on veut lever ou expliquer l'ambiguïté mystérieuse de la clôture : "*Annie et Nounours avaient disparu*". Christine annonce : "*Et à la fin, la dernière page, on voit...*"; la mention au paratexte va servir à introduire une interprétation : "*On voit Annie et Nounours dans les bras d'un enfant, dans les bras c'est-à-dire Annie / dans une / dans les bras d'une fille et Nounours dans les bras d'un garçon*", interprétation projective qui tente de se faire oublier en renvoyant l'intention de signification (erronée), non à l'auteur du texte mais à l'illustrateur.

Il sera amusant de constater que cette interprétation a été bien entendue de l'auditoire car Lydie la reprendra à son compte dans sa version "inattendue" ; mais n'ayant pas la possibilité de la référer comme Caroline à l'hypotexte et à ses images, elle l'intègre sans mention à son propre récit : "*Donc ils n'y sont plus. C'est une fille qui a pris Annie et un garçon qui a pris Nounours.*"

Ainsi, ces dénivellations énonciatives à l'intérieur du texte narratif qui fonctionnent parfaitement comme paraphrases explicatives internes au texte, ont-

elles une fonction intertextuelle - plutôt que paratextuelle - mais à condition de pouvoir les confronter au texte initial et surtout à son illustration.

CONCLUSION

Si l'on s'interroge comme le fait T.A VAN DIJK²⁵ pour savoir si le rappel de l'histoire est plutôt reconstitutif ou plutôt reproductif, il nous faut observer que les reprises, les ajouts essentiellement reformulations paraphrastiques interprétant les illustrations du texte, feraient pencher du côté du pôle de l'imitation et non du côté de la création. Néanmoins, les adaptations personnelles, les déplacements à l'intérieur du texte, les changements de locuteurs à qui sont attribués certains propos, la re-création des paroles de personnages, ainsi que les omissions et suppressions, nous incitent à poser la dominance d'un autre pôle : celui de la re-création.

Ainsi, on assiste à des variations d'accents : s'y dessinent des points de vue différents, un style propre à chaque locuteur, des associations personnelles, une atmosphère particulière à chaque version par-delà la signification globale partagée.

Si une figure du sujet se dessine, ce n'est pas seulement dans ce qu'il dit mais dans les différentes modalités de la distance dialogique qu'il adopte :

- dans la situation d'interlocution, par rapport à ses auditeurs, à ses récepteurs additionnels, à soi-même ;
- dans l'intertextualité, par rapport à l'auteur, à l'illustrateur, au narrateur et aux personnages de l'histoire ;
- dans la fiction elle-même, dans le jeu des places discursives variables octroyées aux différents personnages.

"L'énoncé n'est jamais le simple reflet ou l'expression de quelque chose d'existant avant lui, donné et tout prêt. Il crée toujours quelque chose qui n'a jamais été auparavant, qui est absolument nouveau et qui est non réitérable."²⁶

Nous nous sommes attardée à décrire deux des modalités dont nous disposons pour accéder à la compréhension-interprétation de messages pluricodiques : la reprise-modification de discours et le transcodage que nous ne distinguons finalement qu'en raison du changement de codes ou non dans le transfert d'informations. La compréhension-interprétation du texte inducteur, comme le dit U.ECO²⁷, n'est à entendre ni comme une liberté totale du lecteur, ni comme un sens littéral propre au texte même si celui-ci possède ses propres contraintes qui limitent l'infinité des sens possibles malgré la multiplicité des trajets sémiolinguistiques à l'intérieur du texte. Une autre limite posée à la liberté interprétative est l'anticipation que fait le locuteur de la compréhension que fera son interlocuteur, lors de l'activité de reprise ou de transcodage. Nous nous sommes attachée à montrer que ces deux formes discursives entraînent en relation doublement dialogique, avec le texte-source et avec les interlocuteurs.

Il apparaît que plusieurs niveaux de difficultés peuvent se présenter lors de l'activité de transcodage ou de reprise-modification de discours :

- les difficultés liées à la mise en réseaux des indices repérés dans chacun des systèmes codiques d'une part, et la mise en relation de ces réseaux de manière intercodique, lors de l'activité de compréhension-interprétation d'autre part ;
- les difficultés liées à la situation de mise en texte et d'adéquation du ou des codes, lors du transfert d'informations d'un message à l'autre ; et quand il s'agit de passer d'un message pluricodique à un message monocodique, surgissent des problèmes du fait même de la linéarisation du code verbal alors que les éléments étaient donnés en simultanéité par la superposition image/texte ;
- les difficultés liées à la situation de discours dans laquelle s'effectuent reprise et transcodage : la double prise en compte dialogique du texte inducteur et de l'auditoire crée une sorte de "surcharge mentale" pour certains enfants ; on peut ainsi les voir prendre en compte les interlocuteurs en perdant le fil narratif ou au contraire se centrer sur la relation intertextuelle en oubliant l'auditoire. L'école semble sanctionner moins sévèrement ce dernier manque que le précédent.

Chaque type de difficultés doit pouvoir faire l'objet d'un traitement didactique différent pour chacun des niveaux, et différencié en fonction des problèmes observés chez les enfants.

NOTES

- 1 ROMIAN H. : Enseigner le français à l'ère des medias, Nathan, Paris, 1988, p.21
- 2 Voir *Repères* N°64 (oct. 84) : "langue, images et sons en classe", *Repères* N°68 (fév. 86) : "Les "dits" de l'image", *Repères* N°74 (fév. 88) : "Images et langages". INRP, Paris.
- 3 PROUILHAC M. : "L'autre dans le discours, formes de prises en compte de l'autre et formes de reprises du discours d'autrui, dans des récits oraux d'enfants de CM2", mémoire de DEA sous la direction de F. FRANCOIS, Université René-Descartes, Paris V, octobre 1991.
- 4 TODOROV T., *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*, Paris, Seuil, 1981.
- 5 BAKHTINE M., *Le marxisme et la philosophie du langage*, Leningrad, 1929, trad. fr., Paris, Minuit, 1977, pp.122-3
- 6 BAKHTINE M., *Esthétique et théorie du roman*, Moscou, 1930, trad. fr., Paris, Gallimard, 1978, p.103.
- 7 BAKHTINE M., *Esthétique de la création verbale*, Moscou, 1979, trad. fr., Paris, Gallimard, 1984.
- 8 TODOROV T., *ibid.* p.8.
- 9 GENETTE G., *Palimpsestes*, Paris, Seuil, 1982. Seuil, Paris, Seuil, 1987.
- 10 FRANCOIS F., Notes prises au Séminaire de 3ème Cycle. Sorbonne, Paris, 1990-91.
- 11 FRANCOIS F., *ibid.*
- 12 GRUNIG B.N. et R., *La fuite du sens*, Hatier, 1985.
- 13 FRANCOIS F., Sémantiques et significations, *Linguistique*, vol. 25, N° 1, 1989, p.82.
- 14 FRANCOIS F., *CALAP*, N° 5, 1989, CNRS, Univ. René-Descartes, Paris, p. 54.
- 15 *Id.*
- 16 STEVENSON J., *Le lendemain de Noël*, L'École des Loisirs, Paris, 1981.

- 17 KERBRAT-ORECCHIOI C., Pour une approche pragmatique du dialogue théâtral, *Pratiques* N°41, mars 1984, p.48.
- 18 FRANCOIS F., *La communication inégale*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1990.
- 19 FRANCOIS F., "Le récit et ses normes", *La langue française est-elle gouvernable ?*, sous la dir. de G. SHÖNI, J.P. BRONCKART, P. PERRENOUD, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel/Paris, 1988, p.223
- 20 VAN DIJK T.A. & KINTSCH W., "Comment on se rappelle et on résume des histoires?", *Langages* N°40, 1975, pp. 98-116.
- 21 VAN DIJK T.A. & KINTSCH W., op cit, p104.
- 22 AUTHIER J., "Les formes du discours rapporté", *DRLAVN*° 17, sept. 78, pp. 1-78
- 23 FRANCOIS F., *La communication inégale*, Paris, Delachaux & Niestlé, 1990.
- 24 FRANCOIS F., *CALAP* N°5, op. cité, p.51.
- 25 VAN DIJK T-A & KINTSCH. W : *Comment on se rappelle et on résume des histoires*, op cit, pp.107-108.
- 26 Id., p. 80.
- 27 ECO U. : *Les limites de l'interprétation*, (1990), Paris, Grasset, 1992.

ANNEXES :

TEXTE-SOURCE : *Le lendemain de Noël.*

James STEVENSON (Ecole des Loisirs, Paris, 1981)

C'était le lendemain de Noël. Il y avait un ours parmi les ordures.
 Il chantonnait ; "Vive le vent... vive le vent... vive le vent d'hiver..."
 "Pourquoi chantes-tu" demanda une poupée qui était dans la poubelle voisine.
 "Je ne sais pas", dit Nounours, "c'est mieux que de ne pas chanter".
 "Alors toi aussi on t'a mis aux ordures ?" dit la poupée.
 "Évidemment", dit Nounours, "le gosse à qui j'appartenais a eu un pistolet cosmique pour Noël."
 "Je m'appelle Annie", dit la poupée.
 "Moi, c'est Nounours", dit Nounours.
 "Joyeux Noël, Nounours!" dit Annie.
 "A toi aussi, Annie!" dit Nounours.
 "Tu veux chanter "Vive le vent" ?" demanda Nounours ?
 "Pas maintenant", dit Annie ?
 "A bon entendeur salut", dit une voix."Ramasser les ordures, c'est la première chose qu'ils font, par ici, le matin." C'était un chien marron.
 "Où peut-on aller ?" demanda Annie.
 "Vous pouvez venir chez moi", dit le chien.
 "Merci", dit Nounours.
 "Montez", dit le chien."Je m'appelle Charly".
 "Ce n'est pas très coquet mais il y fait chaud", dit Charly.
 Le matin, Nounours dit : "Que fait-on maintenant ?

Il n'y a personne avec qui jouer."

"Je vais jouer avec vous", dit Charly.

"Merci", dit Nounours. "Mais je voulais parler d'enfants !"

"Aucune allusion personnelle, Charly !" dit Annie

"Ce n'est rien," dit Charly. "De toute façon je n'aime pas trop les jeux. Je cours, j'aboie, j'agite la queue. C'est tout !"

Charly sortit chercher quelque chose pour le petit déjeuner.

"Tu sais ce qu'on devrait faire ?" dit Nounours.

"Quoi ?" dit Annie.

"On devrait faire comme si on était des jouets neufs", dit Nounours

"Ceux que les enfants aiment."

"Je suis ce que je suis", dit Annie.

"Je ne veux pas être autre chose"

"Moi je peux" dit Nounours. "Je pourrais passer à la télévision. Les enfants adorent ça!".

"Non, tu ne pourrais pas!" dit Annie.

"Tu vas voir!" dit Nounours. "Si ça te plaît, applaudis!".

Nounours grimpa dans une boîte.

"Toute la famille, des grands aux petits, adore Miamiam!" fit Nounours.

"Dis à ta maman d'en acheter une grande boîte aujourd'hui même! C'est délicieux et nourrissant!".

"Tu n'as pas applaudi", dit Nounours.

"Ca ne m'a pas beaucoup plu", dit Annie.

"J'ai une meilleure idée", dit Nounours Il sortit un instant.

"Qu'es-tu censé être ?" demanda Annie.

"Je suis un ordinateur", répondit Nounours. "Pose-moi une question!"

"Comment peux-tu être aussi bête ?" dit Annie

"Est-ce la question ?" dit Nounours.

"Et maintenant ?" dit Annie

"Tu ne reconnais donc pas une créature de l'espace quand tu en vois une ?" demanda Nounours.

Charly revint.

"Vous vous amusez bien ?" demanda-t-il.

"Non!" dit Nounours.

"On en est loin!" dit Annie.

"Ah bon!" fit Charly."Mais vous vous habituerez".

Les jours suivants, Nounours et Annie restèrent et devinrent de plus en plus tristes. Nounours se mit à arpenter la pièce.

"Qu'y a-t-il ?" demanda Charly.

"Je n'arrive pas à m'habituer à l'idée de m'habituer", dit Nounours.

"Hum..." fit Charly qui se prépara à partir.

"Où vas-tu ?" demanda Annie.

"On peut venir aussi ?" demanda Nounours.

"Non!" dit Charly. Il resta parti longtemps.

Quand Charly revint, il ne leur dit pas où il était allé.

"Vous verrez demain!" dit-il.

Le lendemain, il les emmena dans la rue.

"Vous allez voir!" dit-il.

Is s'arrêtèrent devant un grand bâtiment.
 "Qu'est-ce qu'il a de particulier ?" demanda Annie
 "Annie, tu t'assois là", dit Charly, "et toi, Nounours, ici."
 "J'entends une cloche sonner", dit Annie.
 Tout à coup, des enfants jaillirent par les portes ouvertes.
 Ils faisaient beaucoup de bruit et cela dura longtemps.
 Quand tous les enfants eurent disparu, Annie et Nounours aussi avaient disparu.

RÉCITS SECONDS DES ENFANTS

1. Version de Christine

*Oui/ alors c'est l'histoire de deux jouets/ c'est à dire une poupée et un nounours/
 qui sont / dans un vide-ordure / le lendemain de Noël //
 (plus bas, plus vite) Enfin/ un vide-ordure/ où il y a des poubelles//
 Et...euh... y'a un petit nounours/ i chante : "vive le vent"//
 Et y'a une poupée qui est juste à côté/ qui lui demande : "pourquoi tu chantes?"//
 Nounours/ i lui dit : "Je sais pas / comme ça"//
 Hum... Et tout d'un coup/ i'z'étaient...//
 Il lui demande aussi : "Tu veux chanter ?"//
 Elle lui dit : "Non / pas maintenant" //
 Tout d'un coup / y'a le chien qui arrive/ qui a pas de maître et qui fait les pou-
 belles //
 Donc...// Et puis Annie elle demande à nounours : "Où on peut aller ?" //
 Et le chien il entend ça / il lui dit : "Vous pouvez venir chez moi" //
 Nounours il lui dit : "Merci" //
 Alors i vont chez lui / pi c'est dans un entrepôt / avec plein de choses //
 Pi là-bas i s'endorment //
 Le lendemain /euh / ils sont tristes pasqu'i peuvent pas s'amuser et le chien i
 s'en va toujours faire les poubelles le matin / donc i sont tout seuls / tristes /et
 tout //
 Et puis un jour / le chien /i vient / le soir / pi i lui demandent / Nounours et
 Poupée / c'est à dire à lui / i lui demandent : "Où es-tu allé ?" //
 Et le chien dit : "Vous verrez demain" //
 Et le lendemain / i les amène dans une rue //
 Puis tout à coup on entend une sonnette / et t'as plein d'enfants qui sortent et
 puis on entend beaucoup de bruit //
 Et puis tout d'un coup / quand i y'a plus d'enfants / Annie et Nounours n'y sont
 plus //
 Et à la fin / la dernière page / on voit Annie et Nounours dans les bras d'un
 enfant // dans les bras / c'est à dire Annie / dans une.../ dans les bras d'une fille
 et Nounours dans les bras d'un garçon //
 Voilà ///*

2. Version de Delphine

*Alors / c'est l'histoire d'un/ d'un nounours / enfin d'un ours / qui chante à côté des
 poubelles //*

Et puis / y'a une petite poupée qui l'entend / et qui lui dit : "Mais qu'est-ce tu fais ?
 Pourquoi tu chantes ?" //

Et puis / alors l'autre lui explique : "Vaut mieux/ enfin / chanter que de pas chan-
 ter" //

Alors i / i discutent / i... //

Puis tout d'un coup / i disent : "Où c'est qu'on va aller ?" //

Et puis y'a un chien qui arrive /i s'appelle / Charly / et pi / il dit : "Si vous voulez
 venir chez moi ?..." //

Puis alors i vont / i montent sur le dos du chien / i s'en vont chez
 Charly //

Et puis/ alors / i s'endorment / chez Charly //

Puis après / euh le... / le lende /euh / Non / l'après-midi ou le lendemain / je ne
 sais plus / le lende main/ il... / Charly / i part / i part oui //

Et pi y'a Nounours et pi la poupée qui disent : "Où c'est qu'il est?" //

Enfin / i discutent / i s'amusent //

Et puis / i revient //

Et pi la poupée lui demande : "Où c'est que t'as été ?" //

Et puis / le chien / i veut pas lui répondre //

Il dit : "Vous verrez demain" //

Et pi le lendemain / i les / l'emporte sur son dos / enfin il emporte Nounours et la
 poupée sur le dos du.../ Ils se mettent sur le dos du chien //

Et puis après / i s'en vont / sur.../ fin iz'arrivent à un immeuble //

Et pi le chien / i dit : "Toi / Nounours / tu t'assieds ici / et la poupée..." // 'fin / le
 chien i dit à la poupée de s'asseoir ici //

Et pi la poupée / elle entend une sonnerie //

Des enfants / y'a des enfants qui sortent de l'immeuble //

Et puis i / i passent tous /fin un petit moment / puis comme i s'en vont tous / la
 poupée et Nounours ont disparu //

Pi c'est comme ça qu'elle se finit / l'histoire //

3. Version de Patrique

C'est le lendemain de Noël / Y'a Nounours qui est dans les ordures / et ah...i
 chante : "Vive le vent, vive le vent, vive le vent d'hiver"//

Et y a / dans la poubelle voisine / y a une petite poupée qui s'appelle Annie / elle
 sort//

Elle dit : "Pourquoi tu chantes?"//

Elle dit : "chais pas"//

Y'avait un chien qui cherchait de quoi manger//

Et y'a la petite fille/elle dit à Nounours : "Où on pourrait aller ?"//

Alors le chien/qui s'appelle Charly/i dit : "On pourrait aller chez moi/c'est pas
 coquet mais c'est confortable"//

Alors i vont chez lui/i s'endorment//

Et le lendemain/y'a Charly/i va chercher de quoi manger et i re-vient tard//

Or/Annie et Nounours/i's essaient de chercher ce qu'i pourraient faire/pour/jouer
 en attendant//

Alors y'a le chien qui revient/et/il lui demande : "est-ce que vous vous êtes bien
 amusés?"//

I dit : "Oh non !" i dit : "Pas trop bien"//

Alors le lendemain i repart// i savent pas pourquoi //
 I demandent : "Est-ce que je peux/on peut venir avec toi?//
 I dit : "Non/Je reviens/je reviens"/ et i dure longtemps//
 Alors y'a le Nounours /i dit : "tu sais ce qu'on pourrait faire?"/
 Y'a Annie /elle dit : "Non"/ elle dit que...//
 Le Nounours i dit : "Moi je peux passer à la télé / pi les enfants i' z'aiment bien ça"//
 Or la poupée elle dit : "D'accord !" / elle dit pour qu'i le fasse //"
 Or i s'met dans un carton / i prend une boîte de céréales / i dit que Miam c'est bon pour les enfants/i faut dire à sa mère / de/de/ d'en acheter//
 Après le chien i dit / y'a / le chien revient//
 Nounours et Annie demandent où il était//
 Alors i dit : "vous verrez demain"//
 Alors le lendemain / y'a le chien i les emmène / iz'arrivent devant un bâtiment//
 Nounours et Annie savent pas ce que c'est ce bâtiment //(rapide) C'est une école//
 Et Nounours et Annie i lui font...//
 Le chien lui dit : "Annie/Tu t'assois de ce côté et Nounours de l'autre//
 Alors y'a Annie qui dit : "Oh! j'entends une cloche"//
 Et y'a plein d'enfants qui sortent / et...qui sortent / i font beaucoup de bruit et à la fin quand y'a plus personne /
 Charly i va voir si'z y sont encore/sur...assis//
 Et i' z'y sont plus//

4. Version de Caroline

Alors le titre / c'est : "Le lendemain de Noël" //
 Y'a un petit nounours/ il est devant les ordures et puis i chante : (chanté vivement) "Vive le vent vive le vent
 Vive le vent d'hiver"
 Et y'a une poupée / elle est dans la poubelle voisine/ et puis elle dit : "Pourquoi chantes-tu?" //
 Alors/ y'a Nounours / il lui dit : "Je sais pas" //
 Et la poupée / elle lui dit : "Je m'appelle Annie" //
 Et le Nounours / il lui dit : "Je m'appelle Nounours" //
 Alors après / le Nounours / i lui dit / i dit à la poupée/ i dit à Annie : "Tu veux chanter "Vive le vent" ?" //
 Annie/ elle dit : "Pas maintenant" / et elle lui dit après : "Où on peut aller ?"
 Et puis y'a un chien / i lui dit : "Venez chez moi" //
 Alors / Annie / quand il sort/ elle dit : "C'est pas chic mais il y fait chaud" //
 Alors.../ ils s'endorment //
 Et puis le lendemain matin / le chien / i part quelque part //
 Pendant ce temps-là / Nounours / il dit à Annie : "J'ai une idée /On va faire comme si on était des jouets neufs" //
 Alors Annie/ elle dit : "Non !/non ! Je suis ce que je suis" //
 Et / après euh... Nounours i dit : "Moi je peux le faire / je peux passer à la télévision / les petits enfants i z'adorent ça" //
 Alors / i va dans une boîte / et puis i prend une boîte / et puis i fait / comme si i faisait une publicité //

Alors Annie / elle dit : "J'ai pas vraiment aimé ça" //

Alors Nounours / i s'absente / et puis i revient avec une... / un carton sur la tête //

Et Annie / elle lui dit : "Qu'est-ce que c'est ?"

Le Nounours i dit : "Je suis un ordinateur / Pose- moi une question" //

Alors Annie / elle dit : "Comment fais-tu pour être aussi bête?" //

Et le Nounours / i lui répond : "C'est ça la question ?" //

(RIRES dans l'assistance)

Après /i lui dit : "Tu ne sais même pas reconnaître un extra-terrestre d'un humain" //

Le chien revient / et puis i mange / et puis le lendemain / le jour i passe / et puis le nounours et la poupée / i restent assis pasqu'i s'ennuient / i deviennent de plus en plus tristes //

Et un matin / le chien i part quelque part //

l... i revient / i revient longtemps après / i veut pas leur dire / et lui i leur dit : "Vous verrez demain matin" //

Le lendemain matin / il les amène quelque part / il /il dit à la poupée : "Annie / toi / tu vas t'asseoir là / et toi / tu vas t'asseoir là" //

Alors y'a des enfants / iz ' arrivent et i crient //

Et puis quand tous les enfants / i sont rentrés dans un grand bâtiment / Annie / et le nounours / i sont plus là //

Voilà //

5. Version de Stéphane

Le titre / c'est Le Lendemain de Noël //

Alors / il était une fois/un ours qui chantait :(rapide et vif) "Vive le vent / vive le vent /Vive le vent d'hiver" //

Alors / y'a la poupée / qui sort / d'une poubelle et dit : "Pourquoi tu chantes?" //

"Comme ça" / la poupée dit //

L'ours....//

Euh.../ Annie dit... //

Euh... / La poupée dit : "je m'appelle Annie"

L'ours dit : "Je m'appelle Ours"

Alors / y'a un chien/ qui s'appelle Charly / qui va voir quoi manger dans la poubelle / et il rencontre les.../ l'ours et la poupée //

Et euh... (silence) Et il demande euh.../ ce qu'ils font ici //

I disent qu'i z'ont été abandonnés / par des enfants / qui avaient des...//

Y'a une (inaudible) //

Le Nounours / son propriétaire avait de / des jouets / aussi la poupée / la poupée aussi //

Et après le chien qui s'appelle Charly leur propose une chose /d'aller chez lui //

Alors / i vont chez lui //

Et i dit... // "i fait plutôt chaud" dit la poupée //

Alors/ un jour /... (silence)... Nounours i s'ennuie / i dit que/ qu'il arrivera pas à s'habituer / à être tout seul //

Alors i dit/ à Annie : "J'ai une idée/ on n'a qu'à devenir des jouets neufs" //

Alors le Nounours dit . //

Annie demande ce qu'on peut faire pour être / pour redevenir euh /neuf //

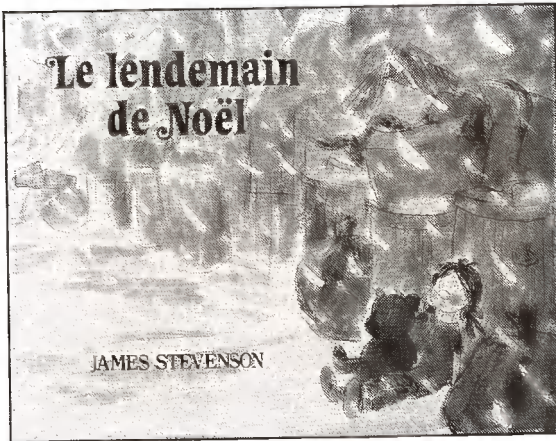
I dit ...qu'on peut passer à la télé / que les enfants aiment ça//

Alors i dit/... i dit que.../ i dit le mot "pub" / i met un carton et i dit une pub //
 Et l'.../ l'ours dit avant de faire la pub : "Si tu aimes / si tu aimes euh. la euh publi-
 cité/ T'as qu'à applaudir" //
 Alors y'a / i fait la publicité //
 Et l'ours demande à Annie /...(silence)... "Tu n'applaudis pas?" dit l'ours//
 "Non" / dit Annie //
 Alors/.....(long silence).....le petit / le chien qui s'appelle Charly revient /
 pou r / pour donner le petit déjeuner //
 Alors un jour / le chien s'en va/ il va / il part pour / pendant un petit moment //
 L'ours et la.../ Annie / i se demandent ce qu'i fait //
 Alors i revient / et / et l'ours et Annie (inaudible) : "Qu'est-ce que tu faisais ?" //
 Charly dit : "Vous verrez demain" //
 Alors / alors le lendemain i vont...//
 La poupée et Nounours montent sur le dos du chien//...i vont à une grande mai-
 son //
 Et euh... Charly dit à l'ours : "Mets-toi de ce côté"
 Et euh...Charly a dit à la poupée : "Mets-toi de ce côté"
 Alors euh... / alors euh.../ Annie dit qu'il y a des cloches qui sonnent//
 Alors/... alors euh.../ y'a plein d'enfants qui crient et qui / et qui /..... et qui font du
 bruit //
 Et alors / et après quand les enfants sont rentrés / il n'y a plus Charly et Annie //

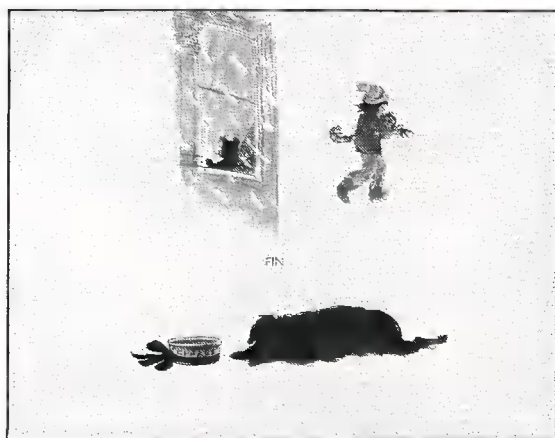
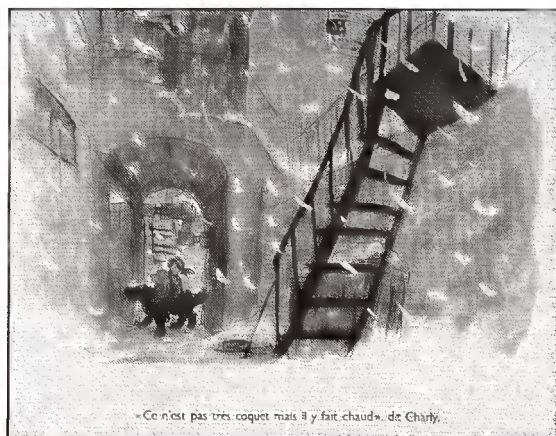
6. Récit de Lydie (rapporté au second degré)

Alors /euh... le titre c'est Le Lendemain de Noël //
 Alors y'a un nounours et une poupée / i sont dans un vide-ordure // Le nounours i
 chante une chanson de Noël : "Vive le vent" // Y'a la poupée qui sort d'une pou-
 belle et qui dit : "pourquoi tu chantes ?" //
 Alors le nounours lui répond : "Je sais pas" //
 Puis y'a / y'a la poupée elle lui dit : "Je m'appelle Annie" //
 Et le nounours / i lui dit : "Je m'appelle Nounours" //
 Alors y'a / i z'engagent une conversation //
 Annie/ elle dit : "Où pouvons-nous aller ?" //
 Alors/ le nounours / i dit... / i dit : "Je sais pas" //
 Puis y'a un chien qui arrive / i s'appelle Charly/ i dit : "Vous pouvez / vous pouvez
 venir chez moi / C'est chic / euh c'est pas chic mais c'est confortable" //
 Alors i / Nounours et Annie grimperent sur le dos de Charly //
 Puis ils arrivèrent dans une espèce d'usine //
 Alors y'a Nounours et Annie i/ ils s'endorment //
 Et le lendemain quand ils se réveillent/ y'a Charly / i part //
 Puis pendant ce temps-là/ Nounours et Annie i s'ennuient / i savent pas quoi
 faire euh // (plus rapide; plus bas) Et puis voilà //
 Et puis le soir quanteuh... Charly rentre / il lui demande s'ils se sont bien amusés
 //
 Les deux (inaudible) lui répondent : "Non"
 (Toux)
 Et de jour en jour ils sont de plus en plus tristes //
 Alors un jour / quanteuh Charly rentre le soir / y'a Nounours et Annie qui deman-
 dent : "Où es-tu allé ?" //

*Il dit : "Vous verrez demain matin //
Alors le lendemain matin / y'a Nounours et Annie qui grimpent sur le dos de Charly //
Et puis / il l'emène devant un grand bâtiment / (plus rapide) C'est une école //
Puis y'a Annie / elle entend une cloche qui retentit //
Alors y'a plein d'enfants qui sortent / de cette.../ de ce bâtiment//
Et y'a Charly i regarde si Annie et Nounours étaient toujours là/ où i z étaient avant //
Donc ils n'y sont plus //
C'est une fille qui a pris Annie / et un garçon qui a pris Nounours//*



"Le lendemain de Noël", James Stevenson, École des Loisirs



"Le lendemain de Noël", James Stevenson, École des Loisirs